



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS**

SOLANGE APARECIDA MEDEIROS

**O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
A “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”**

CASCAVEL - PR
2015

SOLANGE APARECIDA MEDEIROS

**O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
A “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner.

CASCADEL – PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

M44e

Medeiros, Solange Aparecida

O ensino da oralidade na escola: uma proposta de trabalho com a "contação de histórias". /Solange Aparecida Medeiros.— Cascavel, 2015. 129 p.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1.Oralidade. 2. Sequência didática. 3. Contação de histórias. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha.II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 410.7

SOLANGE APARECIDA MEDEIROS

**O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM
A “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS”**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final - Programa de Pós - graduação *Stricto Sensu* em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner
(Unioeste – Profletras - Cascavel)
Orientadora

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
(UFSC - Santa Catarina)
1º membro titular

Prof^a. Dr^a. Clarice Lottermann
(Unioeste - Marechal Cândido Rondon)
2º membro titular

Cascavel, julho de 2015

Dedico este trabalho

Ao Senhor meu Deus, por sua proteção e amor;

À minha família, fortaleza e tranquilidade;

À minha vida, porque é tão bom morrer de amor e continuar vivendo;

E a todos nós, professores, porque, por muitas vezes, diante das pedras do caminho, paramos, pensamos, mas não desistimos, pois: *“É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.”*

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor meu Deus, pela minha vida, pela proteção e pelas minhas escolhas;

À minha família pelo apoio e segurança;

À minha professora e orientadora, Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgartner, que me impulsionou para a pesquisa e que agora faz parte da minha formação acadêmica, a minha eterna admiração e meu profundo respeito pela grande profissional que é. Agradeço pela paciência, incentivo e pela paz que me proporcionou;

A todas as professoras vinculadas ao Programa PROFLETRAS pela dedicação e por tanto terem colaborado em mais uma etapa da minha vida profissional;

À Cristina Nicolau, secretária do Programa, pela eficiência e, principalmente, pela paciência com as nossas angústias;

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa de estudos;

À minha amiga Marilu Grassi, uma amiga que aprendi a admirar pela bondade existente em seu coração;

À minha amiga Emanuela, companheira de estrada, sábia e tranquila;

Às minhas demais amigas que, junto comigo, trilharam este caminho em busca de novos conhecimentos para oferecer aos nossos alunos outros saberes e outros sabores.

Era uma vez uma menina que ainda não conhecia nenhuma dor mais profunda que as marcas de tombos. Era uma menina de olhos grandes que sonhava com o simples, que sonhava com sonhos. Essa menina ficava muito feliz quando podia às vezes se acomodar ao lado de sua mãe e ouvir uma história. Sua mãe não conhecia muitas histórias, mas contava apenas uma que fazia a menina viajar para bem longe. Cada vez que a mãe contava, a menina viajava para um lugar diferente. Era assim que a menina era feliz! Dormir ouvindo sua mãe contar uma história era mágico e por não esquecer continua sendo, porque as lembranças, ainda mornas, são os sonhos que a menina sonhou e ainda sonha.

(Solange Medeiros)

MEDEIROS, Solange Aparecida. **O ensino da oralidade na escola**: uma proposta de trabalho com a “contação de histórias”. (129 páginas). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - Graduação em Letras - Mestrado Profissional – PROFLETRAS - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

RESUMO

Expressar-se com mais eficiência em qualquer circunstância, de forma clara e organizada, poderá permitir aos educandos se sobressaírem social e profissionalmente. Assim, esta pesquisa possui como foco o trabalho com a oralidade na escola, pois é no ambiente escolar que é possível propiciar ao aluno um conjunto de competências que o prepare para as demandas comunicacionais que, certamente, lhe serão apresentadas. Historicamente, no processo de ensino-aprendizagem, essa modalidade discursiva ainda não possuiu e nem possui um lugar assegurado nas aulas de Língua Portuguesa. Uma das razões desse quadro diz respeito ao fato de que nós, professores dessa disciplina, sabemos pouco sobre gêneros orais e sobre o seu ensino. Como fundamentação teórica para a elaboração dessa pesquisa, buscamos apoio, primeiramente, nos estudos elaborados pelo Círculo de Bakhtin (2003) no que se refere à linguagem, língua e gêneros discursivos. Com o objetivo de verificarmos a compreensão e o tratamento oferecido ao ensino da oralidade em sala de aula, adotamos uma proposta de estudo qualitativa, por conseguinte quantitativa interpretativa. Para tanto, realizamos a análise de um questionário aplicado para 10 professores de 07 escolas estaduais do município de Guaíra - Pr. As informações obtidas permitiram-nos refletir sobre o tratamento dado ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa desse município. Após os resultados da análise, elaboramos e propomos um trabalho didático pedagógico utilizando-nos da metodologia da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004) em torno da “contação de histórias” para ser aplicada numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, como subsídio metodológico para nós, professores de Língua Portuguesa, e como instrumento de aprendizagem para os alunos. Optamos pelo gênero em questão, pois a sua natureza multissemiótica pode proporcionar aos alunos o acesso preliminar não apenas a conteúdos, mas também a diferentes maneiras com que a exposição oral (contação de histórias) pode funcionar, e a diferentes recursos que permitem esse funcionamento.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade, sequência didática, contação de histórias.

Medeiros, Solange Aparecida. **Teaching orality in the school: a job offer with the "storytelling"**. (129 pages). Master's Thesis. Graduate Program in Letters - Professional Master - PROFLETRAS-State University of West Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2015.

ABSTRACT

Express itself more efficiently at all times, in a clear and organized manner, can make students able to excel socially and professionally. In such a way, this research is focused on working with orality in school, because is at the school environment where is possible to provide the students a set of skills that will prepare them for the communication demands that will certainly be presented. Historically, in the process of teaching and learning, this discursive mode has never owned and still did not own a definitive place in Portuguese classes. One reason which leads to this situation is the fact that we, Portuguese teachers, have less knowledge about oral genres and about his teaching. As a theoretical basis for the preparation of this research, we seek to support, first, at the studies prepared by the Circle of Bakhtin (2003) as regards to language, idiom and genres. In order to verify the understanding and treatment offered to the orality teaching in the classroom, we adopted a proposal for a qualitative study, consequently becoming a quantitative interpretation. Along these lines, we performed the analysis of a questionnaire applied to 10 teachers from 07 state schools in the city of Guaíra-Pr. The information obtained, allowed us to reflect on the treatment of teaching orality in Portuguese classes in that municipality. After the results of the analysis, we established and propose a pedagogical didactic work making use of the didactic sequence methodology (DOLZ, NOVERRAZ AND SCHNEUWLY, 2004) around the "storytelling" to be applied to a class of 6th grade of elementary school, as methodological subsidies for us, Portuguese teachers, and as a learning tool for students. We opted for the genre in question because its "multissemiótica" nature can provide students with the primary access not only the content, but also the different ways in which oral exposure (storytelling) might work, and the different resources that allow this operation.

KEYWORDS: Orality, didactic sequence, storytelling.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 GÊNEROS DE DISCURSO	15
1.1 GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	15
1.2 A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA DOS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA	21
1.3 O PODER E O ENCANTAMENTO DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS	24
1.4 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	27
2 O ENSINO DA ORALIDADE E APROXIMAÇÕES COM OS GÊNEROS DO DISCURSO	33
2.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	38
3 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA	43
4 METODOLOGIA E CAMPO DA PESQUISA	54
4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES - O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA.....	64
5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS” E ANÁLISE	75
5.1 OFICINA I	75
5.2 OFICINA II	78
5.3 OFICINA III	83
5.4 OFICINA IV	88
5.5 ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROPOSTOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
ANEXO A- Contos para o trabalho nas oficinas.....	120
ANEXO B- Questionário sobre o trabalho com a oralidade aplicado aos professores	128

INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa, realizamos um trabalho de reflexão sobre o tratamento dado ao ensino da oralidade na escola, conteúdo presente em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná.

Com a aprovação no processo seletivo realizado em 2013, atualmente, sou aluna do PROFLETRAS, e é desse lugar social (Mestrado Profissional em Letras/UNIOESTE/Cascavel/PR), e do lugar social de professora da disciplina de língua portuguesa na Educação Básica, que teço as considerações no corpo desta dissertação.

É comum, no cotidiano da sala de aula, o trabalho com a oralidade não ter um lugar de destaque, porque o professor acredita que ele ocorre espontaneamente nas interações sociais. Percebemos também o receio do professor de trabalhar com a prática discursiva oral, pelo fato de pensar que tais momentos possam gerar agitação nos alunos e, portanto, serem causadores de indisciplina. Sendo assim, esse conteúdo fica restrito apenas às interpretações de textos realizadas oralmente e à leitura oralizada. Uma consequência disso é a negligência em trabalhar a oralidade como competência necessária ao desenvolvimento linguístico de nossos alunos.

Entendemos que o predomínio do ensino da escrita em detrimento do ensino de práticas sociais de comunicação oral, ou seja, o foco do trabalho pedagógico privilegiando os gêneros escritos pode ser um dos fatores de negligenciamento quanto à necessidade de ensinar gêneros orais. Com isso, contribuímos para dificultar, ou até impedir, o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas de nossos alunos.

Dessa forma, inferimos o predomínio do ensino da escrita em detrimento do ensino de práticas sociais de comunicação oral, ou seja, o foco do trabalho pedagógico privilegia os gêneros escritos, no contexto da pesquisa, negligenciando, e muitas vezes até esquecendo, que os gêneros orais também precisam ser ensinados. Por isso, é importante pensar que o trabalho com a Língua Portuguesa não deve se restringir apenas à escrita, tampouco ao ensino da gramática, devendo focalizar também a oralidade, com o objetivo de ampliar a competência discursiva oral dos educandos.

Sabemos que um trabalho voltado ao ensino da oralidade deve ser valorizado como recurso no qual a autonomia discursiva dos alunos pode se desenvolver e se instalar. A escola é o espaço privilegiado para isso, e exerce o papel social de propiciar condições para ampliar a capacidade de interação e comunicação em diferentes esferas da cultura. Vale ressaltar não ser o objetivo deste trabalho a supervalorização da modalidade oral, pois, conforme o exposto, não se pode negar o grande compromisso da escola na promoção e na garantia da aprendizagem da escrita.

Por meio deste estudo, estamos propondo um trabalho didático- pedagógico voltado para o ensino da oralidade, utilizando-nos de uma sequência didática com o gênero “contação de histórias”, pois acreditamos que a sistematização de atividades em torno desse gênero pode contribuir para proporcionar situações reais que envolvem práticas de letramento.

Com esse intuito, para (des)confirmar se, de fato, em nosso contexto atuação (município de Guáira/PR), os gêneros orais têm feito parte do ensino de língua portuguesa, realizamos primeiramente uma pesquisa com professores de língua portuguesa, conforme explicitamos mais à frente, no corpo desta dissertação.

Além do levantamento de informações realizado com os professores, outro fator que suscitou a elaboração e o planejamento deste estudo foi uma pesquisa efetuada no Banco de Teses da Capes, no ano de 2013, no qual encontramos poucos trabalhos sobre o ensino da oralidade por meio de “contação de histórias” no Ensino Fundamental.

Os estudos encontrados no Banco de Teses discorrem sobre a contação de histórias como um recurso para a formação de alunos-leitores, também dissertam sobre o desempenho do professor durante a contação de histórias como uma forma de estimular o interesse do aluno em ler outros livros. Ainda, outros estudos sobre o gênero, focalizam a pesquisa em relação à contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento da criança, e também refletem sobre as contribuições que esse gênero pode proporcionar no desenvolvimento da linguagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, constatamos a inexistência de pesquisas abordando o gênero oral “contação de histórias” como um gênero a ser ensinado, visando o desenvolvimento das competências linguísticas e discursivas dos alunos.

Para darmos conta dessa proposta, apoiamo-nos em pressupostos teóricos elaborados pelo Círculo de Bakhtin no que se refere à linguagem, língua e gêneros discursivos, propondo, assim, um trabalho pautado na metodologia da Sequência Didática (SD), conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essas opções se justificam, pois entendemos que a razão de ser da língua é a comunicação humana, que se concretiza nas práticas sociais de linguagem.

No processo de interação há muito mais do que transmissão de conhecimentos entre sujeitos pelo uso da língua. Há também construções de sentidos e compromissos sendo estabelecidos por meio da linguagem.

Portanto, não temos como negar a importância do trabalho com a oralidade, dado que esta traz implicações em relação à ampliação da capacidade dos alunos para ler, escrever, enfim, para apropriar-se dos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como para posicionar-se ativamente em seus contextos de atuação social.

Bakhtin (1979) nos ensina que o uso da língua se dá por meio de enunciados elaborados nas esferas sociais de atividade humana. Segundo o autor:

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Observamos a partir do que diz o autor, que a atividade humana é permeada pela linguagem, e que, por ser inexaurível, resulta também impossível, ou improdutivo, tentar enumerar os gêneros do discurso. Todavia, dado seu papel fundamental nas interações humanas e, portanto, dada a necessidade de dominá-los o mais proficientemente possível, coloca-se para a escola o imperativo de considerá-los como conteúdo de ensino.

Nesse sentido, ensinar e aprender oralidade por meio de “contação de histórias” foi o que nos motivou a definir o objetivo geral deste estudo: elaborar e propor uma Sequência Didática (SD) em torno desse gênero, para ser aplicada numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, como subsídio metodológico para nós, professores de Língua Portuguesa, e como instrumento de aprendizagem para os alunos. Para isso, os objetivos específicos dessa pesquisa são: i) discutir sobre a

noção de gêneros do discurso, com recorte para gêneros orais, enfatizando a contação de histórias e suas relações com o ensino de língua portuguesa por meio de SD; ii) a partir dessa compreensão, refletir sobre a formação de professores, tendo em vista entendermos que tem efeitos sobre o que se ensina em sala de aula; iii) realizar um levantamento e análise com as informações obtidas por meio da aplicação do questionário aos professores de LP do município de Guaíra sobre o trabalho os gêneros orais; iv) planejar e elaborar um conjunto de atividades para a composição da SD, definindo objetivos, conteúdos e tempo previsto para execução.

Com esses propósitos, no primeiro capítulo, intitulado “Gêneros do discurso”, discutimos as abordagens teóricas sobre gêneros de discursos, caracterizando o conceito de gênero por meio da retomada da discussão sobre o princípio dialógico constitutivo da linguagem. Nesse capítulo também discutimos a importância do ato e do momento de contar histórias.

No segundo capítulo, “O ensino da oralidade e aproximações com os gêneros de discurso”, tratamos sobre a oralidade, tangenciada pela leitura e pela escrita. Refletimos sobre a importância da sequência didática como forma de organização do trabalho pedagógico. Ainda neste capítulo discutimos sobre a contação de histórias como contribuição para a ampliação das capacidades linguístico-discursivas dos alunos.

No terceiro capítulo, intitulado “Um olhar sobre a formação do professor de língua portuguesa”, nossa atenção se volta ao processo de formação continuada do professor em serviço, problematizando dificuldades e discutindo algumas características desse processo.

No quarto capítulo, “Metodologia e Campo da Pesquisa”, discutimos a metodologia de pesquisa empregada, e situamos o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, bem como explicitamos os dados gerados com o questionário aplicado a professores de língua portuguesa, e sua correspondente análise.

No quinto capítulo, expomos a apresentação da Sequência Didática, bem como o seu desenvolvimento com as atividades detalhadas e organizadas por meio de oficinas, fazemos uma reflexão sobre o processo desencadeado para a elaboração da proposta, problematizando os objetivos da pesquisa em sua relação com os objetivos da SD. Por último, tecemos nossas considerações finais sobre a importância do trabalho com o gênero oral.

O que se propõe, portanto, é um trabalho sistemático, planejado contínuo e fundamentado em torno do gênero contação de histórias. Acreditamos que o trabalho com a oralidade em sala de aula precisa ser bem planejado, com atividades dirigidas e previstas com antecedência para evitar improvisos e indisciplina.

1 GÊNEROS DE DISCURSO

“Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez a cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.”

(Bakhtin)

Conforme nos revela a epígrafe, não haveria comunicação se não houvesse o processo de interação enquanto atividade linguística, produto do trabalho discursivo entre os sujeitos. Esse produto, que está sempre em construção, passa a ser apropriado pelos sujeitos durante os processos interlocutivos. Portanto, é na mediação e construção conjunta e polifônica dos diversos discursos apresentados nas atividades linguísticas que temos a materialidade linguística constituída por meio dos gêneros do discurso.

Neste capítulo, discutimos o conceito de gênero, considerando o princípio dialógico constitutivo da linguagem, e partindo dos estudos de Bakhtin referentes à dialogia, gêneros discursivos e estilo.

1.1 GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

De acordo com Todorov (1978), a palavra “gênero” foi usada por Platão, com o objetivo de diferenciar o lírico, o épico e o dramático. O estudo dos gêneros sempre se configurou como uma temática que interessou aos pensadores e estudiosos ao longo do tempo, e vem interessando também à história da retórica em relação às pesquisas contemporâneas em poética e semiótica literária, bem como as teorias linguísticas atuais.

Na década de 1970, muitos linguistas se preocuparam em construir uma gramática de texto, pois havia sentenças que a gramática de frase não conseguia explicar. Dessa forma, segundo Koch (1997, p.11), o texto passa a ser conceituado pelos linguistas como “uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas”, e não mais como uma sequência de sentenças isoladas. Portanto, o

objeto de estudo da Linguística Textual passa a ser o texto e não mais as frases isoladas, uma vez que investigar a palavra ou a frase isolada não permite entender os diversos fenômenos linguísticos, pois esses só podem ser explicados dentro do próprio texto, levando em consideração que a nossa comunicação é feita por meio de textos.

Dolz e Schneuwly (2004), assim como outros estudiosos da língua também acreditam que é por meio dos textos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser realizado. Dessa forma, sugerem que o trabalho com a língua deva ser pautado nos diferentes gêneros discursivos, sejam eles orais ou escritos. Para esses autores, os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. São produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita inúmeras construções durante a comunicação.

Em meio à grande heterogeneidade dos textos, os estudos da Linguística tentam buscar a objetividade, classificando os gêneros por tipologia. Segundo Brandão (2011), a ideia de classificação do discurso veio fortemente marcada por pesquisas de cunho estruturalista.

A preocupação do estruturalismo, segundo a autora, era chegar a um modelo que atendessem à essência dos fenômenos, tratando a realidade dos textos como derivação. Buscavam-se, assim, modelos classificatórios abstratos, com efeitos de normatividade, não cedendo lugar ao heterogêneo. As tipologias eram vistas a partir de seu caráter formal, abstrato, generalizante e fora de contexto, afirma Brandão (2011).

De acordo com Barros e Fiorin (2003), os estudos e as teorizações de Mikhail Bakhtin contribuíram para a renovação nos estudos linguísticos e literários do Ocidente, depois que suas ideias ultrapassaram as fronteiras da Rússia. Suas obras, a partir de 1972, foram retomadas pelos pesquisadores e tornaram-se referência para os estudos da linguagem em suas relações com a história, a cultura e a sociedade.

As contribuições de Bakhtin em relação às principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso influenciaram outros estudos do discurso e do texto, atualmente em desenvolvimento.

Para Bakhtin (2004, p. 14), “a língua é um fato social, sendo que sua existência se funda nas necessidades da comunicação”. Por sua vez, Bakhtin valoriza a enunciação, afirmando que as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, ou seja, o discurso está indissolúvelmente ligado às condições da comunicação que, conseqüentemente, estão ligadas às estruturas sociais. De acordo com esse autor, “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas).” (BAKHTIN, 2003, p.283).

Considerando a afirmação acima, podemos inferir que a palavra é um signo ideológico e que, assim sendo, a língua como um todo é afetada pela ideologia, categorizando-se como um processo natural de constituição do sujeito, na linguagem e pela linguagem. Ainda dialogando com a teoria bakhtiniana, compreendemos que a linguagem é o produto da atividade humana coletiva, e é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que, por sua vez, se concretiza por meio de enunciados efetivamente produzidos pelos homens. Bakhtin afirma que:

O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos [...] Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância dos falantes. (BAKHTIN, 2003, p. 274-275).

Nessa perspectiva, as diferentes esferas de atividade humana, entendidas como domínios ideológicos (jurídico, religioso, educacional, jornalístico), dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). Segundo esse autor:

[...] falamos apenas através de determinados gêneros do discurso. Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as

peças que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 2003, p. 282-283).

Nesse sentido, manifestações concretas da linguagem, materializadas por meio dos gêneros discursivos, possibilitam a construção social da realidade e a interação entre sujeitos.

Para o autor, estudar a natureza dos enunciados e dos gêneros discursivos é de grande importância, pois permite a compreensão sobre as unidades da língua enquanto sistema - palavras e orações: “em essência, a língua necessita apenas do falante, de um falante e do objeto da sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta a sua essência.” (BAKHTIN, 2003, p.270).

Assim, compreendemos que os enunciados sempre vão existir em situações e contextos concretos de comunicação, e que são produzidos em função de um interlocutor, com o qual acontece o diálogo: “O enunciado satisfaz ao seu objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciatador.” (BAKHTIN, 2003, p. 270).

A utilização da língua irá sempre se materializar em forma de discurso que decorre das diversas e diferentes esferas de atividade humana. Bakhtin trata do uso da língua nas atividades humanas argumentando:

[...] Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto aos campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana [...] Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional [...] Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261-262).

Dialogando com a citação acima, percebemos que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Segundo Bakhtin, esses três elementos: conteúdo temático, estilo e plano composicional, estão ligados

no todo do enunciado e são determinados pela peculiaridade de um determinado campo da comunicação.

O conteúdo temático refere-se ao assunto abordado em um gênero discursivo, em sua relação com o social e com a história. Sua composição se dá por meio de elementos linguísticos e textuais, e refere-se à estrutura formal em que o gênero é materializado: artigo, conto, notícia, etc. O estilo considera questões pertinentes à seleção do vocabulário a ser usado, das estruturas frasais e preferências gramaticais.

Desse modo, há que salientar que esses três elementos, são indissociáveis e devem ser considerados no contexto de produção dos gêneros. Referente a isso, o pensador russo argumenta que os gêneros discursivos não são criados todas as vezes pelos falantes, mas sim transmitidos sócio-historicamente. Dessa maneira, os falantes vão contribuindo, paulatinamente, de forma dinâmica, para a preservação dos gêneros, como também para a sua efetiva mudança e renovação. Reforçando essa ideia, Bakhtin (2003) diz que:

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2003, p.262).

Logo, podemos concluir, por meio das palavras de Bakhtin que, todo gênero pressupõe uma esfera social e devido à sua diversidade, há que se ressaltar também a sua extrema heterogeneidade como característica constitutiva.

Bakhtin (2003) faz uma reflexão a respeito da importância teórica que consiste na diferenciação entre os gêneros primários e secundários do discurso. Em seu ponto de vista, a natureza geral de cada enunciado deve ser definida pela análise dessas duas categorias de gêneros, uma vez que são essencialmente diferentes. Dessa maneira, os gêneros vão sofrendo modificações em consequência do momento histórico no qual estão inseridos. Cada situação social dá origem a um gênero, com características que lhe são peculiares.

Ao pensarmos na infinidade de situações comunicativas, entendendo que cada uma delas só é possível graças à utilização da língua, podemos perceber que infinitos também serão os gêneros, existindo em número ilimitado. Bakhtin vincula a

formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas.

Esta imensa heterogeneidade levou o autor a realizar uma “classificação”, dividindo-os em primários (gêneros da vida cotidiana) e secundários (de uma cultura mais complexa). Nesse sentido, o autor pondera dizendo que:

[...] é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003, p.263-264).

Como podemos observar, distinguir os gêneros primários (simples) dos secundários (complexos) tem grande relevância para aclarar a natureza geral e complexa do enunciado. Considerar a inter-relação dos gêneros também se faz necessário para compreendermos que sofrem modificações de acordo com o momento histórico e social no qual estão inseridos.

Ao dar uma definição para os gêneros do discurso, Bakhtin (2003) diz que os gêneros são considerados como tipos de enunciados relativamente estáveis e normativos. Os gêneros são realidades tão presentes em nossa sociedade que os vemos como práticas naturais no desempenho de tarefas cotidianas. Para Bakhtin (2003, p.282), “esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna”. Contudo, afóra os gêneros que são apreendidos no cotidiano, e/ou em domínio privado, há outros, principalmente os de esferas públicas, com maior grau de complexidade, que requerem ser ensinados.

A contação de histórias, inicialmente uma prática social de linguagem da tradição oral, própria de contextos privados, hoje tem circulação restrita. Além disso, deixou de ser pautada pela transmissão de pessoas mais velhas para pessoas mais novas. Atualmente, essa prática se realiza em geral a partir de histórias escritas. Por isso, inclui o contato com a escrita. Deixou de ser uma interlocução oral espontânea - que, nos termos de Bakhtin, poderia ser denominada de gênero primário - quando passou a ser mediada por essa outra forma de registro, mais complexa. A contação de histórias não só coloca em contato dois tipos de registro da língua, como também requer o seu domínio, principalmente por parte do professor, a fim de que a utilize de modo produtivo no ensino. Para dar continuidade a esta reflexão, a seguir abordamos o trabalho com os gêneros orais na escola orientado pela perspectiva interacionista de linguagem.

1.2 A IMPORTÂNCIA DE UMA ABORDAGEM INTERACIONISTA DOS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

O trabalho com a modalidade oral enquanto conteúdo a ser ensinado na escola já vem sendo abordado e enfatizado por diversos estudiosos da linguagem, tais como Marcuschi (2001) e Neves (2004). Os próprios PCNs (BRASIL, 1998) põem essa modalidade ao lado da modalidade escrita, evidenciando a importância desse trabalho no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Segundo os PCNs:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p.38-39).

Como podemos observar, é indispensável que na escola seja dada importância ao ensino da oralidade, visto que o trabalho com essa modalidade

configura-se como um instrumento capaz de levar o aluno a participar de práticas de linguagem por ela mediadas.

Uma visão tradicional sobre o ensino da oralidade em sala de aula, enquanto conteúdo estruturante proposto pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (2008) considera que o desenvolvimento da oralidade ocorre espontaneamente nas interações sociais. Certamente isto acontece, mas estamos pensando na modalidade oral como conteúdo a ser ensinado, pois, não cabe mais à escola apenas a tarefa de ensinar o aluno a ler e a escrever. Essa tarefa necessita ser ampliada, porque como conteúdo estruturante da disciplina, o desenvolvimento da oralidade é imprescindível para que o aluno possa relacionar a língua às diversas práticas sociais de comunicação.

Nesse sentido, temos uma afirmação nos Parâmetros Curriculares Nacionais quando se referem a essa modalidade, dizendo que:

[...] ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acessos a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar a língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.). (BRASIL, 1998, p. 67).

Considerando as orientações feitas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível inferirmos que, além de abordar aspectos da superfície da fala, o ensino da oralidade deve prever o conhecimento de diversas práticas orais de linguagem e suas relações com a escrita. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Portanto, cabe a nós, professores, planejarmos o ensino da oralidade para propormos possibilidades de trabalho ancoradas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos, nos quais o aluno passa a ser sujeito do processo interativo.

Por meio do gênero oral “contação de histórias”, podemos criar também eventos de letramento, de “acesso pleno às habilidades e práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2001, p.63), fazendo-o com ludicidade colocando-a em um

espaço privilegiado na formação do ser humano. Sendo assim, a interação oral não pode ser ignorada.

É condição fundamental, segundo Dolz e Schneuwly (2004), que a constituição do oral como objeto de ensino deva exigir um esclarecimento das práticas orais de linguagem que serão abordadas na escola, bem como uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nela implicados. Essa advertência é procedente, a fim de que possamos tomar decisões quanto ao ensino de modo que os alunos ampliem sua proficiência comunicativa.

Embora os estudos de Bakhtin sobre gêneros discursivos já estejam bastante difundidos, ainda há a resistência de muitos professores de Língua Portuguesa em considerá-los como objetos de ensino em sua prática docente, deixando, dessa forma, de trabalhar o ensino da modalidade oral de forma significativa.

Compreendemos por meio das reflexões de Bakhtin que os gêneros (orais e escritos) se caracterizam por serem tipos relativamente estáveis de enunciados determinados pelas diferentes situações comunicativas. Dessa forma, ao destacarmos o ensino da modalidade oral, é necessário que consideremos também que a abordagem desse ensino se dê por meio dos gêneros discursivos, pois esses "vão ao encontro das representações de linguagem dos aprendizes e correspondem a modos sociais e socialmente reconhecidos de apreensão dos fenômenos de linguagem." (SCHNEUWLY, 2004). Ainda de acordo com Schneuwly, os gêneros textuais:

[...] são, a um só tempo, complexos e heterogêneos (mas fundados de certa maneira sobre uma heterogeneidade "integrada"), além de instrumentos semióticos para a ação da linguagem. Eis, portanto, definido de nossa perspectiva, o que constitui no mais alto nível o objeto do desenvolvimento da linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. (SCHNEUWLY, 2004, p.137).

Portanto, partindo da relevância do ensino dos gêneros discursivos na escola, ressaltamos que, ao abordarmos o ensino da modalidade oral da linguagem, estaremos contribuindo para a formação do aluno no que diz respeito ao exercício da cidadania, onde é possível contemplar a diversidade de situações comunicativas.

Esse enfoque que trata os gêneros orais, além de instrumentos semióticos, como instrumentos para o ensino (SCHNEUWLY, 2004), implica avançar na discussão de que não há "o oral, mas os orais" (SCHNEUWLY, 2004, p. 135), dependendo das circunstâncias de enunciação.

A pluralização do oral para "os orais" foi empregada pelo autor para dizer que não se pode falar em homogeneidade ou em pureza do oral ou do escrito em contextos em que este está presente. Trata-se, ao contrário, de reconhecer que os gêneros orais foram afetados pelos gêneros da escrita, e que, num processo de interpenetração, estes também incorporaram marcas daqueles.

Assim, podemos dizer que há práticas sociais de linguagem oral mais próximas ou mais distantes da escrita, e vice-versa. O gênero contação de histórias, por exemplo, surgiu na tradição oral, como dissemos anteriormente.

Todavia, as histórias puderam também ser difundidas com o advento da escrita. E principalmente na escola, o contar histórias, quando ocorre, é feito a partir de um texto escrito. Mas não só. O próprio ato de fazê-lo nesse contexto evidencia marcas que remetem à escrita. Feitas essas considerações sobre oralidade e ensino, a seguir discutimos sentidos sobre o gênero em discussão.

1.3 O PODER E O ENCANTAMENTO DE CONTAR E OUVIR HISTÓRIAS

Temos, por meio da contação de histórias, possibilidade de levar aos nossos alunos, além de momentos de potencialização da oralidade, leitura e escrita, toda uma construção do imaginário.

Esse trabalho, de certa maneira, tem perdido espaço, pelo fato de que atualmente as práticas de comunicação social vêm se modificando, principalmente com a onipresença das tecnologias de comunicação e informação. Com a internet acessível a quase todos, e presente nas escolas, as informações são acessadas de maneira muito rápida, os recursos audiovisuais estão disponíveis, assim como a manipulação das imagens.

Nesses tempos em que as informações, imagens, sons, etc. estão por toda parte, podemos supor que não haja interesse, para uma prática tão antiga como a de contar histórias. No entanto, é exatamente nesse contexto que ressurge a figura do contador de histórias e o reconhecimento do quanto ele encanta e faz-se

necessário: “É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso, talvez a arte de contar histórias esteja renascendo por toda parte.” (MACHADO, 2004, p.18).

Os momentos de contação de histórias são essenciais para que seja possível estimularmos a ação imaginativa dos alunos, como maneira de levá-los a perceberem a si mesmos, relacionando suas experiências vividas com aquelas que emergem nas histórias contadas. Segundo Benjamin:

[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. [...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. [...] Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 1994, p.198; 201; 205).

Assim sendo, devemos criar espaços para propiciar momentos em que o aluno possa, por meio da imaginação, entrar em contato com seus afetos, pois, ao dar forma e expressão aos sentimentos contidos no texto, aprenderá a lidar com os seus, e tudo isso leva, conseqüentemente, à ampliação dos seus recursos internos e ao amadurecimento psicológico.

A imaginação, segundo Busatto (2011), consiste na criação de imagens materializando-se em palavras, na transformação do signo em significado. Portanto, por meio da contação de histórias, podemos alcançar a valorização mais significativa das experiências que os alunos já possuem com a literatura, e ampliação dessas experiências.

Dado ao fato de que o exercício da linguagem organiza o pensamento (VYGOTSKY, 1991), temos, no trabalho com a oralidade, por meio da organização do trabalho pedagógico com o gênero contação de histórias, oportunidades para oferecer aos nossos alunos instrumentos que propiciam a comunicação e a apreensão do conhecimento. Busatto (2010) destaca a importância do desenvolvimento da linguagem oral, na aprendizagem, quando pontua que:

[...] é importante que o professor abra um espaço significativo à narração oral e à leitura em voz alta das histórias, aos círculos de escuta, aos círculos da palavra, nos quais a criança exercita a

criação do texto oral, recria histórias ouvidas e vividas, fala sobre o que viu e viveu, opina, reflete, discute, dialoga, argumenta. (BUSATTO, 2010, p. 6).

O exercício proposto pela autora pode ser considerado como um recurso para que os alunos se socializem, desenvolvendo aptidões importantes, como a capacidade de se expressar com desenvoltura e domínio do espaço perante um grupo de pessoas, ao mesmo tempo em que estarão entrando em contato com sua afetividade, e ampliando suas experiências de letramento, por meio da leitura dos textos que serão contados.

Segundo Ramos (2011), a prática de contar histórias é uma prática antiga, e tem a sua origem nos povos ancestrais que contavam e encenavam histórias para difundirem seus rituais, mitos, contos, lendas e as experiências adquiridas pelo grupo ao longo do tempo. Durante muito tempo, esses gêneros foram mantidos nas comunidades por meio da figura do contador que os repassava de geração para geração, utilizando-se da linguagem oral. Essa transmissão oral devia-se ao fato de que esses povos não conheciam a escrita para compartilhar às gerações futuras seus saberes, valores, crenças, enfim, a sua herança cultural.

Atualmente, ao pensarmos nesses momentos de contação de histórias, recuperamos lembranças de nossos avós, pais, professores, contando belíssimas histórias, fazendo-nos viajar no tempo por meio da imaginação. As famílias vizinhas tinham o hábito de reunirem-se durante a noite para partilharem bons momentos de conversas, em que quase sempre alguém tinha uma história para contar.

Fundamentados nos estudos de Perroni (1992, p. 72), podemos afirmar que as marcas linguísticas mais recorrentes na estrutura das narrativas infantis são: era uma vez, e quem quiser que conte outra, no tempo em que os animais falavam, daí, então, depois, um belo dia, fim e foram felizes para sempre.

A fórmula inicial “Era uma vez ...” manifesta o caráter fantástico da narrativa e conduz o leitor ao passado e ao mundo irreal, constituindo-se como uma forma de diferenciação entre planos de enunciação (o plano do tempo da enunciação e o plano do tempo da história).

Certamente não existe povo sem cultura e sem história. Todos necessitaram e necessitam de uma história para conhecer melhor o seu mundo presente, o seu mundo passado e as pessoas que fazem parte de sua vida. É por meio das histórias

que podemos enfrentar muitos problemas que surgem em nossa vida, pensar nossos objetivos e, muitas vezes, sonhar.

As histórias aguçam a imaginação, provocam anseios e receios, e permitem a experimentação de diversos sentimentos. Busatto (2010) reflete sobre o contar histórias como possibilidade de estimular a prática do discurso oral e destaca:

[...] para começar, eu diria, conte histórias na sala de aula e fora dela; no pátio, embaixo das árvores, em cima das árvores, no balanço. Conte muitas histórias. Conte para despertar, para acalmar. Conte porque você está com vontade ou conte porque seu aluno quer ouvir. Conte em pé, sentado, dançando, cantando. Mas conte. Conte por contar. Conte para instigar. Depois, convide seu aluno a contar, seja uma história que ouviu, leu ou inventou. Uma ficção ou uma história de verdade. Estimule a fala estética e a prática do discurso oral. (BUSATTO, 2010, p.6).

De acordo com a autora, não podemos deixar de contar histórias para nossos alunos, não como pretexto para a realização de outra atividade, mas como possibilidade “para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração, um alento aos sentidos”, considerando que “o que é apreendido por estas vias não se perderá jamais.” (BUSATTO, 2011, p. 41).

Alinhados ao pensamento dos autores mencionados, acreditamos na importância da contação de histórias para a formação integral dos nossos alunos, incidindo sobre a expansão de suas práticas de letramento e sobre os usos da oralidade.

1.4 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E A SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A AMPLIAÇÃO DAS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS

A discussão sobre os processos que desencadeiam as práticas de ¹letramento pode suscitar a ideia equivocada de que apenas os aspectos linguísticos

¹ De acordo com Magda Soares (2003), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado, não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita.

e próprios da modalidade escrita constituem práticas de letramento. Ao constatarmos que a construção das habilidades de leitura, escrita e oralidade talvez seja o principal objetivo a ser alcançado pelo trabalho com o ensino de línguas, essa ideia dicotômica pode ser reavaliada.

Para realizarmos nosso intento de discussão sobre a relação entre a oralidade e a escrita, as quais constituem o processo de letramento, é importante destacarmos dentre as possíveis e diversas definições do que seja o processo de letramento, aquela que oportuniza uma abrangência direta dessas duas práticas: oralidade e letramento.

Segundo Marcuschi (2005, p.16), por muito tempo, a relação oralidade/letramento foi tratada como dicotômica, em que a escrita era considerada superior à fala. Hoje, “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2005, p.16), contribuindo assim para a melhoria no ensino de Língua Portuguesa.

Sabemos que a oralidade e a escrita são práticas com especificidades próprias, mas não ao ponto de serem caracterizadas como opostas e, assim, serem concebidas como dois sistemas linguísticos dicotômicos. O que se percebe é que, oralidade e escrita têm modos diferentes de organização que se adequam ao gênero e ao contexto.

Considerando essa visão na qual as duas modalidades são essenciais para a sociedade contemporânea, alguns estudiosos dedicados ao assunto passam a se basear no conceito de gêneros textuais/discursivos, nos quais os textos orais ou escritos se constituem. Assim, Marcuschi (2005, p. 37) sugere uma visão de continuidade entre oralidade e escrita, em que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de pólos opostos.”

De acordo com o autor, as duas modalidades (oral e escrita) se encontram em um conjunto de variações de gêneros textuais/discursivos, ou seja, podemos ter gêneros mais prototipicamente orais, como a conversa cotidiana, ou gêneros mais prototipicamente escritos, como a certidão de nascimento.

Entre os pólos do que é tipicamente oral e do que é tipicamente escrito, haveria uma distribuição de gêneros que obedeceriam a uma gradação, mais oral ou mais escrito, de acordo com o meio de distribuição (sonoro ou gráfico) e a concepção discursiva (oral ou escrita). Assim, o autor esclarece que é impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, pois:

Ambas (oralidade e escrita) fazem parte do mesmo sistema de língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímicas etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo). Fique, pois, claro que não postulamos uma simetria de representação e sim uma simetria sistêmica no aspecto central das articulações estritamente lingüísticas. Não mais do que isso. (MARCUSCHI, 2005, p. 38-39).

Para Marcuschi (2005, p. 25), a oralidade é apresentada como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora”. Por isso, essas práticas sociais devem ser consideradas com base na noção de que oralidade e letramento são práticas sociais que todo indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida, adaptando-as aos diversos contextos sociais. No entanto, essas práticas podem estar vinculadas tanto a contextos formais de aprendizado como a diversas práticas informais ou que não estão institucionalizadas.

Quando consideramos que, ao saírem do espaço escolar, os alunos deverão, primeiramente, demonstrar em sociedade suas habilidades com as práticas oralidade e letramento. Concordamos então que temos um grande desafio, o de encontrar e empregar estratégias mais adequadas para que nossos alunos saibam fazer uso da linguagem em diferentes situações discursivas.

Ao construir conhecimentos de mundo e socializá-los, os alunos passam a ter a oportunidade de conhecer diferentes possibilidades de leitura, de ser o outro, de reorganizar o mundo. Dessa forma, nos interessa lançar um olhar sobre esse contexto específico e tentar compreender as questões relacionadas aos letramentos e às práticas letradas que podem ocorrer por meio de atividades de leitura: ler, contar, recontar e recriar histórias.

No processo ensino e aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, trabalhar com os gêneros orais é lançar mão dos instrumentos que viabilizam a ação linguística e o aprendizado – a própria ação de falar consiste em uma apropriação dos gêneros. Para ampliar, no entanto, essa questão do gênero oral como objeto de ensino, tomamos como orientação o que Dolz e Schneuwly dizem:

Os gêneros orais [...] são instrumentos – ou melhor, megainstrumentos, visto que podemos considerá-los como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único - que fazem a mediação da atividade de linguagem comunicativa. Falta-nos ainda escolher, dentre uma enorme variedade de gêneros, aqueles que podem, e talvez mesmo devam, tornar-se objeto de ensino. Já que o papel da escola é, sobretudo o de instruir, mais do que o de educar, em vez de abordarmos os gêneros da vida privada cotidiana, é preciso que nos concentremos no ensino dos gêneros da comunicação pública formal. Por um lado, [...] exposição, relatório de experiência, entrevista, discussão em grupo, etc. [...] e, por outro lado, aqueles da vida pública no sentido *lato* do termo (debate, negociação, testemunho diante de uma instância oficial, teatro etc.). (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 174).

Ensinar o oral implica “levar os alunos das formas de produção oral auto-reguladas, cotidianas e imediatas a outras mais definidas do exterior, mais formais e mediadas.” (SCHNEUWLY, 1994, p.143).

Assim, as atividades orais que ocorrem em sala de aula contribuem significativamente para o letramento dos alunos, possibilitando a aquisição de conhecimentos e habilidades fundamentais para o aprimoramento das habilidades linguísticas e discursivas dos educandos.

Dessa forma, nós, professores, podemos nos valer de diversificadas atividades de leitura para que, durante a nossa prática em sala de aula, possamos articular estratégias visando o desenvolvimento das habilidades necessárias à formação do aluno como leitor autônomo. A contação de histórias possui referências explícitas de diferentes formas de linguagem, pois combina a linguagem verbal com outros registros semióticos.

A natureza multissemiótica do gênero em questão proporciona aos alunos o acesso preliminar não apenas a conteúdos, mas também a diferentes maneiras com que a exposição oral (contação de histórias) pode funcionar, e a diferentes recursos que permitem esse funcionamento. As experiências de contar e escutar histórias podem ser vistas como um meio de se chegar ao livro, à leitura literária. E, ainda,

poderá contribuir para que os alunos possam ter mais facilidade para adquirir o gosto pelas múltiplas leituras e, por efeito, compreender as contribuições que a leitura oferece para que possa fazer a sua leitura do mundo. Cosson, sobre as atividades de leitura, pondera que:

Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa fortalece e amplia seus horizontes de leitura. Trata-se, pois, da construção de uma comunidade de leitores que tem nessa última etapa seu ponto mais alto. (COSSON, 2014, p. 66).

Assim sendo, o trabalho com a atividade leitura, visando o aprimoramento da oralidade dos alunos, requer um direcionamento organizado e sem imposições. Nesse sentido, o trabalho com a contação de histórias é agradável, pois, além de ampliar o significado das narrativas, permite a leitura sensorial por meio das entonações, pausas, gestos e olhares utilizados para dar vida à narrativa, pois as histórias contadas despertam emoções, provocando, assim, a imaginação, suscitando a reflexão e promovendo um fluxo permanente entre o imaginário e o real, a ficção e a história. Para Cosson (2014, p. 56), “a narrativa tematiza o exercício da imaginação, propondo diferentes percepções para um mesmo evento”.

A contação de histórias, no espaço da sala de aula, é um dos recursos que nós podemos utilizar para aprimorarmos as habilidades linguísticas de nossos alunos. Para que se alcance objetivos satisfatórios, a escolha do material adequado à faixa etária assume grande importância, pois de acordo com Sisto (2012, p. 90), “um dos maiores problemas do afastamento do jovem da leitura diz respeito à adequação. A escola exige dos alunos leituras muito mais proveitosas e adequadas numa outra fase da vida”.

Nessa perspectiva, Paulino e Cosson (2009) mencionam que existem diversos materiais para o trabalho com o ensino de leitura além do texto em si. Esses autores citam a literatura oral, vista como a primeira manifestação da ficcionalidade transmitida de boca em boca. A leitura dos textos, a interpretação, a exploração da linguagem multissemiótica, reconhecimento das partes da narrativa, a movimentação corporal e gestual, a capacidade de recontar com criatividade, etc.

são exemplos das práticas que o professor pode alcançar no desenvolvimento de seu trabalho. De acordo com Busatto:

O exercício da fala capacita o aluno a argumentar, a predicar, ou seja, a ter pontos de vistas. Levar a arte da oralidade para o contexto escolar implica estimular o aluno a se expressar, a buscar os sentidos para as coisas que o cercam e para a sua vida. A oralidade na sala de aula tem como objetivo estimular a comunicação oral, diferenciando, no trabalho pedagógico, práticas da linguagem escrita de práticas da linguagem oral (compreendendo que num certo momento elas se integram). (BUSATTO, 2010, p. 8).

Portanto, assim como diz a autora, quando oportunizamos a prática de contação de história no contexto escolar, estamos contribuindo tanto na formação educativa quanto na formação cultural do aluno, pois ao ouvir uma história, ele pode se apropriar da sua ou de outras culturas, enriquecendo seu conhecimento, ainda que, superficialmente, mas que durante o seu processo educativo, terá possibilidades de buscar maiores informações, pois a sua curiosidade já foi aguçada.

Na direção contrária, o efeito de um trabalho pautado em atividades que somente demandam características do gênero, empregadas em um texto, pode ser prejudicial, pois, se assim for, teremos alunos sendo capazes de responder correta e enciclopedicamente a inúmeras questões sobre características dos gêneros, mas sem que possam compreender efetivamente ou produzir adequadamente textos que pertençam a esse gênero.

Após essas considerações, a exploração do gênero deve estar a serviço das práticas de leitura, pois precisamos expor nossos alunos a diversas situações de comunicação para que, por meio de experiências estéticas significativas, possam experimentar diferentes modos de ler e falar.

Considerando que por meio dos gêneros, podemos atuar de modo adequado nas mais diversas esferas da atividade humana, abordamos, no capítulo seguinte, considerações sobre o ensino da oralidade e aproximações com os gêneros do discurso.

2 O ENSINO DA ORALIDADE E APROXIMAÇÕES COM OS GÊNEROS DO DISCURSO

*“Entre coisas e palavras – principalmente
entre palavras – circulamos.”*

(Carlos Drummond de Andrade)

Os gêneros do discurso têm um papel relevante no aprendizado de práticas sociais de linguagem. Sua abordagem em sala de aula permite articular as práticas sociais aos objetos escolares, efetivando-se no domínio de textos orais e escritos, e possibilitando o desenvolvimento e a habilidade do uso da língua pelo indivíduo e o constituindo como tal. Para que, realmente, haja essa articulação, é necessário, segundo os PCNs, que nós, professores, façamos uma criteriosa seleção dos materiais a serem utilizados em sala de aula, ou seja:

[...] é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizem os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p.24).

Não podemos pensar, ao propormos o trabalho com os gêneros discursivos como objetos de aprendizagem, que esses gêneros não mais se constituirão como instrumentos de comunicação. De acordo com os PCNs, eles assumem o papel de objeto de ensino e aprendizagem, para fins didáticos, mas preservando-se ao máximo sua ligação com a vida. E, a partir desse enfoque, nós professores precisamos contribuir para sua inserção na escola, uma vez que articulam as práticas sociais aos objetos escolares. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (1999) afirmam que:

[...] toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo, melhor produzi-lo na escola e fora dela, e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que

ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1999, p.10).

Quando pensamos no trabalho com os gêneros (orais e/ou escritos) em sala de aula, precisamos considerar que eles nos reportam a enunciados produzidos em sociedade. Assim, podemos mostrar aos alunos que a materialidade textual não é produzida apenas por autores distantes de nossa realidade, mas que nós também podemos ser autores de nossos discursos. Ao aclararmos isso aos nossos alunos, estamos lhes mostrando que, em nosso meio, em nossa realidade, temos uma diversidade de gêneros que estão a nosso dispor para irmos além do que os livros didáticos trazem.

Esse trabalho requer planejamento, para que possamos melhorar a organização de nossa prática pedagógica, pois, ao planejarmos as atividades, possibilitamos e permitimos aos alunos situações de aprendizagem reais de acordo com as suas expectativas, necessidades e desejos, bem como cumprimos com o papel de professor de Língua Portuguesa.

Ao tratarmos os gêneros como objetos de ensino, há necessidade de refletirmos sobre a organização e sistematização dos gêneros de acordo com a série/ano. São elas:

Quadro nº 01 – Domínios e capacidades de linguagem

Narrar	capacidade de imaginar histórias de ficção. Essa capacidade é usada, principalmente, na criação de contos, fábulas, romances, etc.
Relatar	capacidade de contar acontecimentos vividos pelo autor ou por outro, usada, predominantemente, em notícias, relato de viagem, relato de experiência vivida, diário íntimo etc.
Argumentar	capacidade de tomar posição diante de um acontecimento e sustentar sua posição, refutar a posição de outros, negociar com oponentes. Capacidade usada, principalmente, em debates orais, artigos de opinião, cartas de leitor etc.
Expor	capacidade de registrar e demonstrar conhecimentos, saberes obtidos por meio de estudos e pesquisas, capacidade usada, predominantemente, em conferências, artigos científicos, verbetes

	de enciclopédia, seminários etc.
Descrever ações	capacidade de dar instruções e fazer prescrições. Essa capacidade é usada, predominantemente, em receitas culinárias, regulamentos, regras de jogo, receitas médicas, etc.

Fonte: SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In. / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

É importante ressaltar que usamos, em nosso dia a dia, todas essas capacidades em gêneros diversos. Por exemplo, numa bula de remédio, temos, predominantemente, a capacidade de dar instruções, mas podemos também ter a descrição do medicamento e a exposição de informações relevantes sobre o produto.

Dialogando com Bakhtin, Schneuwly (2004) diz que, para compreendermos esse conceito de gênero, o qual usamos para nos comunicar e que são instrumentos de comunicação socialmente elaborados, é preciso que tenhamos em mente três elementos que mobilizamos ao nos comunicarmos:

1. A escolha de um gênero em função de uma situação definida por certo número de parâmetros: finalidade, destinatários, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros.
3. Mesmo sendo “mutáveis, flexíveis”, os gêneros têm certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal.

A respeito dos gêneros orais e escritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) comentam que cada gênero é composto por características diferentes. Essa diferenciação não impede que possam ser agrupados. Os autores consideram,

ainda, que esse agrupamento é realizado em função das regularidades linguísticas e de dimensões comuns entre os gêneros. Tais agrupamentos devem corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino.

Segundo os autores citados, precisamos compreender que, no trabalho com os gêneros orais e escritos, é necessário que coloquemos os alunos diante de situações reais de comunicação para que o gênero funcione em um lugar social semelhante àquele em que se originou.

Brandão (2011), ao se referir ao trabalho com os gêneros em sala de aula, faz algumas indagações referentes a seu ensino: Qual o sentido de ensinar diferentes tipos de gêneros discursivos? De que maneira o professor pode trabalhar com os gêneros? Como seria uma didática de língua assentada no estudo dos gêneros?

Diante desses questionamentos, os quais nos fazem refletir sobre o trabalho com os gêneros discursivos, entendemos que é importante pensar o trabalho com os gêneros, tendo-os como ferramentas de ensino, oportunizando, nas aulas de Língua Portuguesa, espaços em que o aluno possa se projetar em práticas sociais, estabelecendo, assim, sua identidade, em direção a sua autonomia.

Dessa forma, podemos dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma oportunidade de se lidar com a língua em suas mais diversas formas e usos cotidianos, pois eles não são uma forma fixa e cristalizada. Brandão reitera isso ao afirmar que:

[...] só que um gênero não é uma forma fixa, cristalizada de uma vez por todas e que deve ser tratado como um bloco homogêneo. E é esse equívoco que cometem algumas das abordagens pedagógicas. O professor não pode perder de vista a dimensão heterogênea que a noção de gênero implica. Há toda uma dimensão intergenérica, dialogal que um gênero estabelece com outro no espaço do texto. (BRANDÃO, 2011, p.37-38).

Dado ao fato de que os gêneros não são formas fixas, se forem tratados pela escola como se o fossem, estaríamos cometendo um equívoco, afirma Brandão (2011). Ao contrário, diz a autora, se vamos trabalhar com gêneros em sala de aula, não podemos nos esquecer da “dimensão heterogênea que a noção de gênero implica.” (BRANDÃO, 2001, p.37-38). Essa heterogeneidade decorre de que um gênero se organiza e se constitui com outros gêneros. O gênero “contação de

histórias”, como conhecemos hoje, por exemplo, relaciona-se com outros gêneros da oralidade e da escrita, como o relato e o conto.

Desse modo, acreditamos que o trabalho com os gêneros deve estar centrado numa perspectiva discursiva, e que devem ser trabalhados enquanto instituição discursiva, aproximando a escola de outras esferas da atividade humana. Quando se fala no trabalho com os gêneros, é preciso que entendamos que o foco é trabalhar a língua em uso, tendo os gêneros como (mega) instrumentos para esse fim.

O uso de uma abordagem baseada em gêneros discursivos é proposta por inúmeros autores, entre eles, Dolz e Schneuwly (1996). Os autores citados afirmam que:

[...] a noção de gêneros de textos, maneira de formar os textos impostos no curso da história, textos compostos geralmente de segmentos de discursos e que, para os usuários da língua, constituem-se como modelos e instrumentos necessários para suas atividades de escrita e leitura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996, p.75).

Ao tratarmos do trabalho com os variados gêneros no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, podemos considerá-los, assim como destacam Dolz e Schneuwly, como modelos e instrumentos necessários para atividades de leitura, fala e escrita em sala de aula. Dolz e Schneuwly (2004) entendem que os gêneros organizam os textos ao longo da história e são tidos como modelos e “megainstrumentos” necessários às atividades de fala, escrita e leitura.

Diante disso, temos a tarefa de levar para a escola estratégias discursivas para possibilitar aos alunos espaços onde o trabalho com os gêneros possa contribuir para a aprendizagem da leitura, da fala e da escrita, propiciando ao aluno extrapolar os limites da sala de aula.

Ao selecionarmos o gênero “contação de histórias” para trabalharmos com os alunos, pretendemos contribuir para estimular suas capacidades linguísticas e discursivas, a partir da leitura, discussão e interpretação de diferentes contos, mobilizando assim, por meio da capacidade de contar oralmente, não somente a competência linguística dos alunos, mas também a capacidade de reflexão e construção de sentidos.

2.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO FERRAMENTA DE SISTEMATIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Dentre as diversas formas de organização do trabalho pedagógico, trataremos, nesta seção, questões relevantes sobre a proposta de trabalho com a sequência didática. Diversos teóricos tratam das discussões sobre esta proposta, dentre eles: Machado e Cristóvão (2006), Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Lerner (2002), que defendem, em seus estudos, uma proposta pedagógica que tome como objeto de ensino-aprendizagem uma pluralidade de gêneros discursivos.

Nessa linha, é pertinente verificar a definição de cada teórico sobre a sequência didática. Nas reflexões propostas nos cadernos do Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (ano 02, unidade 06), Machado e Cristóvão (2006) afirmam que: “a sequência didática é defendida como uma abordagem que unifica os estudos de discurso e a abordagem dos textos, implicando uma lógica de descompartmentalização dos conteúdos e das capacidades”. Para esses autores “elas deveriam englobar as práticas de escrita, de leitura e as práticas orais.” (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, apud LIMA; LEAL; TELES, 2012, p. 21).

Para Zabala (1998), as sequências didáticas são consideradas “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.” (ZABALA, 1998, apud LIMA; LEAL; TELES; 2012, p. 21).

Ao compararmos os conceitos sobre a sequência didática apresentados pelos teóricos acima mencionados, constatamos que há um aspecto positivo entre o entendimento que possuem sobre a organização do trabalho pedagógico. Para eles, é preciso que haja planejamento do ensino de modo a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Lerner (2002), ao tecer suas considerações sobre a sequência didática, afirma que “as sequências de atividades estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre um mesmo tema” (LERNER, 2002, p. 89). Para essa autora, o trabalho o trabalho com a leitura e a escrita são organizados por meio de projetos, cujos temas são dirigidos à realização de algum propósito social.

Dessa forma, o objeto de ensino, ao ser apresentado, deve ser fiel ao saber ou à prática social que se pretende comunicar, devendo-se partir do pressuposto de que o aprendiz (educando) se constitui num participante ativo e capaz de atribuir ao saber uma pauta, um sentido pessoal.

Quando Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) discutem sobre o modo de ensinar a expressão oral e escrita, abordam a utilização da sequência didática como um meio de facilitar o entendimento sobre os gêneros discursivos, levando o aluno a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação. Essa proposta de trabalho é organizada por meio de um conjunto amplo de atividades que visam o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino. Sobre a sequência didática enfatizam dizendo que:

[...] o procedimento *sequência didática* é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Dado ao fato de que o foco de articulação da sequência didática é o gênero discursivo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que essa proposta sistematizada com atividades sequenciadas gira em torno de certo gênero. Tais atividades devem ser elaboradas visando o texto como unidade de ensino e os gêneros discursivos como objetos de ensino, para que seja possível o desenvolvimento de estratégias de produção e compreensão de textos orais e/ou escritos.

Esse trabalho com a sequência didática engloba aspectos relevantes para a construção e interiorização da escrita, além de aprofundar o estudo do gênero e os conhecimentos do tema necessários para a produção. Destacamos que na presente pesquisa, todavia, nosso foco não será a escrita, embora não vamos prescindir dela, mas a oralidade, por meio da contação de histórias.

No momento de planejamento da proposta de trabalho por meio da sequência didática, é necessário considerar que algumas dimensões são necessárias, tais como: o tempo destinado para a aplicação, as etapas de

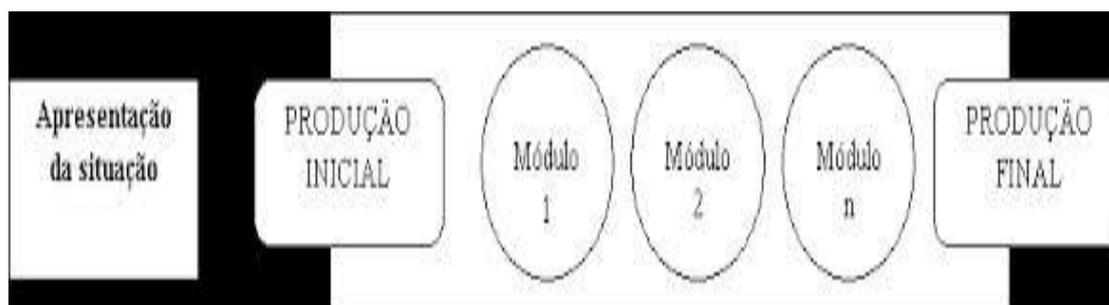
desenvolvimento, os modelos de atividades, as formas de organização dos alunos, os recursos didáticos que serão utilizados e as formas de avaliação.

A organização dessas dimensões de forma coerente e adequada para ser aplicada aos alunos facilita a socialização de conceitos e a aplicabilidade dos gêneros. Desse modo, o procedimento “sequência didática”, segundo os autores, é bastante eficiente, pois auxilia o docente a organizar, coerente e adequadamente, a utilização da língua nos mais diversos usos.

Por essa razão optamos por elaborar uma proposta de atividade didática para o trabalho com a oralidade em sala de aula, por meio da contação de histórias, tomando como referência o modelo de sequência didática elaborado pelos autores mencionados, fazendo as adaptações necessárias.

Observemos o esquema proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

Analisando o esquema acima, observamos que a sequência didática é estruturada em várias etapas. A apresentação inicial é o momento em que devemos oferecer aos alunos todas as informações referentes à atividade que está sendo proposta. Nesse momento da apresentação inicial, precisamos organizar a simulação de uma situação real de comunicação em que o gênero proposto irá circular em determinado espaço, fazendo os alunos se posicionarem como agentes produtores dentro de um contexto concreto.

Posteriormente ao trabalho de apresentação da situação, por meio do qual os alunos ficarão a par do trabalho que está sendo proposto, pede-se uma produção inicial que, basicamente, é uma primeira tentativa de realização do gênero que será trabalhado durante os módulos (atividades didáticas) que serão aplicados; pode ser

tanto uma produção oral como também uma produção escrita. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Ressaltamos que esse momento de produção inicial não tem caráter avaliativo, tampouco classificatório. Assim, ao utilizarmos esse procedimento, estamos monitorando a apresentação da situação com o objetivo de analisarmos se a situação de comunicação ficou clara na apresentação inicial da proposta, ou seja, é necessário verificarmos se todos os alunos têm conhecimento do gênero, mesmo que não atendam a todas as especificidades do gênero proposto na sequência didática.

De acordo com as informações obtidas com esse procedimento, podemos intervir e modelar a sequência didática às necessidades encontradas, pois dessa forma, gradativamente, os alunos vão se apropriando da linguagem. Essa organização favorece uma tomada de consciência por parte do aluno acerca dos seus próprios processos de aprendizagem. Dolz, Noverraz e Schneuwly alertam-nos quando dizem que:

[...] a proposta só assume seu sentido completo se as atividades desenvolvidas em sala de aula, e não o material à disposição forem determinadas pelas dificuldades encontradas pelos alunos na realização da tarefa proposta. A esse respeito, é necessário destacar, mais uma vez, o papel primordial da análise realizada pelo professor das produções iniciais de seus alunos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.127-128).

Assim sendo, ao planejarmos as atividades da sequência didática, é necessário o monitoramento de cada módulo, possibilitando detectarmos eventuais problemas das etapas antecedentes para termos um direcionamento das atividades seguintes.

Durante o desenvolvimento dos módulos (atividades didáticas), poderão ser utilizadas atividades específicas relacionadas aos problemas encontrados na produção inicial. Na última etapa da sequência didática, pede-se a produção final a partir da qual serão realizadas revisões e refações para que a situação social de interação definida na “Apresentação da situação” possa ser concretizada.

Dessa forma, esse tipo de trabalho sistematizado busca desenvolver nos alunos habilidades para que possam utilizá-las em sua própria aprendizagem,

podendo torná-los mais responsáveis pelas atividades escolares, pois são motivados a expor o que pensam.

Quando incentivamos os alunos a explicitar suas compreensões e expectativas diante do que estão aprendendo, estamos proporcionando, numa perspectiva interacionista, o entendimento de como os diferentes textos que circulam socialmente são percebidos pelos alunos em seus diferentes contextos.

Na discussão sobre a proposta de trabalho, procuramos apontar alguns elementos que possam permitir a nós, professores, o planejamento de nossa prática, com situações de ensino que, embora escolares, levem os alunos a se apropriarem de gêneros como são usados na sociedade.

Pensando na necessidade de reflexão sobre a nossa prática pedagógica, realizamos no capítulo seguinte, uma discussão a respeito da formação do professor de Língua Portuguesa, pois julgamos ser necessária uma abordagem acerca de nossa formação, tanto a inicial quanto a continuada, porque nossas ações em sala de aula a tem como um dos condicionantes, a partir do qual realizamos o ensino.

3 UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

*“Ninguém ignora tudo.
Ninguém sabe tudo. Todos
sabemos alguma coisa.
Todos nós ignoramos alguma
coisa. Por isso aprendemos
sempre.”*

(Paulo Freire)

O debate sobre a formação de professores vem ocorrendo há, pelo menos, três décadas, todavia com maior ênfase a partir dos anos 1990 (MAZZEU, 2007), um período de reformas na educação brasileira e de publicação de documentos oficiais que atribuem à educação um papel central no desenvolvimento econômico do país.

A definição desse princípio pressupõe políticas públicas educacionais que contemplem também a formação de professores. Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), propôs, em âmbito nacional, ações como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), implementados nos anos 2000. A execução desses projetos ficaria a cargo das secretarias estaduais e municipais de educação e de instituições de ensino superior vinculadas à Rede Nacional de Formação Continuada².

Além disso, o MEC propôs outras ações estratégicas voltadas à formação docente como: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que visa oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de educação básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; o Programa Novos Talentos, com fomento a atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica, cujas propostas devem articular programas de pós-graduação e escolas públicas; o

² Todas as informações sobre ações de formação de professores da esfera federal foram obtidas no portal do Ministério de Educação e Cultura/MEC, acessadas em out./2014.

Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, com oferta de cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Também em âmbito nacional, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma fundação do MEC, propôs o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido em rede nacional a partir do ano de 2013. Trata-se de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), o qual tem, como objetivo, a formação de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

No Estado do Paraná³, a partir dos anos 1990, as atenções dispensadas à formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino têm estado em sintonia com as políticas educacionais do governo federal. Nessa década, o Plano Estadual de Capacitação Docente propunha, no mínimo, 80 horas de cursos de capacitação presencial, em articulação com as IES do Estado, os Núcleos Regionais de Educação (NRE) e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED).

Outra ação instituída foi o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), cujos trabalhos de formação (cursos, seminários, grupos de estudo etc.) ocorreram num espaço físico que recebeu a denominação de “Universidade do Professor – Centro de Capacitação de Faxinal do Céu/PR”, em articulação com IES do Estado que estariam envolvidas no planejamento, execução e avaliação de grande parte das ações.

As ações conjuntas com as Universidades estiveram restritas à orientação de trabalhos do Projeto VALE SABER que, embora limitado a poucos professores da rede, se apresentava como uma possibilidade de pesquisa-ação, e à elaboração de materiais didáticos especialmente elaborados para a Correção de Fluxo.

³ Todas as informações sobre ações de formação de professores da esfera estadual foram obtidas no portal da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná/SEED, acessadas em out./2014.

Nos anos 2000, criou-se o Programa Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação – FOCO, objetivando-se a realização de seminários, grupos de estudos, cursos de aprofundamento etc.

Em meados de 2003, ocorreu a elaboração do PEE (Plano Estadual de Educação), a SEED-PR então definiu a formação dos professores e dos demais profissionais da educação como uma das prioridades:

Valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia de ingresso por concurso público, o plano de carreira, o estabelecimento do piso salarial profissional e a oferta de oportunidades de formação continuada. (PARANÁ, 2008 p. 4).

Sendo assim, a capacitação se dava por meio da formação de grupos de estudo na própria escola que acontecia aos sábados. Essa formação em serviço era desenvolvida por meio do trabalho com a leitura e discussão de textos. Paralelamente à construção do PEE, a SEED-PR estabeleceu, em 2004, a Resolução 1457, a qual criou a “Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação” (ligada à Superintendência de Estado) e instituiu o “Conselho de Capacitação”, passando a organizar todo o processo de formação continuada dos professores da rede estadual.

Também, o Portal “Dia a dia Educação” da SEED-PR funciona como ambiente colaborativo de aprendizagem, disponibilizando não apenas informações, mas também conhecimentos voltados a subsidiar o trabalho docente. Mais tarde, em (2006), o governo do Estado implantou o Programa de Desenvolvimento Educacional PDE, integrado com as Instituições de Ensino Superior do Estado do Paraná, que são, de fato, quem realiza as ações de formação.

Com vistas ao trabalho de pesquisa, selecionaram-se as modalidades reuniões pedagógicas e grupos de estudo por serem as que permitem envolvimento dos professores enquanto coletividade escolar, prestando-se, portanto, de modo mais flexível, ao movimento reflexivo da escola.

As reuniões pedagógicas, também denominadas, no meio oficial, como formação continuada, capacitação ou semanas pedagógicas, consistem em dias previstos em calendário escolar para trabalhos de estudo e planejamento, envolvendo toda a comunidade interna. Sua previsão em calendário baseia-se na Deliberação 002/02 do Conselho Estadual de Educação, o qual prevê que “reuniões

pedagógicas, organizadas, estruturadas a partir da proposta pedagógica do estabelecimento e inseridas no planejamento anual” sejam consideradas como efetivo trabalho escolar, desde que não ultrapassem 5% do total de dias letivos, ou seja, 10 dias no decorrer do ano.

A Secretaria de Estado da Educação prepara as oficinas do programa Formação em Ação. Com duração de oito horas em cada encontro, o trabalho contribui para a progressão, ou seja, para avanço na carreira dos professores, pedagogos e funcionários da rede estadual de educação. As datas dos cursos são estabelecidas pelos Núcleos Regionais de Educação. Durante os encontros, são realizadas palestras e oficinas para diretores, professores, pedagogos e outros profissionais. Algumas oficinas são descentralizadas, de acordo com as necessidades de cada região. Os núcleos têm autonomia para adequar os conteúdos que serão trabalhados de acordo com as necessidades dos profissionais.

Contamos ainda, desde o ano de 2013, com o programa de formação continuada de professores do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, o qual é uma iniciativa da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

No Paraná, a formação é desenvolvida em parceria com nove universidades públicas (federais e estaduais) e com a Secretaria Estadual de Educação. Essa comunidade é dedicada ao compartilhamento de reflexões, discussões e produções desenvolvidas pelo conjunto de participantes do referido programa de formação continuada de professores (coordenadores da formação, supervisores, formadores das instituições de ensino superior, formadores regionais, orientadores de estudo e professores das escolas). Esse espaço tem como objetivo compartilhar os resultados das atividades de Ação e Reflexão propostas nos cadernos da formação, de modo a possibilitar a socialização de experiências curriculares inovadoras e análises sobre as formas de enfrentamento às dificuldades encontradas nas escolas no processo de reestruturação curricular do Ensino Médio.

Destacamos, contudo, que essas ações não representam o conjunto dos esforços que têm sido despendidos quanto à formação continuada de professores, tanto em âmbito nacional, estadual ou regional. Mesmo assim, nos permitem ter uma ideia, mesmo que parcial, do que, oficialmente, tem sido proposto.

Nesse sentido, após essas considerações iniciais, cabe retomarmos discussões referentes a estudos na área de formação de professores, por entendermos que favorecem a reflexão sobre o tema.

Dessa forma, objetivamos, neste capítulo, refletir acerca da formação do professor em serviço, apontando algumas características desse processo. Situados nessa perspectiva, é necessário que os professores sejam investigadores de si mesmos, ou seja, é preciso que voltem seus olhares para seu próprio trabalho e sua prática pedagógica, utilizando-os como objeto de investigação.

Portanto, pretendemos discutir sobre a formação do professor, não como um ato isolado, individualizado de pensamento, que não vai além do professor em si mesmo. Para tanto, abordaremos, tal como nos aponta Zeichner (1993, p.25), a prática do professor reflexivo, “a atenção do professor está tanto virada para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática.”

Observamos, assim, que a reflexividade crítica envolve o professor no processo de pesquisa, capacitando-o a refletir sobre a sua própria prática e a modificá-la conscientemente. De acordo com Magalhães:

O modelo reflexivo objetiva favorecer situações nas quais o professor tenha a oportunidade de se distanciar de sua prática para refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem e repensar a prática e seus conceitos subjacentes. (MAGALHÃES, 2001, p. 245).

De acordo com o modelo reflexivo proposto por Magalhães, o professor ao refletir sobre sua prática, deixa de ser avaliado como um sujeito passivo e reproduzidor de fórmulas prontas, e passa a ser o sujeito de sua própria ação no processo de construir novos significados para sua prática.

Tratando-se de um intenso ato de reflexão que se dá na experiência cotidiana entre alunos e professores, a atividade reflexiva transforma o trabalho do professor, pois é no encontro com estes que ocorrem as transformações das práticas pedagógicas. A propósito das relações entre o professor reflexivo e a escola reflexiva, Alarcão afirma:

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores

tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas [...]. Tem, também ela, de ser reflexiva. (ALARCÃO, 2003, p.44).

As afirmações do autor acima nos levam a uma reflexão importante no que diz respeito à valorização da experiência na formação inicial do professor, e à tarefa da escola em auxiliar os professores a participarem ativamente das experiências reais do cotidiano.

Na formação inicial e na formação continuada, os professores, muitas vezes, acumulam conhecimentos sem apresentar, contudo, mudanças em sua prática em sala de aula. De fato, essa postura, muitas vezes, ocorre nos cursos de graduação em licenciatura de Letras; a teoria é abordada sem nenhuma conexão com a prática pedagógica. Desse modo, percebemos a resistência às teorias, demonstrada por muitos professores. Contudo, Oliveira adverte que:

Mesmo não se interessando muito por teorias, o professor precisa se conscientizar da necessidade de dominar determinados conhecimentos teóricos para poder tomar decisões fundamentadas no que diz respeito ao planejamento das aulas, à escolha das atividades a serem realizadas em sala, ao gerenciamento das aulas e ao processo de avaliação. (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Aceitando o que nos é dito por Oliveira, reconhecemos que nossa prática pedagógica precisa estar ancorada em referências teóricas que possam fundamentar e justificar nossas ações e decisões em sala de aula. É preciso o aprofundamento teórico para que seja possível pensarmos na nossa prática para a transformação do trabalho pedagógico.

Com base em inúmeros e crescentes problemas enfrentados por nós, professores de Língua Portuguesa, constatamos que, hoje, as nossas experiências acumuladas já não bastam. É necessário que, a todo o momento, aprendamos com elas, para que, a partir delas, possamos construir novos caminhos e novas práticas de ensinar.

É importante ressaltar que os cursos de licenciatura são voltados para a formação de profissionais que atuarão como agentes de letramento (ao envolver os estudantes em práticas de letramento, o professor estará atuando como um agente, propondo atividades colaborativas, em que todos têm algo com que contribuir e aprender) na esfera escolar. Pensando nisso, algumas iniciativas vêm sendo

colocadas em prática, a fim de contribuir para que muitos problemas nas transformações pelas quais passam os professores em formação sejam minimizados.

Podemos citar como exemplo os cursos de Licenciatura que são inseridos no Programa PIBID (Programa Institucional de Iniciação à Docência), financiado com recursos federais por meio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A CAPES é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país.

O PIBID tem como objetivo oportunizar aos acadêmicos participantes, o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, bem como contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Dado ao fato de que as mudanças sociais do mundo contemporâneo contribuem para que haja um contexto de ensino e aprendizagem singular, é urgente que nós saibamos adaptar e refletir sobre nossa prática, alavancando mudanças metodológicas necessárias. Diante dessa situação, Riolfi nos leva à reflexão ao fazer o seguinte questionamento:

Há necessidade de uma reelaboração metodológico-conceitual que atinja o aluno contemporâneo com as aulas de Língua Portuguesa, ou seria melhor manter os métodos consagrados e insistir para que os jovens se adaptem a eles? (RIOLFI, 2014, p.4).

Para chegarmos a possíveis respostas, é preciso compreender não só as transformações pelas quais os jovens passam, mas, principalmente, acreditar na necessidade de ensinar o aluno a mobilizar seu repertório de conhecimentos sobre a língua para que possa se posicionar sobre o que leu.

O trabalho com as práticas de ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, se fundamentou, durante muito tempo, no ensino da gramática, pois se acreditava que, ao dominar os aspectos gramaticais, os alunos também estariam preparados para fazerem uso da linguagem nas diversas situações do dia a dia. Assim, para uma abordagem mais específica sobre as necessidades de conhecimento e reais

dificuldades em sala de aula, discutiremos, na sequência, algumas ideias desenvolvidas por Oliveira (2010).

O autor aborda o ensino da língua sob o ponto de vista de conhecimentos sobre a linguagem e de metodologias para sala de aula, propondo um ensino voltado para o seu uso e não para a apresentação mecânica de estruturas gramaticais e de sua nomenclatura.

Dessa forma, a abordagem teórico-metodológica elaborada por Oliveira considera os usos da língua, seus falantes e os seus contextos de uso. A partir desse esclarecimento, o enfoque principal é permitir aos professores uma reflexão sobre a possibilidade de se apropriarem das concepções teóricas relativas ao ensino de Língua Portuguesa, relacionando-as com sua prática pedagógica. Entendemos que o professor, dessa forma, poderá transmitir conhecimentos aos seus alunos, conforme a vertente sociointeracionista de ensino.

Contribuindo para a ampliação de conceitos como metodologia e a concepção de ensino e de língua, Oliveira ressalta a necessidade de o professor refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Essa medida reflexiva permite ao professor, paulatinamente, constituir sua identidade profissional, legitimando seu domínio sobre sua área de atuação, podendo produzir efeitos significativos em seu desempenho profissional, os quais se refletem diretamente em sua práxis. Oliveira reitera dizendo que:

Ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos. Facilitar o processo de aprendizagem engloba uma série de atos bastante complexos, dentre os quais figuram: oferecer um ambiente afetivo na sala de aula que seja favorável ao aprendizado; dar espaço para que a voz do estudante seja ouvida; sugerir estratégias de aprendizagem; recomendar leituras; transmitir informações relevantes para o processo de construção de conhecimentos. (OLIVEIRA, 2010, p. 29, in OLIVEIRA, 2008, p.17).

Portanto, sinalizamos que a implicação prática das considerações acima enfatiza não ser o ato de ensinar, simplesmente, a transferência de conhecimentos. Para transmitir conhecimentos, o professor deve agir como facilitador da aprendizagem dos alunos, criando um ambiente favorável ao desencadeamento desse processo. Nessa perspectiva, ensinar assume os seguintes sentidos:

Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos. (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Considerando o exposto, ensino e prática pedagógica se articulam por meio da criação de uma atmosfera afetiva que poderá contribuir para facilitar a aprendizagem dos alunos. Também, nesse sentido, o professor deve se atualizar e se manter bem informado para repassar informações precisas e atualizadas. Um professor bem informado tem condições de realizar análises críticas do material pedagógico adotado pela escola e, assim sendo, poderá selecionar, cuidadosamente, diversos gêneros para apresentar aos alunos.

Nós, professores, precisamos ter bem claro que cada gênero possui suas marcas linguísticas específicas e que os tipos textuais estão inseridos nos diversos gêneros discursivos de diferentes esferas. Ainda, é necessário que mostremos aos alunos que os gêneros discursivos não são formas estáticas e imutáveis, ou seja, embora sendo estáveis, suas formas podem mudar com o passar do tempo, e que os falantes, ao se apropriarem de um gênero, podem inserir mudanças, criando, assim, os gêneros híbridos.

Contudo, essa familiarização deve ocorrer de modo sistemático e contínuo durante toda uma vida escolar, como propõem diversos autores, entre eles Dolz e Schneuwly (2004) em “Os gêneros orais e escritos na escola”. Com isso percebemos a importância de estarmos conscientes de questões teóricas - concepção interacionista de língua, o conceito de competência comunicativa e os elementos textuais, dentre outros - que interferem e definem nossa atuação profissional como professores de língua portuguesa.

Nesse sentido, constatamos que é necessário que haja uma revisão sobre a concepção dos gêneros na escola, pois é necessário que pensemos novas formas de trabalho, inserindo em nossas propostas, a integração das práticas de linguagem no ensino. Oliveira adverte que:

A má formação dos professores e o currículo do curso de Letras contribuem para o ensino deficitário de português, que contribui, por sua vez, para os alunos não desenvolverem sua competência

comunicativa e, assim, lerem pouco e escreverem menos ainda. (OLIVEIRA, 2010, p. 108).

Ao enfatizar a má formação do professor, o autor revela que há outros fatores muito importantes que prejudicam a atuação do professor:

O descaso das autoridades políticas para com a educação, que resulta em baixos salários dos professores, em infraestrutura escolar precária e em péssimas condições de trabalho e de ensino e aprendizagem; a priorização das atividades voltadas para o mercado de trabalho e para a geração de riqueza, sem a preocupação com a democratização das atividades letradas de lazer e de crescimento intelectual, com um aumento do número de pessoas com acesso ao teatro, ao cinema e à bibliotecas; a exclusão social generalizada, geradora de violência e de desistência escolar. (OLIVEIRA, 2010, p.108).

Diante das considerações, enquanto professores de língua portuguesa, não podemos desistir de tentar mudar esse cenário social. Para isso, é preciso pensar em formas de formação de professores que reduza espaços em que o educador se coloca como mero espectador do processo de aprendizagem de seus alunos.

É necessário que, nas formações pedagógicas, haja esforços e estratégias sistemáticos que potencializem possibilidades formadoras de educadores mais críticos e atentos, capazes de refletir e, assim, transformar. Há que se considerar, também, que, nesse caso, assim como nas diversas práticas educacionais, não há soluções redentoras, mas sim uma diversidade de possibilidades que dependem dos objetivos e dos recursos disponíveis.

Portanto, é importante salientar que a formação do professor deve se fortalecer em termos teórico-práticos, possibilitando-nos uma reflexão constante sobre nossa atuação, bem como os problemas enfrentados por nós, e também o fortalecimento da instrumentalização sobre os conhecimentos imprescindíveis ao redimensionamento de nossa prática. Kramer reflete sobre isso dizendo que:

Para que se possa pensar e propor alternativas de formação dos professores em serviço, comprometidas com a função social e política da escola e, portanto, direcionadas à formação e ao exercício de cidadania, a teoria não pode ser vista como soberana sobre a experiência, da mesma forma que a experiência não substitui a análise crítica, sendo, na verdade, mediada por ela. Uma política de formação dos professores em serviço efetivamente engajada na melhoria da qualidade do ensino deverá, então, garantir as condições e viabilizar

um trabalho dessa natureza, vendo a escola e a própria formação como práticas sociais que são. (KRAMER, 2010, p. 81).

A autora, ao ressaltar que a educação constitui uma prática social elege como importante, considerar o professor em sua própria formação, num processo contínuo onde seus saberes vão-se construindo e se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

Portanto, não obstante este olhar político, imprescindível ao ensino, há que se considerar também a importância do processo reflexivo na prática docente, pois é por meio da capacidade de metacognição que o professor passa a olhar para si mesmo e para o processamento de seu próprio conhecimento.

Para a realização deste trabalho de dissertação de Mestrado, colocamo-nos no lugar de professor-pesquisador. Além de estarmos inseridos num ambiente de formação continuada, por meio do qual participamos de discussões teóricas e metodológicas sobre o ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental, tivemos a oportunidade de refletir sobre o fazer docente, bem como sobre aspectos relativos ao ensino de língua portuguesa.

Assim, entendemos que uma formação que resgata a relação entre teoria e prática, e que propõe que acontecimentos da sala de aula sejam pesquisados pelo próprio professor que nela atua, aponta para possibilidades de problematização e de superação de dificuldades que se arrastam há décadas.

Para prosseguir em nossa reflexão, pensando na organização do trabalho pedagógico, considerando que o ensino e a aprendizagem das práticas de linguagem são mediados pelos gêneros, fazemos, a seguir, uma reflexão sobre a pesquisa de campo realizada com professores de língua portuguesa, bem como algumas considerações sobre a metodologia utilizada para o desenvolvimento da proposta.

4 METODOLOGIA E CAMPO DA PESQUISA

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

A partir das considerações propostas neste estudo, pretendemos trabalhar com a contação de histórias, pois este gênero pode proporcionar ao aluno, momentos relevantes para a formação de seu imaginário, contribuindo para o aprimoramento de suas competências linguísticas.

Quando ainda estávamos delimitando nosso objeto de pesquisa, olhamos primeiramente para nós mesmos. E nesse olhar, constatamos que em nossa própria prática pedagógica, o trabalho com a modalidade oral era pouco abordado. Quando acontecia, era isolado do nosso plano pedagógico, ou seja, não havia um trabalho sistemático e planejado com o ensino da oralidade. Então nos perguntamos: isso ocorre só conosco? Haveria outros professores que teriam essa mesma postura?

Pensando em obter informações sobre o quadro que caracteriza o ensino da oralidade no município em que atuamos, elaboramos um questionário (em anexo) para verificar se esse fato também ocorria com outros professores de Língua Portuguesa.

Assim, para obtermos dados relevantes para o desenvolvimento deste estudo, esse instrumento de produção de dados foi aplicado para 10 professores, os quais trabalham nos 07 colégios estaduais, localizados em diferentes pontos do município de Guaíra/PR: centro, periferia (bairro) e escola do campo.

Gil apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais

conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.(GIL, 1999, p. 128-129).

Como diagnóstico, o questionário contribuiu para verificarmos o que dizem os professores sobre o trabalho com gêneros orais em sala de aula, ou seja, qual grau de importância é dado a esse conteúdo. Vemos no questionário um instrumento eficiente para a geração dos dados que obtivemos, pois nos auxiliou na coleta das informações a partir da realidade dos entrevistados.

Para tanto, este diagnóstico abordou questões pertinentes ao ensino da oralidade e à concepção e compreensão do que são gêneros orais e sua implicação como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Também nos preocupamos em diagnosticar se a modalidade oral da língua tem ocupado um lugar considerável nas aulas de Língua Portuguesa. Esse levantamento contribuiu para orientar a elaboração da proposta da sequência didática.

O objetivo que norteia a estruturação desta pesquisa é elaborar e propor uma Sequência Didática (SD) em torno desse gênero, para ser aplicada numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, como subsídio metodológico para o professor e como instrumento de aprendizagem para os alunos.

A justificativa desse recorte apoia-se no fato de que, nesta série (ano), os alunos se encontram em fase de mudanças, tanto de ordem física como também em sua realidade diária, neste caso, a escolar.

A passagem do 5º ano para o 6º ano causa uma grande ruptura de relacionamentos, de convivência e de ambiente. Enquanto no Ensino fundamental I, os alunos tinham contato com 01 ou no máximo 03 professores, no 6º ano passam a ter 08 ou mais, em aulas com duração de 45 min. Com isso, o trânsito de professores em sala é mais intenso nessa fase de escolarização, o que tem contribuído para o surgimento de algumas dificuldades.

Até então, no Ensino Fundamental I, havia muito mais que o ensino formal da leitura e da escrita, havia também relações de afeto, momentos de leitura fruição, momentos de contar as novidades do fim de semana e, principalmente, momentos em que todos se sentavam no chão em um grande tapete para ouvir histórias contadas pelo professor. Essa ruptura que, para muitos alunos, torna-se impactante, já foi tema de estudo e análise do Núcleo Regional de Toledo/Paraná, que

desenvolveu uma proposta de ação denominada "Articulação no Processo de Transição do 5º para o 6º ano"⁴, dentre outros trabalhos acerca do tema.

Ressaltamos, também, como justificativa, uma pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, que faz parte do Portal Periódico. Por meio dessa pesquisa, encontramos poucos trabalhos sobre contação de histórias, mas não encontramos nenhuma pesquisa que abordasse esse gênero como gênero oral a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, sentimos que podemos contribuir ao sistematizarmos, neste estudo, atividades organizadas que possam proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e comunicativas em relação a esse gênero.

Alguns autores propõem uma metodologia que pode tornar o ensino de textos, tanto orais como escritos, algo produtivo e que realmente seja capaz de desenvolver nos alunos competências discursivas e argumentativas, dada a importância de estimular e fomentar a comunicação, sendo esses também objetivos primordiais do ensino de língua portuguesa em nossas escolas.

Essa metodologia denomina-se "sequência didática" (SD), e consiste em "uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar determinada prática de linguagem." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.51). Portanto, para a realização desse trabalho que aborda o ensino da oralidade na escola, propomos um projeto de intervenção por meio da elaboração de uma sequência didática sobre contação de histórias, com vistas a subsidiar nossa atuação em sala.

O trabalho aqui proposto representa um esforço de articulação entre teoria e prática, sendo seu produto uma pesquisa que se sustenta na Linguística Aplicada, uma vez que pautamo-nos em Moita Lopes (2006), sobre a necessidade de focar

⁴Durante o ano de 2012, a Equipe Pedagógica de Educação Infantil - Anos Iniciais e Anos Finais/CGE do Núcleo Regional de Educação de Toledo - Pr. desenvolveu a Proposta de Ação "Articulação no Processo de Transição do 5º para o 6º ano", com o objetivo de oportunizar um momento de diálogo entre os Coordenadores Pedagógicos das instituições públicas que ofertam 5º e 6º ano, com ênfase na transição das duas etapas, diminuindo e/ou evitando os obstáculos de acesso, comumente enfrentados por esses alunos, e assegurando a continuidade do processo educacional com sucesso. A prática dessa ação ocorreu com os dezesseis municípios jurisdicionados ao NRE - Toledo, numa divisão de quatro polos, sendo: Polo Palotina, Polo Santa Helena, Polo Marechal Cândido Rondon e Polo Toledo. Dados obtidos no endereço eletrônico: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/toledo/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>. Acesso em: 26 ago. 2014.

questões relativas à sala de aula, englobando e refletindo sobre aspectos de ensino e aprendizagem da língua e a formação do professor.

Organizamos nossa pesquisa segundo um paradigma qualitativo e quantitativo interpretativo. Bortoni-Ricardo (2008) reitera dizendo que, o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para os atores que deles participam. Ao considerarmos esse método, nossa preocupação centra-se em analisar e interpretar dados, considerando, também, os aspectos quantitativos.

Sugerimos que o desenvolvimento da SD se dê por meio de oficinas, que, conforme as condições de trabalho oferecidas pela escola poderão ser realizadas em horário regular de aula, ou em contraturno.

Consideramos que o processo desencadeado na realização desta pesquisa nos proporcionou uma aproximação ao que assevera Moita Lopes:

É essencial que professores em formação e professores já formados familiarizem-se com as práticas de fazer pesquisa de modo que o professor possa criticar seu próprio trabalho. [...] Dentre essas práticas, destaco aqui a pesquisa-ação que é um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores, no caso em questão, estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre sua prática. (MOITA LOPES, 1996, p.185).

Embora não estejamos fazendo uma pesquisa-ação, nos moldes descritos pelo autor, a reflexão aqui desenvolvida nos permitiu refletir sobre aspectos relativos ao ensino de língua portuguesa e à nossa profissão, recolocando na pauta a necessidade de nos mantermos em contínuo movimento em ações de formação continuada.

Como já foi citado no capítulo anterior, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82) definem sequência didática como um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Assim, a produção da Sequência Didática (SD) proposta nesse estudo consiste na elaboração de material didático, apontando caminhos para o trabalho

com a contação de histórias. Encontra-se organizado por meio de atividades didático-pedagógicas, produto da articulação entre a teoria e a prática, em que o objetivo é trabalhar a oralidade como conteúdo a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa.

Portanto a proposta de trabalho aqui apresentada pode se constituir uma ferramenta alternativa para tentarmos superar alguns problemas relacionados ao processo ensino/aprendizagem de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa.

A preocupação com a gramática, com a ortografia, com a escrita está sempre presente no espaço da sala de aula, mas não se observa situação semelhante com o ensino da oralidade. Dessa forma, o material didático produzido para ser aplicado em sala de aula foi estruturado na seguinte pergunta/problema: como nós, professores, podemos trabalhar o gênero oral “contação de histórias” para ampliar as capacidades de linguagem de nossos alunos?

Entendemos que a SD permite um direcionamento no trabalho do professor, com vistas à ampliação das capacidades linguísticas dos alunos. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de um gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do dia-a-dia com competência. Esclarecemos que a SD proposta, embora tenha como eixo o ensino da oralidade, não prescinde de leitura, escrita e análise linguística.

Outro aspecto a considerar é que, durante nossa experiência profissional, observamos que alunos de 6º ano demonstram interesse em atividades didáticas que envolvem a ludicidade, a brincadeira, o jogo. Compreendemos então que uma SD em torno de contação de histórias configura-se como uma possibilidade de obter o engajamento dos alunos no aprendizado dos conteúdos que nela serão abordados.

A forma composicional do ato de contar histórias (gestos, sonorização, expressão facial, entonação da voz e onomatopeias) são elementos que se constituem como auxiliares no ensino da interação mediada por esse gênero oral.

Para Souza e Bernardino:

A escuta de histórias, pela criança, favorece a narração e processos de alfabetização e letramento: habilidades metacognitivas, consciência metalinguística e desenvolvimento de comportamentos alfabetizados e meta-alfabetizados, competências referentes ao

saber explicar, descrever, atribuir nomes e utilizar verbos cognitivos (penso, acho, imagino, etc.), habilidades de reconhecimento de letras, relação entre fonema e grafema, construção textual, conhecimentos sintáticos, semânticos e ampliação do léxico. (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p.238).

Esta produção em forma de SD prevê o trabalho com a oralidade por meio da contação de histórias como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem na escola. Do ponto de vista pedagógico, a SD aqui elaborada aborda a perspectiva teórica interacionista sóciodiscursiva, visando contribuir para a formação dos educandos e o desenvolvimento de habilidades quanto ao uso da oralidade.

Cada oficina descrita a seguir está organizada com base em 02 e/ou 04 aulas semanais. Essa organização permite facilitar a implementação da SD, colaborando para maior flexibilidade em relação ao tempo e ao desenvolvimento das atividades propostas, priorizando a realidade diagnosticada da turma e da escola. Compõe-se de objetivo geral, objetivos específicos, procedimentos, questionamentos orais, exercícios individuais e grupais, propiciando, assim, maior integração e participação dos alunos nas tarefas propostas.

Para que fosse possível a organização dessa proposta didática, foi necessária a coleta de amostras do gênero. Assim, o material foi colhido no ambiente virtual, e compõe-se de: 03 vídeos de contação de histórias:

- 1- A história do grande livro de histórias⁵;
- 2- A mulher e a cozinheira⁶;
- 3- O pescador, o anel e o rei⁷

Ainda, coletamos 02 áudios para que os alunos pudessem fazer a audição de histórias, sem a presença de imagem, com o objetivo de perceber as modulações vocais a serviço da produção de sentidos. O primeiro - “A quase morte de Zé Malandro”, é uma história apresentada em vídeo. Assim, para que levássemos

⁵ Rá-Tim-Bum: Contadores de Histórias - A História do Grande Livro de Histórias. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DR1jz1OkSWc>. Acesso em: 25 de jul. 2014.

⁶Rá-Tim-Bum: Contadores de Histórias - A Mulher e a Cozinheira. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oeZwjzt5adw>. Acesso em: 25 de jul. 2014.

⁷Bia Bedran - O pescador, o anel e o rei. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4bh0ypxoak>. Acesso em: 18 de jul. 2014.

apenas o áudio da história para a sala de aula, usamos um programa especial baixado da internet⁸. Esse programa permite salvar apenas o som. O segundo áudio colhido - “O aniversário da borboleta”⁹, trata-se de uma contação de história contada especificamente em uma rádio-escola.

Na oficina 01, temos o contato do aluno com o gênero em questão. Esse primeiro contato dar-se-á a partir de uma sondagem (situação inicial) para a verificação do conhecimento que os alunos possuem sobre o gênero. O fazer pedagógico, nesse primeiro momento, propõe uma atividade lúdica de sensibilização e entrosamento do grupo. As atividades elaboradas pretendem desenvolver nos alunos a capacidade de identificar que alguns elementos são fundamentais para a contação de histórias e que se constituem como elementos específicos do gênero.

A oficina 02 refere-se à oralidade a partir da contação de histórias, utilizando recursos midiáticos. O objetivo é desenvolver habilidades de concentração, observação e escuta, bem como o conhecimento acerca do gênero em estudo, visando tornar os alunos mais ativos e competentes.

Essa etapa é importante, pois contribuirá para que os conhecimentos em fase de construção sejam consolidados e outras aquisições sejam passíveis de serem adquiridas por meio da alteridade prevista com a progressão modular das atividades desenvolvidas, partindo do conhecimento que os alunos têm sobre contação de histórias. Os alunos terão oportunidade de ouvir e assistir narrativas e de também tecerem comentários e reflexões sobre as histórias ouvidas e assistidas.

A oficina 03 contempla atividades em que serão contadas histórias e lendas sobre o município. Propomos que um morador do município seja convidado a ir até a escola para contar histórias aos alunos. Com isso, além da aproximação com

⁸ Vídeo MP3 extractor. O programa Vídeo MP3 Extractor é um software que extrai o áudio de arquivos de vídeo, e o salva em MP3. Disponível em: <http://www.baixaki.com.br/download/video-mp3-extractor.htm#ixzz3f1hjqUIT>. Acesso em: 18 de jul. 2014.

⁹ Áudio disponível em: <http://emeifmozartpinto.blogspot.com.br/>. Blog da Escola Municipal Mozart Pinto, Fortaleza-Ceará, Brasil. RÁDIO MANIA. Programas de Rádio produzidos por alunos do ensino fundamental. Notícias, informações, cultura, entretenimento e utilidade pública.. Acesso em: 18 de jul. 2014.

narrativas da própria comunidade, os alunos poderão constatar que esses registros orais ocorrem no contexto em que vivem.

Outra atividade nesta etapa contempla um momento em que outro convidado, pessoa simples da comunidade irá contar causos sobre a sua história de vida, trazendo consigo saberes, experiências e memórias. Dessa forma, estaremos ressaltando a importância das narrativas orais existentes no imaginário popular como meio de comunicação, informação e conhecimento da memória e da cultura de um determinado povo.

Ainda, os alunos terão oportunidade, também, de ouvirem a professora contar uma história. O processo de audição de histórias será acompanhado de discussão e reflexão não só sobre seu conteúdo temático, mas também pela sua estrutura composicional e estilo linguístico, com o objetivo de desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos.

Na 4ª e última oficina, elaboramos uma sequência de atividades sistemáticas de ensaio, gravação e refacção dos textos orais dos alunos e produção final, ou seja, realização da prática de contação de histórias na rádio-escola do Colégio. Para esse trabalho, os alunos organizados em grupos receberão contos impressos (em anexo). São eles:

1. O caso do espelho¹⁰;
2. A vendedora de fósforos¹¹;
3. Os sete corvos¹²;
4. Os três companheiros¹³;
5. A velha contrabandista¹⁴.

¹⁰Conto popular recontado por Ricardo Azevedo. Versão completa disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/caso-espelho-634284.shtml>. Acesso em: 22 mar. 2014.

¹¹Adaptação de Pedro Bandeira de um conto de Hans Christian Andersen. Versão completa disponível em: http://bibliotecapedrobandeira.com.br/pdf/a_vendedora_de_fosforos.pdf. Acesso em: 22 mar. 2014.

¹²Um conto de fadas dos Irmãos Grimm. Versão completa disponível em: http://www.grimmstories.com/pt/grimm_contos/os_sete_corvo. Acesso em: 22 mar. 2014.

¹³CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte; São Paulo, Itatiaia, Editora da Universidade de São Paulo, 1986. Reconquista do Brasil, 2ª série, 96, p.158-159.

¹⁴Versão completa disponível em: <http://saladeleituraencantada.blogspot.com.br/2012/02/velha-contrabandista-stanislaw-ponte.html>. Acesso em: 22 mar. 2014.

O motivo que nos levou a escolher os contos mencionados, os quais estão presentes na tradição oral, mas disponíveis também em registro escrito, foi a possibilidade dos alunos terem contato com livros de literatura, e de levá-los para suas casas para compartilharem com suas famílias. Desse modo estaremos oportunizando aos alunos e a seus familiares o contato com práticas sócias de letramento da esfera literária.

Nessa oficina, defendemos a necessidade de abordar com os alunos os seguintes pontos: enredo, complicação, clímax e desfecho. São conteúdos de ensino presentes em nosso planejamento para essa série/ano de escolarização. Portanto, devem ser abordados na SD. Todavia, o professor pode fazer adequações, conforme o conteúdo que pretende abordar.

Esses contos foram escolhidos para o trabalho final, porque sugerimos organizar um momento de contação de histórias na rádio-escola do Colégio. Cada grupo de alunos poderá contar o seu conto na rádio-escola (a escola em que atuamos dispõe de uma rádio-escola), ou fazer a circulação social das histórias por outras vias, como por exemplo, com a apresentação em outras turmas da escola, na comunidade, em uma rádio da cidade, em gravação em vídeo para circulação na internet, etc.

Cada professor poderá definir esse momento de circulação do gênero em conformidade com as possibilidades presentes em seu espaço de atuação. Todavia, destacamos que essa fase precisa ser garantida, pois todo o trabalho com o gênero será orientado por esse momento de circulação social do gênero.

Esses contos combinam palavras e imagens e, por meio da contação de histórias, podem contribuir estimulando o desenvolvimento da linguagem, bem como também para o domínio das emoções e da imaginação.

Dialogando sobre esse assunto, Bettelheim (1980) afirma que a criança desenvolve, por meio da literatura, o potencial crítico e reflexivo. Afirma também que, a partir do contato com um texto literário de qualidade, a criança é capaz de refletir, indagar, questionar, escutar outras opiniões, articular e reformular seu pensamento.

Como suporte para o desenvolvimento das atividades nas quatro oficinas podem ser utilizados diferentes recursos didáticos como: textos impressos,

dicionários, vídeo, data show, máquina fotográfica, microfone, televisão, *pendrive*, aparelho de som e rádio-escola.

Propomos que os alunos sejam avaliados durante o desenvolvimento das etapas nos seguintes critérios: participação oral individual e coletiva, leituras, pesquisas, atividades realizadas, uso e modulação da voz e emprego de elementos paralinguísticos (entonação da voz, ritmo, cadência etc.), memorização das histórias a serem contadas, expressão facial e corporal.

Documentos oficiais voltados para o ensino da língua portuguesa, como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2008), apresentam, enquanto conteúdo estruturante da disciplina, o discurso como prática social e, nesse discurso, serão contempladas as práticas de leitura, da oralidade e da escrita, essenciais para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem por meio do gênero contação de histórias.

Segundo Lerner (2002), o objeto de ensino, ao ser apresentado, deve ser fiel ao saber ou à prática social que se pretende comunicar, devendo-se partir do pressuposto de que o aprendiz se constitui num participante ativo e capaz de atribuir, ao saber, um sentido pessoal.

Dialogando com Lerner (2002), assim diz Bunzen (2006):

“[...] obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.” (BUNZEN, 2006, p. 183).

Assim, esperamos contribuir para o ensino da oralidade, conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, por meio do gênero abordado nesta SD. Dessa forma, pensamos em um trabalho de reflexão que articule os aspectos acima citados, em que a oralidade deve ser promovida à condição de objeto de ensino.

A seguir, realizamos a análise do questionário aplicado aos professores para verificarmos a compreensão e o tratamento oferecido ao ensino da oralidade em sala de aula.

4.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES - O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA

A fim de verificarmos se aquilo que para nós era uma constatação a partir de nossa experiência pessoal (de que não ensinamos gêneros orais na escola), de fato, poderia se estender a outros professores de língua portuguesa do município em que atuamos, realizamos um levantamento de informações por meio da aplicação de um questionário, contendo, em síntese, as seguintes indagações: Como a oralidade vem sendo abordada nas aulas de Língua Portuguesa? Qual a sua importância? Quais gêneros são trabalhados e qual o lugar dessa modalidade no planejamento escolar?

Conforme explicitado anteriormente, são 07 escolas estaduais distribuídas nas diferentes regiões do município. A amostra representada pelo questionário compreendeu a participação de 10 professores, correspondendo ao número de questionários que retornaram respondidos. Optamos em deixar 03 questionários em um mesmo Colégio, pelo motivo deste ser o que possui um maior número de alunos e assim, o quadro docente da disciplina também possui uma maior quantidade de professores.

Decidimos levar o questionário até os professores, entregando-lhes pessoalmente, para que tivessem um contato real com o professor pesquisador, e também para que os propósitos da pesquisa lhes fossem apresentados. Fizemos isso no momento da hora-atividade, em que o professor não está em sala de aula, mas está preparando aula, corrigindo exercícios, etc.

Nossa opção por ir à escola nesse momento foi para garantir o contato direto com os professores. Essa medida foi de grande importância, pois dessa forma os professores reconheceram em nós alguém próximo no que se refere a preocupações com ensino de língua portuguesa, tendo em vista sermos colegas de profissão, estarmos em sala de aula, vivenciando o processo educativo e, passando por momentos de angústias, diante dos impasses que ocorrem em sala de aula.

Todavia, sentimos que houve certa resistência de alguns professores em responder ao questionário, talvez pelas críticas em relação ao pouco retorno efetivo e reflexivo, em que por vezes o pesquisador não devolve para a escola os resultados obtidos por meio da pesquisa. Essa afirmação não decorre de um estudo metódico realizado, mas tão somente de intuição nossa. Embora reconheçamos a

importância de discuti-la, salientamos que esta questão não é foco deste trabalho, podendo, contudo, ser objeto de estudos futuros.

Uma semana após a entrega dos questionários aos professores, retornamos às escolas, no mesmo horário da semana anterior, para coletarmos o material. Alguns professores haviam deixado o questionário respondido com a equipe pedagógica, outros, conseguimos receber diretamente com o professor. Todos os questionários voltaram respondidos, apenas 01 questionário foi devolvido com 01 questão sem resposta.

O questionário foi elaborado, contendo 11 questões, das quais, 05 eram questões de identificação e 06 questões abordavam o trabalho com a oralidade.

Ressaltamos que as questões que discorriam sobre o assunto, foram divididas em 03 questões objetivas e 03 dissertativas. Para a análise, consideramos todas as questões de identificação, todas as questões objetivas e apenas 02 questões dissertativas que, na redação do questionário estão identificadas como nº4 e nº6. Neste momento, no contexto da análise, iremos abordar apenas essas duas questões. Não abordaremos a questão nº 5, pois a questão nº 6 contempla a questão nº 5. O questionário foi elaborado levando em consideração os seguintes blocos de informações:

Quadro nº 2: Blocos de informações

<p>Identificação dos participantes (5 questões)</p>	<p>Nesse bloco constam questões objetivando conhecer um pouco sobre a atuação profissional dos docentes, como o tempo de atuação na área, a formação, quantidade e localização das escolas em que trabalham e o regime de contrato.</p>
<p>O trabalho com o ensino dos gêneros orais (6 questões)</p>	<p>Propomos questões para investigar a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula. Também sobre o planejamento com essa modalidade, a compreensão que os professores têm sobre os gêneros orais e sobre quais são os impedimentos para a realização do trabalho com o ensino dessa modalidade.</p>

Pensamos ser importante, antes de discutir as concepções que os professores apresentam sobre o ensino da oralidade em sala de aula, conhecermos quem são os sujeitos (professores) que responderam ao questionário. Assim, essa

compreensão nos auxilia a situarmos e identificarmos esses sujeitos de acordo com a situação social na qual estão inseridos.

Dessa forma, coletamos 10 questionários respondidos, o qual contemplava, além das questões de identificação, 03 questões objetivas e 03 dissertativas, como já dito anteriormente. O quadro de docentes de Língua Portuguesa do município de Guaíra/Pr, compreende um total de 29 professores¹⁵, sendo que 23 são professores efetivos e 06 são professores contratados e, corresponde, em sua totalidade ao gênero feminino. Portanto, todos os professores participantes da pesquisa são mulheres. Quanto ao tempo de trabalho no magistério, 06 professoras atuam há mais de 10 anos, sendo que 03 delas já estão atuando há mais de 30 anos.

De acordo com as respostas, quanto ao regime de trabalho, 06 professoras são efetivas e 04 são contratadas por tempo determinado. Sobre a formação docente, todas possuem graduação em letras, mesmo as que não são efetivas, pois para participar da seleção para professor temporário, a graduação em Letras é obrigatória.

Quanto o curso de pós-graduação (especialização), todas as docentes são especialistas, sendo que 04 professoras são pós-graduadas na área, especificamente em Literatura. As demais possuem especialização em diversas áreas, tais como: gestão escolar, psicopedagogia e educação infantil– séries iniciais. Nenhuma professora mencionou a conclusão de mestrado.

Ainda, de acordo com as respostas sobre o número das escolas em que trabalham, 05 professoras trabalham em apenas 01 escola, 03 trabalham em 02 escolas, 01 professora trabalha em 03 e outra, em 04 escolas.

Também verificamos os locais onde essas professoras lecionam. Assim, observamos que 04 professoras trabalham no centro do município, 02 trabalham em colégios do centro e também em colégios localizados nos bairros, 01 professora trabalha apenas em 01 escola que está localizada no bairro, 02 professoras trabalham em uma escola de campo e 01 professora possui um período em um colégio do centro e outro período em um colégio localizado na área rural do município, escola do campo.

¹⁵Informação disponível em:

http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/frame_munprofpesarea.jsp?mes=05&ano=2015&codnre=27&codmun=890&descmun=GUAIRA. Acesso em: 5 de jul. 2015.

Tratando-se de realidades diferentes que podem interferir na prática pedagógica do professor de língua portuguesa, é importante observar a representação dos docentes pelas exigências particulares de cada instituição, jornada de trabalho, entre outros.

Partimos, após essas considerações sobre a identificação de nossos sujeitos participantes, para a análise da categoria que aborda questões sobre o trabalho com o ensino da oralidade em sala de aula.

Os resultados demonstraram que, para as professoras, a importância do trabalho com a língua oral em sala de aula reside no uso da fala de acordo com as situações comunicativas, e que esse trabalho é significativo para a compreensão das relações entre a fala e a escrita, como podemos observar na tabela abaixo. A pergunta realizada foi: Qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula? Essa pergunta veio seguida de quatro alternativas, conforme consta na tabela a seguir:

Quadro nº 3: Questão número 01
Qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula?

Alternativas	Quantidade de professores que assinalaram
Usar a fala de acordo com as diferentes situações comunicativas	10
Facilitar a aprendizagem	05
Fazer o aluno perder a timidez para se tornar mais participativo	04
Compreender as relações entre fala e escrita	10

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

De acordo com as respostas, inferimos que, para as professoras, falar com propriedade dentro de um contexto solicitado pode promover a interação social em que a oralidade ocupa um espaço privilegiado na formação do sujeito. Esse dado mostra que as participantes da pesquisa reconhecem a importância da oralidade na comunicação social.

Também entendemos que, para elas, a oralidade não se configura apenas como a emissão de palavras, mas se materializa na interação de indivíduos

socialmente organizados. Observamos que todas as professoras consideram que trabalhar com a oralidade implica a compreensão entre a fala e a escrita.

A seguir, analisamos a próxima questão objetiva: Como você desenvolve este trabalho em sua prática docente?

Quadro nº 4: Questão número 2
Como você desenvolve este trabalho em sua prática docente?

Alternativas	Quantidade de professoras que assinalaram
Por meio de debates/discussões	08
Por meio de leitura oral e comentários dos textos	09
Por meio de dramatizações	03
Outras respostas (Quais?)	01 professora respondeu: músicas 01 professora respondeu: exercícios

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Vimos, aqui, de acordo com as respostas apresentadas pelas professoras, que a oralidade é trabalhada enfocando basicamente alguns conteúdos escolares, como: debates, discussões. E, que, também, o trabalho com a oralidade se dá por meio de comentários sobre os textos trabalhados nos livros didáticos.

A maioria das professoras assinalou que desenvolve sua prática com a oralidade por meio de leitura oral e comentários dos textos lidos. Dessa forma, podemos avaliar que nesse tipo de atividade, a participação oral durante a exposição de alguns conteúdos e a leitura de textos abordados pelo material didático são entendidos como momentos em que se estaria trabalhando com a oralidade.

Muitas vezes, essas práticas funcionam como uma preparação para a atividade escrita que costuma vir na sequência. Com isso podemos perceber que a oralidade cumpre seu papel semiótico e comunicacional. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). No entanto, não figura como conteúdo de ensino, contrariando o que dizem os documentos oficiais anteriormente mencionados, de que ela se constitui num eixo para o ensino de língua portuguesa, e de que deve ser tomada como conteúdo a ser ensinado em sala de aula.

A terceira questão objetiva, abordada no questionário, refere-se sobre o planejamento docente. A questão é: Há um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade?

Quadro nº 5: Questão número 3

Há um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade?

Alternativas	Quantidade de professores que assinalaram
Sim	08
Não	02

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Interpretamos, desse modo que os professores avaliam como necessário, oferecer espaço ao ensino da oralidade e, para isso, o planejamento específico com a modalidade deve ser elaborado e planejado.

Essas informações, de certa forma, nos permitem inferir que para esses professores, ensinar a escrever não é suficiente para desenvolver as habilidades linguísticas e discursivas dos alunos. Desse modo, entendemos que não basta ensinar a oralidade, mas seu ensino deve ocorrer levando em consideração as práticas sociais. Segundo o PCN:

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (...) Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (BRASIL, 1998, p. 24).

. Ainda determina que:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de

entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25).

Ao ensinar oralidade, o professor de Língua Portuguesa precisa entender a linguagem como forma ou processo de interação. Além disso, compreender que tanto a modalidade escrita quanto a oral fazem parte de um “*continuum* tipológico” (MARCUSCHI, 2005), indo do mais informal ao mais formal.

Feita essa análise das questões objetivas, passamos às questões dissertativas/ou abertas. Para tanto, analisamos a questão, cujo objetivo era identificar que gêneros orais as professoras dizem que ensinam em sala de aula:

- 1) Quais os gêneros textuais, próprios da oralidade, você ensina em classe?

Organizamos as respostas da seguinte maneira:

Quadro nº 6: Respostas das professoras

Professores	Respostas
1	Debates, seminários, declamação de poemas, música, canções populares, entrevistas, leitura de textos, contação de histórias.
2	Contos, fábulas, narrativas, músicas, artigo de opinião.
3	Poemas, textos argumentativos ou de opinião.
4	Elementos extralinguísticos, variações linguísticas, marcas linguísticas.
5	Teatro entrevistas, contos, narrativas.
6	Poesias, debates, narrativas, artigos de opinião.
7	Debate, conversação, exposição de ideias, argumentação, dramatização, narrativas.
8	Relatos, contos, debates, seminários, entrevistas.
9	Seminários, debates.
10	Narração, relatos expositivo.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

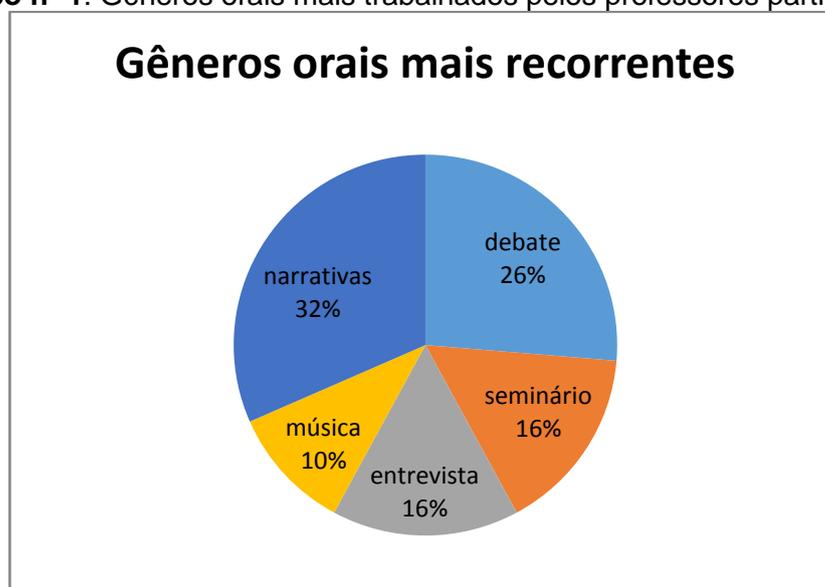
De posse dessas informações, observamos quais foram os gêneros mais abordados no trabalho com o ensino da oralidade. Constatamos também, que há concepções equivocadas de quais são os gêneros próprios da oralidade. Para a questão relacionada ao uso dos gêneros em sala de aula, foram obtidas respostas pouco informativas, inclusive refletindo problemas em relação ao conhecimento

sobre os gêneros, como a não distinção das diferenças entre tipos de texto, domínio discursivo, entre outros.

Essa falta de clareza conceitual evidencia que há pouca reflexão sobre os gêneros discursivos. Muitas vezes, o professor sabe que é necessário trabalhá-los, alguns, inclusive, já o fazem, mas como uma atividade obrigatória que não foi discutida e nem planejada, tampouco compreendida e apropriada como fundamental no trato com a linguagem.

A seguir, analisamos em gráfico quais os gêneros orais mais recorrentes nas respostas dadas pelos professores.

Gráfico nº 1: Gêneros orais mais trabalhados pelos professores participantes



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

De acordo com o gráfico, percebemos que a narrativa (entendemos que neste caso, a narrativa seria a contação, porque os professores entrevistados não explicaram quais os gêneros da narrativa estavam se referindo) foi citada pela grande maioria dos professores como sendo o gênero mais trabalhado no contexto de sala de aula, ocupando assim 32% de recorrência nas aulas de LP. Optamos por colocar a narrativa e a contação de histórias na mesma seção porque os mesmos fazem parte do domínio narrar, o qual é mobilizado pelos sujeitos que se comunicam por meio de diferentes gêneros. O gênero “debate” ocupa o percentual de 26% na prática dos professores, seguido dos gêneros “seminários” e “entrevistas”, que ocupam o percentual de 16% de recorrência no ensino dos gêneros orais em sala de

aula. Ainda, observamos que o gênero “música/canções”, foram os gêneros menos abordados, ocupando o percentual de 10% de abordagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, inferimos que as narrativas/contação foram mais recorrentes devido às suas especificidades, pois as mesmas fazem parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora. Dessa forma, a tradição oral é valorizada pelos professores, e que a partir do momento em que as atividades de narrativas são propostas, o objetivo é a interação e a construção de sentidos do que está sendo narrado.

Essa pergunta foi elaborada, tendo em vista que, diante da grande ênfase que se tem dado ao trabalho com os gêneros em sala de aula, não era esperado que os professores negassem o seu uso, o que foi confirmado, visto que a maioria citou pelo menos dois gêneros orais abordados nas aulas de LP.

Passemos agora a segunda questão dissertativa/ou aberta: Há algum Impedimento para o professor ensinar gêneros orais em sala de aula?

Quadro nº 7: Respostas dos professores referentes à segunda questão dissertativa

Professores	Respostas
1	“Não há empecilhos, desde que o professor planeje bem suas aulas”.
2	“Falta de tempo (poucas aulas), participação dos alunos”.
3	“A indisciplina pode ser um dos fatores, mas o bom profissional encontrará uma forma de chamar a atenção dos alunos e fazer um bom trabalho com a oralidade”.
4	“Não vejo impedimento, cabe ao professor planejar suas aulas de uma maneira que possa trabalhar a oralidade agradando aos alunos e contribuindo para o futuro e sucesso dos mesmos”.
5	“Acredito que para alguns seja o comodismo e para outros, a falta de interesse em buscar algo novo, pois tudo que é diferente dá muito mais trabalho para quem prepara. Pensando nisso se não tiver amor, tudo se torna difícil”.
6	Não respondeu.
7	“Nada o impede, mas a oralidade é vista como sem importância, insignificante, mesmo que sempre vamos dar importância ao texto escrito e não ao falado. Cabe a nós professores de Língua Portuguesa, trabalhar as duas modalidades, oral e escrita e fazer com que nosso aluno tenha o domínio das duas no exercício da cidadania”.
8	“Como dito na pergunta anterior, tudo dependerá do método de trabalho do profissional em alguns casos a falta de material”.
9	“É muito difícil trabalhar com o gênero, e os livros didáticos dificilmente apresentam sugestões”.
10	“Não vejo impedimento algum, todo trabalho bem planejado será um sucesso”.

Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Ao analisarmos as respostas acima, temos várias questões que nos levam à reflexão sobre a abordagem da oralidade no espaço da sala de aula dos professores que responderam ao questionário.

Considerando as informações obtidas no contexto das respostas, observamos que na escola, o ensino dos gêneros orais às vezes é deixado de lado sob o argumento de que não há um tempo para o planejamento das atividades. Também a falta de interesse e comodismo foram citados como responsáveis pela anulação do ensino com a modalidade oral da língua.

Outras respostas sugerem a necessidade do planejamento, com objetivos e estratégias bem definidos, ou então os alunos ficarão perdidos e a prática resultará em indisciplina. Ainda encontramos uma resposta em que o planejamento e a seleção do conteúdo a ser ensinado é deixada a cargo do livro didático.

Por fim, diante das colocações, percebemos a necessidade de uma formação pedagógica específica sobre esse conteúdo estruturante para os professores da rede estadual de ensino, pois precisamos trabalhar com gêneros orais diversos, mostrando que determinadas situações comunicativas exigem o emprego de uma linguagem diferenciada, ou seja, os gêneros apresentam dimensões ensináveis.

Acreditamos, portanto, no ensino que propõe objetivos claros para a aprendizagem da língua portuguesa, sistematizando conhecimentos em termos de habilidades e ações voltadas ao uso e à reflexão. Assim, precisamos pensar as práticas pedagógicas, adotando uma perspectiva de língua heterogênea, onde os gêneros orais têm muito a contribuir para o ensino aprendizagem das práticas de linguagem.

De acordo com a análise, os dados confirmaram a nossa percepção sobre o tratamento com a modalidade oral nas aulas de LP, ou seja, percebemos que, não só nós temos dificuldade em trabalhar com os gêneros orais, mas que outros professores também possuem a mesma dificuldade em inserir no contexto da sala de aula essa modalidade da língua, que, ao lado da escrita, deve ocupar um lugar de destaque.

Uma vez que a oralidade deve ser mobilizada em sala aula, não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de ensino, a seguir, realizamos a descrição da proposta de trabalho com o gênero contação de histórias.

Dessa forma, no capítulo que segue, apresentamos a proposta da sequência didática, elaborada a partir das discussões desenvolvidas. Ressaltamos que seguimos as orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto à estrutura composicional da SD, com algumas adaptações para o nosso contexto de ensino.

Os autores apresentam a SD como procedimento metodológico para o trabalho em torno de gêneros da escrita. A SD que elaboramos está centrada na abordagem de um gênero oral, a contação de histórias. Utilizamos a denominação “oficina”, um termo corrente em nossas escolas, em vez de “módulo”, como empregado pelos autores.

5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS” E ANÁLISE

É nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como a possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor. Por isso, talvez a arte de contar histórias esteja renascendo por toda parte.

(Regina Machado)

Contação de histórias

5.1 OFICINA I

OFICINA I

Relembrando e revivendo momentos de contação de histórias.

Primeiramente, pensamos ser de grande importância um diálogo com os alunos sobre a proposta de trabalho. É necessário explicar a eles, detalhadamente, a situação real de interação que irão realizar durante todo o processo de desenvolvimento da sequência didática. É necessário também conversar com os alunos sobre a elaboração do material, o qual foi feito partindo de propostas de atividades que possam contemplar a prática da oralidade a partir de situações de interação social por meio da “contação de histórias”, tendo em vista que a habilidade de produção oral deste e de outros gêneros complexos (BAKHTIN, 2003), é adquirida com o uso da linguagem em situações concretas de interação verbal.

A seguir, apresentamos os objetivos visados, bem como a SD propriamente dita.

5.1.1 Objetivo geral

- Explorar o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre a contação de histórias.

5.1.2 Objetivos específicos

- Sensibilizar os alunos para que percebam a importância de práticas orais de linguagem;
- Favorecer a familiarização com a contação de histórias;
- Identificar algumas características dessa prática social de linguagem;
- Contribuir para o entrosamento do grupo;
- Possibilitar momentos de ampliação da capacidade imaginativa.

Nesta etapa, trabalharemos os seguintes pontos:

- A função social da oralidade;
- A oralidade como conteúdo estruturante do ensino de língua portuguesa (DCE, 2008);
- A oralidade como componente do processo de constituição dos sujeitos e de suas interações sócio-comunicativas;
- O exercício da oralidade como instrumento auxiliador no desenvolvimento das habilidades de: argumentar, expressar, atuar e representar.

Entendemos que, nesse momento, é importante conversarmos com os alunos sobre as histórias que já ouviram em casa, com os familiares, em sua comunidade, e também na escola com seus professores e amigos. O momento inicial de exploração do gênero constitui-se em um momento rico para diagnóstico sobre os conhecimentos que os alunos possuem acerca desse gênero. Um levantamento sobre o que conhecem fornecerá, a nós e aos alunos participantes, informações sobre o que já sabem sobre contação de histórias.

5.1.3 Procedimentos

1º Momento: Diálogo inicial

Neste momento, faremos um levantamento com os alunos sobre as possíveis histórias que já ouviram, contadas por alguém. Será o momento de ouvir cada aluno, valorizar suas contribuições e fazer associações.

Questionamentos possíveis para sondagem:

- A. Vocês ouvem histórias? Se ouvem, onde costuma acontecer? Na escola ou em casa? Quem conta para vocês?
- B. As histórias que já ouviram são repassadas? Vocês já contaram para alguém as histórias que já ouviram em outros tempos? Conte como aconteceu. Onde foi? Para quem contou?
- C. Quais tipos de histórias vocês mais gostam de ouvir?
- D. As pessoas de sua família têm o hábito de contar histórias? Em qual momento do dia isso acontece? Você gosta de participar desse momento?
- E. Quando vocês estavam cursando a educação infantil, vocês se lembram se havia um momento em que a professora contava histórias para vocês? Tem alguma história de que vocês se lembram e o que mais gostavam de ouvir? E depois que ingressaram na escola houve momentos de contação de histórias? O que vocês mais gostam na contação de histórias? Os gestos? A entonação da voz? As expressões faciais? Vamos lá! Pensem e digam.

2º Momento: Momento de descontração – parte 1

Brincadeira de “Era uma vez”. A cada sinal dado pelo professor, encontrar um parceiro e contar um fato vivido por você para o seu par na dupla. Começar com “era uma vez”. Primeiro, um aluno conta e o outro ouve, depois, ao contrário. Todas as duplas deverão realizar essa atividade, ao mesmo tempo, espalhadas pela sala. (SISTO, 2012, p.120).

3º Momento: Pesquisa

Solicitaremos que os educandos pesquisem, em casa, com a família, com amigos ou vizinhos, outras histórias, e que depois as socializem em sala de aula.

4º Momento: Momento de descontração – parte 2

Neste momento de descontração, realizaremos uma atividade lúdica com uma canção conhecida dos alunos. Esse exercício tem como objetivo trabalhar a entonação e a mudança da voz (modulação). O áudio da canção será levado para a sala de aula salvo em *pendrive*.

A seguir, a letra da canção:

Fala Bum chica bum¹⁶

Fala Bum chica bum
Fala Bum chica bum
Fala Bum chica bum
Fala Bum chica bum

Fala Bum chicaucachicaucaca chica bum
O há – O há
Oh yes – O yes

A nosso comando, os alunos deverão cantar de acordo com o modo que solicitaremos: fininho, grosso, alto, baixo, rindo, chorando, etc.

5.2 OFICINA II



“Contar histórias é o exercício de cidadania e a linguagem artística mais democrática que eu conheço: não exige um espaço fechado nem aparatos de tecnologia específicos. Basta um que conte e um que ouça. E pronto! O banquete será servido!”

(Celso Sisto)

¹⁶ **Fonte:** http://www.geocities.ws/tiacuquinha/musiquinhas_D-K.html. Acesso em: 18 nov 2014.

5.2.1 Objetivo geral

- Desenvolver habilidades de concentração, observação e de escuta sensível, bem como o conhecimento e a familiarização acerca do gênero em estudo.

5.2.2 Objetivos específicos

- Proporcionar aos alunos momentos de descontração e ludicidade;
- Ouvir para localizar informações;
- Ampliar o conhecimento sobre a contação de histórias;
- Refletir sobre as características constitutivas do uso da linguagem por meio da contação de histórias;
- Oportunizar eventos de letramento por meio da oralidade.

**Nesta etapa, trabalharemos os seguintes pontos:
O ouvir e o escutar**

Ao recorrermos às acepções das palavras **ouvir** e **escutar**, deparamos com as seguintes definições proposta por Houaiss (2009):

Ouvir: perceber (som, palavra) pelo sentido da audição.

Escutar: estar consciente do que está ouvindo.

Quando uma história é narrada como se estivesse sendo explicada, não constrói à sua volta um clima, não mostra a emoção do narrador, dos personagens, do texto, o que dificulta aos ouvintes imaginarem cenas, situações e sentidos.

Nesta etapa, é importante chamarmos a atenção dos alunos para o exercício de olhar a narrativa percebendo como se articula para produzir significados. Além disso, é preciso destacar a importância da contação de história como um instrumento para o treino auditivo, pelo qual é possível aprender corretamente a sonoridade das palavras, o ritmo impresso pelo contador (narrador); perceber os sentimentos e os tons que emergem dos contos. Importante considerar também que o conto existe para ser ouvido e escutado e que alguns recursos são

necessários para que os ouvintes consigam resgatar significados imprescindíveis para a compreensão do conto narrado.

5.2.3 Procedimentos

1º Momento: Socialização da pesquisa

Iniciar a aula com a socialização das histórias pesquisadas em casa. Organizar momentos para que todos possam falar.

2º Momento: Apresentação e discussão de vídeos

Apresentação de três vídeos de contação de histórias retirados do *youtube*: “A história do grande livro de histórias”¹⁷, “A mulher e a cozinheira”¹⁸; “O pescador, o anel e o rei”¹⁹. Conversação sobre as histórias apresentadas nos vídeos. Nesse momento, priorizamos as falas dos educandos, suas impressões sobre as histórias narradas nos vídeos assistidos. Também chamamos a atenção para a construção da narrativa: texto, gestos, expressão facial, voz, recursos sonoros, etc.

Questionamentos a serem realizados nessa fase (sugestão):

- A. Os sons ou ruídos utilizados na história estão adequados às passagens da narrativa?
- B. Para que servem esses recursos?
- C. As palavras e sons são pronunciados com clareza?
- D. Os diálogos e as vozes dos personagens são destacados de que maneira?
- E. Você percebeu a utilização de diferentes tipos de vozes e falas?
- F. Foi possível perceber e sentir o ritmo da linguagem?
- G. Vocês gostaram dessa experiência de contação de história?

¹⁷ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=DR1jz1OkSWc>. Acesso em: 18 de jul 2014.

¹⁸ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=oeZwjzt5adw>. Acesso em: 18 de jul 2014.

¹⁹ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=n4bh0ypxoak>. Acesso em: 18 de jul 2014.

Comentários sobre sensações e emoções sentidas a partir da ligação entre texto, imagem e som são aspectos importantes na contação de histórias, por isso serão priorizados nessa fase de questionamentos. Consideramos que a linguagem expressiva de uma história é construída por quem narra, ou seja, o contador é que vai dar cor e vivacidade ao texto, mas o ouvinte também tem um papel ativo nesse processo, seja para perceber a expressividade marcada pelo contador, seja para produzir outros sentidos e sensações.

3º Momento: Escuta do conto

Neste momento, os alunos ouvirão a história: “A quase morte de Zé Malandro”²⁰ do livro “Contos de enganar a morte”, de Ricardo Azevedo. O livro apresenta quatro narrativas populares brasileiras de pessoas que não queriam morrer e, para se livrarem da morte, inventam truques/desculpas ardis para escapar do triste e fatídico destino. Mas, ao final, claro, a morte sempre é vencedora. Este livro faz parte do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola- PNBE/2005.

O vídeo da contação de história do referido conto está disponível em ambiente virtual e foi dramatizado pelo grupo “Quintal da Cultura”. Para a realização do trabalho em sala de aula, levaremos apenas o áudio, salvo em *pendrive*. Para que seja possível gravarmos apenas o áudio, utilizaremos um programa especial para esse fim.

Segue abaixo um trecho inicial da história:

A quase morte de Zé Malandro

Zé Malandro era boa pessoa, mas malandro que nem ele só. Em vez de trabalhar como todo mundo preferia passar a vida zanzando e jogando baralho. Ou então ficava deitado na rede, folgado, tocando viola de papo para o ar. Por causa disso era pobre, pobre, pobre.

²⁰ Vídeo disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=A0ANicbcV4g>. Acesso em 20 jul 2014.

Certo dia, estava em casa preparando o jantar, um pouquinho de feijão e um pedaço de pão seco, quando bateram na porta. Era um viajante. O homem, muito velho, pedia um pouco de comida.

Entre aí — disse Zé Malandro. — Onde um quase não come, dois quase não vão comer também. Os dois riram. Após o jantar, o viajante agradeceu muito e contou que tinha poderes mágicos. — Você foi muito generoso repartindo a comida comigo — disse o velho viajante. — Em retribuição pode me fazer quatro pedidos.

Por exemplo — sugeriu ele —, se quiser, pode pedir para ser protegido pelo resto da vida. [...]

4º Momento: Análise

Após a narração do conto, realizamos uma análise para a identificação dos aspectos prosódicos: a entonação, o timbre de voz, as marcas de oralidade, a troca de turno, os recursos linguísticos e discursivos usados pelo narrador do conto acima. Posteriormente, faremos o trabalho de interpretação oral do conto, que tem como objetivo, por meio das atividades de interpretação oral, conduzir a discussão de forma que todos os alunos possam interagir contribuindo com suas observações.

Essa socialização de informações é significativa para que os alunos possam ter a oportunidade de se expressar, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, adquirindo, assim, o domínio sobre o que estão falando.

Questões possíveis para a compreensão oral do conto narrado (sugestão):

- A. Gostaram da história? Por quê?
- B. O que mais lhes chamou a atenção na história?
- C. Que tipo de pessoa era Zé Malandro? Vamos comentar a respeito de sua personalidade.
- D. Apesar da condição social de Zé Malandro, percebemos que ele era um homem feliz e generoso. Vocês consideram essas características importantes em uma pessoa?
- E. O que vocês acharam dos pedidos de Zé Malandro? Por que será que ele não pediu dinheiro para o viajante?
- F. Que pedidos vocês fariam para o viajante da história? Por quê?

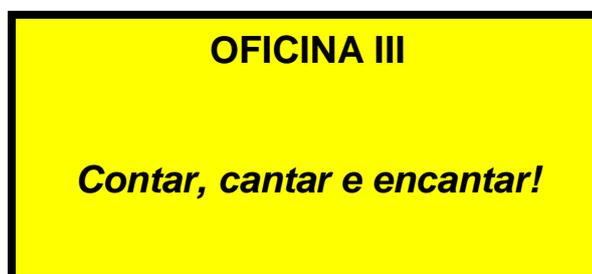
G. Na opinião de vocês, os quatro pedidos feitos pelo Zé Malandro são importantes para a vida de uma pessoa? Por quê?

H. Zé Malandro, malandro como ele só, gostava de ter o domínio sobre as situações e assim conseguia prolongar o seu tempo de vida. Para ele, o que era mais importante? O dinheiro ou viver sua vida de maneira feliz aproveitando as coisas simples que possuía? E para vocês, o que é mais importante?

5º Momento: Atividade de escrita

Pediremos que cada aluno escreva em uma tira de papel, com letras grandes, uma palavra que retrate o que sentiram quando estavam escutando a narração do conto, para, depois, afixá-las no mural da sala de aula.

5.3 OFICINA III



*“O contador de histórias é
aquele que te leva aos
lugares mais distantes,
Instiga a tua curiosidade,
traz à tona teus medos e
liberta teus sonhos.”*
(Patrícia Rocha)

5.3.1 Objetivo geral

- Criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, instigando os alunos a pensar e a questionar.

5.3.2 Objetivos específicos

- Aproximar os alunos da fala estética para que seja possível a apreensão de significados a partir da escuta sensível;
- Contribuir para a percepção da fala como aliada no processo de conhecimento;
- Levar a contação de histórias para o contexto escolar.

Nesta oficina, trabalharemos os seguintes pontos:

- Criação do espaço para a narrativa;
- Educar o ouvir, despertando no aluno a atenção aos detalhes;
- Uma contação de histórias não deve ser interrompida. É bem diferente do que simplesmente ler histórias; a leitura permite diálogos, enquanto o professor pode mostrar figuras durante a realização da leitura. Na contação de histórias não é permitido romper com o ritmo e nem tecer comentários durante a narrativa, salvo se solicitado.

É importante discutirmos com os alunos a diferença entre contar histórias e representar histórias. É necessário frisarmos que a linguagem teatral procura apresentar exatamente cada personagem, de tal maneira que seja representado tal e qual pelos atores; o teatro apresenta ações. Na contação de histórias isso não acontece, as ações são descritas. Durante a narrativa, o personagem será percebido pelo ouvinte por meio dos elementos oferecidos pelo contador. Tais elementos farão o personagem criar vida na imaginação do ouvinte.

5.3.3 Procedimentos

Neste momento, é importante prepararmos um ambiente diferente e agradável para a contação de histórias. Pode ser na biblioteca, embaixo de uma árvore ou até mesmo na sala de aula com tapetes e almofadas. Uma cadeira diferente e decorada para o contador se acomodar, irá chamar a atenção dos alunos. Utilizar alguns recursos deixa o ambiente mais aconchegante e torna-se diferente do habitual.

Nessa etapa, os alunos participarão de práticas de contação de histórias em que estarão, em duas delas, em contato com dois convidados especiais e, em outra, em que a professora será a contadora. No primeiro momento, estamos sugerindo que o contador seja uma pessoa conhecida no município. No segundo momento, o contador será uma pessoa da comunidade, e, no terceiro momento, será a vez da professora realizar a contação.

No contexto em que pretendemos implementar a SD (uma turma de 6º ano de uma escola pública do município de Guaíra/PR), o primeiro convidado será um morador do município, escritor de histórias e lendas, poeta e cantor. O município, por ter uma rica história de colonização, possui diversas lendas que encantam a todos que as escutam. Considerado um símbolo da cultura local, o convidado faz um trabalho de resgate histórico, ao mesmo tempo em que exalta as belezas da região do Guahyrá. Entre as diversas histórias e lendas, temos: A aventura de um ex-seminarista espanhol que veio a nossas terras em busca de um tesouro; também temos a lenda das Sete Quedas e a história real da construção de um ponto turístico da cidade que é a Igrejinha de Pedra.

Consideramos que essa estratégia de contar histórias que são próximas da realidade dos alunos possa contribuir para uma prática significativa no processo pedagógico. Por meio da oralidade, conserva-se a tradição e conhecimento das histórias que pertencem à história da cidade.

O segundo convidado, como já foi citado, será uma pessoa, migrante do Nordeste do país e, assim, traz consigo saberes, experiências, histórias e memórias de seu lugar de origem, com linguagem simples, diferente do estilo linguístico escolar. Pensamos deixar em evidência que as narrativas orais também se caracterizam como uma forma de ensinamentos transmitidos oralmente, e que podem tender a um registro mais formal ou mais informal de interação.

O exercício proposto aqui contribuirá para estimular a imaginação, instruir e desenvolver habilidades cognitivas. Segundo Abramovich (1991), o ato de escutar contos é o início para a aprendizagem de se tornar um leitor. Assim, é possível dinamizar o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem. Em meio ao prazer, à maravilha e ao divertimento que as narrativas criam, vários tipos de aprendizagem acontecem.

1º Momento: Apresentação do primeiro contador e prática da contação.

Os alunos se preparam para ouvir. Todos sentados de forma aconchegante e em silêncio. Pediremos que os alunos sentem-se em meio círculo, pois essa disposição auxilia o contador. Dessa maneira, ele poderá direcionar seu olhar ao olhar de seus ouvintes (alunos), sendo possível captar suas emoções e sentimentos durante a contação, convidando-os, assim, a entrar nesse fantástico mundo imaginário. De acordo com Sisto:

O olhar funciona como cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público, e, portanto, não pode ser falseado! O olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história. Fingir que olha é afastá-las para o desinteresse e para o não envolvimento. (SISTO, 2001, p. 66).

O convidado se acomoda na cadeira preparada, apresenta-se e começa a contar.

2º Momento: Diálogos e questionamentos

Ao finalizarmos a contação de histórias, os alunos serão convidados a dialogarem fazendo questionamentos para o contador sobre o que escutaram.

3º Momento: Prática de contação pelo segundo convidado: pessoa da comunidade

Solicitaremos aos alunos que se acomodem para receber o nosso convidado. Apresentamos o convidado e pedimos para que se sente. A contação das histórias já pode ser iniciada.

Esse momento da oficina é de muita importância, porque pretendemos deixar claro para os alunos que as narrativas da tradição de transmissão oral são formas primitivas da arte de dizer. E assim, evidenciar que a tradição perpetuou essas narrativas como uma forma de ensinamentos transmitidos oralmente. Dessa forma, pretendemos que os alunos percebam não haver necessidade de as narrativas serem registradas para, depois, repassadas, pois vieram da prática milenar da tradição oral, de boca em boca e de geração para geração.

4º Momento: Diálogos e questionamentos

Ao finalizarmos a contação de histórias, os alunos novamente serão convidados a dialogarem fazendo questionamentos para o contador sobre o que escutaram.

5º Momento: Prática de contação pela professora

Agora é a nossa vez (professora) de contar uma história. Para esse momento foi escolhido o conto “As três velhas”²¹, (versão completa em anexo) do livro “Contos tradicionais do Brasil”, de autoria de Luís Câmara Cascudo. Esse livro reúne as versões dos contos tradicionais do Brasil. Está dividido em: contos de encantamento, religiosos, adivinhação e outros, a fim de facilitar a leitura e a compreensão. Esses contos ainda hoje são recontados em todo o país. Segue abaixo a parte inicial do conto:

As três velhas

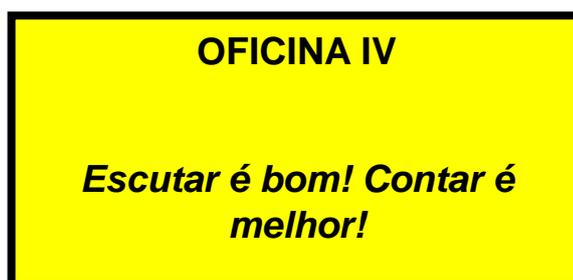
Uma viúva tinha uma filha muito bonita e religiosa que agradava a toda a gente. A viúva queria casar a filha com homem rico e para isso fazia o possível. Na esquina da rua onde moravam as duas havia uma casa de comércio afreguesada, cujo dono era solteiro e de posses. A viúva fazia as compras nessa casa e vivia estudando um meio de conseguir fazer com que o homem conhecesse e simpatizasse com sua filha. Um dia ouviu-o dizer que só se casaria com uma moça trabalhadeira e que fiasse muito mais do que todas na cidade. A viúva comprou logo uma porção de linho, dizendo que era para a filha fiar, e que esta era a melhor fiandeira do mundo. [...]

É muito comum, o professor de Língua Portuguesa querer estimular em seus alunos o gosto e o hábito pela leitura. Isto é muito contraditório se pensarmos que, muitas vezes, o professor não é um leitor. Para que o aluno passe a ter o

²¹CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. Belo Horizonte; São Paulo, Itatiaia, Editora da Universidade de São Paulo, 1986. Reconquista do Brasil, 2ª série, 96, p.158-159.

hábito da leitura, o professor em sala de aula precisa mostrar que gosta de ler, precisa falar com entusiasmo de suas leituras para que haja o incentivo. E contar histórias para seus alunos é um modo de aproximar os alunos do mundo literário.

5.4 OFICINA IV



*“É na língua onde o povo
mais se mostra criador.
Mais do que cantando é
falando que o povo nos
ensina coisas”.*
(José Lins do Rego)

5.4.1 Objetivo geral

- Vivenciar uma prática social de interação por meio da contação de histórias.

5.4.2 Objetivos específicos

- Entrar em contato com as características do conto popular: tradição oral, narrativa breve, número reduzido de personagens, tempo e espaço;
- Compreender a importância de traduzir oralmente as imagens contidas no texto;
- Propiciar o envolvimento afetivo com a história narrada;
- Sensibilizar o contador para que seja possível sensibilizar o ouvinte;
- Estimular um exercício de socialização;
- Contribuir para que o aluno possa expressar-se perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço.

Nesta oficina, trabalharemos os seguintes pontos:

- O contato dos alunos com o conto escrito;
- Reconhecimento do conto como portador da tradição popular oral, que traz em sua linearidade marcas da cultura e do sistema mítico e crenças de um povo;
- A narração de história como uma forma de leitura e interpretação pessoal, onde o narrador pode usar sua imaginação para criar elementos necessários para a narração;
- A presença de três categorias de imagens na narração oral: imagens verbais, imagens sonoras e imagens corporais.

Nessa etapa da oficina, desenvolveremos a sequência de atividades de acordo com Bortoni-Ricardo, que nos diz:

[...] a tarefa educativa da escola, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se em contextos sociais em que interage. (BORTONI- RICARDO, 2009, p.74).

Nas atividades encadeadas nesta etapa da oficina, propomos uma experiência para uma prática efetiva de desenvolvimento da oralidade por meio da contação de histórias.

Essa prática, já não tão frequente na realidade familiar, torna-se uma grande aliada quando pensamos que, por meio dela, é possível auxiliar nossos alunos em seus processos de aquisição da língua falada e escrita, impulsionando, também, a sua competência leitora.

Contar histórias, além de propiciar essa competência, também propicia a aproximação entre as pessoas que passam a compartilhar experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida.

Pensamos que, neste momento, podemos dialogar com os alunos, refletindo sobre a função social do conto para além da transmissão de conhecimento; ressaltaremos que a contação de história nos aproxima de outras experiências, e que podemos nos transformar, enquanto leitores de nós mesmos, em leitores do outro e do mundo que nos cerca, pois a experiência do homem

enquanto ser humano é essencialmente narrativa, ou seja, é por meio da narrativa oral e escrita que conhecemos novas pessoas e novas histórias.

5.4.3 Procedimentos

Contos que serão trabalhados nesta etapa:

1. **O caso do espelho;**
2. **A vendedora de fósforos;**
3. **Os sete corvos;**
4. **Os três companheiros;**
5. **A velha contrabandista.**

1º Momento: Distribuição e divisão dos grupos de trabalho

Os alunos serão organizados em grupos para o início das atividades.

2º Momento: Entrega do conto escrito

Cada grupo receberá um conto que será escolhido por meio de sorteio (cada membro do grupo receberá o texto impresso).

3º Momento: Leitura do conto

Após receber o texto escrito, haverá o momento da leitura silenciosa. De acordo com Solé (1998, p.23-24), o aluno, ao ter contato com o texto, “[...] usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las”.

4º Momento: Conversação no grupo

Após esse primeiro contato com o texto, haverá um tempo para que cada grupo converse sobre o texto.

5º Momento: Leitura para socialização dos contos

Cada grupo lerá seu texto em voz alta para que todos possam ter conhecimento de todos os textos que serão usados no trabalho com a contação de histórias.

6º Momento: Atividade de escrita

Após a leitura, sugerimos um exercício oral para a discussão em grupo com algumas questões pertinentes ao texto.

Questionamentos possíveis (sugestão):

- A. Sobre o que trata a história, qual o tema apresentado?
- B. O que está sendo contado?
- C. Quais emoções o texto desperta em você?
- D. Quais são os principais acontecimentos da história?
- E. Quais são as características dos personagens? Como se apresentam no espaço da narrativa?

Neste momento, é importante mostrarmos aos alunos que é necessário ler o texto várias vezes para que seja possível a tomada de consciência dos detalhes que o texto contém. Esses detalhes são essenciais para a compreensão das ações da narrativa.

As atividades propostas a partir deste momento focalizam a importância e a necessidade de se reconhecer as partes que formam a narrativa (conto): introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Esse trabalho fará com que os alunos percebam que cada parte do texto possui um ritmo, um clima, pausas necessárias e emoções distintas para que a leitura e, posteriormente, a contação de histórias, não siga apenas um ritmo do início ao fim.

7º Momento: Identificação das partes que compõem a narrativa

Os alunos receberão canetinhas coloridas para realizar a atividade. Cada parte da história: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho deverá ser grifada com uma cor diferente para destacá-las.

8º Momento: Leitura dramatizada

Cada grupo irá novamente ler seu texto para os demais. Cada membro do grupo lerá uma parte da história usando a modalização da voz e alguns gestos quando for necessário.

Também se faz necessário, neste momento, recuperarmos com os alunos que, muitas vezes, nossa dificuldade em nos expressarmos deve-se à ausência de familiaridade com a sequência lógica de pensamentos contemplados na linearidade do texto.

Para sanar essa dificuldade, é necessária a leitura, pois, se não formos bons leitores, teremos dificuldade para contar as histórias disponíveis no formato impresso. Ler em voz alta, ouvindo a própria voz, fará com que seja possível percebermos muitos vícios de linguagem e possíveis falhas na pontuação. O contato e a familiaridade com o conto é o primeiro passo para uma boa prática de contação.

9º Momento: Atividade de leitura em casa

Pediremos para que os alunos levem o texto para casa para que façam outras leituras para recuperarem outras e possíveis informações. Pediremos também para que tragam almofadas e tapetes para a próxima aula.

Nessa etapa da oficina, também haverá um trabalho de familiarização com a rádio-escola do Colégio. Esse contato é adotado como uma estratégia pedagógica, pois os alunos poderão conhecer os equipamentos usados e suas respectivas funções. Essa medida configura-se como essencial para a familiarização dos alunos com os equipamentos que irão utilizar no momento em que contarão as suas histórias. É muito importante que os alunos se preparem para utilizar a rádio-escola

sem receio, para que, seja para eles, um meio de comunicação agradável e interessante.

10º Momento: Familiarização com a rádio-escola

Levaremos os alunos para que conheçam a rádio-escola do Colégio. Mesmo já tendo conhecimento de que no Colégio existe uma rádio-escola, julgamos ser importante esse momento de visita, pois a aproximação permitirá um maior envolvimento.

11º Momento: Escuta de uma prática de contação em uma rádio-escola

Organizaremos um momento para que os alunos possam ser ouvintes de uma prática de contação de história contada especificamente em uma rádio-escola. A história²² estará salva em *pendrive*. Pediremos para que os alunos se acomodem nos tapetes e almofadas.

É o momento de ouvir a história!

Chamaremos a atenção dos alunos para que ouçam com atenção e atentem para alguns recursos usados pelo contador. Esse exercício permitirá uma primeira experiência com uma exposição oral radiofônica. Após a escuta, conversaremos sobre as impressões e informações que localizaram na história que acabaram de ouvir.

Diálogos e questionamentos possíveis neste momento (sugestão):

- A. Vocês perceberam se há uma saudação de abertura?
- B. E no final, houve também uma fala de despedida?
- C. O contador demonstra ter domínio da história que contou?

²² Disponível em: <http://emeifmozartpinto.blogspot.com.br/2011/08/contacao-de-historias-radio-mania.html>. Acesso em: 23 jul 2014.

D. Será que o contador ensaiou o texto para contar ou falou de maneira improvisada?

E. A contação de história que acabaram de ouvir chamou a atenção de vocês? Vocês gostaram de ouvir?

12º Momento: Primeira atividade de ensaio do conto

Pediremos para os alunos fazerem a contação de suas histórias em casa, para a família, como uma primeira atividade de ensaio.

Nessa etapa da oficina, vamos iniciar o trabalho com o ensaio dos textos. Denominaremos essa etapa de “Fase de Preparação”. Após as várias leituras já realizadas, pensamos que os alunos estão prontos para iniciar com os ensaios dos contos.

Nesse momento, é importante chamarmos a atenção dos alunos para a exploração das possibilidades vocais para tornar uma contação mais atraente, e insistirmos na ideia da importância da modalização da voz para a personificação das vozes dos personagens, pois é sempre um recurso muito bem vindo e, portanto, necessita ser ensaiado várias vezes.

A voz assume grande importância no ato de Contar histórias. Uma narrativa interessante, que envolve a todos, se faz com o uso de recursos vocais de modalização da voz (sons mais graves e mais agudos), variação de intensidade (falar mais alto e mais baixo), onomatopeias (sons de vento, chuva, relógio, etc.). Essas variações vocais dão movimentos à palavra e ritmo à narrativa.

Também julgamos ser importante trazer para o espaço do ensaio um recurso que auxiliará os alunos no momento em que contarão a história na rádio-escola do Colégio - o microfone. O aparelho é um instrumento primordial para ser usado nos ensaios, já que, de acordo com Baltar (2012), na apresentação oral na rádio-escola não temos o ouvinte presente, o aluno irá assumir o papel de locutor, necessitando organizar sua fala com mais clareza. Para isso é necessário:

- Saber usar os recursos de ampliação da voz, decidindo pelo uso ou não do microfone;
- Saber usar recursos tecnológicos de amplificação da voz para a gravação ou transmissão radiofônica ao vivo;
- Que os professores e coordenadores conheçam as peculiaridades dessas diferentes ações de linguagem de acordo com as diferentes situações de produção e recepção. (BALTAR, 2012, p.133).

Percebemos então que, ao proporcionarmos esse contato dos alunos com a exposição oral na rádio-escola por meio da contação de histórias, estamos oportunizando a eles a apropriação de recursos linguísticos e interativos indispensáveis à práticas discursivas orais.

13º Momento: Ensaio dos contos

Para dar início ao ensaio dos contos, cada membro do grupo realizará sua contação, enquanto os demais assistem em silêncio. O uso do microfone é importante como já foi dito acima.

Nesse momento podemos dar sugestões para os alunos sobre alguns recursos prosódicos e sonoros de que poderão se valer para enriquecer a contação. Dessa forma, a intervenção do professor favorecerá a apreensão, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos linguístico-discursivos e também de técnicas de revisão (substituir, descartar, reformular trechos, escolher palavras), contribuindo para a apropriação progressiva de habilidades de autocorreção.

14º Momento: Gravação da contação de histórias, pela professora

Faremos a gravação do áudio de cada aluno realizando a contação. Ao término das gravações, teremos o momento da revisão e da refacção das oralizações, ou seja, é o momento em que colocaremos o áudio que antes fora gravado para que os alunos possam se ouvir realizando a contação.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD tem por objetivo o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral mediante a aquisição de determinados procedimentos e práticas.

A refacção textual, nesse momento, significa a reconstrução do texto oral produzido pelos alunos, essa atividade epilinguística²³ faz parte desse processo de reformulação. Ressaltamos que, só a partir da externalização/materialização do texto oral do aluno é que podemos tornar possível essa atividade de refacção, pois exige a retomada de informações para chegarmos a uma possível reformulação.

15º Momento: Anotações sobre as observações

Pediremos para que todos os educandos se acomodem e que tenham em mãos papel e lápis para fazerem anotações, considerando suas percepções sobre determinados trechos de sua contação. Colocaremos o áudio de um aluno por vez sem fazer paradas e/ou intervenções.

16º Momento: Relato e discussão das observações

Ao terminar a atividade de escuta de cada aluno, pediremos que relatem, de acordo com suas anotações, o que perceberam durante a escuta do áudio. Nesse momento, de acordo com as observações dos educandos, chamaremos a atenção para a verificação das pausas, entonação, ênfase em determinados momentos e também sobre a pronúncia das palavras. Esse é um momento de análise da produção, em que os educandos discutirão, analisarão e retificarão eventuais problemas para a regravação/refacção final.

Após esse trabalho, teremos o momento da regravação final da contação de histórias. É necessário que, novamente, chamemos a atenção dos educandos para:

- Uso correto do microfone;
- Questões fonéticas que envolvam a locução como a clareza da pronúncia das palavras;
- Entonação, intensidade e moderação da voz e as pausas necessárias para a prática final que é a contação de histórias na rádio- escola.

²³ As atividades epilinguísticas são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (TRAVAGLIA, 2006, p. 34).

17º Momento: Regravação/refacção

Cada aluno irá, novamente, realizar a sua contação para que possamos realizar a regravação. Essa etapa corresponde ao que estamos denominando de refacção, isto é, o momento de produzir uma 2ª (ou 3ª) reformulação da contação, o que corresponderia na escrita, guardando-se as especificidades, ao que denominamos de reescrita. Os demais alunos deverão escutar silenciosamente. E assim sucessivamente, até que todos realizem a atividade.

18º Momento: Escuta da regravação

Neste momento, colocaremos o áudio para que os alunos ouçam a contação gravada.

19º Momento: Escolha do contador

É solicitado aos grupos que conversem a fim de escolher um membro do grupo que realizará a contação na rádio-escola. Essa decisão se faz necessária porque pensamos nas condições físicas e estruturais da rádio-escola. É um espaço pequeno, localizado dentro da biblioteca, que também divide espaço com a equipe pedagógica. É separado por divisórias de madeira, onde os equipamentos estão instalados. Portanto, não será possível acomodar mais do que o contador e a equipe técnica da rádio.

Finalizando nosso trabalho sistemático com a SD, chegamos ao momento em que os alunos irão realizar a contação de histórias na rádio- escola do Colégio.

Como já foi dito, o Colégio possui um Projeto de Leitura no qual uma vez por semana, no tempo de 01 aula (45 min.), todas as turmas realizam aula de leitura, usando materiais da biblioteca: livros, revistas, gibis, jornais, etc. Assim, pretendemos realizar a seção de contação de histórias na rádio-escola durante essas aulas de leitura, conforme cronograma a ser definido juntamente com os gestores da escola. Pensamos ser de grande importância que todos possam contar suas histórias no final da aplicação da SD, a fim de que possam avaliar se a produção oral cumpriu com sua função de interlocução. Será uma aula de leitura

diferente e, esperamos que seja prazerosa para os contadores e para a comunidade escolar ouvinte.

20º Momento: Anúncio da atividade de leitura para os ouvintes

Primeiramente, cumprimentaremos os alunos ouvintes e explicaremos o que vai acontecer nessa aula que será diferente das aulas de leitura habituais. Falaremos rapidamente sobre o trabalho desenvolvido e apresentaremos os alunos que farão a contação.

Para melhor ilustrar e valorizar a contação de histórias, colocaremos uma mídia diferente de abertura (chamada) para cada conto. Essa medida tem como objetivo anunciar o início da contação e também chamar a atenção dos alunos ouvintes. As mídias estarão salvas previamente no computador da rádio para a apresentação das histórias.

21º Momento: Início da prática de contação na rádio-escola

O aluno que será o contador inicia a sua contação. Ao término da 1ª, a professora comunica aos ouvintes a próxima história e coloca a mídia de apresentação, e assim sucessivamente até que todos realizem a contação. Este momento dos educandos realizando a atividade também será gravado.

22º Momento: Escuta da contação gravada e confraternização

Nesta última etapa da oficina, organizaremos um momento para que os alunos participantes do projeto escutem a última gravação da contação de histórias que ocorreu na rádio-escola no projeto de leitura. Também teremos um espaço para confraternização, marcando o encerramento do projeto.

O processo de ensino desencadeado por meio da aplicação da sequência didática terá cumprido com os desdobramentos: apresentação da situação; reconhecimento do gênero; prática da escuta e da oralização de histórias (contação); produção final, concluído com a circulação do gênero na escola.

5.5 ANÁLISE DOS OBJETIVOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM PROPOSTOS NA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Ao discutir o trabalho na perspectiva de gêneros discursivos, compreendemos ser necessário que as práticas em sala de aula sejam abordadas de maneira efetiva e relacionadas com o universo social dos alunos, ou seja, as atividades de ensino devem privilegiar a diversidade de textos e gêneros, organizados de diferentes formas, a fim de proporcionar aos alunos acesso a conhecimentos sobre temas, forma composicional e estilo linguístico das formas de comunicação social, por meio dos quais poderão ampliar suas capacidades linguístico-discursivas e comunicacionais.

Partimos dos estudos de Mikhail Bakhtin (2003), cujas ideias demonstram que produções enunciativas são os resultados de relações históricas e sociais profundamente enraizadas nas interações discursivas.

Dessa forma, nesta seção, retomamos os objetivos de ensino-aprendizagem definidos para a SD apresentada anteriormente, e refletimos sobre o processo desencadeado para a elaboração da proposta, bem como sobre a configuração de cada uma de suas etapas. Com isso, problematizamos objetivos da pesquisa em sua relação com os objetivos da SD.

A pergunta norteadora deste trabalho – Como nós, professores, podemos trabalhar o gênero oral “contação de histórias” para ampliar as capacidades de linguagem de nossos alunos? – foi determinante para o processo de elaboração da SD, pelo fato de que, em cada uma de suas partes, procuramos materializar essa metodologia de ensino de gêneros orais, com vistas à aplicação em sala de aula.

Na fase de preparação para a elaboração da SD, uma das ações por nós empreendida consistiu na coleta de amostras de textos do gênero “contação de histórias”. Localizamos vídeos no *youtube* e áudios disponíveis também em ambiente virtual.

Observamos que, na escola, inexistiam materiais gravados em áudio e vídeo que pudessem ser utilizados em sala de aula para possibilitar aos alunos um contato com textos do gênero. Essa é uma evidência de que o trabalho com o gênero contação quando é feito (se é feito) não incorpora a preocupação do registro das produções para, posteriormente, ser utilizado com fins didáticos.

Observamos que, na escola, inexistiam materiais gravados em áudio e vídeo que pudessem ser utilizados em sala de aula para possibilitar aos alunos um contato com práticas sociais de linguagem por meio do gênero em pauta. Essa é uma evidência de que o trabalho com o gênero contação quando é feito (se é feito) não incorpora a preocupação do registro das produções para, posteriormente, serem utilizadas com fins didáticos.

Pensando nisso, uma das atividades propostas na última oficina é a gravação dos alunos contando as histórias na rádio-escola do Colégio. Com isso pretendemos deixar, no acervo da biblioteca, uma cópia dessa prática como registro da atividade desenvolvida, contribuindo assim para trabalhos futuros com o gênero.

Como a proposta apresentada está organizada para o trabalho numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental, e considerando que nossa experiência profissional nos indica que nessa série a maior parte dos alunos prefere ler textos curtos, a escolha dos contos para trabalharmos nas oficinas teve como um dos critérios a sua extensão quanto ao número de páginas, a fim de que não afastemos os alunos, nesse primeiro momento do trabalho. Essa medida é importante para que a atividade não se torne cansativa, e com isso deixa de ser um momento prazeroso para o contador e para os ouvintes. Também, realizamos a escolha dos textos pensando em diversificar o tema de cada conto. São temas que sugerem humor, suspense, fantasia, aventura, etc., que também atraem a atenção e a curiosidade dos alunos.

A partir dessa reflexão preliminar, a seguir fazemos uma análise das oficinas, considerando os objetivos propostos para cada uma delas.

Os objetivos estão descritos e organizados em tópicos, onde constam as expectativas de aprendizagem a serem alcançadas pelos alunos em relação ao que deverão executar (as estratégias de ensino) e desenvolver (as aprendizagens esperadas) por meio do trabalho didático organizado na SD.

Segundo o Caderno de Expectativa de Aprendizagem de Língua Portuguesa (documento que estabelece parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos da Educação Básica da Rede Estadual),

O ensino e a aprendizagem da língua materna devem pautar-se na perspectiva interacionista, por meio das práticas discursivas da oralidade, leitura e escrita, bem como da reflexão sobre os elementos linguístico-discursivos presentes nos diversos gêneros que circulam

na sociedade. (CADERNO DE EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM, p. 79).

Dado ao fato da importância do trabalho com os gêneros orais na escola, seu lugar e sua prática vêm sendo pensados e discutidos há muitos anos por pesquisadores de diversos campos de estudo, com base em teorias sobre a linguagem desenvolvidas no Brasil como também no exterior.

No entanto, mesmo quando nós, professores, de Língua Portuguesa, assumimos que o trabalho com a oralidade é essencial no desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos alunos, ainda restam muitas dúvidas entre nós. Tais dúvidas estão relacionadas aos princípios teórico-metodológicos que devem ser assumidos ao se trabalhar com gêneros orais e, quais práticas e/ou gêneros orais devem ser trabalhados em sala de aula.

Portanto, ao escolhermos o gênero contação de histórias, apresentamos e discutimos, com base na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), sugestões de práticas que possam contribuir para a ampliação das capacidades de linguagem dos alunos.

Essa proposta de SD leva em conta o fato de que toda a produção discursiva é constituída por significados que se revelam por meio de diversos recursos semióticos, para além dos recursos linguísticos.

A **oficina 1** - “Relembrando e revivendo momentos de contação de histórias” - foi elaborada a partir dos seguintes objetivos:

Quadro nº 8: Objetivos da primeira oficina

Objetivo Geral
➤ Explorar o conhecimento prévio que os alunos possuem sobre a contação de histórias.
Objetivos Específicos
➤ Sensibilizar os alunos para que percebam a importância de práticas orais de linguagem;
➤ Favorecer a familiarização com a contação de histórias;
➤ Identificar algumas características dessa prática social de linguagem;
➤ Contribuir para o entrosamento do grupo;
➤ Possibilitar momentos de ampliação da capacidade imaginativa.

A atenção para o objetivo geral da oficina evidencia a nossa preocupação na exploração do gênero a ser estudado. Com isso, cria-se a expectativa de que a abordagem dada ao gênero enfatizará sua dimensão enunciativa, concebendo-o como materialização concreta. Assim, um primeiro aspecto a ser observado sobre as produções discursivas orais, diz respeito ao fato de que, quando falamos com alguém, fornecemos ao outro uma série de informações sobre nossa realidade social e também sobre nossa competência comunicativa.

Em face da riqueza de exploração do gênero, é possível a construção conjunta de significados. Essa etapa inicial constitui-se do levantamento de conhecimentos prévios sobre o gênero, e torna-se um momento especial e rico, pois possibilita o diagnóstico das experiências que os alunos possuem.

Dessa forma, as atividades propostas requerem a nossa observação sobre os conhecimentos e habilidades que os alunos já trazem, podendo, assim, identificar lacunas e dificuldades que possuem, sendo possível, então, o planejamento de intervenções necessárias para que avancem, bem como a reorganização dos módulos seguintes.

A partir dos dados obtidos nessa fase da sequência didática, podemos incluir outras atividades nos módulos da SD. Essa medida sistemática é importante para que, durante o desenvolvimento dos módulos, as capacidades básicas do gênero sejam ampliadas e consolidadas. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico por meio de SD constitui um diferencial pedagógico que visa colaborar na consecução dos objetivos expressos no processo ensino-aprendizagem. No momento em que o aluno entra em contato com o gênero, o mais importante é motivá-lo e surpreendê-lo, desde o início, para garantir o seu envolvimento.

Ainda nessa 1ª oficina, apresentamos dois momentos de descontração, em que os alunos terão a oportunidade de se aproximarem, estreitando os laços de amizade e companheirismo, além de trabalhar os recursos vocais. O objetivo é fazer com que, por meio de uma situação lúdica, atitudes de solidariedade e respeito para com o grupo sejam construídas, colaborando para o enriquecimento dos relacionamentos éticos.

Tais atitudes, ao serem exercitadas no ambiente escolar, poderão estender-se para outros espaços sociais de convivência dos alunos. Ainda, pensando no momento da prática de contação, esses momentos preveem situações em que os

alunos poderão desenvolver habilidades específicas do gênero, como por exemplo, a modalização da voz e o reconhecimento de marcas linguístico-disursivas pertinentes à contação de histórias.

Na **oficina 2** - “Ver e escutar. Apreciar e sentir” - temos os seguintes objetivos:

Quadro nº 9: Objetivos da segunda oficina

Objetivo Geral
➤ Desenvolver habilidades de concentração, observação e de escuta sensível, bem como o conhecimento e a familiarização acerca do gênero em estudo.
Objetivos Específicos
➤ Proporcionar aos alunos momentos de descontração e ludicidade;
➤ Ouvir para localizar informações;
➤ Ampliar o conhecimento sobre a contação de histórias;
➤ Refletir sobre as características constitutivas do uso da linguagem por meio da contação de histórias;
➤ Oportunizar eventos de letramento por meio da oralidade.

Relacionando esses objetivos com os procedimentos elaborados nesta 2ª oficina, pensamos em proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem significativa a respeito do gênero. Ao proporcionarmos situações de familiarização com o gênero, estaremos oferecendo aos alunos a oportunidade da exploração, experimentação e reorganização de informações e conceitos, visando à ampliação de conhecimentos sobre o gênero.

A organização dessa oficina permite o aprofundamento dos conhecimentos específicos e característicos da contação de histórias, pois, ao assistirem aos vídeos e ouvirem os áudios de uma história contada, os alunos, paulatinamente, construirão ideias que poderão fundamentar e promover a apreensão e a reelaboração de novos conceitos, percebendo que a narrativa requer do ouvinte muita atenção, pois antecipa, estrategicamente, mecanismos para apreender melhor o sentido do texto que está sendo contado. Câmara Cascudo assim se manifesta sobre a narrativa de histórias:

Deve ser viva e apaixonada, com a voz materializando as sucessivas fases da história, contada na ordem linear e psicológica. Muda-se o

timbre conforme a personagem do elenco, de energético a doce, passando por rouco ou choroso e conforme a situação evocada. As descrições de palácios, indumentárias, festas e danças variam as entonações e timbre de voz, além de gesticulações, movimentos de corpo, mudanças de ritmos. O uso dos pronomes demonstrativos e possessivos não satisfaz plenamente, sendo acompanhados de uma indicação mais precisa, localizando a fenda ou o golpe no próprio corpo. Há uma materialização sonora tão eficiente que dá a impressão de altura, distância, continuidade de marcha. (CASCUDO apud GUIMARÃES, 2011, p. 87).

Nas considerações acima, percebemos a importância de colocarmos os alunos em situações concretas de contato com textos do gênero. Entendemos que o ato de escutar é diferente do ato de ouvir. O ouvir refere-se aos sentidos da audição. A pessoa ouve apenas, mas pode ou não interpretar a comunicação. Escutar requer mais que ouvir, ou seja, o ouvinte presta atenção ao assunto, entende do que se trata, percebe o que foi dito, sente as palavras e memoriza o assunto. Permite que o ouvinte identifique as marcas que dão ênfase à narrativa, pois os traços fônicos contribuem para que haja interação e construção daquilo que está sendo narrado.

As atividades de sistematização descritas nessa oficina contribuem para que os alunos possam organizar seus saberes mediante intervenções que os ajudem a estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios e o novo saber. O diálogo entre nós sobre as histórias apresentadas nos vídeos visa mobilizar as capacidades já construídas, integrando-as às novas situações, possibilitando a nós, professores, a atenção para as possíveis dificuldades de cada aluno.

Portanto, somos mediadores, e temos o papel central de coordenar o trabalho, problematizando e orientando os alunos durante o desenvolvimento de cada oficina. Assim sendo, precisamos considerar as possibilidades, necessidades e especificidades de cada um.

Um dos objetivos dessa oficina é o de oportunizar eventos de ampliação de suas capacidades de linguagem por meio do trabalho com a oralidade. Assim, com a exploração do gênero, visamos envolver os alunos na prática efetiva de uso e envolvimento com a oralidade.

Ao assistirem as histórias apresentadas nos vídeos e também a escuta dos áudios, estamos oportunizando momentos em que o aluno é levado a pensar, questionar e duvidar, estimulando, dessa forma, sua percepção e seu senso crítico.

Em vista disso, entendemos que a oralidade se distingue da escrita por uma série de aspectos, como já mencionado nesta dissertação, mas principalmente pelo fato de que para nos comunicarmos, usamos recursos expressivos articulados e significativos, em sua relação com a parte verbal do enunciado, evidenciando a língua como fenômeno interativo e dinâmico. De acordo com Silva:

A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens; mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos. (SILVA, 1997, p. 11).

Nesse sentido, pretendemos dar enfoque para a linguagem por meio de um gênero discursivo em pleno uso e funcionamento, enquanto sistema semiótico e simbólico em uma dada situação de comunicação.

A **oficina 3** –“Contar, cantar e encantar” - foi elaborada com base nos objetivos descritos a seguir:

Quadro nº 10: Objetivos da terceira oficina

Objetivo Geral
➤ Criar um ambiente de encantamento, suspense, surpresa e emoção, instigando os alunos a pensar e a questionar.
Objetivos Específicos
➤ Aproximar os alunos da fala estética para que seja possível a apreensão de significados a partir da escuta sensível;
➤ Contribuir para a percepção da fala como aliada no processo de conhecimento;
➤ Levar a contação de histórias para o contexto escolar.

Contemplando o objetivo geral proposto para essa oficina, pensamos em proporcionar aos alunos um ambiente agradável para desenvolvermos as atividades, ou seja, a contação de história por dois convidados e também pela professora. Sisto (2012) aponta para a necessidade de um preparo para contar histórias a fim de garantir a qualidade dos momentos nos quais se contam histórias.

Dessa forma, a proposta de organizar um ambiente aconchegante tem como objetivo estimular a atenção e contribuir na construção dos sentidos da narrativa, pois, como já foi dito, é necessário surpreender o aluno, fasciná-lo, revelando-lhe, com encantamento, as surpresas preparadas pelo contador. Instigar a imaginação poderá contribuir para favorecer a construção das concepções e noções que facilitam o desenvolvimento do interesse e das habilidades necessárias para ler e apreciar textos literários.

As expectativas de aprendizagem delineadas nos objetivos específicos foram sistematizadas em atividades, nas quais os alunos terão contato com duas práticas efetivas de contação de histórias, porque, até então, apenas assistiram aos vídeos e ouviram os áudios. Essa sistematização tem o foco principal na apropriação do gênero. Ao trazermos pessoas que os alunos não conhecem para, junto com eles, vivenciar um momento efetivo da prática discursiva, estamos permitindo a ampliação do conhecimento dos alunos sobre as histórias, lendas e causos.

Neste módulo, os procedimentos didáticos tendem a efetivar interações favoráveis às aprendizagens. Sinalizamos que, para que haja significativas aprendizagens, é necessário que, durante a contação, o contador consiga motivar os ouvintes por meio da sua maneira de contar. A história tem que apresentar emoções auditivas e visuais.

Ao levarmos a contação de história para a sala de aula, estamos colocando em prática, situações sistemáticas capazes de levar nossos alunos a compreenderem que, os modos de fala podem ser transformados em recursos de fundamental importância para o envolvimento e inserção dos sujeitos em diferentes esferas sociais, e, conseqüentemente, para a ampliação de suas competências comunicativa, social e interacional. Segundo Bakhtin (2003, p. 261-262), “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. Por isso, reafirmamos que não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades na qual eles se constituem.

A motivação dada por nós para que os alunos participem e questionem os convidados, também é outra importante medida desenvolvida nessa proposta. Os alunos são motivados a expor o que pensam e a questionar. Numa perspectiva

sociointeracionista, o incentivo à explicitação do que estão aprendendo, pensando sobre o trabalho com os gêneros, proporciona entender como os diferentes textos que circulam socialmente são percebidos pelos alunos nos seus diferentes contextos.

A **oficina 04** – “Ouvir é bom! Contar é melhor” - contempla os seguintes objetivos:

Quadro nº 11: Objetivos da quarta oficina

Objetivo Geral
➤ Vivenciar uma prática social de interação por meio da contação de histórias.
Objetivos Específicos
➤ Entrar em contato com as características do conto popular: tradição oral, narrativa breve, número reduzido de personagens, tempo e espaço;
➤ Compreender a importância de traduzir oralmente as imagens contidas no texto;
➤ Propiciar o envolvimento afetivo com a história narrada;
➤ Sensibilizar o contador para que seja possível sensibilizar o ouvinte;
➤ Estimular um exercício de socialização;
➤ Contribuir para que o aluno possa expressar-se perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço.

Ao elaborarmos o objetivo geral dessa última oficina, pensamos em proporcionar uma situação final de produção, tratando o gênero em questão como objeto de conhecimento.

Com essa organização do trabalho, esperamos contribuir, efetivamente, para a concretização de uma perspectiva de uso da linguagem, podendo, assim, vir a possibilitar aos alunos, uma participação mais ativa nas práticas sociais que envolvem a linguagem oral e também escrita, pois, ao pensarmos nos objetivos desse módulo, consideramos as condições para que o trabalho proposto estivesse articulado com as propriedades do gênero.

Essa articulação está pautada nas práticas de leitura, escuta e produção oral. Não consideramos a contação de histórias como pretexto para a aplicação de conhecimentos linguísticos. Assim, neste módulo da SD, pretendemos que os alunos apresentem, de forma prática, os conhecimentos adquiridos, e, juntamente com a professora, possam ser avaliados de acordo com os progressos ocorridos.

Além disso, essa produção final serve como avaliação acumulativa, pois podemos avaliar o que foi trabalhado separadamente em cada módulo (oficina) conforme o planejado na SD, tendo por objetivo a vivência de uma prática de contação de histórias. Os alunos terão a oportunidade de serem os contadores, utilizando novos espaços e tecnologias para realizar a contação que, neste caso, é o ambiente da rádio-escola situada na escola em que atuamos.

A leitura silenciosa dos contos, proposta como atividade, permitirá, assim, como diz Kleiman (2011), o envolvimento do aluno na busca de significados e, para que isso seja possível, ele precisa utilizar seu próprio ritmo de leitura e as regressões ou releituras que forem necessárias.

Também, a estratégia de leitura em voz alta para a socialização dos contos foi elaborada pensando em proporcionar a todos os alunos o conhecimento dos textos que serão trabalhados na oficina, bem como, também, com o propósito de “ajudá-los a estabelecerem objetivos próprios, que engajem seus processos cognitivos.” (KLEIMAN, 2011, p. 153). Dolz e Schneuwly (2004) propõem que devemos promover situações de leitura, produção de textos e reflexões sobre os aspectos sócio-discursivos, composicionais e estilísticos dos diferentes gêneros nas sequências didáticas.

As atividades de leitura neste módulo poderão contribuir para que os alunos passem a ter mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais. Portanto, assim como pontua Petit (2009), além de a leitura ser um meio de acesso ao saber e aos conhecimentos sistemáticos, também propõe aos alunos melhores condições de imaginar, sonhar, superar uma dificuldade afetiva e a solidão. Assim, o leitor não é passivo, é capaz de transformar o texto e é transformado por ele, pois opera um trabalho produtivo, usa estratégias de compreensão leitora para alterar sentidos, distorcer, reempregar, introduzir variantes.

Petit (2009, p. 28-29) acrescenta que o leitor “[...] também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo.” A autora lembra que, especialmente, na adolescência, fase esta em que não se define as emoções e tampouco os sentimentos, a leitura pode configurar-se como um meio para amenizar o mundo inquietante do jovem. Assim, o papel formador da leitura permite, nesta fase, mostrar aos jovens que estão apenas “[...] experimentando

afetos, tensões e angústias universais.” (PETIT, 2009, p. 50). Pensamos que essas considerações da autora referentes à leitura podem ser estendidas também a práticas de audição ou de escrita de histórias ou de outras formas de comunicação, pois a produção de sentidos não se dá apenas pela via da leitura.

Ressaltamos, ainda, que a escuta, o registro e a leitura dessas histórias possibilitam a aproximação dos estudantes com algumas características do texto narrativo: cenário, personagens, complicação e desfecho. Ao mesmo tempo, propiciam a percepção das peculiaridades do gênero.

Os procedimentos que envolvem a atividade de leitura dramatizada e a atividade de leitura em casa, com a família, têm como objetivos compreender a importância de traduzir oralmente as imagens contidas no texto e também propiciar o envolvimento afetivo com a história narrada, além de estar preparando os alunos para a prática de contação.

Na perspectiva bakhtiniana, o papel dos outros, para os quais o enunciado se elabora, é muito importante. A atividade de produção final é antecedida por propostas de relatos orais, leituras individuais e experiências compartilhadas.

Ainda nessa oficina, propomos uma atividade de familiarização com a rádio-escola, pois o conjunto de atividades proposto nesta sequência culmina com a prática de contação neste ambiente. Dessa forma, pensamos que o contato dos alunos com o espaço e os equipamentos, seja necessário para que se sintam à vontade, propiciando, assim, o engajamento na proposta de natureza midiática.

Com o foco nos objetivos acima citados, outra atividade proposta para esta oficina é a escuta de um áudio de uma prática de contação. Esse áudio como já foi explicado anteriormente, trata-se de uma contação de histórias praticada especificamente em uma rádio escola. Esse procedimento permite estimular, potencialmente, a atenção sobre os recursos usados pelo contador na exposição oral radiofônica.

Após o momento de escuta, alguns questionamentos são importantes para a construção de andaimes²⁴, tais como:

²⁴Scaffolding (citado por BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2011) refere-se a um tipo de andaime ou apoio fornecido por um parceiro mais competente na construção de uma tarefa que o aprendiz ainda não é capaz de realizar sozinho. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas pode ocorrer em qualquer

- A. Vocês perceberam se há uma saudação de abertura?
- B. E no final, houve também uma fala de despedida?
- C. O contador demonstra ter domínio da história que contou?
- D. Será que o contador ensaiou o texto para contar ou falou de maneira improvisada?

Dessa forma, as reflexões propiciam uma interação positiva entre todos, constituindo, assim, um elemento facilitador da nossa mediação pedagógica.

Considerando, no entanto, o objetivo geral e os objetivos específicos dessa oficina, as atividades que antecedem a produção final são de ensaio e refacção.

As intenções educativas, nesse caso, possivelmente, não serão suficientes, pressupondo que, para a inserção do rádio como elemento integrado, seria necessário mais tempo e diversas atividades de ensaio para uma eficiente reelaboração do texto oral. Porém, lembramos que essa modalidade de intervenção pedagógica prevê o replanejamento e dimensionamento do tempo, sendo possível a avaliação final em função do que se pretendia.

Ao propormos tais exercícios, estamos desenvolvendo atividades epilinguísticas relacionadas à refacção textual. A refacção, como situação didática, pressupõe encaminhamentos que devem ser levados em conta no planejamento das atividades. Assim, ao gravarmos os alunos contando suas histórias para, posteriormente, ouvirem o áudio, estamos selecionando os aspectos nos quais pretendemos que os alunos concentrem sua atenção, nesse caso, a modulação e entonação da voz e, também, a pronúncia adequada das palavras.

Ressaltamos que ao planejarmos a produção final, apresentamos durante toda a SD condições para a produção do gênero oral, como por exemplo: as especificidades do gênero, para quem contar, o que contar, como contar e suportes básicos para a prática de contação. Como pensa Sisto (2012, p. 46), “contar histórias não é só dizer um texto, mas “vivificar” a história de uma forma quase

ambiente social. O processo de andaimagem pode ser construído pelo professor quando este assume o papel de um agente de letramento.

ritualística, se pensarmos na evocação. O contador evoca algo que já aconteceu”. Assim, a tarefa de contar histórias exige preparação.

Torna-se relevante que forneçamos aos alunos situações de ensino que, embora escolares, levem-nos a se apropriarem de gêneros como são usados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto buscamos expor a importância de se trabalhar com a modalidade oral nas aulas de LP, com ênfase no papel social da escola e ao trabalho do professor, responsáveis pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos educandos.

Dessa forma, escolhemos o gênero contação de histórias para ser trabalhado por meio de uma proposta organizada- a sequência didática. Temos, na contação de histórias, o ato de contar e ouvir histórias que remetem à prática histórica da oralidade. Assim, a sistematização de uma situação planejada ressignifica o gênero como megainstrumento para a reflexão da ação pedagógica.

Com o objetivo geral de elaborar e propor uma SD em torno desse gênero, para ser aplicada numa turma do 6º ano do Ensino Fundamental, como subsídio metodológico para o professor e como instrumento de aprendizagem para os alunos, realizamos revisão bibliográfica pertinente e elaboramos a proposta de trabalho com o gênero em pauta.

Nesse sentido, enquanto professores desta disciplina, é necessário pensarmos formas sistemáticas de trabalho, com o objetivo de ensinar a oralidade em sala de aula. Desse modo, é preciso planejamento, intencionalidade e organização do tempo pedagógico para a promoção de momentos de interação, os quais são propícios às aprendizagens e favorecimento da sistematização dos conhecimentos elaborados.

Para organizarmos a proposta de trabalho à luz da teoria, discutimos sobre a noção de gêneros do discurso, com recorte para gêneros orais, enfatizando a contação de histórias e suas relações com o ensino de língua portuguesa por meio de SD. A partir dessa compreensão, refletimos sobre a formação de professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que a formação do professor pode produzir efeitos sobre o que se ensina em sala de aula. Dessa forma, entendemos é preciso que haja reflexão sobre nossa prática pedagógica para aprimorarmos nosso trabalho em sala de aula.

Ao planejarmos e elaboramos o conjunto de atividades para a composição da SD, definimos nossos objetivos, conteúdos e tempo previsto para execução das

oficinas. Com um trabalho organizado e sistemático, é possível proporcionar nas aulas de LP momentos para uma efetiva interação verbal, não com o propósito de ensinar os educandos a falarem, mas sim com o propósito de fazê-los refletir sobre a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Nesse contexto, ao propormos essa sequência didática, estamos possibilitando aos nossos educandos estabelecerem sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se deparam e, ainda mais, estamos oferecendo, também, oportunidades para que reflitam sobre a maneira como os gêneros se organizam e se realizam no contexto social.

Ainda, como um dos objetivos específicos dessa pesquisa, realizamos um levantamento e análise com as informações obtidas por meio da aplicação do questionário aos professores de LP de nosso município. Este questionário tinha como objetivo coletar dados sobre como se dá o trabalho com os gêneros orais no contexto escolar.

De acordo com a análise realizada, observamos a relativa falta de conhecimento sobre quais são os gêneros discursivos próprios da oralidade que podem ser trabalhados em sala de aula. Observamos, também, que muitos fatores contribuem para que o ensino da oralidade não ocupe um lugar de destaque nas aulas de LP, tais como a falta de tempo para a organização do trabalho pedagógico, o receio de gerar indisciplina e até mesmo a não abordagem desse conteúdo pelo livro didático.

Ressaltamos que o planejamento das oficinas configura somente o início de um trabalho com o gênero oral, o que pode ser discutido, revisto e adaptado de acordo com outras possibilidades e a outros anos escolares. Esta pesquisa como uma experiência inicial, pode servir de base para a configuração de outras propostas de valorização do gênero oral. Para tanto, poderá ser socializada e discutida, até mesmo em momentos de formação pedagógica com professores de Língua Portuguesa.

Dessa forma, por meio desse estudo, acrescentamos ao nosso conhecimento teórico, e assim, reafirmamos a ideia de que, a elaboração da SD com o gênero contação de histórias constitui-se como uma proposta de intervenção didática, tendo como objetivo, o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos educandos.

Nessa perspectiva, enquanto professores que tivemos a oportunidade de ingressar no mestrado Profletras sentimos que os estudos orientados pelo Programa acrescentaram conhecimentos à nossa proposta, e principalmente à nossa prática docente, pois nos desafiaram a refletir, a partir da teoria, para a compreensão do processo educativo e, assim, desenvolvermos outras possibilidades de trabalho.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, F. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BALTAR, M. **Rádio escolar – letramentos e gêneros textuais**. Caxias do Sul: Educs, 2009.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Orgs). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução: Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: Sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.
- BORTONI-RICARDO, S. M. & PEREIRA, A. D. A. **Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador**. Disponível em: www.stellabortoni.com.br/.../11-artigos?. Acesso em: 7 de abr. 2015.
- BRANDÃO, H. M. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: _____ (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento, ano 02, unidade 06/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

BUSATTO, C. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Contar e encantar: Pequenos segredos da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Práticas de oralidade na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2010.

COSSON, R. **Círculos e leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1997.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão**, v.6, n.3, p. 547- 573, set/dez. 2006.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de Educação Continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. **A formação do professor– perspectiva da Lingüística Aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A.P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MAZZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores: uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de formação**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2007.

MOARA. Estudos Lingüísticos. **Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**. Belém: CLA/UFPA, n.26, p. 149-162, ago./dez. 2006. ISSN 0104-0944- Disponível em: www.stellabortoni.com.br/. Acesso em: 01 mai. 2015.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEVES, M. H. de M. **Que gramática se usa na escola? Norma e uso na língua portuguesa**. São Paulo: Contexto, 2004.

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, T. (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise; novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes curriculares da educação básica de língua portuguesa**, 2008.

PERRONI, M. C. **Desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, A. C., **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2011.

RAMOS, J. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RAMOS, M. M. **A literatura como fruição na escola**. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~neitzel/literinfantil/magda.htm> Acesso em: 6 jan. 2003.

RIOLFI, C. **Ensino de Língua portuguesa**. São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas, In: / tradução e organização ROJO, R.; CORDEIRO, G. S., **Gêneros orais e escritos na escola**, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, M. B. C. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1997.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO. A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. **Revista Educere et educare**. Unioeste. Campus de Cascavel/Pr. n. 12. p. 235-249. Jul./dez 2011. ISSN 1809-5208. Disponível em: revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/.../4643/4891. Acesso em: 17 de mar. 2014.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. Lisboa, 1978.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000.

VAL, M. da G. C. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Belo Horizonte: **Educação em Revista**. (UFMG), v.7, n.16, p. 23-30,1992.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A- Contos para o trabalho nas oficinas

O Caso do Espelho

(Adaptado por Ricardo Azevedo)

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata. Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

- Mas o que é que o retrato de meu pai está fazendo aqui?

- Isso é um espelho - explicou o dono da loja.

- Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

- O senhor conheceu meu pai? - perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

- É não! - respondeu o outro. - Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha o rosto dele. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho. Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira. A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para trabalhar e correu para o quarto. Abrindo a gaveta da penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo atrás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu chorando.

- Ah, meu Deus! — gritava ela desnorteada. - É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

- Quando o homem voltou, no fim do dia, achou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem a comida.

- Que foi isso, mulher?

- Ah, seu traidor de uma figa! Quem é aquela jararaca lá no retrato?

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito: - Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

- Velho lazarento coisa nenhuma! - gritou o homem, ofendido.

A mãe da moça morava perto, escutou a gritaria e veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha chorando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar pra casa.

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranjou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.
 - Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!
- A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato. Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.
- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!
- E completou, feliz, abraçando a filha: - Fica tranquila. A bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!

A velha contrabandista

(Stanislaw Ponte Preta)

Diz que era uma velha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega a mandou parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim para ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás. Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no dentista, e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou que a velhinha fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia.

Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha vovozinha, eu sou fiscal da Alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não vou dar parte, não apreendo não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não “espaia”? – quis saber a velhinha.

- Juro – respondeu o fiscal.

- É lambreta.

Os sete corvos

(Irmãos Grimm)

Um homem tinha sete filhos e nunca tinha uma filha, por mais que desejasse. Até que, finalmente, sua mulher lhe deu esperanças de novo e, quando a criança veio ao mundo, era uma menina. A alegria foi enorme, mas a criança era franzina e miúda e, por causa dessa fraqueza, foi preciso que lhe dessem logo os sacramentos. O pai mandou um dos filhos ir correndo até a fonte buscar água para o batismo. Os outros seis foram atrás do irmão e, como cada um queria ser o primeiro a puxar a água para cima, acabaram deixando o balde cair no fundo do poço. Aí eles ficaram assustados, sem saber o que deviam fazer, e nenhum dos sete tinha coragem de voltar para casa. Foram ficando por lá, sem sair do lugar.

Como estavam demorando muito, o pai foi ficando cada vez mais impaciente e disse: - Na certa ficaram brincando e se esqueceram de voltar, aqueles moleques levados...

Começou a ficar com medo de que a menininha morresse sem ser batizada e, com raiva, gritou:

- Tomara que eles todos virem corvos!

Mal o pai acabou de dizer essas palavras, ouviu um barulho de asas batendo no ar, por cima da cabeça. Levantou os olhos e viu sete corvos negros como carvão voando de um lado para outro.

Os pais ficaram tristíssimos, mas não conseguiram fazer nada para quebrar o encanto.

Felizmente, puderam se consolar um pouco com sua filhinha querida, que logo recuperou as forças e cada dia ia ficando mais bonita. Durante muito tempo, ela ficou sem saber que tinha tido irmãos, porque os pais tinham o maior cuidado de nunca falar nisso. Mas um dia, ela ouviu por acaso umas pessoas comentando que era uma pena que uma menina assim tão bonita como ela fosse a responsável pela infelicidade dos irmãos.

A menina ficou muito aflita e foi logo perguntar aos pais se era verdade que ela já tinha tido irmãos, e o que tinha acontecido com eles. Os pais não puderam continuar guardando segredo. Mas explicaram que o que aconteceu tinha sido um desígnio do céu, e que o nascimento dela não tinha culpa de nada. Só que a menina começou a ter remorsos todos os dias e resolveu que precisava dar um jeito de livrar os irmãos do encanto. Não sossegou enquanto não saiu escondida, tentando encontrar algum sinal deles em algum lugar, custasse o que custasse. Não levou quase nada: só um anelzinho como lembrança dos pais, uma garrafinha d'água para matar a sede e uma cadeirinha para descansar.

Andou, andou, andou, cada vez para mais longe, até o fim do mundo. Aí, ela chegou junto do sol. Mas ele era quente demais e muito terrível, porque comia os próprios filhos. Ela saiu correndo, fugindo, para bem longe, até que chegou junto da lua. Mas a lua era fria demais e muito malvada e cruel. Assim que viu a menina, disse:

- Huuummm!! Sinto cheiro de carne humana...

A menina saiu correndo bem depressa, fugindo para bem longe, até que chegou junto das estrelas.

As estrelas foram muito amáveis e boazinhas com ela, cada uma sentada em uma cadeirinha separada. Então, a estrela da manhã se levantou, deu um ossinho de galinha à menina e disse:

- Sem este ossinho, você não vai conseguir abrir a montanha de vidro. E é na montanha de vidro que estão os seus irmãos.

A menina pegou no ossinho, embrulhou-o com todo cuidado num lenço e continuou seu caminho, até que chegou à montanha de vidro. A porta estava bem fechada, trancada com chave, e ela resolveu pegar o ossinho de galinha que estava guardado no lenço. Mas quando desembulhou, viu que não tinha nada dentro do pano e que ela tinha perdido o presente que as boas estrelas tinham dado. Ficou sem saber o que fazer. Queria muito salvar os irmãos, mas não tinha mais a chave da montanha de vidro. Então, a boa irmãzinha pegou uma faca, cortou um dedo mindinho, enfiou na fechadura e deu um jeito de abrir a porta. Assim que entrou, um gnomo veio ao seu encontro e lhe perguntou:

- Minha filha, o que é que você está procurando?

- Procuo meus irmãos, os sete corvos - respondeu ela. O gnomo então disse:

- Os senhores Corvos não estão em casa, mas se quiser esperar até que eles cheguem, entre e fique à vontade.

Lá em cima, o gnomo pôs a mesa para o jantar dos corvos, com sete pratinhos e sete copinhos. A irmã então comeu um pouco da comida de cada prato e bebeu um gole de cada copo. Mas no último, deixou cair o anelzinho que tinha trazido.

De repente, ouviu-se nos ares um barulho de gritos e batidas de asas. Então o gnomo disse:

- São os senhores Corvos que estão chegando.

Eram eles mesmos, com fome e com sede. Foram logo em direção aos pratos e copos. E, um por um, foram gritando:

- Quem comeu no meu prato? Quem bebeu no meu copo? Foi boca de gente, foi boca de gente...

Mas quando o sétimo corvo acabou de esvaziar seu copo, o anel caiu lá de dentro. Ele olhou bem e reconheceu que era um anel do pai e da mãe deles, e disse:

- Quem dera que fosse a nossa irmãzinha, porque aí a gente ficava livre.

Quando a menina, que estava escondida atrás da porta, ouviu esse desejo, apareceu de repente e todos os corvos viraram gente outra vez. Começaram todos a se abraçar e se beijar e a se fazer mil carinhos e depois voltaram para casa muito felizes.

A vendedora de fósforos

(Adaptação de Pedro Bandeira de um conto de Hans Christian Andersen)

Era a noite de Ano Novo, na Dinamarca, lá no norte gelado do mundo. Sozinha, naquela noite de inverno rigoroso, andava pelas ruas uma garotinha pobre, descalça, com a cabecinha descoberta. Fazia um frio terrível, nevava e já tinha escurecido há bastante tempo. Ela havia saído bem cedinho do casebre onde morava, calçando os velhos chinelos de sua falecida avó. Mas eles eram muito

grandes e tinham caído de seus pezinhos, pouco antes, quando ela tivera de correr para não ser atropelada por um carro que passava a toda velocidade. Procurou, mas só achou um dos pés do par de chinelos. Na mesma hora, porém, um moleque mau arrancou-o de suas mãos, rindo e dizendo, só de pirraça:

– Onde vai com esse chinelão, garota? É tão grande que pode até servir de berço para um bebê! Ah, ah! Vou levá-lo comigo para quando eu crescer e tiver um filho!

Com seus pezinhos nus, roxos de frio, enterrando-se enregelados na neve fofa das calçadas, a menina vagava, carregando caixinhas de fósforos num bolso de seu avental remendado. Ela já não tinha mais mãe, nem pai, e sua avó havia morrido. Todos os dias, o padraсто malvado a mandava para as ruas, para vender caixas de fósforos para os transeuntes. Mas ninguém lhe comprara nem um palitinho de fósforo durante aquele dia inteiro.

Ninguém lhe dera sequer uma moedinha.

Faminta, tremendo de frio, a pobrezinha olhava as janelas iluminadas nas casas que se preparavam para a ceia de Ano Novo. Parou um pouco à frente de uma delas, admirando uma árvore de Natal grande, iluminada. De lá de dentro, vinha um delicioso aroma de ganso assado e seu pequeno estômago retorcia-se de fome. Não ousava ir para casa, porque o padraсто bateria nela por não ter conseguido vender nem uma caixinha de fósforos. Chegar em casa sem trazer algum dinheiro era surra na certa. Na verdade, mesmo tendo de levar uma surra de cinta, ela gostaria de estar naquela hora aconchegada no meio dos trapos onde dormia todas as noites, embora soubesse que continuaria a sentir frio, porque o casebre não tinha forro e o vento assobiava atravessando as falhas do telhado mal tapadas com palha e trapos.

Exausta, a menina encolheu-se num vão entre duas casas. Sentou-se, encolheu as perninhas, mas continuava a sentir frio, muito frio. Suas mãozinhas estavam enregeladas. Talvez, se acendesse um dos fósforos, poderia esquentar-se um pouco. Com os dedos endurecidos, riscou um fósforo. A chama ardeu na mesma hora. Que beleza! Envolveu a chama com a mão. Clara e quente, parecia uma velinha de Natal!

Mas era uma luz estranha... Refletida nela, a menina viu-se sentada dentro da sala que havia visto há pouco, à frente de uma grande lareira de ferro, toda adornada em latão polido! O fogo da lareira crepitava alegremente e aquecia tanto, tanto... Maravilha! A menina já ia estendendo os pés, para esquentá-los também, quando tudo se apagou e a lareira desapareceu. E ela viu-se de novo encolhida na calçada, só com um toquinho de fósforo queimado nas mãos...

Riscou mais um fósforo, que acendeu-se claro, brilhante, tornando a parede transparente como um véu. E ela viu uma sala grande, aquecida, onde estava uma mesa, com toalha bordada e posta com fina porcelana e talheres de prata. No centro da mesa, um ganso assado fumegava, recheado de ameixas e maçãs. De repente, o ganso pulou da travessa de prata e saiu na direção da menina, cambaleando pela sala, com o garfo e a faca espetados nas costas! Aí, o fósforo se apagou e ela só via a parede, grosseira e fria.

Ela acendeu outro fósforo. Na mesma hora, viu-se sentada sob os ramos da mais linda árvore de Natal, maior e mais enfeitada do que a que ela acabara de ver pela vidraça da casa por onde tinha passado ainda há pouco. Milhares de velas ardiam nos ramos verdes, e figuras coloridas como as bonecas que ela às vezes via nas vitrinas das lojas, olhavam para ela, sorrindo... A pequena estendeu as mãos

para o alto mas, nisto, o fósforo se apagou. As velas de Natal foram subindo, subindo, e ela viu que eram estrelas cintilando no céu negro do inverno. Uma das estrelas caiu, traçando um longo risco de fogo no céu. “Isso é sinal de que alguém vai morrer...”, pensou a menina, lembrando-se de sua querida avó, a única pessoa neste mundo que lhe quisera bem. A avó costumava dizer que, quando uma estrela cai, sobe aos céus uma alma.

A pobrezinha tornou a riscar um fósforo. No clarão da chama, surpresa, a menina viu, radiante e luminosa, sua velha vovó, com a expressão meiga e bondosa de que ela se lembrava tão bem.

– Vovó! – gritou a pequena. – Leva-me contigo! Sei que não mais estarás aí quando o fósforo se apagar. Desaparecerás, como a boa lareira, o delicioso ganso assado e a grande, linda árvore de Natal!

Riscou às pressas o resto dos fósforos que havia na caixinha, para ter a avó ali a seu lado, para conservá-la mais um pouco junto de si. O clarão dos fósforos tornou-se mais intenso que a luz do dia. Nunca a avó fora tão grande e bela! Ergueu a menina nos braços e as duas voaram, felizes, para as alturas, onde não havia frio nem fome, nem apreensões.

Voaram para junto de Deus!

Os três companheiros

(Luís da Câmara Cascudo)

Um bombeiro, um soldador e um ladrão eram muito amigos e resolveram viajar por esse mundo para melhorar a vida. Tinham eles um cavalo encantado que respondia todas as perguntas. Chegaram a um reinado onde toda gente estava triste porque a princesa fora furtada por uma serpente que morava no fundo do mar. Os três companheiros acharam que podiam fazer essa façanha e consultaram o cavalo. Este mandou o soldador fazer um bote de folhas de Flandres. Meteram-se nele e fizeram-se de vela.

Depois de muito navegar deram num ponto que era o palácio da serpente. Quem ia descer? O bombeiro não quis nem o soldador. O ladrão agarrou-se na corda que os outros seguravam e lá se foi para baixo. Pisando chão, viu um palácio enorme guardado por uma serpente que estava de boca aberta. O ladrão subiu depressa, morrendo de medo. Voltaram para casa e foram perguntar ao cavalo o que era possível fazer.

O cavalo ensinou que a serpente dormia de boca aberta e quando estava acordada ficava com a boca fechada. Debaixo da cauda tinha a chave do palácio. Quem tirasse a chave, abrisse a porta, encontrava logo a princesa. Os três amigos tomaram o bote de folha de Flandres e lá se foram para o mar.

Chegando no ponto, os dois não queriam descer. O ladrão desceu e, como estava habituado, furtou a chave tão mansinho que a serpente não acordou. Abriu a porta, entrou, foi ao salão, encontrou a princesa, disse que vinha buscá-la e saíram os dois até a corda. Agarraram-se e os dois puxaram para cima. Largaram vela e o bote navegou para terra.

Quando estavam no meio dos mares, a serpente apareceu em cima d'água, que vinha feroz. Que se faz? Era a morte certa. – Deixa vir, disse o bombeiro. Quando a serpente chegou mais para perto, o bombeiro tirou uma bomba e jogou em cima da serpente. A bomba estourou e a serpente virou bagaço. Na luta, o bote

fura-se e a água estava entrando de mais a mais, ameaçando ir tudo para o fundo do mar. Que se faz? Morte certa! Deixe comigo – disse o soldador. Tirou seus ferros e soldou todos os buracos e o bote navegou a salvamento até a praia.

Chegaram no reinado recebidos com muitas festas pelo rei e pelo povo. O rei deu muito dinheiro aos três, mas o ladrão, o bombeiro e o soldador queriam casar com a princesa.

— Se não fosse eu, a princesa estava com a serpente! Dizia o ladrão.

— Se não fosse eu, a serpente devorava todos! Dizia o bombeiro.

— Se não fosse eu, iam todos para o fundo do mar! Disse o soldador.

Discute, discute, briga e briga, finalmente a princesa escolheu o ladrão, que era seu salvador e este pagou muito dinheiro aos dois companheiros. O ladrão casou e mudou de vida e todos viveram satisfeitos.

As três velhas²⁵

(Luís da Câmara Cascudo)

Uma velha viúva tinha uma filha muito bonita e religiosa, que agradava a toda a gente. A viúva queria casar a filha com homem rico e para isso fazia o possível. Na esquina da rua onde moravam as duas havia uma casa de comércio afreguesada, cujo dono era solteiro e de posses.

A viúva fazia as compras nessa casa e vivia estudando um meio de conseguir fazer com que o homem conhecesse e simpatizasse com sua filha.

Um dia ouviu-o dizer que só se casaria com uma moça trabalhadeira e que fiasse muito mais do que todas na cidade. A viúva comprou logo uma porção de linho, dizendo que era para a filha fiar, e que esta era a melhor fiandeira do mundo.

A moça ia todas as madrugadas à “Missa das Almas” e encontrava lá três velhas muito devotas que a cumprimentavam.

A viúva, chegando a casa, entregou o linho à moça, dizendo que teria de fiá-lo completamente até a manhã seguinte. A moça se valeu dos olhos, chorando, e foi sentar-se no batente da cozinha, rezando, desconsolada da vida. Estava nesse ponto quando ouviu uma voz perguntar:

_ Chorando por que, minha filha?

Levantou os olhos e viu uma das três velhinhas da “Missa das Almas”.

_ E não hei de chorar? Minha mãe quer que eu fie todo esse linho e o entregue amanhã de manhã.

_ Não se agonie, minha filha. Se você me convidar para seu casamento e prometer que três vezes me chamará tia, em voz alta, darei uma ajuda.

A moça prometeu. A velha despediu-se e foi embora, deixando o monte de linho fiado e pronto. A viúva, quando achou a tarefa pronta, só faltou morrer de satisfeita. Correu até a loja do negociante, mostrando as habilidades da filha e pediu uma porção ainda maior de linho. O negociante espantado pelo trabalho da moça não quis receber dinheiro pela compra.

Vendo que as cousas se encaminhavam como ela desejava, a viúva voltou a dar o linho para a filha fiar até a manhã seguinte. Novamente a moça se agoniou

²⁵ Texto utilizado na oficina III para a prática de contação pela professora.

muito e foi chorar na cozinha. Novamente apareceu uma velha, a segunda das três, que lhe propôs ajudá-la se ela a convidasse para o seu casamento e a chamasse tia por três vezes. A moça aceitou e o linho ficou pronto num minuto.

A viúva voltou correndo à loja do homem rico, mostrando o linho fiado e gabando a filha. O negociante estava simpatizado muito com a moça, que fiava tão depressa e tinha tamanhas qualidades. A viúva voltou com uma carga de linho enorme, entregando aquela penitência à sua filha.

Aconteceu como nas outras vezes. A terceira velha, mediante convite para o casamento e chamá-la tia três vezes, fiou o linho num rápido.

Quando o negociante viu o linho fiado, pediu para conhecer a moça, conversou com ela e acabou falando a casamento. Como era de agradável presença, a moça aceitou e marcou-se o casamento. O homem mandou preparar sua casa com todos os arranjos de centre e encheu uma mesa de fusos, rocas, linhos, tudo para que a mulher se ocupasse durante o santo dia em fiar.

Depois do casamento, na hora do jantar, estavam, todos reunidos e muito alegres, quando bateram palmas e entrou uma das três velhas da “Missa das Almas”. A noiva correu logo dizendo:

_ Que alegria, minha tia! Entre, minha tia, sente-se aqui perto de mim, minha tia. Assim que a velha sentou na cadeira, chegou a outra, recebida com a mesma satisfação:

_ Entre minha tia! Sente-se aqui, minha tia! Vai jantar comigo, minha tia!

A terceira velha chegou também e a noiva abraçou-a logo:

_ De cá um abraço, minha tia! Vamos sentar minha tia! Quero apresentá-la ao meu marido, minha tia!

Foram para o jantar e o marido e convidados não tiravam os olhos das três velhas que eram feias como o pecado mortal. Depois do jantar, o marido não se conteve e perguntou por que a primeira era tão corcovada, a segunda com a boca torta e a terceira com os dedos finos e compridos como patas de aranha. As velhinhas responderam:

_ Eu fiquei corcunda de tanto fiar linho, curvada para rodar o fuso!

_ Eu fiquei com a boca torta de tanto riçar os fios de linho quando fiava!

_ Eu fiquei com os dedos assim de tanto puxar e remexer o linho quando fiava!

Ouvindo isso, o marido mandou buscar os fusos, rocas, meadas de linho, e tudo que servisse para fiar, e fez com que queimassem tudo, jurando a Deus que jamais sua mulher havia de ficar feia como as três fiandeiras por causa do encargo de fiar.

Depois, as três velhas desapareceram para sempre. O casal viveu muito feliz.

ANEXO B- Questionário sobre o trabalho com a oralidade aplicado aos professores

Questionário
O trabalho com a oralidade em sala de aula

Questões de identificação

- ❖ Tempo de serviço no magistério:
.....
- ❖ Curso (os) de pós-graduação:
1-.....
2-.....
3-.....
- ❖ Em quantas escolas trabalha?
.....
- ❖ Você é professor efetivo ou professor contratado (temporário)?
.....
- ❖ Localização da (as) Escolas em que trabalha:
() Centro
() Bairro
() Escola do campo

Professor, responda as questões assinalando as alternativas, podendo assinalar mais que uma:

1. Qual a importância do trabalho com a língua oral na sala de aula?
 - A. () Usar a fala de acordo com as diferentes situações comunicativas
 - B. () Facilitar a aprendizagem
 - C. () Fazer o aluno perder a timidez para se tornar mais participativo
 - D. () Compreender as relações entre fala e escrita

2. Como você desenvolve este trabalho em sua prática docente?
 - A. () Por meio de debates/discussões
 - B. () Por meio de leitura oral e comentário dos textos
 - C. () Por meio de dramatizações
 - D. () Outras. Qual(is).....

3. Há um planejamento específico para as aulas que englobam a oralidade?
 - A. () Sim.
 - B. () Não.

Questões dissertativas

4. Quais os gêneros textuais, próprios da oralidade, mais trabalhados em classe?

5. Você concorda que os gêneros orais quase não são trabalhados nas escolas? Justifique a sua opinião.

6. O que impede o professor de trabalhar a oralidade em sala de aula?