



**GOVERNO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SINOP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS**



LUCINEY ROSA SUR

DE CAUSO EM CAUSO, FORMAM-SE OS LEITORES DO CAMPO

Sinop

2016

LUCINEY ROSA SUR

DE CAUSO EM CAUSO, FORMAM-SE OS LEITORES DO CAMPO

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva

Sinop

2016

S961d Sur, Luciney Rosa.

De causo em causo, formam-se os leitores do campo / Luciney Rosa
Sur. – Sinop, 2016.

131 p.

Orientadora: Dra. Rosana Rodrigues da Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística,
Programa de Pós-graduação Profissional em Letras.

1. Multiletramentos. 2. Contos e Causos. 3. Histórias, Contação.
4. Mestrado Profissional em Letras. I. Silva, Rosana Rodrigues da, Dra.
II. Título.

CDU 811:37.018.51(817.2)

LUCINEY ROSA SUR

DE CAUSO EM CAUSO, FORMAM-SE OS LEITORES DO CAMPO

Trabalho de Conclusão apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, campus universitário de Sinop, como requisito para obtenção do título de mestre em Letras, julgado pela Banca composta dos membros:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Sinop
(Presidente)

TITULARES

Profa. Dra. Divanize Carbonieri
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT/Cuiabá

Prof. Dr. Antonio Aparecido Mantovani
Universidade do Estado de Mato Grosso– UNEMAT/Sinop

SUPLENTES

Profa. Dra. Eliane Maria de Oliveira Giacon
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/Dourados

Profa. Dra. Adriana Lins Precioso
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

Aprovada em: 23 de novembro de 2016.

Local da defesa: Sala Brasil – *Campus* Universitário de Sinop - Universidade do Estado de Mato Grosso

Dedicatória

Dedico este trabalho aos alunos das escolas de meu município, para os quais minha vida profissional sempre foi voltada.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer a todos que estiveram comigo durante o tempo de pesquisa, sobretudo aos professores do curso de Mestrado Programa de Pós-graduação Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* universitário de Sinop, particularmente à Profa. Dra. Rosana Rodrigues da Silva, minha orientadora, a quem espero honrar com este trabalho, pela paciência e pelo incentivo em todos os momentos.

Agradeço a paciência, a compreensão e o amor da minha família, que sempre esteve ao meu lado, sem jamais reclamar pelo tempo dedicado à pesquisa e aos estudos.

Aos meus alunos, sujeitos desta pesquisa, bem como a suas famílias, pela sua colaboração, sem a qual este trabalho não ocorreria.

A cada um dos meus colegas do Mestrado, que formaram uma turma maravilhosa, minha gratidão pelo agradabilíssimo convívio.

Aos meus amigos e colegas de trabalho das redes de ensino, em especial às companheiras da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer de Nova Santa Helena, imprescindíveis na sua companhia, agradeço pelo apoio e por acreditarem em mim e à equipe gestora da Escola Municipal de Educação do Campo “Antonio Pelissari”, pela colaboração.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa e à Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, pela concessão da Licença para Qualificação Profissional, durante todo o período de realização deste mestrado

Finalmente, agradeço a Deus, por ter proporcionado a mim esta vivência e me acompanhado em todos os momentos, alimentando a esperança de que seria capaz de superar o desafio, o qual me fez crescer como ser humano e como profissional. Agora levo comigo, além dos conhecimentos teóricos e práticos que adquiri, a certeza de que sem a fé teria sido muito difícil chegar até aqui.

EPÍGRAFE

A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não os conhecemos por meio dos dicionários ou manuais de gramática, mas sim graças aos enunciados concretos que ouvimos e que reproduzimos na comunicação discursiva efetiva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, [1979]; 2003, p. 326).

RESUMO

Este trabalho relata a conclusão da pesquisa interventiva do Curso de Mestrado pelo Programa de Mestrado Profissional – Profletras, realizada em forma de projeto desenvolvido em uma turma de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Educação do Campo “Antonio Pelissari”, localizada em Vila Atlântica, um pequeno povoado do município de Nova Santa Helena-MT. Essa proposta surgiu da necessidade de buscar-se alternativas com as práticas de ensino de linguagem que possam desenvolver a proficiência dos alunos na escrita e leitura e está fundamentada na pesquisa qualitativa e na modalidade da pesquisa-ação. Nela propôs-se o desenvolvimento de uma sequência didática, conforme pressupostos teóricos metodológicos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que tem como objetivo amplo possibilitar o multiletramento dos alunos, a partir do gênero textual causo, levando-os a conhecer e identificar o gênero por meio de suas características linguístico-discursivas, desenvolvendo sua oralidade, ampliando seu repertório de leituras, estimulando a produção de textos, bem como a fazer utilização de ferramentas tecnológicas e de mídias para retextualização de causos, culminando com a produção de um CD de áudio-contos. Os principais referenciais teóricos deste trabalho são: Rojo(2012), Kleiman(2010), Marchuschi(2008), Schneuwly e Dolz(2004), Oliveira(2006) e Batista(2007). Sobre a metodologia adotada, os resultados apontam que a sequência didática permitiu realizar um trabalho contínuo e contextualizado, em que os alunos puderam ter um tempo maior para familiarização e apropriação das características do gênero, utilizando-se principalmente de causos escritos e contados por Rolando Boldrin. Como fator limitante está o fato de os alunos estarem condicionados à atividades mecanicistas e burocratizadas o que muitas vezes não propiciou condições de diálogo entre professor e alunos. Apresentam-se os resultados da pesquisa mediante a análise do trabalho desenvolvido em sala de aula com a oralidade, a leitura, a produção de textos, os multiletramentos e a identidade. Foi possível perceber que os alunos superaram dificuldades como a timidez, a falta de desenvoltura oral e a angústia na produção de texto, mediante a ideia de que teriam interlocutores reais e, assim, escrever implicou a construção de um saber no qual foi preciso ajustar o texto a uma finalidade comunicativa. Quanto à identificação dos alunos com o gênero causo, percebeu-se que encontrava-se enfraquecida por sofrer as influências da sociedade globalizada, porém, o trabalho, envolvendo as famílias e comunidade, estimulou a autoestima dos alunos e houve um envolvimento que pode denotar uma identificação com o seu contexto sociocultural.

Palavras-chave: Multiletramentos. Causo. Áudio-contos. Cultura. Contação de histórias.

ABSTRACT

This paper reports the completion of the Interventional research the master course for professional master's program – Profletras, held in the form of a project developed in a group of students of the final years of the elementary school of the Municipal School of education field "Antonio Pelissari", located at Atlantic Village, a small village in the municipality of Nova Santa Helena-MT. This proposal arose from the need to seek alternatives to the practice of teaching language that can develop the proficiency of the students on writing and reading and is based on qualitative research and research-action mode. It proposed the development of a didactic sequence, as theoretical methodological Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), which aims to make students multiliteracy wide, from the text cause, causing them to know and identify the genre through their linguistic features-essay, developing its orality, expanding their repertoire of readings, stimulating the production of texts, as well as making use of technological tools and media to retextualização of stories, culminating with the production of an audio CD-tales. The main theoretical references of this work are: Rojo (2012), Kleiman (2010), Marchuschi (2008), and Schneuwly Dolz (2004), Oliveira (2006) and Batista (2007). About the methodology adopted, the results indicate that the didactic sequence has allowed to realize a continuous work and contextualized, in that students might have a longer time for familiarization and appropriation of the characteristics of the genre, using mainly of causes written and numbered by Rolando Boldrin. Limiting factor is the fact that students are conditioned to mechanistic and burocratizadas activities which often not provided conditions for dialogue between teacher and students. The search results through the analysis of the work done in the classroom with speaking, reading, production of texts, the multiliteracies and the identity. It was possible to notice that students have overcome difficulties such as shyness, lack of resourcefulness and the anguish on text production, by the idea that they would have real actors and thus write entailed the construction of a knowledge which was necessary to set the text to a communicative purpose. As the identification of students with the genus cause, it was noticed that was weakened by suffering the influences of globalized society, however, the work, involving families and community, stimulated the self-esteem of students and there was an involvement which can denote an identification with their socio-cultural context.

Keywords : Multiletramentos. Cause. Audio stories. Culture. Storytelling.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -Produção inicial (Aluno WM, 7º ano).....	51
Figura 2 - Produção inicial (Aluna MK, 8º ano).....	52
Figura 3 - Produção inicial (Aluno RM, 9º ano)	52
Figura 4 - Atividade de motivação (Aluna CA, 8º ano).....	54
Figura 5 - Produção escrita do desfecho do caso (Aluno LT, 9º ano).....	55
Figura 6 - Produção escrita do desfecho do caso (Aluno MS, 9º ano).....	56
Figura 7 - Atividade de reconhecimento do gênero (Aluna MK, 8º ano)	58
Figura 8 - Atividade de reconhecimento do gênero (Aluna SB, 8º ano).....	59
Figura 9 - Textos utilizados na atividade	59
Figura 10 - Exemplo de atividades envolvendo linguagem formal e informal	60
Figura 11 - Produção coletiva de texto, em processo	65
Figura 12 - Exercício individual de correção de texto (Aluna MK, 8º ano).....	66
Figura 13 - Exercício individual de correção de texto (Aluno MN, 9º ano).....	67
Figura 14 - Versão final da produção coletiva de texto	68
Figura 15 - Produção individual com correções (Aluna VP, 7º ano)	70
Figura 16 - Produção individual com correções (Aluna SB, 8º ano).....	70
Figura 17 - Versão final da produção individual (Aluno VP, 7º ano).....	71
Figura 18 - Versão final da produção individual (Aluna SB, 8º ano).....	72
Figura 19 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, p. 1 (Grupo 5)	76
Figura 20 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, p. 2 (Grupo 5)	77
Figura 21 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, 2º versão (Grupo 5)	79
Figura 22 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, versão final (Grupo 5)...	81
Figura 23 - Momento de trabalho com os grupos(gravação)	83
Figura 24 - Capa do CD (frente)	85
Figura 25 - Capa do CD (verso).....	85
Figura 26 - Momento de divulgação da Produção Final.....	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM	16
1.1 LETRAMENTO	16
1.2 GÊNEROS TEXTUAIS	20
1.3 OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA	22
1.4 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ORAL	26
2 O GÊNERO CAUSO COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA OS MULTILETRAMENTOS	31
2.1 OS CAUSOS	31
2.2 NARRATIVAS ORAIS E IDENTIDADES	37
2.3 CAUSO: UM GÊNERO QUE PERSISTE?	40
3 METODOLOGIA	44
3.1 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA	46
3.1.1 Produção Inicial	48
3.1.2 Módulo 1	53
3.1.3 Módulo 2	57
3.1.4 Módulo 3	59
3.1.5 Módulo 4	61
3.1.6 Módulo 5	62
3.1.7 Módulo 6	63
3.1.8 Módulo 7	69
3.1.9 Módulo 8	72
3.1.10 Módulo 9	81
3.1.11 Módulo 10	83
3.1.12 Produção Final	85
4 ANÁLISE DE DADOS	87
4.1 A ORALIDADE	87
4.2 A LEITURA	88
4.3 A PRODUÇÃO DE TEXTO	91
4.3.1 A correção e refacção dos textos	95

4.4 OS MULTILETRAMENTOS.....	100
4.5 A IDENTIDADE.....	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	111
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS.....	114
APÊNDICE A	116
Sequência Didática	116
APÊNDICE B	122
Roteiros dos Áudio-Contos Produzidos pelos Alunos	122
APÊNDICE C	127
Retratos de momentos do percurso	127
APÊNDICE D	131
CD de Áudio-contos	131

INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste em um projeto de intervenção desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental, diante da necessidade de buscarmos alternativas com as práticas de ensino de linguagem que possam desenvolver a proficiência dos alunos na escrita e leitura. O objetivo amplo deste trabalho foi promover a formação do leitor e produtor de textos em seu contexto sociocultural na escola do campo, no município de Nova Santa Helena, por meio de práticas de multiletramentos, que incluam o trabalho com a oralidade, a leitura, e principalmente a escrita, por meio da retextualização do oral para o escrito, bem como se utilizando das linguagens das novas tecnologias, a partir do caso.

O caso é um gênero textual de origem oral, não-ficcional e apresenta-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados pelo contador, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. Quando o fato que deu origem ao caso não foi vivido ou testemunhado por quem conta, são dadas algumas indicações que registram a origem do relato. Pode apresentar elementos fantásticos, engraçados, críticos, ou assustadores, com objetivo lúdico ou educativo.

Segundo Dolz e Cagnon (2015), todo texto é um exemplar de gênero e assim os gêneros textuais são concebidos como ferramentas de trabalho, uma vez que estes são mediadores das atividades humanas. São designados de acordo com as esferas de atividades, diferenciando-se de acordo com sua finalidade, em cada uma dessas esferas. Assim, atuando em situações languageiras, são apropriados no uso, permitindo ao indivíduo ter acesso às suas significações e interiorizando-as amplia suas capacidades de linguagem. A proposta didática de ensino por gêneros pode apresentar as seguintes vantagens: o trabalho de reagrupamento dos gêneros facilita a organização do desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados; se consideram as práticas sociais de referência; trabalha-se a partir de representações sociais e assim dá sentido às aprendizagens. Por meio da elaboração do modelo didático de um gênero é possível determinar as dimensões ensináveis que podem gerar as sequências de ensino, que se organiza em uma perspectiva histórica e cultural.

O gênero causo foi escolhido tendo em vista que pode despertar a curiosidade, a imaginação e o interesse dos alunos em conhecer, investigar, ouvir, ler, produzir e compartilhar as histórias da cultura popular local. Embora, na atualidade, o hábito de reunir-se para contar causos esteja se perdendo por conta da invasão da mídia, acreditou-se que com este trabalho pudesse, também, se resgatar os causos e histórias que até pouco tempo faziam parte do cotidiano das famílias do interior, de modo a reconhecê-los como importante forma de letramento cultural e manifestação literária própria das comunidades rurais.

Um dos papéis de maior importância atribuído à escola é o de tornar as pessoas proficientes na leitura e na escrita, pois dessa forma o sujeito tem acesso a informações, ensinamentos e experiências que possibilitam a cidadania digna. Conforme os estudos da área, saber ler e escrever vai muito além da codificação e decodificação; é acionar diversos conhecimentos prévios para atribuir sentido ao texto, seja verbal ou não verbal. Desse modo, em uma concepção ampla de leitura, ir além daquilo que se materializa diante de nossos sentidos como objeto de leitura, fazendo a mediação com a realidade vivida e podendo se posicionar de forma crítica e autônoma. Escrever é uma forma de manifestar pensamentos, ideias e opiniões; comunicar sentidos na organização escrita do discurso, com coerência e coesão. Por isso o ensino da leitura e da escrita são realidades inseparáveis e tem uma relevância ímpar, cabendo à escola a formação de leitores e de escritores críticos e politizados, capazes de compreender, significar, ressignificar, formar e transformar.

Tendo surgido a partir do interesse em proporcionar condições para o desenvolvimento de estratégias que contribuíssem para o desenvolvimento da competência leitora, concebeu a oralidade como uma competência tão importante como as outras, já tradicionalmente consideradas prioridades da escola e pretendeu-se também contribuir para a constituição da identidade cultural dos alunos, visando privilegiar um gênero que possivelmente fizesse parte das práticas de letramento locais. A escrita foi trabalhada como meio de registro das narrativas contadas, de organização da expressão em outro código e, finalmente, como uma forma de divulgação da atividade realizada pelos alunos.

As perguntas norteadoras do trabalho foram: 1. O gênero textual causo pode contribuir para o processo de letramento de alunos da escola de campo, por meio da identificação do sujeito leitor com as situações narradas? 2. Quais são as

características culturais e identitárias presentes nos causos e que podem ser levantadas nos multiletramentos?

A escola, onde foi desenvolvida a proposta, localiza-se em Vila Atlântica, um pequeno povoado do município de Nova Santa Helena-MT, onde residem em torno de 150 famílias, cuja origem da população é predominantemente rural. Nela é adotado a proposta de Ciclos de Formação Humana, tendo aderido à política educacional do sistema estadual de ensino. Por haver diminuição de alunos a cada ano, as turmas são multisseriadas por ciclo.

É fato notório e objeto de discussões a progressão continuada, que faz parte da proposta de ensino por ciclos, uma vez que tal fato levou a um descrédito em relação à escola. Os alunos, ao perceberem que são promovidos, independentemente de seus avanços na aprendizagem, se desmotivam, perdem o interesse pelos estudos, já que basta ter setenta e cinco por cento de frequência às aulas por ciclo. Assim, muitas vezes, os professores, por mais que se esforcem, não têm conseguido obter a contrapartida dos alunos, cuja mentalidade não está amadurecida para compreender que a educação é um direito seu, que sua aprendizagem é papel fundamental que a escola deve proporcionar. Portanto, é nesse contexto escolar que a intervenção se desenvolveu agravada por se tratar de uma turma multisseriada da 3ª fase do 3º ciclo, ou seja, o 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, cujas famílias, em grande parte, são itinerantes e a entrada e saída de alunos nas turmas, é constante e também pelo preconceito existente na sociedade de que o contexto do campo seja inferior ao da cidade. Assim, boa parte dos alunos apresentam grandes déficits de aprendizagem da leitura e escrita, bem como da oralidade em situações mais formais.

Tendo em vista que se trata de uma escola do campo, partiu-se do pressuposto de que o gênero textual causo poderia colaborar principalmente para o processo de letramento crítico, uma vez que os alunos tenderiam a se identificar nas leituras em sala de aula com as narrativas que remetem a situações previamente conhecidas e a vivências experimentadas em locais da região em que habitam, devido à forma como abordam os conteúdos e à variedade linguística utilizada pelo prosador, aliada ao jeito simples do homem sertanejo.

O trabalho foi desenvolvido mediante uma sequência didática, seguindo procedimentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa envolve um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, que ocorrem em torno do

gênero textual causo. Nas mesmas foram trabalhados diversos conteúdos de ensino da linguagem, visando promover a formação do leitor e produtor de textos em seu contexto sociocultural na escola do campo, no município de Nova Santa Helena, por meio de práticas de multiletramentos, que incluam o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e com as novas tecnologias, a partir do gênero causo. Os alunos leram e ouviram diversos causos, sendo que o principal autor trabalhado foi Rolando Boldrin e a partir de causos coletados na comunidade, fizeram a retextualização, da oralidade para a escrita, produzindo assim o roteiro para gravação de áudio-contos.

Foi acompanhado todo o processo de trabalho durante as atividades desenvolvidas, bem como feito o monitoramento constante do desempenho dos alunos. Após o desenvolvimento da sequência didática realizou-se a análise dos dados coletados, interpretando-os com base nos referenciais teóricos como Solé(1998), Bortoni-Ricardo(2013), Ruiz(2013), Rojo(2010), Street(2007) e Batista(2007).

O espaço escolar, ao longo do tempo, foi sendo constituído como *lócus* da cultura escrita, mas na atualidade, necessita incorporar de forma crítica e criativa novas linguagens às práticas pedagógicas. A escola, ainda, precisa desenvolver os multiletramentos, ou seja, alfabetizar nas diferentes mídias e construir textos que incorporem imagens, sons, movimentos e as falas que são próprias do contexto cultural em que estão inseridos os alunos. As atividades com o gênero causo são práticas de multiletramentos que incluíram diversas tecnologias, tais como o uso da internet, da gravação, da edição, a fim de que fossem registrados causos que por ora ficam circunscritos à oralidade, reunindo-os em uma coletânea em áudio com a participação de nossos alunos, enquanto sujeitos ativos desta pesquisa-ação, de forma que o produto final foi um CD de áudio-contos.

O trabalho está dividido em cinco capítulos, seguidos da conclusão, referências, anexos e apêndices. No capítulo 1, são apresentados os aportes teóricos que embasam a proposta em questões relacionadas a um projeto de intervenção em língua portuguesa que contemple multiletramentos, com a apresentação de conceitos discutidos por estudiosos como Soares(2004), alfabetização e letramento; Oliveira(2010), letramentos como práticas sociais; Kleiman(2010), letramento na perspectiva identitária; Rojo(2012), "Pedagogia dos multiletramentos"; Garcia e Rangel(2013), gêneros textuais; Marcuschi(2008), Schnewly e Dolz(2004), oralidade na escola.

No capítulo 2, continuamos com aportes teóricos, mas agora voltados a questões mais específicas, relativas ao gênero escolhido e ao alunado sujeito da intervenção, sendo Machado(2004), Busatto(2011), narrativas orais, contadores de histórias; Matos e Sorsy(2009), contos populares; Oliveira(2006), Batista(2007), caracterização e tipologia dos causos, Hall(2000), identidade cultural; Flannery(2014), narrativas como retrato cultural de um grupo.

No capítulo 3, é esclarecida a metodologia da pesquisa e relato como ocorreu a execução da proposta em cada um de seus módulos. A análise de dados, em que foram elencadas as categorias: oralidade, leitura, produção de texto, multiletramentos e identidade e nas quais busca-se apresentar os resultados do trabalho desenvolvido em sala de aula e enxergar a prática à luz dos referenciais estudados, é apresentada no capítulo 4.

Nas considerações finais, destacamos os avanços e limitações que permearam este trabalho e algumas contribuições para a reflexão dos colegas professores.

1 A IMPORTÂNCIA DOS MULTILETRAMENTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

As práticas de leitura e escrita são dinâmicas; mudam em termos de forma e função; evoluem e se transformam segundo condições sócio históricas. As transformações tecnológicas da atualidade afetam profundamente o letramento, uma vez que requerem do indivíduo novas habilidades e estratégias para se adaptar e adquirir os letramentos que emergem. A escola precisa proporcionar o letramento eletrônico, de forma a considerar, também, a competência para a leitura e escrita de hipertextos, incorporando e entendendo a funcionalidade e o valor das novas tecnologias digitais, embora não desprezando também o contato com os textos impressos. Neste capítulo discutiremos essa questão, visando apresentar alguns conceitos necessários para situarmos o objeto de pesquisa.

1.1 LETRAMENTO

A sociedade atual organiza-se em torno da escrita, a qual tem exigido cada vez mais a capacidade de letramento, isto é, que sejamos capazes de fazer uso competente da escrita e da leitura. Assim, o papel da escola deveria ser o de proporcionar aos seus educandos essa capacidade, mas nem sempre ela o faz devido ao tratamento artificial dado ao trabalho desenvolvido com a linguagem. O objetivo de ensinar a ler e a escrever acaba criando um círculo vicioso em que o ensino se dá em função dos interesses da escola, já que essa tende a apoiar práticas de letramento dominantes, como aquelas de instituições poderosas e influentes socialmente, assim como ela própria, e não as demandas de leitura e escrita requeridas por determinados grupos sociais, excluídos pela educação formal.

É comum se falar que no Brasil existe um grande número de analfabetos funcionais, aqueles que, mesmo tendo alguns anos de aprendizagem escolar, aprenderam a ler e a escrever, mas não fazem uso das práticas de leitura e escrita. Soares (2004) problematiza tal questão, discutindo como surgiu o conceito de letramento no Brasil, em meados dos anos 1980, para nomear fenômenos distintos daquilo que se denomina como alfabetização. Diferentemente do que ocorreu em outros países, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se confundem,

mesclam-se, o que, segundo a autora, seria equivocadamente, acarretando na perda da especificidade da alfabetização, cuja causa principal foi a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que aqui se difundiu. A alfabetização, como processo de aquisição do sistema convencional de escrita alfabética e ortográfica foi, de certa forma, obscurecida pelo conceito de letramento. Portanto, é necessário o reconhecimento da especificidade da alfabetização, a qual deve se dar num contexto de letramento, entendido como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, além do consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e também de atitudes positivas em relação a essas práticas.

Oliveira (2010), ao discutir o impacto que os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) provocaram nos professores de língua materna, expõe que uma gama de conceitos foi incorporada ao discurso destes, como uma forma de “modismo” teórico. Entre esses conceitos estão *letramento* e *gêneros textuais*, pois, segundo a autora, na prática do professor, tais termos apresentam significações distorcidas e banalizadas. O que se tem, nas salas de aula, são misturas de práticas tradicionais com um discurso inovador. A autora também atribui a tais documentos, que apresentam um caráter generalizante, prescritivo e hegemônico, o reconhecimento do letramento como um fenômeno neutro, natural, singular, autônomo e visível, sendo que, para ela, o letramento é algo plural, que precisa ser problematizado, examinando-se as diversas facetas que o constituem:

(...) os letramentos, vistos como práticas sociais, necessitam ser melhor entendidos nos seus contextos sociais e históricos; são frutos de relações de poder; servem a propósitos sociais na construção e troca de significados, formatam e são formatados pela cultura; sofrem interferência de posições ideológicas, podendo estas serem implícitas ou explícitas; são dinâmicos à medida que são determinados por injunções de natureza econômica (globalização), tecnológica (recursos da mídia e da internet), política (políticas públicas de educação) e histórica (certas práticas valorizadas numa determinada época que perdem seu valor noutro tempo). São, enfim, múltiplos, dêiticos, ideológicos e críticos (OLIVEIRA, 2010, p. 329).

É preciso considerar que as práticas de letramento ocorrem em variados contextos de atividades, atendendo funções e propósitos diferentes. Usufruir e saber produzir uma variedade de textos que circulam socialmente não é somente ter acesso a essas práticas comunicativas, mas também ter uma forma de poder que a

muitos é negada, pois a vida social é permeada por múltiplas formas de linguagem e destinada a diferentes usos e saber dominá-las é condição para a inserção social. Há uma natureza relacional entre situação, atividade e participantes em eventos de letramento. Também, nos dias atuais, o letramento é afetado pelo processo de globalização, pelos meios de comunicação de massa e pela internet.

Atualmente, há necessidade de novos letramentos que deem conta de preparar os jovens para a sociedade do futuro e, por isso, a escola precisa reinventar seu currículo no que diz respeito às competências de linguagem para as demandas de um letramento diferente, que incorpore múltiplas formas semióticas, bem como diferentes suportes e modalidades, que trazem uma complexidade maior para a formação de leitores e escritores na contemporaneidade. É preciso considerar a multimodalidade existente no discurso oral e escrito, pois atualmente não existe mais uma representação pura dos gêneros textuais da oralidade ou da escrita. Assim, é comum a recorrência, em variações diversas, a palavras, gestos, entonações, imagens, animações, sons, para compor uma mesma mensagem.

O trabalho com as práticas de letramento, também abordadas por Kleiman (2010), tem se mostrado um caminho possível para aproximar o fazer da escola das práticas de letramento vivenciadas socialmente. A autora coloca que uma premissa importante desses trabalhos é a de que o processo de tornar-se letrado é um processo identitário, já que numa sociedade tão dividida por questões sociais, como a nossa, o processo de inserção na cultura da escrita equivale a um processo de aculturação, incluindo a violência simbólica que lhe é inerente. Essa concepção se opõe a uma concepção instrumental, funcional da escrita, centrada nas capacidades individuais de uso da língua escrita em comparação com uma norma universal do que é ser letrado. Para a perspectiva identitária, são de interesse tanto as trajetórias de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades quanto os esforços coletivos de inserção na cultura letrada por parte de determinados grupos que são movidos por diversas finalidades, em trajetórias coletivas ou individuais de luta e resistência.

Essa perspectiva parte do pressuposto de que o ensino da leitura e produção de textos deve constituir-se como prática significativa para o aluno, ou seja, surgir de uma necessidade real, social, na qual o texto produzido precisa ter um interlocutor real, uma finalidade social, não sendo mero trabalho didático, cujo interlocutor único é o professor. A escola precisa identificar as práticas de letramento significativas

num determinado contexto e estruturar o currículo a partir delas, desenvolvendo conteúdos que valorizem e que sejam valorizados pelos alunos. Portanto, a prática de letramento e sua dinâmica própria é que devem determinar os conteúdos curriculares.

Vivemos numa sociedade “pós-literária”, conforme Schwartz (1981), ou seja, aquela que tem a comunicação eletrônica como principal meio de comunicação não pessoal. Nessa sociedade houve uma mudança na comunicação da informação, a qual passou da palavra impressa para a mídia eletrônica, implicando em uma mudança na relação dos sujeitos com os bens simbólicos, uma vez que, teoricamente, teriam acesso à informação. Hoje, cada vez mais se pressupõe que os outros compartilham do conhecimento, devido à suposta democratização e acessibilidade a ele, promovidas pela internet. Isso afeta vários aspectos da vida social, incluindo a relação professor-aluno, bem como o papel desenvolvido pela escola, o qual precisa ser repensado de forma profunda.

A necessidade de a escola adotar uma “pedagogia dos multiletramentos” também é abordada por Rojo (2012). Para a pesquisadora, a escola deve ser a responsável por considerar as demandas exigidas pelos novos letramentos, representados principalmente pelas TICs, e também pela multiplicidade de culturas presente nas sociedades contemporâneas, das quais, muitas vezes, algumas são marginalizadas e não têm espaço na escola. Para Rojo,

(...) o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossa sociedade, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

A escola precisa levar em consideração os textos que circulam socialmente, as diversas formas de linguagens e signos que precisam ser lidos, que exigem multiletramentos. Atualmente, com o avanço tecnológico, muito mais formas de textos circulam e devem ser exploradas na escola para que ela não fique alheia àquilo que é necessário e de interesse dos alunos. Faz-se necessário proporcionar condições aos alunos para que possam dar conta das diferentes práticas de letramento, para desenvolverem capacidades de leitura e/ou escrita requeridas pelos usos diversos e heterogêneos das linguagens presentes na sociedade.

1.2 GÊNEROS TEXTUAIS

As práticas de letramento estão ligadas às atividades humanas, que são mediadas pela linguagem. “As ações humanas se organizam em esferas *de atividade* socialmente definidas. Por isso dizemos que cada uma de nossas ações e cada um de nossos atos de interação tem possibilidades e limites socialmente definidos” (GARCIA; RANGEL, 2013, s.p.). As esferas de atividade não são previamente definidas; o que determina a esfera predominante é o olhar que lançamos sobre determinada situação de aprendizagem, ou seja, aquilo que surge com mais destaque na prática de letramento focalizada. Sempre que nos comunicamos, todo texto que usamos, seja ele oral ou escrito, pertence a um determinado gênero.

(...) os gêneros do discurso são “modos de dizer” apropriados para certas atividades e/ou situações, na medida em que permitem responder adequadamente às **demandas de comunicação** correspondentes. Na teoria do gênero de Bakhtin, todo gênero a) envolve um **tema** — o *tipo de fato* para o qual ele se volta, como a vida íntima, num diário; b) assume uma **forma composicional** — a organização geral do **texto**, como introdução, desenvolvimento e conclusão, nas dissertações acadêmicas; c) define um **estilo**— o tom característico desse **discurso**, mais ou menos pessoal, mais ou menos formal etc. (GARCIA; RANGEL, 2013, s.p.).

Os gêneros surgem de acordo com sua função na sociedade. Seus conteúdos, seu estilo e sua forma estão a ela sujeitos. Para conhecer um determinado gênero, precisamos entender sua função, para assim interagir adequadamente. Então a escola deve não apenas priorizar as características formais dos textos, mas proceder da forma como indica Landeira (2009), ou seja, quando se ensina um gênero, é importante pensar em para quem se escreve, por que se faz, qual a real necessidade de fazê-lo, o que o leitor efetivamente conhece sobre o tema, o que pensa dele, como fazer-se compreender, como usar a língua na produção desse texto, como o texto solicita uma ou outra estratégia de leitura. O trabalho com os gêneros textuais na escola pressupõe uma mudança na forma de se relacionar com a linguagem e o currículo de língua portuguesa na escola.

Soares (2010) também discute sobre o conceito de gêneros textuais abordado nos PCNs, em que são compreendidos como “unidades textuais dadas, estáticas, descontextualizadas, com características facilmente identificáveis, prontas para

serem ensinadas” (SOARES, 2010, p. 328). A autora afirma que o gênero é afetado por diversas variáveis, tornando-se complexo e multifacetado e, em face dessa complexidade, prevê-se que o gênero textual constitui-se numa relação funcional entre texto e contexto. Por ser multidimensional, o gênero inclui o textual, o social e o político, devendo ser analisado a partir de diferentes aspectos: formal, retórico, processual e temático. Assim, os gêneros textuais são profundamente dinâmicos, plásticos e imprevisíveis; transformam-se, entrecruzam-se, surgem e desaparecem conforme determinações sociocomunicativas. O trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar requer compreender o que seja gênero e os fenômenos que a esse construto estão vinculados.

O que o professor ensina e como ensina estão vinculados às suas concepções acerca dos fenômenos linguísticos e do entorno que o envolve, bem como a seus alunos. Diferentes concepções de gêneros e de letramentos acabam por resultar diferentes práticas:

Se no letramento cultural há um acordo no sentido de que o aluno domine o maior número de gêneros, a fim de que circule, de modo legítimo, em variadas esferas discursivas, no letramento crítico a intenção é que o aluno se aproprie daqueles gêneros (e não de muitos) que lhe sejam úteis para agir no mundo ou para fazer uso de determinadas práticas que lhes convêm em termos de necessidade comunicativa (SOARES, 2010, p. 339).

A partir da perspectiva do trabalho com o letramento crítico, que pode assumir um caráter transformador, já que vai ao encontro dos interesses e possibilidades dos alunos, os projetos de letramento se mostram como meio, nos quais as práticas servem para um outro fim que não apenas a mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal. Segundo Oliveira,

(...)os projetos se inserem num tipo de cultura escolar alternativa em que a produção do conhecimento está orientada pela abordagem de ‘resolução’ de problemas (...). Tendo como ponto de partida a prática social, esses projetos visam atender necessidades sociais e demandas comunicativas específicas de um determinado grupo, a partir de ações coletivas. (...) O ensinar o aprender nos projetos de letramento se efetivam por meio do trabalho com gêneros, entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo – em termos didáticos, o eixo organizador das atividades com a linguagem (OLIVEIRA, 2010, p. 340).

Assim, os gêneros são entendidos como instrumentos mediadores da ação humana no mundo e, em termos didáticos, o eixo organizador do trabalho com a linguagem. São apresentados como meio e não como fim, já que se ensina com os gêneros, e não sobre os gêneros. Dessa forma, o trabalho com os gêneros necessita que se organize o currículo como algo flexível, dinâmico, voltado para a realidade local, mas sem perder de vista as capacidades requeridas para a vida social.

1.3 OS GÊNEROS ORAIS NA ESCOLA

É perceptível que as práticas escolares têm uma tradição em valorizar a escrita em detrimento da oralidade, mas estudiosos como Castilho(1998) e Marcuschi (2001) têm apontado a necessidade de que a modalidade oral seja conteúdo a ser trabalhado na escola, seguindo as ideias de estudiosos da linguagem, que ressaltam a importância desse estudo no desenvolvimento da competência discursiva dos alunos. Um texto oral é composto pelas sequências linguísticas, como também sonoridades, ritmos e elementos visuais, que fazem parte de sua *performance*. É elaborado juntamente com o interlocutor, mediante o que o falante percebe ou deduz de sua recepção. Portanto, não se trata de falar com correção gramatical ou pronúncia correta das palavras, mas atender as necessidades de interação, para além do ambiente escolar. Inclusive, uma atitude bastante comum entre os professores, que precisa ser evitada, é a correção formal da fala dos alunos, pois isso tolhe suas iniciativas na comunicação oral. Devem-se focar as atividades na construção de sentidos e não na regra formal.

Os usos da escrita, uma vez colocados numa sociedade, impõem-se de tal maneira que adquirem um valor supostamente maior que o da oralidade, o que traz como principal consequência a transformação desta modalidade da língua em uma habilidade que historicamente tornou-se sinônimo de detenção de conhecimento. Assim, a língua oral foi sendo desvalorizada pela sociedade e, conseqüentemente, isso se reflete na escola. Pensando nesta situação em termos de escola, tal postura pode ter desencadeado a visão dicotômica entre fala e escrita. Marcuschi (2001) chama a atenção para isso dizendo que não se deve analisar as relações entre língua oral e escrita em uma perspectiva dicotômica, pois assim estaríamos atribuindo à modalidade escrita um caráter explícito, planejado e elaborado, ao

passo que à modalidade oral caberia a implicitude, o não-planejamento e a falta de elaboração. Tal visão implicaria no fato de não se discutir a possibilidade de existir textos formais em língua falada, como uma palestra, por exemplo, e textos informais em língua escrita, como as mensagens em redes sociais, por exemplo. Para o autor, tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de se organizar, desenvolver e transmitir informação, o que permite que seja tomada como fenômeno específico. Ainda, para ele, a questão da oralidade é colocada como um problema de adequação às diferentes situações comunicativas, ou seja, saber que forma da fala utilizar conforme o contexto de comunicação, saber adequar o registro levando em conta a quem e por que se fala. Assim, o papel da escola se enquadra nessa questão de que precisa proporcionar aos alunos reflexões e aprendizagens sobre a estruturação dos gêneros orais e seu uso adequado.

No Brasil, a partir da publicação dos PCNs (1997) é que se intensificou a preocupação com o ensino de linguagem oral na escola. Essa recomendação veio no sentido de, através desse ensino, possibilitar o acesso a usos mais formalizados e convencionais, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem para o exercício da cidadania. Segundo os PCNs, os professores devem trabalhar textos orais espontâneos, além de trabalhar aqueles mais planejados, para que os alunos percebam como se organizam, pois, ao contrário do que se pensa, os textos orais obedecem a um planejamento estrutural, têm regras próprias e funcionam como elemento de interação e devem ser analisados cuidadosamente em sala de aula.

Assim, tem aumentado a quantidade de pesquisas na área, considerando que a fala está presente na maioria das relações de comunicação e a escola precisa instruir seus alunos a relacionar a língua às suas práticas sociais, proporcionando competências que os tornem capazes de conviver na sociedade na qual estão inseridos, se apropriando da estrutura e funções dos gêneros orais que fazem parte dessa sociedade.

Também, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso(2010), na área de linguagem, ao discutir as diretrizes do ensino de Língua Portuguesa, afirmam estar em consonância com os PCNs e propõem que:

Nas atividades escolares é preciso também proporcionar o desenvolvimento de práticas orais em situações formais, tais como: debate, júri simulado, apresentação de seminários, representação teatral, apresentação de

jograis, leituras dramáticas e peças teatrais. Nessas situações, é indispensável atentar para os elementos não-verbais (gestos, expressões faciais e postura corporal) na construção do(s) sentido(s) do texto, além da utilização de inferências pragmáticas e deduções para dar sentido a enunciados que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregados de forma não-usual em sua linguagem (MATO GROSSO, 2010, p.101).

Apesar das recomendações oficiais, ainda, muitas escolas não conseguiram implementar uma proposta que contemple o ensino da linguagem oral, possivelmente devido à tradição escolar de focar o ensino na aprendizagem da leitura e da escrita, com base numa concepção de língua normativa, não dando oportunidades ao aluno de se compreender e ampliar suas habilidades com um ser falante, que embora habituados a interagir em seu meio, na escola não encontra espaço para os gêneros que utiliza, não tendo valorizado seu conhecimento de mundo. Castilho corrobora tal ideia:

Via de regra o aluno não procede de um meio letrado. Sua família enfrenta as tensões da vida urbana, uma novidade para muitas delas. A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais. O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento linguístico de que os alunos dispõem ao chegar a escola: a conversação. (Castilho, 1998, p. 21)

A fala, que tanto no aspecto biológico quanto no histórico, precedeu a escrita na linguagem humana, que nos acompanha antes de entrarmos na escola, precisa ter espaço nesta, dando direito ao aluno de usar palavra que traduz e registra as ações e os acontecimentos do seu dia a dia. O conhecimento precisa partir daquilo que é real para o indivíduo, para que possa agir sobre ele e avançar para novas aquisições. Marcuschi acresce a essas palavras o argumento de que “o trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva” (Marcuschi, 2001, p. 83).

Sobre o fato da escola priorizar o trabalho com a escrita, Hümmelgen(2008), (*apud* Ferraz e Gonçalves, 2015, p.64) discorre sobre algumas hipóteses para o não ensino dos gêneros orais na escola: a falta de interesse ou desconhecimento por parte dos professores, pouca produção de atividades que versam sobre esse tema, poucas informações sobre o tema, políticas educacionais quase inexistentes para a efetivação do ensino de gêneros, pouco interesse dos editores de materiais

didáticos, não formação de professores, tanto nas escolas, quanto nas Universidades.

De acordo com Bueno e Costa-Hübes (2015), com a introdução dos PCNs, se expandiram os estudos sobre gêneros textuais, já que este documento destacou a importância do trabalho com os gêneros em sala de aula. Porém, a maioria das publicações voltou-se para os gêneros escritos e pouco se estudou e divulgou os gêneros orais. As autoras apontam a necessidade de ampliar o debate e abrir espaços para que as propostas de ensino de gêneros orais sejam propagadas, bem como as pesquisas sobre tal temática.

As autoras, com base em Schneuwly (2004), sintetizam que não existe o oral, mas os orais em suas diferentes formas, que entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas. Essas práticas que se dão prioritariamente pelo uso da palavra falada, mas também por meio da escrita, podem se tornar objetos de um trabalho escolar. Tendo formas mais ou menos estáveis, são denominadas gêneros, os quais dão continuidade, diversificam e especificam uma velha tradição escolar e retórica. Ainda, ao apontar a relação entre o oral/escrito na escola, esses autores observam que o oral é sempre trabalhado como percurso de passagem para a aprendizagem da escrita, a serviço da estrutura formal da língua.

Em se tratando da forma como é desenvolvido o trabalho com a linguagem oral na escola, Bueno e Costa-Hübes(2015), afirmam que existem, na literatura, duas grandes tendências de ensino do oral: o oral integrado e o oral autônomo. No primeiro, o ensino do oral está ligado a outras atividades escolares, já no ensino do oral autônomo, os gêneros são abordados como objeto de ensino e aprendizagem em si, não sendo apenas um meio de aprendizagem de outros comportamentos linguísticos, nem são subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. Assim, ao se compreender a oralidade como composta por diferentes gêneros próprios, a segunda tendência precisa ser mais difundida.

O trabalho com a oralidade na escola vai no sentido de dar condições aos alunos de agir eficientemente nas situações sociais que assim o exigirem em relação à sua oralidade. A falta de disposição para falar é algo que pode acompanhar a pessoa pela vida toda, se em algum momento ela foi cerceada nessa sua capacidade. Tal questão impede, muitas vezes, o exercício de sua cidadania, pois não consegue dizer o que pensa, ou expressar-se da forma como deseja. Para isso, na escola devem ser criadas situações comunicacionais em que os alunos possam

participar identificando as características do gênero e utilizando-o adequadamente. Ao professor, cabe o papel de motivador e mediador, não de apenas propor atividades e fornecer modelos.

1.4 O TRABALHO COM A PRODUÇÃO ORAL

Em todos os lugares e em todos os tempos, as pessoas contam histórias. O ato de contar histórias surgiu no homem quando se fez presente a necessidade de comunicação. Nossos ancestrais, na pré-história, deixaram gravados nas paredes das cavernas o registro de suas experiências e de suas crenças, ainda iniciantes, onde relatavam os acontecimentos de sua vida cotidiana e funcionavam como meio de comunicação nos agrupamentos da época.

Com o surgimento da fala, o homem passou a relatar os fatos do clã em suas caçadas e nas novas descobertas, formando um painel cultural e histórico encontrado nos escritos passados de geração em geração, atualmente disponíveis em livros, revistas, documentários e internet. Coletâneas de histórias foram preservadas pela memória dos contadores nas inscrições em pedras, pequenas tábuas de argila ou vegetal, escritas em papiro ou pergaminho em rolos ou em folhas, presas por um dos lados, ou ainda, grossos livros manuscritos.

Foram essas primeiras formas de escrita que permitiram que palavras ditas há milênios, tivessem durado e possam, ainda hoje, ser *ouvidas* por nós (...). Descobriu-se assim que a palavra sempre impôs-se aos homens como algo de mágico, como um poder misterioso que tanto poderia proteger quanto ameaçar; construir ou destruir. (COELHO, 1985, p. 4)

Coelho (1985) ainda explica que as narrativas hoje conhecidas como Literatura Primordial tinham um caráter mágico ou fantasioso e atravessaram os tempos através da memória dos povos. Suas origens remontam a fontes orientais bastante diversas que foram difundidas no ocidente europeu durante a Idade Média, por meio da transmissão oral. Delas nascem as narrativas medievais arcaicas que acabam se popularizando na Europa e depois nas suas colônias americanas, entre elas, o Brasil e se transformam em contos folclóricos ou em contos de fada.

Nosso primeiro contato com as histórias se dá por meio da oralidade, através da voz da mãe, pai ou avós. Abramovich (1989) diz que é ouvindo histórias que se pode suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas

perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões, é descobrir um mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos. Também, através das histórias podemos sentir emoções importantes e viver tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve.

Contar uma história não é o mesmo que fazer declamação ou teatro. Para isso, faz-se necessário somente o simples uso da voz. O contador tem que transmitir confiança, motivar a atenção e despertar admiração. O texto precisa estar memorizado de uma forma que possa permitir-se variações sobre o tema. Abramovich(1989) faz algumas recomendações para o momento da contação de histórias para crianças: evitar as descrições imensas e cheias de detalhes, deixando o campo mais aberto ao imaginário; saber usar as modalidades e possibilidades da voz; saber começar o momento da contação e saber dizer quando a história terminou de um jeito especial e mostrar à criança que o que ouviu está impresso num livro (se for o caso) para que ela possa voltar a ele quando queira.

A tradição oral inclui o contador e a audiência, sendo que o primeiro cria a experiência e a segunda a reelabora por meio de imagens mentais que vai criando a partir das palavras e gestos do contador. A literatura oral é uma forma de arte improvisacional, em que o narrador não memoriza os textos, mas alguns conjuntos de incidentes roteirizáveis e assim vai compondo suas histórias. Por isso nenhuma história contada é igual à outra. Busatto (2011), diz que o contador tradicional, muitas vezes, ainda que sem saber, deixa a narração aberta, não conclui, compactuando com as mais avançadas teorias da recepção literária. Se o texto narrado é um relato pessoal, um fato vivido, muitas vezes é pontuado por pausas e silêncios, para que o leitor ouvinte possa imaginar o cenário da ação narrada. Detalhes nunca explicados transformam o ouvinte numa grande interrogação e se tornam formas de encantamento e envolvimento, pois ao ouvinte cabe atribuir sentido ao narrado de acordo com seus referenciais.

A literatura oral, segundo Cascudo (1952), foi assim denominada em 1881, por Paul Sébillot, na obra *Littérature Oral de la Haute Bretagne*, e a princípio era limitada a contos, provérbios, adivinhações, frases-feitas, orações, cantos. Depois se ampliou, mantendo por característica a persistência pela oralidade. É mantida viva por duas fontes: a primeira exclusivamente oral (estória, conto popular e tradicional, cantigas de roda etc.) e a segunda pela reimpressão de antigos livrinhos vindos da Espanha e de Portugal e que são convergências de motivos literários dos séculos

XIII, XIV, XV, e XVI. A Literatura Oral interessou vivamente as pesquisas voltadas para as origens da novelística. As grandes Universidades nos Estados Unidos incluíram a Literatura Oral nas suas cátedras, no estudo de idiomas, antropologia, literatura comparada ou música. Mas o autor também coloca que, embora exista toda uma efervescência intelectual em torno da literatura, a literatura oral não é muito considerada nestes meios:

Ao lado daquele mundo de clássicos, românticos, naturalistas, independentes, digladiando-se, discutindo, cientes da atenção fixa do auditório, outra literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, com seus gêneros, espécies, finalidades, vibração e movimento, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 2012, edição digital).

Se, na época em que Câmara Cascudo viveu já se fazia essa constatação, é possível dizer que a literatura oral tenha sobrevivido aos dias atuais, em que vivemos uma revolução tecnológica, que nos trouxe novas formas de interação, entretenimento e informação? Parece-nos que realmente as perspectivas da literatura oral são pequenas. Mas o Brasil, com toda a sua diversidade cultural, ainda preserva antigos modos de vida em que a literatura oral ainda se faz presente. Regina Machado (2004), ao comentar sobre seu trabalho como pesquisadora das narrativas tradicionais e contadora de histórias, afirma:

Posso constatar que cada vez um número mais amplo de pessoas quer ouvir contos antigos, levados por sabe-se-lá que vento da alma. É um fato inegável e curioso, não só no Brasil, mas também em outras partes do mundo. Se por um lado os velhos contadores tradicionais estão desaparecendo, porque nas comunidades rurais a televisão ocupa implacavelmente seu lugar, nos grandes centros urbanos a quantidade de gente que se dedica a essa arte está crescendo (MACHADO, 2004, p. 14)

Ao que parece, então, atualmente vivemos um momento de resgate da arte de contar histórias. Apesar de todo o avanço tecnológico, existe ainda a necessidade de, por meio da voz humana, viajar pelo mundo da imaginação através de histórias milenares.

Busatto (2011) comenta que em 1935, Walter Benjamim disse que o contador de histórias estava com os dias contados, mas, nas últimas décadas do século XX,

esse personagem volta à cena, seja por força de um modismo, seja por uma necessidade do homem se comunicar por meio da fala estética, já que esta permite, ao sujeito que conta e ao sujeito que ouve, um contato com outras dimensões do seu ser e da realidade que o cerca. Por isso na atualidade convivem, num mesmo espaço, o contador tradicional e o contador contemporâneo, sendo uma das funções deste transformar a narração oral numa “oratura”, ou seja, um espaço de recriação simbólica e estética que ganha sentido como troca entre artista e público, numa relação direta.

O filme brasileiro *Narradores de Javé*, produzido em 2001, aborda a importância atribuída ao registro escrito na atualidade, para dar o status de “cientificidade” à história de um lugar. Rodado no interior baiano, o filme traz como tema principal a narração, tendo como alicerce as pluralidades orais das personagens. O povoado de Javé tem como história de vida as narrativas que seus moradores ouviram e viram, sendo que cada narrador apresenta uma história diferente. A mesma Javé tinha sentidos diferentes, tanto para aquele que contava, quanto para aqueles que ouviam. Produzindo, então, multiplicidade de histórias e diferentes efeitos de sentidos. Assim são as narrativas orais, impregnadas pelos sentidos e significações dadas por quem narra e por quem ouve, por isso não tem a característica de fixidez dada pela escrita, o que as torna muito mais carregadas de componentes afetivos e influenciáveis pelo contexto de circulação. Isso pode ser exemplificado pela fala de Antonio Biá, o escriba, que em dado momento, após ouvir a façanha da captura de um boi, sendo interpelado pelo seu entrevistado, profere a seguinte sentença: “Uma coisa é o fato acontecido, outra coisa é o fato escrito. O acontecido tem que ser melhorado no escrito de forma melhor para que o povo creia no acontecido” (NARRADORES DE JAVÉ, 2003).

Walter Benjamin (1994) em *O narrador* discorre sobre a narrativa na modernidade capitalista com a intenção de discutir como a arte de narrar, de transmitir conhecimento de pessoa a pessoa, entrava em declínio no momento em que a experiência coletiva se enfraquecia e abria espaço à experiência solitária, no caso, a narrativa escrita do romance. Ele caracteriza o narrador como um artesão da palavra, como um criador de histórias a partir do conhecimento dos costumes e das tradições. A narrativa “não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Da mesma

forma que o produto do trabalho artesanal é único, também a narrativa oral o seria, pois cada narrador, no momento da narração, ao interagir com seu ouvinte, faz com que ela seja única, a cada vez que é narrada e a cada vez que é ouvida. O narrador carregaria as mesmas características do artesão quando necessita coordenação da alma, dos olhos e das mãos, para compor sua narrativa, uma vez que esta não é apenas veiculada pela voz. O autor diz ainda que a própria relação do narrador com a vida seria um produto artesanal, pois ele retira da experiência sua e dos outros a matéria-prima que transforma num produto sólido, útil e único, o que faz dele um sábio ou um mestre.

Daí pode-se depreender que, ao mesmo tempo em que anuncia a morte do narrador, Benjamin mostra aquilo que o torna distinto, o que de certa forma não permitiu que tal morte fosse concretizada na sociedade atual. Machado (2004) ainda pondera que atualmente o lixo cultural que acumulamos não nos satisfaz e que é nesse caos de começo de milênio que a imaginação criadora pode operar como possibilidade humana de conceber o desenho de um mundo melhor, e que talvez por isso a arte de contar histórias continue presente em nossa sociedade.

O importante de todo o tipo de histórias é que ele proporcione momentos de prazer, lazer, descontração e viagens ao mundo maravilhoso dos sonhos e da fantasia. Geralmente, nas escolas, os professores contam histórias no fim do período de aula, como forma de fruição e/ou entretenimento, mas não as utilizam para nenhum tipo de atividade que ajude na construção de conhecimentos e que contribua para o desenvolvimento do aluno. Favorecer o gosto pelas histórias, textos não-literários ou literários, implica a determinação do professor em promover momentos apropriados ao ato de contar e de ler histórias.

2 O GÊNERO CAUSO COMO ELEMENTO MOTIVADOR PARA OS MULTILETRAMENTOS

No Brasil, devido à heterogeneidade sociocultural, existem ainda, lugares em que a oralidade é o principal veículo de transmissão de conhecimentos, sendo que o conto e os contadores não chegaram a desaparecer por completo. Os contos orais correram um grande risco de desaparecerem quando a ideologia predominante era a da cultura escrita e, portanto, todas as práticas relacionadas à oralidade eram vistas com suspeitas ou até desprezo.

Em algumas regiões, principalmente no interior, as pessoas ainda costumam se reunir para a contação de histórias, entre elas os causos. Embora, na atualidade, existam outras práticas de letramento inseridas no meio rural ou do campo, há concomitância de práticas da oralidade, como as histórias orais, que são formas de registrar costumes e os modos de vida da gente roceira. Ainda, há aqueles que fazem dessa atividade uma profissão, como é o caso de vários artistas, como Rolando Boldrin, Geraldinho, Nerso da Capitinga, popularizados pela televisão e rádio e artistas de shows e teatro como Eufradísio Modesto e Paulo Freire.

Neste capítulo, pretendemos discutir de forma mais específica como tal gênero se configura e em que contexto se insere, buscando justificar sua viabilidade enquanto meio para proporcionar os multiletramentos.

2.1 OS CAUSOS

Em culturas orais, os contadores têm uma função educativa, pois são veículos de transmissão de saberes. São formados naturalmente em seu grupo pelas histórias que escutavam cujos ensinamentos seguiam na sua vida antes de passar à frente em suas narrativas, isso também ocorre com os contadores em zonas rurais. Nesse modelo de cultura, o conhecimento adquirido precisa ser repetido para não se perder, pois o conhecimento conceitual não reproduzido em voz alta logo desaparecia. Segundo Ong (*apud* MATOS, 2014), em oposição à oralidade primária, hoje existe a oralidade secundária, que é própria da cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência depende da escrita e da impressão.

A autora discute, ainda, que “a aquisição da escrita significou a perda de muitas capacidades que apenas na oralidade podem se desenvolver, pois a relação do homem com a palavra é completamente diferente” (MATOS, 2014, p. 158). Folcloristas e etnólogos registraram os contos orais e, atualmente, é possível afirmar que há um ressurgimento do fenômeno da contação de histórias e que estamos entrando numa era em que escrita e oralidade se igualam, reconhecidas as peculiaridades e qualidades de cada uma. Para Soares (*apud* Matos, 2014), a partir de seu surgimento, a escrita foi ganhando prestígio e superioridade sobre a oralidade, mas o momento atual vem trazendo a desmistificação da diferenciação e dicotomia entre escrita e oralidade, já que a linguística tem demonstrado que são formas de uso da língua que não se opõem, mas se distribuem num *continuum* e, ainda, pela visão positiva das características da oralidade, que antes eram tidas como deficiências em relação às qualidades da escrita. Os contadores de histórias têm papel central nesse processo de recuperação da oralidade, uma vez que, a irreversibilidade de que acusavam a fala, faz-se qualidade na palavra do contador porque se traduz em originalidade, em contraposição à fixidez da escrita.

Alguns autores não diferenciam contos populares e causos. Batista (2007), discordando dessa indiferenciação, realizou uma pesquisa de campo junto aos contadores de Taubaté-SP, para a caracterização do gênero causo. A autora coloca que ambos os gêneros fazem parte da cultura popular brasileira, constituindo-se em resultado, meio e forma de uma dinâmica social. Sendo um gênero narrativo oral como o conto popular, o causo não deve ser confundido com ele, pois tem características próprias que podem ser identificadas na própria comparação entre dois gêneros.

Matos e Sorsy (2009) apresentam as características dos contos populares explicando que são próprios da cultura oral, têm base na comunicação e na percepção auditiva da mensagem, resultam da produção coletiva de um povo a partir de representações do imaginário coletivo, suas personagens são socialmente determinadas e as imagens exploradas são sempre arquetípicas, ou seja, aquelas imagens que estão na base das narrativas primordiais de todas as civilizações.

A distinção entre o conto popular e o causo está em que neste o narrador participa da narrativa como personagem ou testemunha preocupado em dar-lhe cunho de verdade, por mais fantástica e inacreditável que pareça. No conto tudo é ficção. Os personagens quase sempre não possuem nomes próprios – são o rapaz, a mãe, o pai, o irmão (...) os causos

preocupam-se com a realidade objetiva, factual, imediata (PIMENTEL apud MATOS, 2014, p. 179).

Batista(2007) também, em sua pesquisa explica que, diferentemente do conto, o causo é uma narrativa oral não-ficcional, ainda que muitas vezes pareça que nem tudo é verdade. Ele apresenta-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados pelo contador, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outras pessoas. Outro aspecto a fazer essa diferenciação é que o causo não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu “autor”. Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência; ainda, são dadas algumas indicações que registram a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado, já, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, mas o contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: “há muitos anos”, “quando eu era criança”, “no tempo dos meus avós”, “eu devia ter uns quatorze anos”.

Para a autora, o causo é uma narrativa que se assemelha ao conto pela simplicidade e concisão, apesar das diferenças já abordadas. Os personagens geralmente são pessoas conhecidas do contador. Seres sobrenaturais podem ou não aparecer. Do mesmo modo, nem sempre há exageros que levam o ouvinte a duvidar da veracidade do contado. Podem estar presentes elementos cômicos ou trágicos, a intenção do exemplo ou simples divertimento. O fato escolhido para narrar devem ser um acontecimento exemplar ou representativo dentro do universo de valores e crenças da comunidade; ou que seja interessante segundo as intenções comunicativas: insólito, pitoresco, nostálgico, etc.

Os fatos passam pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, o que foi mais significativo de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que escolhe os pormenores a narrar. O causo é, assim, o acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas de modo a provocar uma reação no ouvinte. (BATISTA, 2007, p. 102)

A autora ainda diz que um causo, ou seja, uma narrativa de um fato ocorrido num determinado tempo e lugar, pode se tornar um conto quando se espalha, alcançando outros lugares, onde que os recebeu e está recontando não sabe sua procedência, dizer quem viu, onde, quando etc.

Outro pesquisador do gênero causo é Oliveira (2006), que em sua tese de doutorado, fala do fascínio exercido pelas histórias ouvidas em sua infância e de como, na adolescência, passou a interessar-lhe os modos e jeitos de contar as histórias, o que mais tarde iria motivar sua pesquisa. Nessa, as questões que o mobilizaram também foram a respeito da definição de causo, sob que formas específicas caracterizam sua comunicação, se este se diferencia do conto, se se constitui num gênero próprio. Segundo o autor, a análise das estruturas semiolinguísticas dos causos aponta que em seus textos há estruturas enunciativas, desenvolvimento temático e procedimentos argumentativos específicos capazes de caracterizá-los como gênero único. As características apresentadas e analisadas pelo autor podem auxiliar no planejamento da proposta de mutiletramentos, uma vez que se possa identificar e avaliar essas características nos causos apresentados pelos próprios alunos durante o desenvolvimento das sequências didáticas.

O termo “causo” consta nos dicionários, como o Aurélio – século XXI(1999), que apresenta o verbete: “Causo. [Var. pop. de caso] S. m. Bras. pop. Conto, história, caso”(FERREIRA, 1999, p. 432). Causos são narrativas orais conservadas e transmitidas, antigamente por moradores do Pantanal, atualmente do Sul do Brasil, de Goiás, de Minas Gerais, e têm se espalhado por outros estados e regiões. Essas narrativas são fontes de informação e entretenimento do povo. Nestes sítios, a maioria das pessoas sempre conhece alguém que tem talento para contar histórias. Alguns contadores, como os repentistas, fazem rimas, isto é, contam os causos trabalhando a sonoridade das palavras. Estas histórias são apresentadas em livros também como causos populares, e já fazem parte do folclore brasileiro.

O próprio termo causo é instrumento linguístico para demarcar uma identidade narrativa do grupo, por arcaísmo que indica como se quer que a palavra seja utilizada: a forma natural de o homem interagir com seu semelhante. (OLIVEIRA, 2006, p.108)

Aqueles que cunharam o termo causo são as pessoas do povo, ou seja, aqueles que não tendo estudo ou não dominando a norma culta da língua, não utilizaram a palavra de acordo com sua grafia correta e dessa forma acabam por refletir a especificidade desse tipo de narrativa, que se constitui num gênero, com características discursivas próprias.

Assim sendo, justifica-se a utilização do termo *causo* em lugar de *caso*, pois quando se diz: “conte-me um *causo*”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido que causa um dizer como “o *caso* que foi exposto dizia respeito aos estudantes”. Embora nos dois casos a referência seja um fato ou acontecimento, mudam as circunstâncias e o modo como é feito o relato. O *causo* é elaborado e posto em circulação em condições de produção específicas. Podem-se identificar os enunciadores “autorizados”, os ouvintes, os locais, horários, temas prováveis e circunstâncias em que é possível a enunciação do *causo* (BATISTA, 2007, p. 95).

Desse modo, consideramos os *causos* a serem trabalhos nas sequências didáticas uma forma de demarcação da identidade do grupo, mais do que forma de expressão cultural, mas uma prática, um exercício de sua identidade cultural. Ainda, conforme Oliveira (2006), sua análise demonstrou que os *causos* possuem estabilidades apresentadas na caracterização de seu gênero, mas os contextos e os valores com os quais o *caipira* se articula se mostram diferenciados, o que tornou possível a categorização em quatro tipos diferentes de *causos*: lúdica, crítica, *revide*, e aterrorizante, explicados com base na semiótica.

A ação que dinamiza a tipologia lúdica é a transgressão, realizada pelos atores, espaços e tempo, ao se afastarem do habitual: a contraposição ao comum ou usual cria o espanto e quebra as expectativas culturais, evidenciando o cômico. O traço dessa tipologia é o riso.

A crítica ocorre, sobretudo pela criação da ironia e pode, em alguns casos, quando extremada, transformar-se em sátira de costumes e de modismos, explorando protótipos ou atividades estereotipadas da vida cotidiana. A ação que mobiliza os enunciados é a recorrência das ações, gestos, opiniões intransigentes ou posições ferrenhas.

Na tipologia do *revide*, tema centra-se nas descrições do mais fraco em face do poder, resvalando quase sempre para o sentido de vingança, embora esta não se atualize como atividade física, mas como resultado de homologação de situações apresentadas de forma metafórica. Sua arma é a palavra que se mostra ágil, rápida e criativa. Sua ação predominante é o enfrentamento às claras, direto, mas nunca fisicamente, já que toda preocupação está em valorizar o poder da comunicação de seus protagonistas.

Quanto à tipologia aterrorizante, o terror nestes textos é inter e intratextual, pois o que causa medo ao ouvinte é o que causa medo aos atores, criando o clima do fantástico. A ação fundamental neste tipo de *causo* é a transformação do corpo e

do espírito, constituindo a sanção pelo castigo, condição necessária para esse ator libertar-se do Mal. Assim, o causo se aproxima da história exemplar, e destacando os valores do grupo, divulga-os e os perpetua. Este aspecto constitui a forma do grupo social interiorano manter suas tradições e divulgar seus valores.

Com base também em sua pesquisa de campo, Oliveira (2006) afirma que a contação de causos ocorre muitas vezes simultaneamente à atividade profissional, ou seja, não há separação rígida entre trabalho e lazer, entre atividade profissional e social. O causo pressupõe relação intergrupar, pois além da situação face a face, os participantes da contação compartilham repertórios sustentados pela tradição, o que facilita a compreensão e exige do contador e do auditório apenas a voz e a presença física. O que motiva a narrativa é, então, a recriação no uso da linguagem e temática comuns, transmitidas em situações de encontro amistoso, objetivando evidenciar os elos culturais que unem o grupo.

Justamente, por fazer parte da cultura popular, por possuir uma linguagem mais próxima da linguagem de nossos alunos, por trazerem temáticas que lhes são familiares, e por emergirem de um contexto semelhante ao contexto de vida deles, é que neste trabalho se elegeu tal gênero como motivador para os multiletramentos.

Para Matos e Sorsy (2009) não se pode desprezar o lugar que os causos ocupam nas práticas orais, já que têm uma função importante na comunidade que é de manter vivas as histórias das pessoas, dos costumes dos valores e das particularidades do lugar. Eles são como elos que dão coesão e identidade a um grupo.

Como vemos, os causos são o retrato do cotidiano de um povo, mostram as qualidades positivas e negativas, os acontecimentos sob a ótica de uma comunidade. São narrativas que permitem sentirmo-nos fazendo parte de um grupo, colaborando para a construção de uma identidade regional, a qual sempre estará presente marcando nossas vidas, mesmo quando buscamos outras referências.

É inegável que o gênero “causo” faz parte da cultura popular, mas seu *status* literário é questionado pelos mais conservadores que prezam pelo conceito de literatura vinculado ao cânone. Segundo Abreu (2002), a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico. As instâncias de legitimação selecionam o que deve ser considerado Literatura, definindo, por conseguinte, o que deve ser apresentado nas escolas como a produção nacional e ocidental, o que deve ser estudado, o que pode ser exigido em exames de seleção

etc. Cada grupo social e, principalmente, cada grupo cultural tem um conceito sobre o que seja literatura, e tem critérios de avaliação próprios para examinar histórias, poesias, encenações, músicas etc. A obra em si não se autodetermina como literária, não existem qualidades estéticas objetivas na mesma que a faça ser considerada literatura ou uma maneira correta de ler literatura, nem tampouco todos devem apreciar o mesmo tipo de texto. Portanto, sem a intenção de definir o status de literário, recorreremos ao gênero “causo”, entendendo-o como gênero importante para o trabalho dos multiletramentos no contexto escolar.

2.2 NARRATIVAS ORAIS E IDENTIDADES

Diante da realidade atual complexa, multifacetada, diversa e móvel, temos dúvidas sobre a manutenção das tradições, da identidade cultural de um povo ou de uma comunidade, uma vez que as novas tecnologias têm propiciado um processo de alienação cultural, que chega a todos os lugares. Mesmo numa cidade pequena, no interior do estado de Mato Grosso, a população incorpora valores, crenças, costumes considerados “melhores”, uma vez que circulam nas mídias. As mudanças nos hábitos e formas de sobrevivência contribuem também para que muitos traços culturais desapareçam, embora, se perceba também a busca de identificação com algo.

Bosi(1987) diz que “cultura” e “identidade” são conceitos que, se durante muito tempo foram pensados como coesos, unitários, hoje em dia são reconhecidamente plurais e contextuais. Não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz de nossos comportamentos e dos nossos discursos. “Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço” (BOSI, 1987, p 7). Por isso, há muitas formas de ser brasileiro, contrapondo-se às ideias de senso comum, de cunho determinista que tentavam explicar os dilemas nacionais como provenientes da miscigenação e das ideias funcionalistas mais preocupadas com a coesão e a manutenção da ordem social.

Hall (2000) discute a questão da identidade cultural na chamada modernidade tardia e desenvolve sua reflexão considerando que as identidades encontram-se em colapso, em “crise”, ou em “deslocamento” como prefere afirmar. Desta

transformação surge o conceito de sujeito pós-moderno, o qual não é caracterizado por uma identidade fixa ou permanente, já que o mundo moderno caracteriza-se pela constante mudança, rompimento ou “deslocamentos”. É o que acontece com a juventude desse município, cujo maior desejo de consumo está em possuir um celular de última geração; mas, por outro lado, busca uma identificação com a terra, com o mundo “caipira”, talvez não por modismo apenas, mas por haver toda uma produção dos modos de vida baseada na agropecuária.

Segundo esse autor, nenhuma identidade é única, pois é atravessada pelo “jogo social”, em que vários fatores contribuem para a formação identitária, que se molda conforme o contexto. Independentemente do meio social, o sujeito precisa ser suficientemente letrado para nele se inserir, interagindo com os demais sujeitos e, compreendendo as demandas sociais.

Street (2007), ao abordar a relação entre letramento e identidade, diz que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, isto é, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. O que vem a ser uma pessoa, moral e ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que o sujeito está comprometido.

Isso nos mostra que o letramento vem a ser mais do que uma habilidade técnica, pois define o indivíduo socialmente. Conforme o sujeito se envolve com instituições que detêm determinadas práticas de letramento, também assume uma identidade relacionada a essas práticas. Uma vez inseridos numa escola, nossos alunos assumem então uma identidade que os relaciona às práticas de letramento escolar, o que gera uma expectativa social, que muitas vezes não é atingida quando a escola deixa de cumprir seu papel enquanto agência de letramento. Por sua vez, nossos alunos provêm de uma família, de uma comunidade que têm suas práticas de letramento e, por isso, identidades a elas associadas. Neste trabalho, optamos pelas narrativas orais veiculadas nas famílias como uma prática de letramento, no caso, também cultural considerando que seja uma das primeiras com que se tem contato, uma vez que geralmente estórias, contos e causos sempre têm como principal público as crianças.

Em reuniões de familiares, amigos e outras há sempre alguém que relembra o passado, narrando acontecimentos reais ou fictícios e que, assim, mantém viva a

interação e a troca entre as pessoas. Geralmente, aquele que conta estórias é bem-vindo, considerado um agregador no grupo. Por meio das estórias um membro de uma comunidade se coloca, revelando muito de seus valores e suas crenças. Schilffrin sugere que:

Narrativas não apenas contribuem para o “desenvolvimento e apresentação” da identidade dos narradores, mas podem também “situá-los num espaço social e cultural”(…). A narrativa supre um “retrato sociolinguístico” ou “lente linguística” através da qual percebemos traços da identidade cultural, mas também do gênero, dos papéis sociais e das intenções locais daqueles que animam e atuam nas estórias enquanto autores, ou figuras (SCHILFFRIN,1996, p. 169 apud FLANNERY, 2014, p.35).

As narrativas que contamos são veículos importantes para se dar a conhecer os textos culturais que circulam em um grupo. O que ocorre entre a produção e a recepção delas pode refletir o acesso aos mesmos textos culturais. O que sabemos e o que compartilhamos desse saber acabam por nos identificar.

Conforme a tradição oral, a narrativa inclui o narrador e a audiência. O narrador, por meio da voz, cria a experiência, enquanto a audiência depreende a mensagem e cria imagens mentais próprias, considerando as palavras ouvidas e os gestos vistos. Nessa experiência, a audiência se torna co-criadora da arte. Narradores por vezes dialogam com a audiência, ajustando suas palavras em resposta aos ouvintes e ao momento.

Para Flannery (2014), as narrativas são percebidas como espaços apropriados para se apreender o que é culturalmente aceitável para um grupo social. Citando Poliany (1981), a autora discute que o que consideramos reportável depende de nossa experiência como membros de uma comunidade, e quando narrador e audiência não partilham desse conhecimento, é possível que a diferença na interpretação dos eventos cause mal-entendidos. A habilidade de compreender as referências de uma estória e, conseqüentemente, a habilidade de apreender a razão pela qual esta foi contada, é uma função da nossa experiência com a cultura do narrador. A nossa experiência como membros de um grupo garante-nos acesso a textos que marcam e identificam um grupo social.

2.3 CAUSO: UM GÊNERO QUE PERSISTE?

A região pertencente ao município começou a ser povoada em meados da década de 1970 quando chegaram os primeiros moradores vindos de São Paulo, em busca de terras férteis e baratas, propícias para o desenvolvimento da lavoura e principalmente o cultivo do café, produto muito cultivado na região de origem dessas famílias.

No início da década de 1980, o estado de Mato Grosso recebeu migrantes vindos principalmente do estado do Paraná, alvo das propagandas oficiais dos Governos Militares que pretendiam ocupar esses espaços considerados vazios e promover a integração da região amazônica ao restante do país. Ao mesmo tempo, também se acelerava a modernização da agricultura no sul do país trazendo consigo as máquinas que substituíam o homem na lavoura. A modernização exigia maiores áreas de terra nas mãos dos capitalistas agrários que pressionavam os pequenos a venderem suas propriedades ocasionando a concentração fundiária naquela região. Nesse contexto, os governos da época, abrem novas fronteiras agrícolas para receber o excedente populacional das regiões onde os problemas acima citados aconteciam.

As terras pertencentes ao município foram vendidas a pequenos e médios agricultores por um colonizador que residia na cidade de Santa Helena, Paraná. Nessa época toda a região norte de Mato Grosso fazia parte do município de Chapada dos Guimarães, que já foi considerado o maior município do mundo com mais de 204 mil KM quadrados, indo até o limite com o Pará na Serra do Cachimbo.

Em 1982, começaram a ser vendidos os lotes urbanos do município, o qual passou a ser povoado, e alguns pequenos estabelecimentos comerciais foram surgindo à beira da BR. O que impulsionou a movimentação e crescimento do local foi o fato de ter se tornado ponto de parada de ônibus, para se fazer as baldeações, uma vez que o asfalto da BR 163 terminava ali.

Em 1986, foi criado o município de Itaúba e a localidade passou a pertencer ao mesmo, sendo que no ano de 1991, foi criado o distrito de Santa Helena. Por força da Lei Estadual nº 6.982 de 28 de janeiro de 1998, o distrito passou a ser município, o qual passou a ser chamado de Nova Santa Helena. A instalação do novo município se deu em 1º de janeiro de 2001, com a posse do Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores eleitos em outubro de 2000.

O novo município teve seu território desmembrado dos municípios de Itaúba e Claudia e herdou a localidade de Vila Atlântica que até então pertencia política-administrativamente, devido à maior proximidade da sede, ao município de Marcelândia, embora seu território pertencesse ao município de Cláudia.

O município localiza-se ao Norte do estado de Mato Grosso, sua área de extensão territorial é de 2.359,823 km². Distante da capital 630 km, a principal rodovia de acesso é através da BR-163. De acordo com o Censo do IBGE de 2010, possui 3.468 habitantes.

Como visto o lócus da pesquisa, trata-se de um município ainda jovem e pequeno, cuja população é de origem rural e mais ainda na localidade de Vila Atlântica, que é um povoado, distante da sede do município 52 km, que tem em torno de 150 famílias, cuja população sobrevive do trabalho em sítios e fazendas, de uma madeireira e do pequeno comércio existente. Atualmente a mistura de origens é bastante diversificada (Sul, Sudeste e Norte), tendo conseqüentemente uma gama de variações linguísticas convivendo num mesmo espaço.

A Escola Municipal de Educação do Campo “Antonio Pelissari” está na comunidade há 30 anos, tendo um prédio bem estruturado, com 05 salas de aula, laboratório de informática, sala de leitura e as outras dependências necessárias para seu funcionamento. Atende, neste ano de 2015, 60 alunos, do Pré-escolar aos anos finais do Ensino Fundamental, também atende mais 12 alunos do Ensino Médio, como extensão de uma escola estadual. Devido à quantidade reduzida de alunos, todas as turmas são multisseriadas, havendo um total de 05 turmas, sendo: Pré (I e II), 1º Ciclo (1º, 2º e 3º anos), 2º Ciclo (4º, 5º e 6º anos), 3º Ciclo (7º, 8º e 9º anos) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos). A escola adota a proposta dos Ciclos de Formação Humana, em adesão à política da rede estadual.

A comunidade onde está inserida é constituída de famílias de trabalhadores das fazendas e sítios, de uma pequena madeireira, do pequeno comércio e de alguns funcionários públicos.

Como a intervenção será desenvolvida numa escola do campo, necessária se faz a consideração de que é preciso vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo. Documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo apresentam um conjunto de orientações visando criar uma educação apropriada para o campo, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional(Lei nº 9394/1996), que estabelece que educação escolar tem que vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Arroyo e Fernandes(1999) discutem que a cultura hegemônica tem tratado as crenças, os valores, os saberes do campo de forma romântica ou depreciativa, como saberes tradicionais e ultrapassados, buscando impor os valores urbanos sobre estes, pois as políticas educacionais, os currículos são pensados para a produção industrial urbana, de forma que se habilite todas as crianças e jovens do campo ou da cidade para as experiências modernas da produção e do mercado. Mas é preciso que se busque superar esse estado e se avance no sentido de que as pessoas do campo também tenham acesso aos saberes escolares os quais devem estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola. É preciso que sejam levadas em conta as matrizes culturais do homem e da mulher do campo, entre elas está

a celebração da transmissão da memória coletiva, as lembranças, as festas, celebram a história da comunidade, relembram as origens, os traços de sua identidade coletiva.(...) Outro traço cultural seria o predomínio da oralidade no convívio, nas relações sociais, na transmissão dos saberes, das tradições, da memória, das identidades, dos aprendizados.(ARROYO; FERNANDES, 1999, p.32)

Por isso acreditamos que essa proposta de intervenção, tendo os causos como gênero principal a ser trabalhado, esteja levando em consideração tais matrizes culturais, uma vez que este gênero está ligado à cultura do campo, ao predomínio da oralidade, como uma forma de entretenimento e lazer, mas também de transmissão de saberes, em que é preciso haver uma identificação entre quem conta e quem ouve, para que se atribuam sentidos mais amplos e profundos.

O aluno da escola do campo, assim como os demais, necessita aprender também as diversas linguagens para dar contexto a esse mundo. A escola do campo necessita alfabetizar e desenvolver os multiletramentos com os elementos do seu contexto cultural, muitas vezes esquecidos nos recursos didáticos, produzidos em lugares distantes e voltados para o contexto urbano.

É preciso considerar que atualmente, com o avanço dos recursos tecnológicos de comunicação, a população do campo sofre inúmeras influências culturais, não sendo possível, muitas vezes, caracterizar uma pessoa pelos traços que carrega como sendo do campo ou da cidade. Isso certamente ocorre com os

sujeitos pesquisados, os quais, sendo adolescentes, pouco desejam identificar-se como “caipiras” ou “gente da roça”, devido a toda carga pejorativa existente sobre isso em nossa sociedade. Assim, são adotados usos e costumes que vêm de fora, geralmente aqueles veiculados pela mídia, acontecendo a transculturação, que é o processo que ocorre quando um indivíduo adota uma cultura diferente da sua. A transculturação está ligada à transformação de padrões culturais locais, a partir da adoção de novos padrões vindos através das fronteiras culturais. Está presente no multiculturalismo, sendo este entendido como a presença de diferenças culturais numa determinada sociedade, percebidas pelas manifestações de identidades raciais, religiosas, étnicas, nacionais e outras. Ainda que possa ocorrer sem conflitos, na transculturação é comum haver tensões, uma vez que a cultura receptora se sujeita a imposições de características que lhes são novas.

No caso dos sujeitos pesquisados, as gerações mais recentes sofrem essa tensão, uma vez, que seus pais muitas vezes não compreendem o pensar e as atitudes que renegam suas origens. As gerações anteriores, até por terem maior maturidade, conseguem perceber alguns componentes ideológicos presentes no processo de homogeneização cultural trazido pelas mídias. Sabe-se que todas as famílias possuem televisão, telefone celular, algumas têm internet em casa. E isso, com certeza, afetou as novas gerações, que pouco sabem sobre as tradições rurais. Ao questionarem-se os alunos sobre lendas, por exemplo, é mais comum que se reportem àquelas veiculadas pela televisão, principalmente as lendas urbanas que já foram tema de filmes e programas televisivos.

Por isso o trabalho a ser desenvolvido, propõe uma retomada dos causos que se dará primeiramente por uma aproximação com o gênero, para em seguida reconhecer e coletar tais narrativas junto aos mais velhos e por fim realizar um trabalho de retextualização, constituindo-se outro gênero, ou seja, áudio-contos que utiliza-se do suporte digital.

3 METODOLOGIA

Essa proposta de cunho interventivo está fundamentada na pesquisa qualitativa, por possibilitar uma investigação apurada de todas as situações vivenciadas pelos envolvidos nas ações para assim compreender e analisar o objeto de estudo em questão, através da interação do pesquisador com os sujeitos alunos e com a realidade vivida pelos mesmos, de forma direta. Foi utilizada a modalidade da pesquisa-ação porque esta possibilita o desenvolvimento de processos colaborativos de conhecimento entre pesquisadora e pesquisados em situações reais, de forma coletiva, colaborativa e interativa de modo a ampliar as possibilidades de leitura e produção de textos. Foi realizada a intervenção no decorrer do processo ensino-aprendizagem de uma turma de alunos do Ensino Fundamental, no próprio ambiente escolar, em uma escola pública, envolvendo alunos do 2º segmento – 1ª, 2ª e 3ª fase do 3º Ciclo (7º, 8º e 9 ano) de uma classe multisseriada.

Para Moita Lopes, o professor, ao assumir a função de pesquisador, realiza a

[...] pesquisa-ação, que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho (MOITA LOPES, 1996, p. 89 *apud* BATISTA, 2007, p. 90).

Segundo a autora, esse tipo de pesquisa proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão que ajuda aos professores a ter clareza sobre sua prática em sala de aula, promovendo mudanças atitudinais necessárias para assegurar uma boa formação. Dessa forma, gera mudanças na cultura escolar, fazendo surgir uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem.

Assim, a pesquisa está em consonância com a proposta do Programa de Pós-Graduação em Letras – Profletras, já que tem como pressuposto a pesquisa da prática educativa na busca de seu avanço para que cumpra com os objetivos de formar alunos competentes nas práticas de letramento usuais da sociedade contemporânea. Assim, como pesquisadora, foi possível observar o desenvolvimento dos alunos, o que nos estimula, por mostrar a possibilidade de

transformação desses sujeitos a partir do momento em que se valoriza na escola os saberes da comunidade, pois, da forma como foi concebendo suas práticas, a escola contribuiu para a desvalorização daquilo que é próprio de sua cultura, como é o caso da linguagem.

A metodologia a ser usada no trabalho com os alunos é a da sequência didática - SD, de acordo com procedimentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Tais autores atuam no campo do interacionismo sociodiscursivo-ISD, numa perspectiva mais próxima do ensino de línguas.

O **ISD** (...) considera a linguagem como principal característica da atividade social dos humanos, os quais interagem, nas diversas esferas da sociedade, por meio de atividades (coletivas) e de ações (individuais) de linguagem, realizadas por intermédio de textos de diferentes espécies: **os gêneros textuais**. (BALTAR, 2012, p. 23)

A partir de sua investigação, propuseram, além de outras estratégias, a elaboração de Sequências Didáticas – SDs, para sistematizar o trabalho de apropriação dos gêneros textuais orais e escritos na escola. Esta envolve um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática, que, neste trabalho, ocorrem em torno do gênero textual causo. Desse modo, trabalharam-se diversos conteúdos de ensino da linguagem, bem como outros de natureza transversal. A SD tem como estrutura de base, a produção inicial, em que os alunos demonstrarão as capacidades e conhecimentos prévios de que já dispõem; os módulos, cujo planejamento depende dos problemas a resolver a partir da produção inicial, e por fim a produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática o que aprendeu nos módulos.

Os dados coletados foram de diversos tipos, e a coleta ocorreu nos diversos momentos da aplicação das atividades, uma vez que a pesquisa consiste num trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula. Para registro dos acontecimentos, das impressões e das reflexões durante o desenvolvimento das atividades adotou-se o diário reflexivo. Para analisar os dados, foram utilizados alguns trabalhos desenvolvidos pelos aprendizes e trechos retirados do diário reflexivo. Para apresentação e análise, organizou-se todo o material para então realizar a sistematização dos dados através de relatório circunstanciado. Foram fonte de análise a participação, o envolvimento e o desempenho dos alunos frente às atividades propostas. Pode ser também objeto de análise, dados obtidos por meio

da oralidade, nas diversas situações do contexto da sala de aula, bem como as atividades escritas propostas, não focalizando apenas o resultado, mas todo o processo ocorrido na interação professor-aluno e aluno-aluno. A análise foi de cunho interpretativo, tendo como base os referenciais teóricos já referenciados e outros.

Buscou-se, com a intervenção realizada, que houvesse um maior interesse pelos alunos durante as atividades, uma vez que as mesmas se dão num contexto e de forma sequencial. Com isso, também, um envolvimento maior e desempenho favorável no sentido de melhorarem sua oralidade, escrita e leitura. Foram realizadas avaliações periódicas e sistemáticas das atividades desenvolvidas, bem como o monitoramento constante do desempenho dos alunos, buscando rever os passos e planejar novas intervenções.

3.1 O DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA

Para desenvolver a pesquisa-ação a que nos propomos, foi planejada uma Sequência Didática - SD, de acordo com procedimentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Realizamos 10 módulos, com atividades escolares, organizadas em torno do gênero textual *causo*. Sem perder de vista nosso objetivo geral, montamos tal SD, com o intuito de promover a formação do leitor, por meio de práticas de multiletramentos, que incluíssem o trabalho com a oralidade, a leitura, a escrita e com as novas tecnologias, tendo por base o gênero *causo*. Segundo os autores citados “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). Neste caso, não foi utilizado um gênero tipicamente escolar, mas um que se relaciona ao letramento cultural desses alunos, em que haveria maior probabilidade de o ensino da leitura e produção de textos constituírem-se como prática significativa para eles, já que se acreditou que o gênero *causo* fosse uma prática de letramento nesse contexto sociocultural do campo e que é preciso que a escola busque estruturar seu currículo a partir de tais práticas, desenvolvendo conteúdos que valorizem e que sejam valorizados pelos alunos.

A sequência foi desenvolvida ao longo dos meses de março a outubro de 2016, sendo que o prazo foi além do previsto. Isso ocorreu por diversos motivos,

sendo o principal a imprevisibilidade que temos ao executar um planejamento que está sujeito às diversas contingências que se referem ao ambiente de sala de aula no processo ensino-aprendizagem.

Algumas das atividades previstas não foram executadas e outras foram acrescentadas, visando atender às necessidades de aprendizagem que foram detectadas ao longo da execução da proposta. Além disso, muitas das atividades previstas exigiam também que se previssem alternativas, caso a mesma fosse impossível de ser executada. Por exemplo, muitas vezes a sequência de atividades exigia o uso do Laboratório de Informática, o qual poderia não estar disponível naquele horário, não ter os computadores suficientes para todos os alunos, ou grupos, não ter internet funcionando. Também, aquelas atividades que dependiam da participação dos alunos e estes se negavam a participar.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), numa SD devemos primeiramente apresentar a situação de comunicação que se pretende trabalhar, permitindo que os alunos compreendam qual gênero será abordado, para quem se dirige a produção, que forma tal produção assumirá e quem participará dela. Assim, buscou-se expor a proposta aos alunos, e discutir essas questões, porém nem tudo ocorreu conforme o planejado. Havia a ideia de organizar, junto com a turma, um plano de ação, anotando em um cartaz cada etapa da proposta. Mas considerando que a turma não era suficientemente amadurecida para tanto, não houve a possibilidade de executar tal ideia, pois quando se iniciou a apresentação da proposta, os alunos demonstraram pouco interesse, não avançando no diálogo e ocupando-se com atividades alheias ao assunto. Uma das explicações possíveis é a de que os alunos estão muito condicionados às atividades escritas, de forma mecanizada e, quando se realiza algum tipo de atividade diferente disso, não demonstram postura compatível com o ambiente de sala de aula. Tal comportamento reflete o hábito de usar atividades mecanizadas como meio de ter domínio de sala, ainda cultivado nos meios pedagógicos. Isso afeta uma proposta de cunho mais interacional, que tenha o processo de andaimagem como foco, pois se não há possibilidade de diálogo, como fazê-lo?

O conceito de andaime ou andaimagem (tradução de *scaffolding* do inglês) foi introduzido pelo psicólogo Jerome Bruner e se deriva da teoria sociocultural de Vygostsky, com base na noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

Andaime é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz. O trabalho de andaimagem é mais frequentemente analisado como uma estratégia instrucional no domínio da escola, mas de fato, pode ocorrer em qualquer ambiente social onde tenham lugar processos de socialização (BORTONNI-RICARDO, 2013, p. 26).

O processo de andaimagem ocorre quando o professor estabelece um processo de interação efetivo com seus alunos, dialogando com eles sobre o assunto que deseja ensinar, fazendo perguntas relevantes, ouvindo suas colocações e ratificando-as ou retificando-as. Não basta apenas dizer se a resposta do aluno está certa ou errada, mas aproveitar a oportunidade para ajudá-los a formular novas maneiras de pensar, de fazer análises e categorizar. Também, é o momento em que devem aprender a ouvir e esperar sua vez para falar, respeitando os direitos uns dos outros, desenvolvendo valores e atitudes. A característica básica é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos por meio de ações simples como as de se ouvirem e confirmarem ou não suas hipóteses mutuamente.

Assim, realizando adaptações, e nem sempre como previsto inicialmente, a sequência foi ocorrendo, da forma como apresento a seguir.

3.1.1 Produção Inicial

As atividades foram iniciadas desenvolvendo a leitura de causos da obra *Alexandre e outros heróis* de Graciliano Ramos. Foram escolhidos os cinco primeiros contos da obra, sendo: *Primeira aventura de Alexandre*, *O olho torto de Alexandre*, *História de um bode*, *Um papagaio falador*, *O estribo de prata*. Este módulo teve como objetivo levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero.

O livro foi apresentado aos alunos, passando-o de mão em mão, primeiramente sendo chamada a atenção para o título. Questionou-se aos alunos sobre que assunto trataria o livro e responderam que seriam histórias. Foi confirmado que eram mesmo histórias e perguntou-se que tipo de histórias seria. Alguns alunos disseram que seriam histórias com heróis. Perguntou-se que tipo de heróis e disseram que poderiam ser “heróis de aventuras”, outros disseram que poderiam ser heróis com superpoderes.

Nessa turma, a maioria dos alunos mostra-se muito agitada e sem limites quando, na sala de aula, se faz uma atividade em que eles podem se manifestar e

não ficar somente escrevendo. Acredita-se que seja pelo fato de estarem condicionados a fazer atividades mecânicas como copiar e responder por escrito, de forma burocratizada, como é costume no cotidiano escolar: fazer as atividades no caderno para que o professor corrija e dê o “visto”.

Depois, falou-se sobre seu autor, comentando-se brevemente sobre sua biografia e obras mais conhecidas, perguntando se alguém já tinha lido algo, ou ouvido falar dele. Poucos alunos responderam que tinham ouvido falar e ninguém havia lido nada do mesmo, reposta que não nos surpreende, conhecendo a realidade das escolas públicas e sendo eles alunos ainda dos anos finais do ensino fundamental.

Como só havia um exemplar da obra, foram feitas cópias de cada capítulo, para destinar a cada grupo de alunos que ficou encarregado da leitura de um dos causos. Informou-se a eles que iriam ler uma história e depois contá-la aos colegas. Alguns alunos, ao receber o texto, já falaram que não iriam contar para os colegas.

Depois de distribuí-los procurou-se explorar os títulos de cada conto, para que os alunos fossem fazendo antecipações e construindo hipóteses sobre os textos.

Passou-se então para a atividade de leitura, mas foi impossível permanecerem todos os grupos no mesmo espaço da sala de aula. Aqueles que queriam ler, reclamavam do barulho, então fomos para o pátio da escola. Os alunos ficaram mais excitados ainda, com a possibilidade de sair da sala de aula. Foram ao pátio, mas alguns nada faziam, ficavam andando, sem se acomodar para ler. Houve a necessidade de chamar à atenção. Um dos grupos resolveu encontrar uma solução para a leitura de um texto “tão longo”: os quatro componentes dividiram o texto, uma folha para cada. Isso revela uma concepção totalmente equivocada do que seja leitura. Foram advertidos que com aquilo não haveria compreensão nenhuma do texto, mas não adiantou e, na aula seguinte, como era de se esperar ninguém contaria nada sobre o caso lido.

Antes de terminar a aula, retornaram para a sala de aula e deu-se sequência com um diálogo sobre os textos. Alguns já souberam nominar todos os personagens do caso lido. Uma aluna disse que Alexandre era um grande mentiroso.

Na semana seguinte, retomou-se a discussão sobre as histórias lidas e questionou-se sobre suas impressões a respeito delas. Poucos participaram, alguns falavam que não tinham entendido nada, citando alguns fragmentos desconexos.

Distribuíram-se as apresentações na sequência dos capítulos dos livros, já que no primeiro caso são apresentados os personagens e serve de referência para os casos posteriores. Foi solicitado ao primeiro grupo que fizesse sua apresentação. Um dos alunos já se manifestou, dizendo que não sabia contar. Outro mencionou alguns fatos, mas não conseguia contá-los em sequência, fazendo a relação entre eles. Foram sendo feitas perguntas, tentando “puxar” a narração, mas foi difícil, pois nenhum dos demais alunos do grupo fazia esforço por participar. Passou-se para o segundo grupo, o que havia ficado com o caso *O olho torto de Alexandre*. Para instigá-los a iniciar a contação de uma forma mais espontânea, perguntou-se: “- Por que Alexandre tinha o olho torto?”, mas ninguém se propôs a responder. Insistiu-se com outras perguntas: “- Como ele perdeu o olho?”, “- Como encontrou seu olho depois?” “- O que fez com o olho?” e , de novo, não houve resposta, o grupo não se manifestou. Passando ao terceiro grupo, que havia ficado com o caso *O papagaio falador*, foi solicitado que contassem para a turma o caso lido, mas apenas falaram que Alexandre tinha deixado o papagaio morrer de fome e sede. Houve novamente a tentativa de instigá-los a falar mais, perguntando: “- Por que Alexandre havia comprado o papagaio?”, “- De quem comprara?” “- Quanto disse que havia pago no papagaio?”. As perguntas foram em vão, ninguém respondia. Somente o grupo que ficara com o caso *História de um bode*, foi capaz de contar o que lera. Uma das alunas tomou a palavra e não deixou os colegas participarem. Foi questionado se eles não haviam combinado como iriam contar e a resposta foi positiva. Foi perguntado ainda se as demais colegas do grupo não queriam acrescentar algo à narração da colega, mas ninguém se manifestou. O grupo que havia ficado com *O estribo de prata* foi aquele que dividiu as páginas do texto e, então, ninguém conseguiu comentar nada sobre o caso, ficando aparente a incompreensão geral. Foi comentado que haviam perdido uma história muito interessante e passou-se a contar seu início, como forma de estimulá-los a contar o que sabiam ou se interessar por retomar a leitura.

Em seguida, assistimos ao vídeo com a adaptação da Rede Globo de *Alexandre e outros heróis*. Este tem duração de 50m e não contempla todas as histórias, apenas a parte inicial tem o mesmo enredo da obra escrita. Mesmo assim, nem todos os alunos se interessaram em assistir. Uma mexia no celular, outros saíram da sala e não voltaram mais até o vídeo terminar. Depois do vídeo, busquei discutir com eles sobre o mesmo.

Fomos à etapa seguinte da atividade, com a proposta de produção de texto, a partir do seguinte enunciado: “Faça de conta que você é um contador de histórias como Alexandre e escreva um causo que tenha ouvido. Pode ser de aventura, de assombração, de humor etc.” Essa produção inicial serviria como parâmetro para avaliar se tinham conhecimentos prévios sobre o tipo de texto que estava sendo solicitado. A maioria dos alunos dizia nunca ter ouvido histórias como aquelas, que os pais, avós nunca haviam contado histórias para eles. Outros diziam que não iriam escrever. Mas, ao final da atividade, foram entregues 10 textos, sendo que a maioria não tinha características de um causo, prevalecendo histórias sobre o cotidiano, que revelam seus conflitos e desejos (Exemplo: Figura 2), um fez cópia de fragmentos dos causos lidos (Exemplo: Figura 1), dois fizeram contos de terror (Exemplo: Figura 3), outro tentou fazer um conto fantástico com base em filmes, outra fez um desabafo, outra copiou um poema. São apresentadas nas figuras abaixo, exemplos de textos produzidos.

Figura 1 -Produção inicial (Aluno WM, 7º ano)

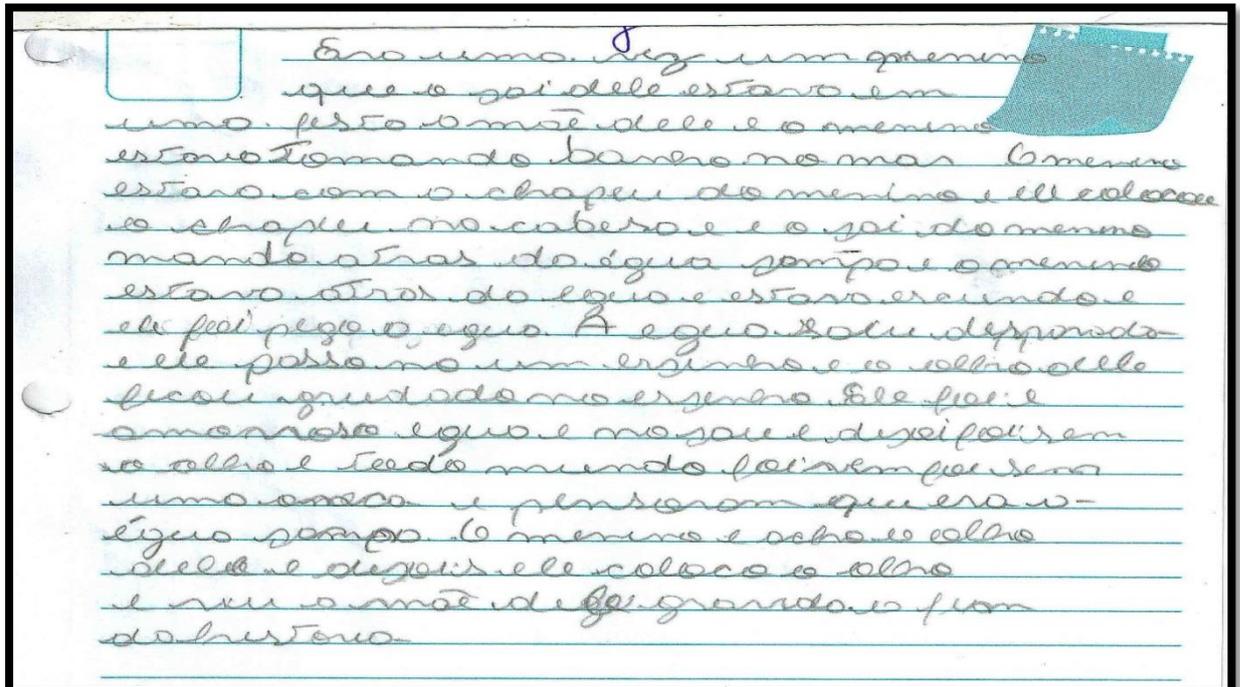


Figura 2 - Produção inicial (Aluna MK, 8º ano)

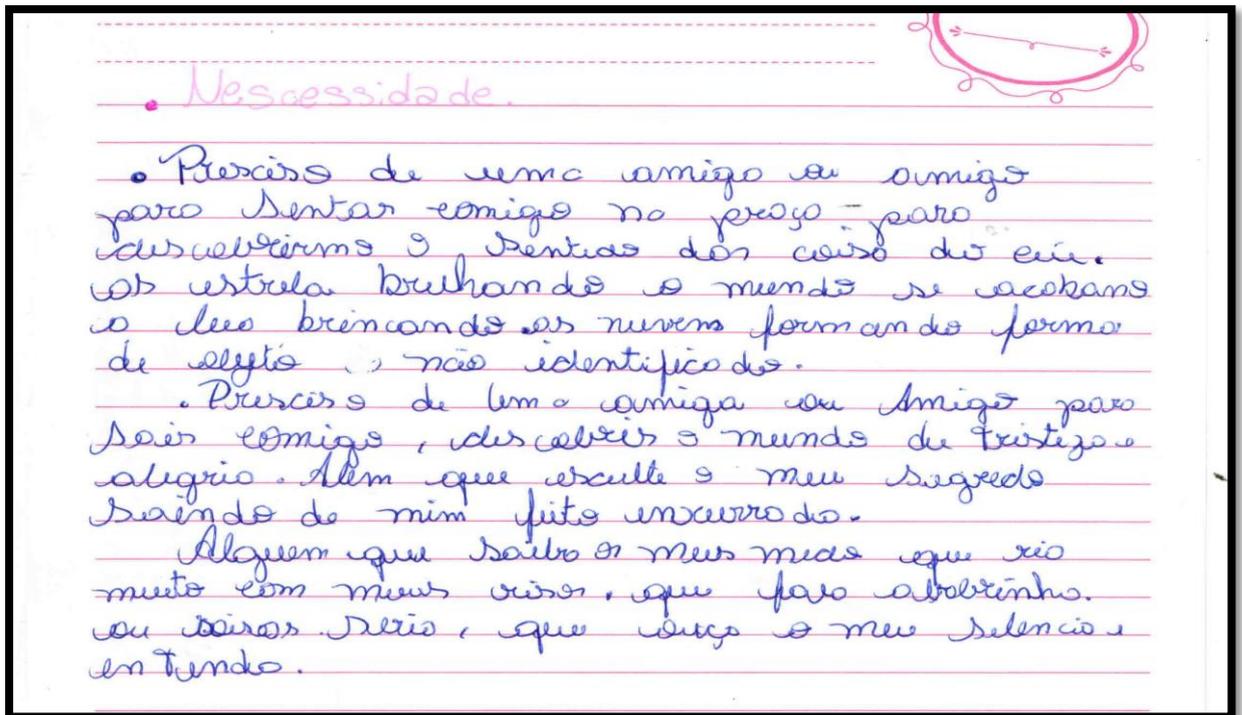
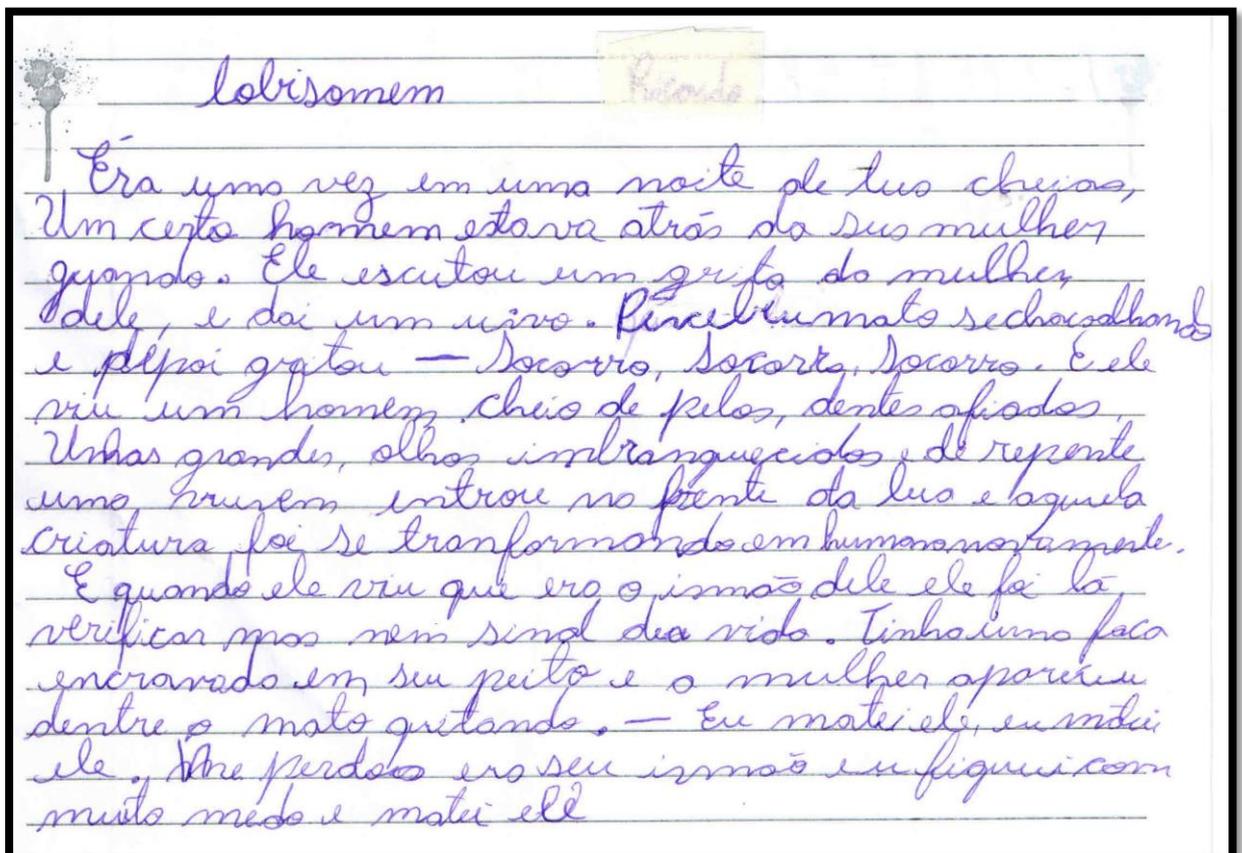


Figura 3 - Produção inicial (Aluno RM, 9º ano)



Essa atividade nos leva a concluir que o insucesso na leitura dos causos de *Alexandre e outros heróis* de Graciliano Ramos pode ser atribuído às dificuldades com a linguagem dos textos, cujo estilo se caracteriza por um vocabulário pouco atual, com muitos termos regionais nordestinos. Muitos dos alunos têm dificuldades ainda de decodificação na leitura e textos como esses oferecem um nível de dificuldade ainda maior, já que a variedade linguística utilizada é pouco familiar. Além do hábito de leitura ser pouco cultivado entre nossos alunos, ainda é muito forte a concepção de leitura como ato mecânico e não como atribuição de sentidos.

Como no vídeo as falas das personagens procuram preservar as características do estilo de linguagem da obra escrita, este também pode não ter sido de fácil compreensão. Com a produção de texto inicial, verificou-se que seria preciso familiarizar os alunos com o gênero, para que pudessem ir percebendo as características do mesmo.

3.1.2 Módulo 1

Tendo em vista a necessidade de aprimorar as capacidades leitoras e promover maior aproximação com o gênero causos, foi desenvolvida uma atividade de leitura, com base nos pressupostos de Solé(1998), a qual contempla os momentos antes, durante e depois da leitura. Assim planejaram-se atividades para motivação, decifração e interpretação. O texto escolhido foi o causo *Cavalo danado de bom* de Rolando Boldrin. Pela linguagem mais acessível, muito próxima do coloquial e com menos termos regionalistas, acreditou-se que esse texto poderia ser mais atrativo aos alunos. Como o causo a ser lido tem a característica do exagero, da mentira para causar humor, a atividade de motivação foi escolhida pela temática.

Para motivação foi usada uma atividade em grupos. Para cada grupo foi distribuída uma folha contendo algumas “mentiras do cotidiano”, sendo estas exemplos para que os alunos criassem outras. Verificou-se que alguns alunos têm dificuldade para trabalhar em grupo. Apesar de serem muito interativos espontaneamente, neste momento não interagiram com os colegas. GR fez sozinho e GP solicitou ajuda o tempo todo. Na socialização, novamente houve resistência da maior parte que se nega a apresentar suas produções. Porém ficaram atentos, quando a professora lia em voz alta o que cada grupo havia produzido.

Figura 4 - Atividade de motivação (Aluna CA, 8º ano)

MENTIRAS DO COTIDIANO

1. ADVOGADO: Esse processo é rápido.
2. VENDEDOR AMBULANTE: Qualquer coisa, volte aqui que a gente troca.
4. ANFITRIÃO: Já vai? Ainda é cedo !!!
5. ANIVERSARIANTE: Presente? Sua presença é mais importante?
6. BÊBADO: Sei perfeitamente o que estou dizendo.
7. CASAL SEM FILHOS: Visite-nos sempre; adoramos suas crianças.
8. CORRETOR DE IMÓVEIS: Em seis meses colocarão: água, luz e telefone.
9. DELEGADO: Tomaremos providências.
10. DENTISTA: Não vai doer nada.

AGORA É VOCÊ: Quais seriam as mentiras ditas por essas pessoas?

1. MULHER DESILUDIDA: Estou ótima!!!

2. DEVEDOR: Vou vir hoje pra pagar...

3. FILHA DE 17 ANOS: Chego em casa antes das 20.00

4. INIMIGO DO MORTO: Sinto muito

Em seguida, foi feita a apresentação física do livro *Proseando causos do Brasil*, passando-o de mão em mão. Foram exploradas as imagens a capa, que traz uma foto do autor e o desenho de duas pessoas, com características de caipiras. Questionou-se sobre o título, sobre o que seria um livro com tal título. As respostas foram: “A vida na roça”, “Está falando dos caipiras”, “Conversando algo sobre o Brasil”, “Causos são histórias que acontecem ou podem ser inventadas”, “Causo é uma história”. Na apresentação do autor, foi entregue uma pergunta sobre ele para cada grupo. A intenção era que usassem o Laboratório de Informática para pesquisarem na internet, porém este não estava disponível. Então, foi copiada uma pequena biografia e adaptadas as perguntas para que pudessem responder com as informações nela contidas. Novamente, houve maior receptividade por parte dos alunos. Todos buscaram responder e a maioria dos grupos apresentou as respostas diante da turma e de forma adequada.

No momento da leitura, foi entregue o caso copiado do livro, porém sem os parágrafos que continham o desfecho. Foi solicitado que fizessem a leitura silenciosa do mesmo. Durante a leitura, um aluno pergunta o significado da palavra “candango”. Questionou-se a ele o que pensava que fosse. Não respondeu. Foi estendido o questionamento à turma. Um aluno disse que era um animal. Outro disse que eram as pessoas que ouviam as histórias, o que realmente era correto, pois o narrador assim se refere aos seus ouvintes, personagens do caso, mas não

explicava o sentido da palavra. Então foi explicado, dizendo que se tratava de trabalhadores que vinham de fora e também que era o “apelido” dos moradores de Brasília, capital federal, justamente por conta de que a maior parte de seu povo era formada pelos trabalhadores que vieram de outras regiões para a construção daquela cidade. Depois de terminada a leitura silenciosa, eu fiz a leitura em voz alta. Ao final, questionou-se se havia perguntas sobre o texto, mas ninguém se manifestou. Eles não perceberam que faltava o final. Alguns comentavam que era uma “baita de uma mentira”. Levantou-se a questão: “- Será que o cumpádi achou a outra metade do cavalo?”. Só então perceberam que a história poderia continuar. Foi então proposta a atividade de interpretação na qual os alunos deveriam compor o final da história, coerente com o restante do texto e não quebrando a forma de narrar, ou seja, respeitando a variedade linguística, o jeito de narrar utilizados. Um exemplo de texto que procurou manter o estilo de linguagem está na Figura 5.

Figura 5 - Produção escrita do desfecho do caso (Aluno LT, 9º ano)

é que um raio grandão tinha cortado meu cavalinho ao meio? E ele nem reclamou, de tão bão que era. Intão eu fiquei com muita dó dele e vortei na estrada pra móde encontrá a outra metade dele, que era a parte trasêra.

Vortamo e axamos a parte trasêra dele dai arrareei na chinxá pra mãe leva embora. xegano em casa liguei pro veterinario e ele imendo meu alazão de novo só.

Ao comporem o final da história, alguns desconsideraram informações básicas, por exemplo, o fato de o personagem ter parado no córrego para descansar e ali ter constatado que faltava a metade do cavalo. Também, outro equívoco foi

quanto à troca de narrador, pois o caso era narrado em 1ª pessoa, mas na elaboração do desfecho, alguns alunos passaram para 3ª pessoa, como exemplifica a Figura 6. Não houve a preocupação de tornar o final interessante ou surpreendente. Depois que fora entregue o final do texto original, eles tiveram uma reação de espanto pelo absurdo da mentira que o narrador usou para o desfecho da história. Foi possível perceber que a maioria gostou bastante do caso e alguns disseram que iriam levar o texto para o pai ler, ou iriam ler em casa para a família.

Figura 6 - Produção escrita do desfecho do caso (Aluno MS, 9º ano)

é que um raio grandão tinha cortado meu cavalinho ao meio? E ele nem reclamou, de tão bão que era. Intão eu fiquei com muita dó dele e vortei na estrada pra móde encontrá a outra metade dele, que era a parte trasêra.

Quando ele stava voltando para procura a parte de traz da cavala ele achou na beira do mata cheio de sangue. Ele pegou a parte de traz da cavala e começou a costura na pra parte da frente quando ele acabou de costura ele pegou o seu cavale e seguiu viaje

Como o objetivo dessa atividade era verificar a interpretação, não foi proposta a refacção dos textos, de forma que, como se pode observar em ambos os exemplos, há erros de ortografia, paragrafação e pontuação. Acredita-se que houve uma certa despreocupação por parte dos alunos em caprichar na escrita, uma vez

que para eles o texto estava “cheio de erros”. Eles foram advertidos que os “erros” eram intencionais, no sentido de preservar o jeito próprio de falar do personagem.

Foram usados exemplos dos textos produzidos, lendo-os em voz alta, para mostrar como alguns alunos procuraram manter o estilo da linguagem, porém expliquei que não era porque estavam escrevendo do jeito que o narrador-personagem falava, que deveriam esquecer as demais regras para bem escrever, ou seja, os parágrafos, a letra maiúscula no início do parágrafo e depois de ponto, as regras de pontuação, as trocas de letras, a falta de acentos etc. Foram reproduzidos no quadro alguns trechos e palavras que exemplificavam tais ocorrências. Também, procurou-se nessa atividade questionar o que o caso tinha em comum com as narrativas já ouvidas por eles, contadas pelos pais, avós ou outras pessoas de seu convívio, porém as respostas na maior parte eram que nunca tinham ouvido histórias assim, alguns comparavam com filmes e desenhos animados veiculados na TV.

Pode-se avaliar, em relação a essa sequência básica, que houve maior envolvimento dos alunos. Eles demonstraram interesse pela leitura, acredita-se que pelo fato de se tratar de um texto mais curto, com linguagem mais próxima da deles e cujo tema é a mentira, o exagero que provoca humor.

3.1.3 Módulo 2

Este módulo iniciou com a leitura do caso *Um caso de procissão* de Rolando Boldrin. Neste, os objetivos eram verificar os conhecimentos prévios sobre linguagem oral e linguagem escrita, perceber as marcas próprias do gênero, identificar habilidades de um contador de casos. Deixei-os ler, porém já havia entregado as questões. Alguns nem leram e já se põem a responder. Parecem ter pressa para se liberar do trabalho e atender a solicitação da professora de forma burocrática.

Somente cinco alunos entregaram as atividades escritas. Ninguém acertou todos os personagens, um aluno do 9º ano colocou a “jardineira” como personagem. Sobre a linguagem, tiveram dificuldade em identificar os estilos de linguagem: formal e coloquial. Foi constatado que uma das perguntas feitas (Que significados o conto poderia ter?) ficou vaga, dando margem a diversas respostas.

Figura 7 - Atividade de reconhecimento do gênero (Aluna MK, 8º ano)

Depois de ler o causo, responde:

- Qual era o nome do causo? *Um causo de procissão.*
- Como eram as personagens? *Padre, devoto, Maria.*
- E os lugares descritos? *Ele estava no meio do interior do Brasil.*
- Que tipo de ação foi desenvolvida na história?
- Que tipo de linguagem foi utilizada para narrar a história?
- A linguagem interferiu na compreensão da história contada?
- Que significados o causo poderia ter?
- Relacione o causo com algum evento ocorrido em sua vida.

Procissão
inferno
nao
suavizado em ritual catolico (humor)
paiz ?

A atividade seguinte foi assistir a vídeos de contadores de causos, em que foram apresentados contando seus causos: Rolando Boldrin, Geraldinho e Almir Sater. Rolando Boldrin contava, entre outros, o mesmo causo que haviam acabado de ler: *Um causo de procissão*. Um dos objetivos dessa atividade era que percebessem as diferenças entre o causo lido e o causo contado. Depois de assistir, questionou-se de qual haviam gostado mais: do causo lido ou do causo contado. Responderam que do segundo. Foi questionado o motivo e alguém já disse logo: “Porque não precisa ler!”. Mas a maioria respondeu que ficava mais empolgante pelo jeito de contar do contador. Também, questionou-se de que contadores gostaram mais e a maioria disse que era do primeiro (Rolando Boldrin). Depois, refletindo sobre a atividade, foi percebido que deveria ter perguntado sobre o tom do causo, se todos eram de humor, por exemplo.

Ao retornar para a sala de aula, entregaram-se as questões sobre os causos assistidos para tentar discuti-las. A maioria responde rapidamente, sem maiores reflexões. Outros, na hora de responder pedem ajuda do professor o tempo todo. Os alunos do 9º ano demonstraram maior autonomia para responder a questão 1. Nas respostas à questão 2, ninguém percebeu que o causo contado por Almir Sater era de terror, com exemplifica a Figura 8. Apesar de comentar-se sobre este elemento, poucos perceberam o que havia em comum no ambiente dos diversos causos contados. Novamente apareceu a dificuldade em identificar o estilo da linguagem, apenas seis dos alunos identificaram corretamente, porém com ajuda. Na questão que versava sobre as características do contador de causos, realizou-se o levantamento das respostas dadas, sendo estas: ser engraçado, fazer o público rir, não ser vergonhoso, ser extrovertido, ser divertido, ser uma pessoa desinibida, ser

uma pessoa alegre, saber se comunicar, ter coragem, ter uma boa voz, ter boa aparência, contar mais explicado, saber contar o causo. Tais respostas evidenciam que sabem nominar aquilo que se destaca para eles em relação às características de um contador de causos: ser um bom comunicador, com coragem para se expor em público, ter uma voz capaz de manter a atenção sobre a narrativa, com as entonações adequadas, a forma de contar que torna a narrativa interessante, gerando suspense, humor e ter certo carisma pessoal, o que podem ter confundido com aparência.

Figura 8 - Atividade de reconhecimento do gênero (Aluna SB, 8º ano)

Após a sessão de audição de causos, responda:

- 1- As histórias contadas poderiam ter sido narradas de maneira mais breve. Qual a intenção do contador em prolongá-las?
Para não deixar para quem ouvira. Se fosse mais breve seria uma piada, não um causo.
- 2- Em todas elas houve a intenção de provocar o riso. Por quê?
Sim, porque todos procuraram um causo divertido.
- 3- Quais os ambientes e vestuário escolhidos pelos contadores? Qual o objetivo?
Em um ambiente com artesanato.
- 4- Os contadores de causos preferem usar língua culta ou coloquial? Por quê?
É uma fala mais próxima.
- 5- Quais as qualidades essenciais a um contador de causos?
Humor, e tem que ser uma pessoa desinibido.

3.1.4 Módulo 3

Neste módulo foi trabalhada a linguagem formal e informal. A atividade foi iniciada apresentando-se dois pequenos textos, sendo que um tinha um registro mais formal e outro mais coloquial.

Figura 9 - Textos utilizados na atividade

Exemplo 1

Doutor Armando seguiu até a esquina para encontrar o filho que chegava da escola, enquanto Maria, sua esposa, preparava o almoço. Quando chegaram em casa, Armando e seu filho encontraram Dona Maria na cozinha preparando uma das receitas de família, o famoso bolo de fubá cremoso, a qual aprendera com sua avó Carmela.

Exemplo 2

O **Dotor** Armando foi até a esquina **esperá** o filho que chegava da escola. Nisso, a Maria ficou em casa preparando o almoço. Quando eles **chegarão** em casa a Maria **tava** na cozinha preparando a famosa receita da família boa **pra caramba**, o bolo de fubá cremoso. Aquele que ela aprendeu **cum** a senhora Carmela anos antes da gente se **casá**.

Foi solicitado que lessem e dissessem qual era mais formal e por quê. Aqueles que se manifestaram responderam corretamente e justificaram da seguinte forma: “Porque no 1 tem mais palavras difíceis.”, “O 1, porque tá tudo certinho.”, “No 2 tem gírias.”

Depois se realizou uma exposição, construindo um quadro com os contrapontos entre as características do formal e o coloquial. Em seguida foram entregues os exercícios por escrito, em folhas impressas. Na figura abaixo apresento alguns exemplos de atividades.

Figura 10 - Exemplo de atividades envolvendo linguagem formal e informal

Exercícios

1. Assinale a alternativa que responde corretamente a pergunta: utilizamos a linguagem coloquial em qual situação?

- a. Durante uma entrevista de emprego
- b. Durante uma conversa com os amigos
- c. Numa palestra para o público
- d. Na sala de aula com a professora

2. Transforme os discursos abaixo, apresentados na linguagem informal, para a linguagem formal:

- a. Doeu pra caramba a injeção.

- b. Fui na casa da Mariana porque tava rolando uma festa manera.

- c. O Filipe ficô babando na Cíntia.

- d. Tem uma galera muito sem noção.

- e. E aê Brother, como cê tá?

No início das atividades, um aluno questionou porque não estávamos mais usando o livro didático. Foi explicado que nem sempre o professor tem que passar somente as atividades do livro, que podemos trabalhar outros conteúdos e que este trabalho também era importante, pois estavam aprendendo algo necessário, uma vez que a maioria dos alunos ainda tinha dificuldades em perceber as variações de registro linguístico e identificar quando seria mais ou menos formal. Outro aluno, quando foram entregues os exercícios impressos reclamou: “- Lá vem ela com essas folhas...”. Tais colocações, de alunos do 9º ano, nos levam a refletir como a escola tem condicionado os alunos ao uso do livro didático, o qual acaba se tornando o guia do processo ensino-aprendizagem durante o ano. Ao não usá-lo, parece que

causamos a impressão de não estarmos trabalhando o que deveríamos e, talvez por isso, haja certo descrédito e desinteresse nas atividades proporcionadas.

3.1.5 Módulo 4

Neste dia, o objetivo era que os alunos desenvolvessem a leitura com fluência e autonomia, construindo significados, inferindo informações implícitas, identificando e analisando os elementos da narrativa.

Foram formados grupos por turma. Os causos escolhidos foram *O caso do espelho* de Ricardo Azevedo, *O diabo e o granjeiro* de Tatiana Belinky, *A procissão dos mortos* de Cecília Pereira de Souza, *Lobisomem* de Samir Curi Mezerani, *Uma noite no paraíso* de Sylvia Manzano.

Cada grupo recebeu um caso para que lesse. Depois, foi discutido com os alunos sobre o tipo de narrador; como é apresentada uma situação inicial - o local onde se passa (cenário), a época em que acontece (tempo-época), a apresentação das personagens; qual é o fato que altera esta situação inicial (conflito); qual seria o ponto máximo de suspense (clímax); e como a situação se resolve (desfecho).

Dois alunos do 7º ano se destacaram com as respostas sobre o tipo de narrador, acredito pelo fato de ter recentemente trabalhado com eles tal conteúdo.

Depois, se aproveitou o momento para trabalhar a contação oral, em que o objetivo era que os alunos recontassem as histórias lidas, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias de interação com o texto, como o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de humor, de emoção etc. Também, para perceberem a relevância de elementos que contribuem para estabelecer a comunicação contador/ouvinte: a voz, o olhar, a expressão facial, os gestos, postura corporal.

Buscou-se criar um ambiente para a sessão de contação de histórias. Fomos para o pátio da escola, sentamos na grama, sob uma árvore e a professora iniciou, contando uma das histórias de Pedro Malazartes. Para introduzir a contação foi usado um toque de celular com som de sinos, já que não se dispunha de outros recursos. Matos e Sorsy (2005) apresentam técnicas de preparação de uma apresentação de contos em que apontam a preparação do ouvinte como um fator muito importante no qual o aquecimento, ou seja, o momento antes da contação,

tem por objetivo catalisar sua atenção, em que se utiliza uma fórmula de introdução, assim como no fechamento. Ao final da contação foi usada a fórmula “Era uma vez a vaca Vitória, a vaca morreu, acabou-se a história”. Os alunos acharam graça. Questionou-se se eles conheciam outros “versinhos” como esses, que servem para iniciar e/ou finalizar a contação de uma história, alguns recitaram outros tipos de versinhos e parlendas, porém nenhum deles relacionado ao que tinha solicitado.

Foi realizado um sorteio para definir a ordem de apresentação dos grupos, para contação dos causos lidos. Quatro grupos se apresentaram, porém os contadores procuraram apenas apresentar um resumo do que leram, o que faz perder características essenciais do gênero. Um dos grupos não apresentou.

Ao final da atividade, os alunos foram interrogados sobre haverem gostado de contar e ouvir as histórias. A maioria respondeu que gostou mais de ouvir. Comentou-se a respeito da necessidade de se preparar para contar uma história, de não se esquecer de detalhes importantes e que nem sempre precisaria contar exatamente como estava escrito, que eles poderiam improvisar, substituir e colocar elementos condizentes, além de ser criativo na interpretação, deixar as emoções aparecerem.

Avalia-se que a atividade de contação foi interessante para a maioria dos alunos, que se mostrou satisfeita pelo fato de saírem do ambiente da sala de aula e que, embora com timidez, a maior parte se esforçou para fazer a contação, mesmo em meio à falta de respeito de colegas, o que atrapalha e muitas vezes desmotiva os alunos entre si. Ainda, é preciso trabalhar muito sobre a necessidade de uma postura condizente com o ambiente da sala de aula, pois os alunos precisam saber falar e ouvir o outro com atenção, respeitando o seu ponto de vista, além de praticar questões mais específicas da contação oral.

3.1.6 Módulo 5

Foram desenvolvidas atividades com o caso *O defunto vivo* retirado da obra *Folclore literário e linguístico* de Antônio Henrique Weitzel. Este módulo teve como objetivo propor atividades de sistematização dos conhecimentos, de retomada do percurso e do levantamento do que foi aprendido. Assim foi lido o caso, que é de humor ou de tipologia lúdica de acordo com Oliveira (2006), e propostos exercícios escritos sobre o mesmo, bem como de identificação dos elementos da narrativa.

Foram discutidas com os alunos todas as questões, de forma a levar os alunos a dominarem as partes da narrativa, acreditando que facilitaria para memorizarem o encadeamento do enredo dos causos.

Para fazer a contação, fomos para o pátio da escola. Foi proposta uma premiação para quem fizesse a melhor contação, sendo que quem escolheria seriam eles mesmos por meio de votação. Mesmo assim, ninguém quis contar, apesar da insistência por parte da professora. Uma das alunas propôs que fizéssemos a encenação do caso. Acatando sua sugestão, foram divididos os papéis e fomos ensaiar. A maioria dos alunos quis participar, pois o texto admitia uma quantidade ilimitada de “caroneiros”. Assim essa atividade envolveu a maior parte dos alunos, mesmo aqueles mais tímidos.

3.1.7 Módulo 6

Foi desenvolvida uma produção de texto coletiva em que os alunos assistiram a um vídeo de contação de causos por Rolando Boldrin. O objetivo dessa atividade seria prepará-los para produção individual.

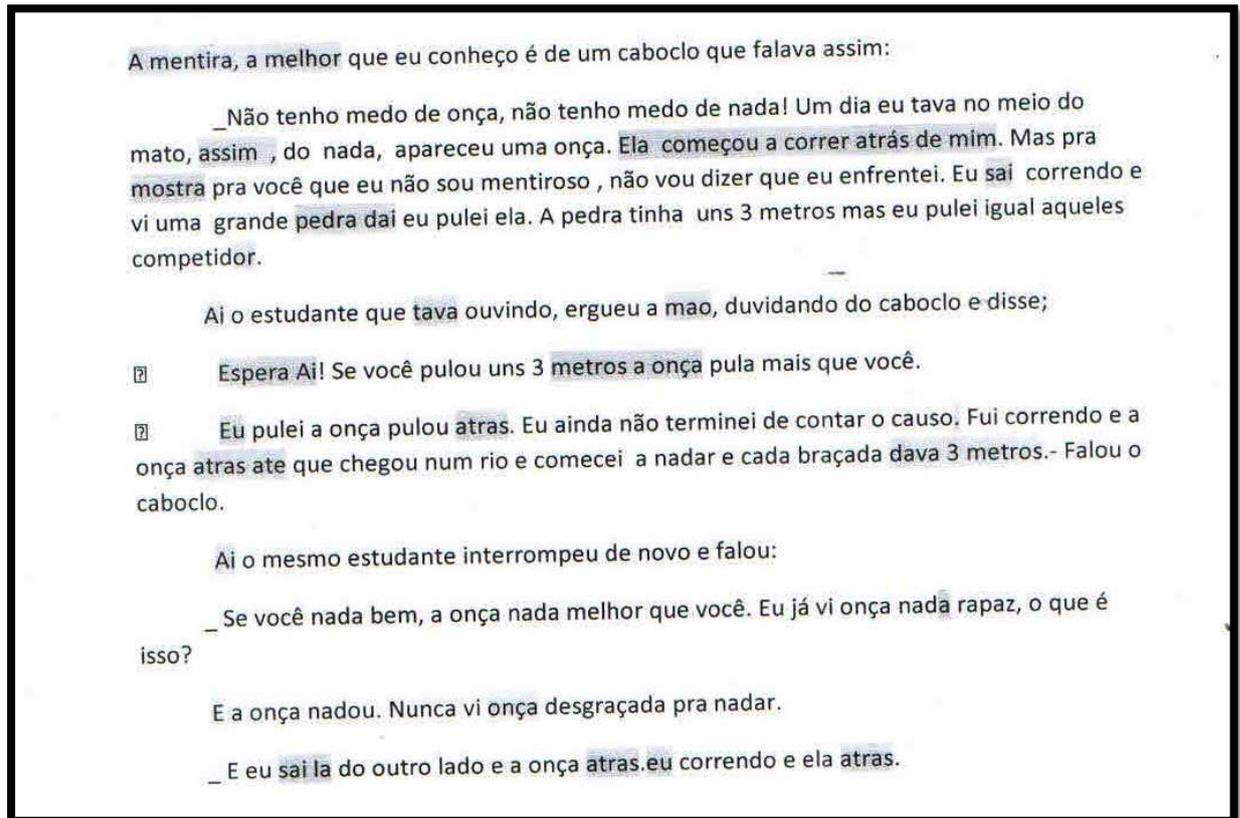
Fomos ao laboratório de informática para assistir ao vídeo, que consistia na contação de vários causos e a interpretação de uma música. Depois, explicou-se que um dos causos seria retextualizado, ou seja, que o passaríamos da modalidade oral para a escrita. Então, o caso escolhido foi passado novamente por várias vezes, já que o áudio não estava muito bom.

Depois, demos início à produção escrita, sendo que a professora seria a escriba. Foi questionado sobre como o contador inicia o caso. Um aluno do 7º ano respondeu que começava com “Era uma vez...”. Mas imediatamente uma aluna do 8º ano interviu dizendo que não, que o caso se iniciava com “Tinha um caboclo que dizia que não mentia...” Então, foi ratificada a informação de que os causos não iniciam com “Era uma vez...”, que esse tipo de início era dos contos de fadas. Os causos geralmente iniciam com uma expressão para chamar a atenção do ouvinte, como essa que a aluna mostrou e foram exemplificadas outras como: “Lá pelas bandas de...”, “O caso que eu vou contar...”, “Tinha um caipira...”. Foi escrita a frase dita pela aluna e questionado sobre a situação inicial: “Por que o caboclo afirmou que não mentia?”, “Para quem fez tal afirmação?”, “É possível saber onde

ele estava quando fez tal afirmação?, “O que fez para provar que não era mentiroso?”. Negociei com eles que procuraríamos preservar o jeito de falar dos personagens nos diálogos, para não descaracterizar o tipo matuto, caipira que era a personagem principal. Nas partes do narrador, usaríamos a norma padrão. A cada questionamento era solicitada a resposta de um aluno, de modo que esperava-se que todos participassem da atividade. Na transcrição, em geral havia muita síntese do que o contador havia falado, mas, alguns alunos, ao assistir novamente ao vídeo, chamavam a atenção para as diferenças na narrativa contada.

Neste dia, escrevemos cerca de três parágrafos. Foi dada continuidade à atividade de produção do texto coletivo, na semana seguinte. Neste intervalo houve a possibilidade de analisar o que havia sido produzido e planejar algumas intervenções: por exemplo, a reprodução de expressões orais (“aí”), que podem ser substituídas por “então”, “logo”, etc., iria questionar a turma sobre o que pode ser colocado no lugar; a falta de travessão no discurso direto; a reprodução da variação linguística e características da linguagem oral utilizada nas falas dos personagens. Também foi mostrado aos alunos algumas alterações que fizeram no texto escrito que acabava prejudicando o enredo da narrativa, não dando ênfase a alguns aspectos interessantes. Algumas das perguntas sobre isso foram: “- Como o caboclo enfatiza que não é mentiroso?”, “- Como ele chama o estudante?”, “- Ele se compara a que peixe para dizer que nada bem?”, “- O estudante pede confirmação após o caboclo dizer que o caso não terminou?”, “- O estudante é educado? Na primeira pergunta que ele faz, o que demonstra isso?”, “- Qual o som das braçadas imitado pelo caboclo?”. Foram feitas algumas marcações, para revisar a parte já feita, conforme apresentado abaixo.

Figura 11 - Produção coletiva de texto, em processo



Neste dia ouvimos mais algumas vezes a gravação do causo, porque os alunos tinham dificuldade em memorizar a sequência de fatos do enredo, uma vez que o contador também narra depressa e o áudio não permitia compreender direito algumas palavras e expressões. Foi feita revisão na parte já produzida e dada continuidade ao causo, até o final. Nem todas as intervenções foram acatadas, como se pode observar. Isso pode se dar por vários motivos, entre eles o tumulto na sala, pois quando alguns alunos ficam ociosos, acabam atrapalhando com conversas paralelas; também, falta de iniciativa e interesse de alguns; a falta de saber até onde, nós professores, devemos intervir já que precisamos dar liberdade e autonomia para os alunos na construção do texto que, conforme vemos na versão abaixo, mesmo com a ausência de certos detalhes não deixou de apresentar coerência e progressão, além de preservar as características do gênero e a tipologia lúdica. Abaixo, apresenta-se na parte digitada a versão construída neste dia. Como havia ainda alguns problemas no texto, para a semana seguinte, foi elaborado o exercício abaixo para que os alunos fizessem a intervenção individualmente e por escrito, de forma que pudesse envolver todos os alunos na correção do texto, o que não vinha ocorrendo até então.

Figura 12 - Exercício individual de correção de texto (Aluna MK, 8º ano)

Abaixo está o texto coletivo que produzimos na turma. O que você pode sugerir para melhorar o texto? Reescreva na linha abaixo de cada linha do texto.

A mentira do caboclo

De mentira, a melhor que eu conheço é de um caboclo que falava assim:

- Não tenho medo de onça, não tenho medo de nada! Um dia, eu tava no meio do mato, assim, do nada, apareceu uma onça. Ela começou a correr atrás de mim. Mas, pra mostrá pra você que eu não sou mentiroso, não vou dizer que eu enfrentei. Eu saí correndo e vi uma grande pedra, dai eu pulei ela. A pedra tinha uns 3 metros mas eu pulei igual aqueles competidô.

Aí o estudante que tava ouvindo, por que sempre tem um espírito de porco, ergueu a mão, duvidando do caboclo e disse:

- Espera Ai! Se você pulou uns 3 metros, a onça pula mais que você.

- Onça vai

- Eu pulei a onça pulou atras. Eu ainda não terminei de contar o causo. Fui correndo e a onça atras ate que chegou num rio, comecei a nadar e cada braçada dava uns 3 metros. Era tchá, tchá, tchá... - Falou o caboclo.

cheguei no rio.

De repente, o mesmo estudante interrompeu e falou:

- Se você nada bem, a onça nada melhor que você. Eu já vi onça nada rapaz, o que é isso?

nada.

- E a onça nadou. Nunca vi onça desgraçada pra nadar. E eu sai já do outro lado e a onça atrás. Eu correndo e ela atrás. Aí eu encontrei uma moita de esparagato. Como assim? Na minha terra se chama arranha-gato, aquelas arvores cheia de espinhos, mas aqui se fala esparagato. Onça num entra ali não. Aí eu não tenho medo de nada e chep, chep, chep, meti os peito ali e ó...E atravessei do outro lado.

Aí come

onça espinho Aí

O mesmo estudante, de novo o mesmo estudante falou:

é novamente o mesmo estudante falou:

- Pera aí, se ocê é humano, gente que nem eu, tem a pele fina e atravessou o esparagato ai, imagina a onça! vai imagina

Onça atravessa, onça tem couro grosso, que que é isso?

Falou o caboclo, enfurecido:

- Quer saber de uma coisa? A onça me comeu, eu tô na barriga dela e vai pro quinto dus inferno!!!

Quê Sabe

Figura 13 - Exercício individual de correção de texto (Aluno MN, 9º ano)

Abaixo está o texto coletivo que produzimos na turma. O que você pode sugerir para melhorar o texto? Reescreva na linha abaixo de cada linha do texto.

A mentira do caboclo

1- De mentira, a melhor que eu conheço é de um caboclo que falava assim:
~~A de mentira, a melhor que eu conheço é de um caboclo que falava assim:~~
 2- Não tenho medo de onça, não tenho medo de nada! Um dia, eu tava no meio do mato, assim, do nada,
~~- Não tenho medo de onça não tenho medo de nada! Um dia, assim, do nada,~~
 3- apareceu uma onça. Ela começou a correr atrás de mim. Mas, pra mostra pra você que eu não sou mentiroso, não
~~mentiroso~~
 4- vou dizer que eu enfrentei. Eu saí correndo e vi uma grande pedra, daí eu pulei ela. A pedra tinha uns 3 metros, mas
 5- eu pulei igual aqueles competidô.
 6- Ai o estudante que tava ouvindo, por que sempre tem um espírito de porco, ergueu a mão, duvidando do
~~Cui o estudante que estava~~ espírito
 caboclo e disse:
 - Espera Ai! Se você pulou uns 3 metros, a onça pula mais que você.
 - Eu pulei a onça pulou atrás. Eu ainda não terminei de contar o causo. Fui correndo e a onça atrás até que
~~E~~ atrás chegou, até
 chegou num rio, comecei a nadar e cada braçada dava uns 3 metros. Era tchá, tchá, tchá... - Falou o caboclo.
~~cheguei~~
 De repente, o mesmo estudante interrompeu e falou:
 - Se você nada bem, a onça nada melhor que você. Eu já vi onça nada rapaz, o que é isso?
 - E a onça nadou. Nunca vi onça desgraçada pra nadar. E eu saí lá do outro lado e a onça atrás. Eu correndo e
~~daí,~~
 ela atrás. Ai eu encontrei uma moita de esparagato, Como assim? Na minha terra se chama arranha-gato, aquelas
~~Cui~~ como
 árvores cheia de espinhos, mas aqui se fala esparagato. Onça num entra ali não. Ai eu não tenho medo de nada e
~~o nome de espinho~~ Cui
 chep, chep, chep, meti os peito ali e ó...E atravessei do outro lado.
 O mesmo estudante, de novo o mesmo estudante falou:
 - Pera aí, se ocê é humano, gente que nem eu, tem a pele fina e atravessou o esparagato aí, imagina a onça!
~~o porra se você que é~~ Cui, imagina
 Onça atravessa, onça tem couro grosso, que que é isso?
 Falou o caboclo, enfurecido:
 - Quer saber de uma coisa? A onça me comeu, eu tô na barriga dela e vai pro quinto dus inferno!!!
~~Juan Sabon~~

Depois de realizada tal atividade, o texto produzido foi exposto novamente em *Datashow* e trabalhou-se coletivamente. Foi lendo-se o texto e fazendo intervenções para melhorá-lo, de modo que a versão final ficou da seguinte forma:

Figura 14 - Versão final da produção coletiva de texto

O caboclo mentiroso

De mentira, a melhor que eu conheço é a de um caboclo que falava assim:

- Não tenho medo de onça, não tenho medo de nada! Um dia, eu tava no meio do mato e assim, do nada, apareceu uma onça. Ela começou a correr atrás de mim. Mas, pra mostra pra você que eu não sou mentiroso, não vou dizer que eu enfrentei. Eu saí correndo e vi uma grande pedra, daí eu pulei ela. A pedra tinha uns 3 metros, mas eu pulei igual aqueles competidô.

Aí o estudante que estava ouvindo, por que sempre tem um espírito de porco, ergueu a mão, duvidando do caboclo e disse:

- Espera aí! Se você pulou uns 3 metros, a onça pula mais que você.

- Eu pulei e a onça pulou atrás. Eu ainda não terminei de contar o causo. Fui correndo e a onça atrás, até que cheguei num rio, comecei a nadar e cada braçada dava uns 3 metros. Era tchã, tchã, tchã... – Falou o caboclo.

De repente, o mesmo estudante interrompeu e falou:

- Se você nada bem, a onça nada melhor que você. Eu já vi onça nadar, rapaz, o que é isso?

- E a onça nadou. Nunca vi onça desgraçada pra nadar. E eu saí lá do outro lado e a onça atrás. Eu correndo e ela atrás. Aí eu encontrei uma moita de esparagato. Como assim? Na minha terra se chama arranha-gato, aquelas árvore cheia de espinho, mas aqui se fala esparagato. Onça num entra ali não. Aí eu num tenho medo de nada e chep, chep, chep, meti os peito ali e ó... E atravessei do outro lado.

E novamente o mesmo estudante falou:

- Espera aí, se você é humano, gente que nem eu, tem a pele fina e atravessou o esparagato aí, imagine a onça! Onça atravessa, onça tem couro grosso, que que é isso?

Falou o caboclo, enfurecido:

- Qué sabe de uma coisa? A onça me comeu, eu tô na barriga dela e vai pro quinto dus inferno!!!

É possível perceber que, ao longo do texto, embora fora combinado para que procurassem reproduzir a variedade linguística utilizada pelos personagens, os

alunos nem sempre o fizeram, optando pela “correção” das falas. Somente na última fala é que a reproduziram de forma mais fiel, talvez com a pretensão de assegurar o humor do caso.

Ainda, podemos observar que restam correções a fazer, mas como já foi dito, nem sempre os alunos acatam ou compreendem as observações que fazemos, além de que, a professora pode ter deixado de apontar algumas questões, que passaram despercebidas naquele momento e que agora vê-se que ficaram falhas. Outro fator é que tem-se, muitas vezes que dar a atividade por encerrada em determinado momento, uma vez que os alunos já não se mostram mais interessados e também porque precisamos avançar com as atividades.

3.1.8 Módulo 7

Este módulo teve como foco principal a produção individual, em que os alunos ouviriam um caso e fariam a retextualização do oral para a escrita. Primeiramente, foi explicado a eles o que faríamos nesta aula. Alguns alunos já sentenciaram que não iriam produzir texto nenhum. Tive que adverti-los de que as atividades tinham por objetivo melhorar a produção escrita deles e que, se estavam na escola, teriam que estar dispostos a aprender.

Foi ouvida a gravação da narração de um caso, feita por Rolando Boldrin. Nem todos os alunos se mostraram interessados, havendo conversas e brincadeiras por parte de alguns. Depois, foi dialogado com a turma para verificar sua compreensão do texto e com os alunos que participaram, foi construindo no quadro um esquema do enredo do caso: situação inicial, complicação, clímax e desfecho.

Depois, foi proposto que fizessem a produção escrita, cuja primeira versão é apresentada abaixo:

Figura 15 - Produção individual com correções (Aluna VP, 7º ano)

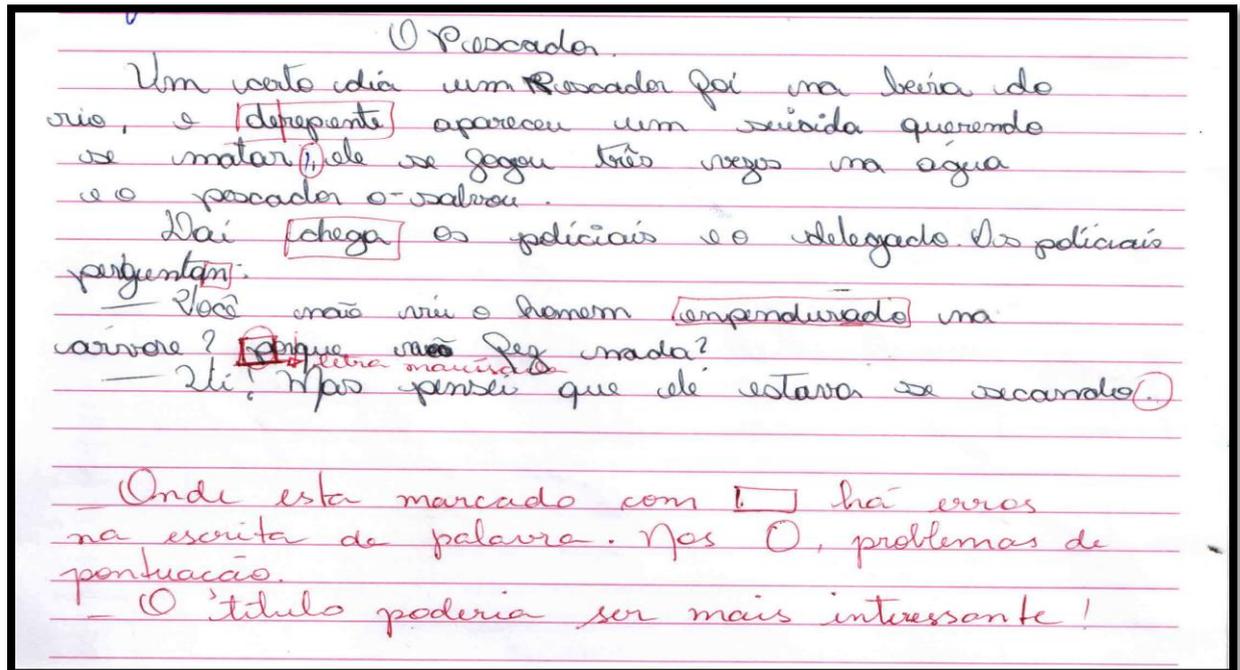
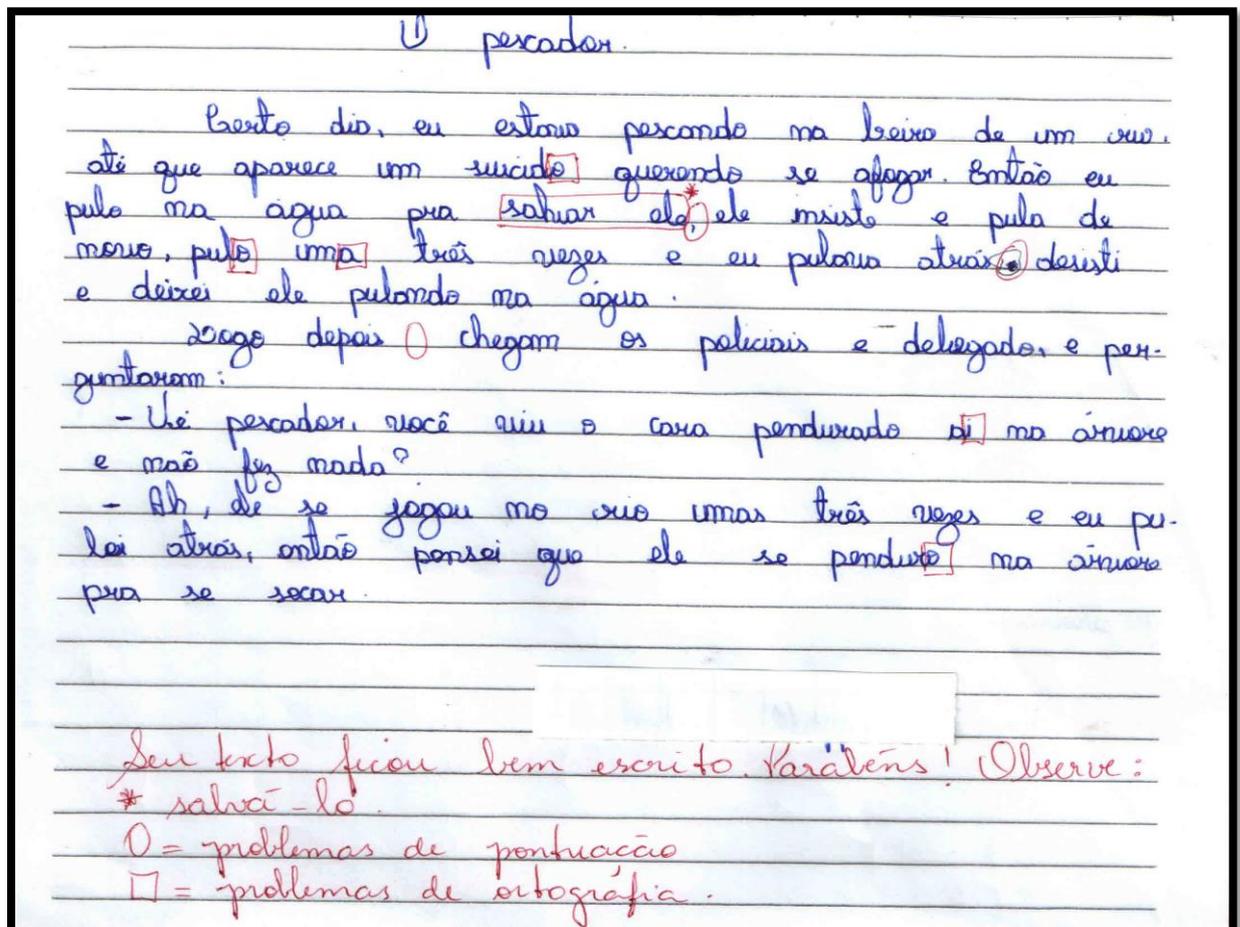


Figura 16 - Produção individual com correções (Aluna SB, 8º ano)



Na semana seguinte à produção individual, foi realizada a atividade de refacção da mesma. Quando foi anunciada a proposta, não houve protestos por terem que retomar a atividade, como era de costume. As explicações possíveis podem estar relacionadas ao fato de já ter se passado um certo tempo depois da primeira escrita ou, talvez, pelo fato de o texto ser curto, portanto seria mais rápida sua revisão, ou ainda por estarem se habituando a esse tipo de atividade, já que haviam trabalhado a produção do texto coletivo que exigiu várias retomadas.

Foram incentivados a tornar o texto mais interessante, colocando mais detalhes, como o nome do rio, dos personagens ou criando algo especial ao narrar, que tornasse o texto menos sintético e direto.

Ao serem entregues os textos para refacção, foi realizada a orientação individual para verificar se tinham compreendido as anotações e se tinham um olhar crítico sobre a própria produção, perguntando a eles porque se teria feito tal marcação, o que deveria ser mudado etc. Infelizmente, a maioria ainda tem pouca autonomia para verificar seus erros. Os alunos do 7º ano apresentavam maior dificuldade, mas também alguns das outras turmas, inclusive do 9º ano, que, mesmo orientados individualmente, requeriam minha atenção constantemente. É possível verificar, mediante os exemplos apresentado que os alunos não foram além das correções apontadas.

Figura 17 - Versão final da produção individual (Aluno VP, 7º ano)

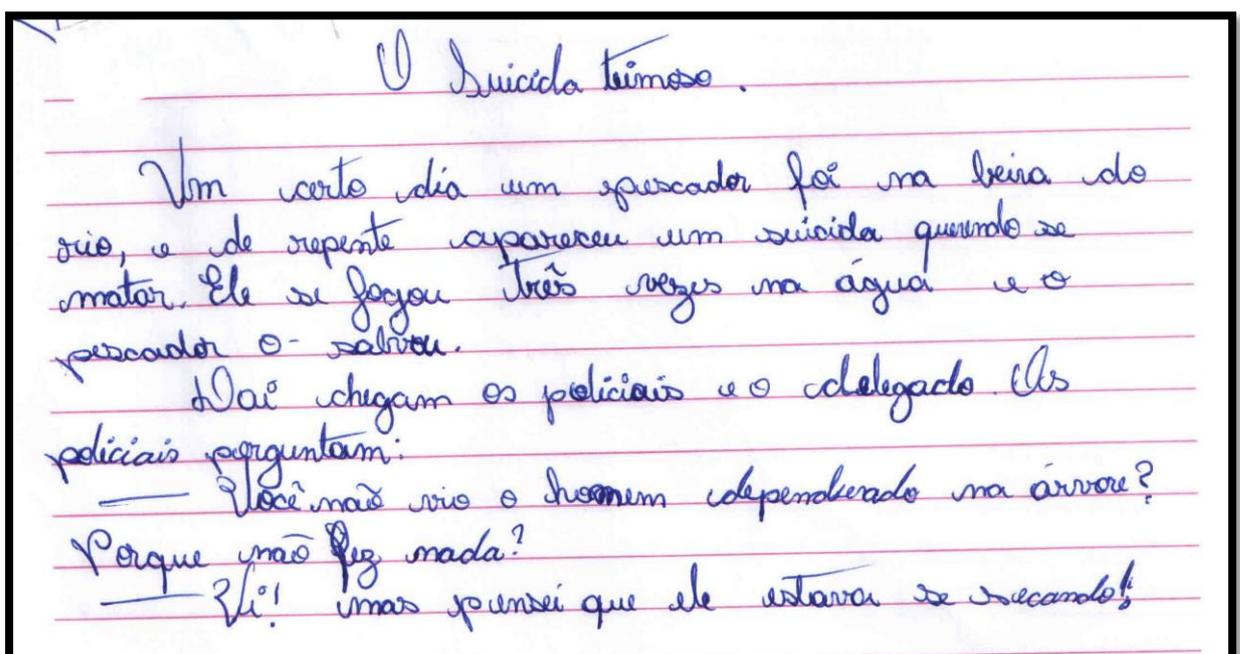
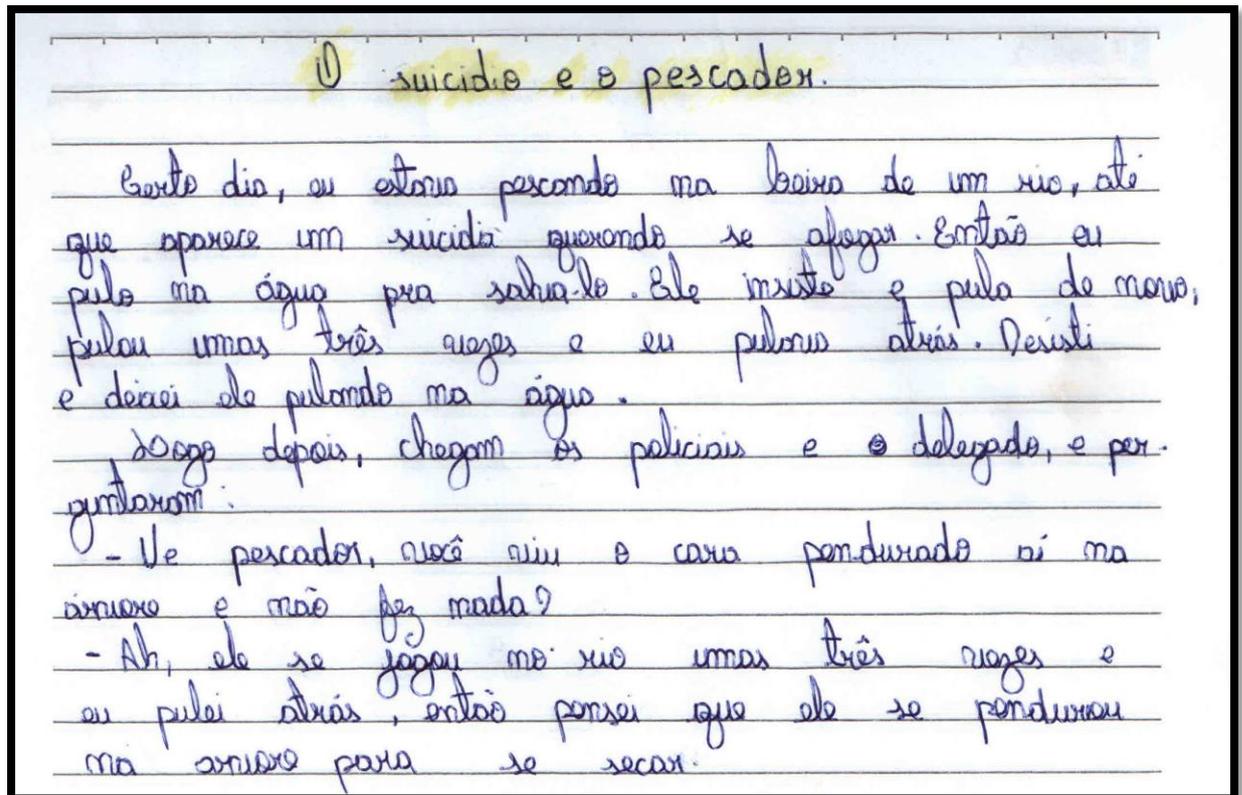


Figura 18 - Versão final da produção individual (Aluna SB, 8º ano)



Após a atividade de refacção, é perceptível a falta de atenção dos alunos ou a dificuldade em superar alguns “vícios de escrita”. Ainda, por parte da maioria a substituição de algumas formas corretas por incorretas durante a reescrita.

3.1.9 Módulo 8

Este módulo se refere ao momento de coleta dos casos na comunidade. Seu objetivo era que os alunos coletassem as narrativas orais junto às pessoas mais velhas, familiares ou não, como uma forma de trazer os conhecimentos da comunidade para serem trabalhados na escola. Foi enviada uma carta aos pais ou responsáveis, na qual se explicava o objetivo da pesquisa, também o que seria um caso e pedia que contassem um caso para que o filho ou filha gravasse no celular ou transcrevesse.

Na aula seguinte, ao interpelar os alunos sobre tal coleta, foi constatado que apenas duas alunas haviam trazido algo. Ao ouvir as gravações das narrativas, nenhuma poderia ser identificada como caso e sim, história de vida. Outra aluna mostrou que havia anotado uma história que o pai lhe contara. Foi solicitado que

mostrasse a mesma, mas não aceitou, dizendo que iria passar a limpo e depois entregaria, o que não fez. Os demais alunos alegaram não ter trazido dando justificas diversas, entre elas, a de que os pais não “sabiam” causos para contar.

Como não foram trazidas narrativas que se enquadrassem no gênero, e pelo fato de a maioria dos alunos não ter colaborado com a atividade, foi encaminhada como atividade seguinte, a coleta. Após constatar que na sala haveria celulares suficientes, foi solicitado que se dividissem em grupos de três alunos e que, no grupo, houvesse pelo menos um celular. Foi informado a eles e que iriam buscar, entre os moradores mais próximos da escola, a narração de um causo. Foi explicado novamente sobre o tipo de história que deveriam coletar, o que seria um causo, ou seja, uma narração que viesse da boca do povo, que não fosse histórias de filmes ou que tivessem visto na TV, mas histórias que as pessoas contam umas para as outras, como as que eles estavam vendo ao longo das aulas. Poderiam ser narrativas engraçadas, de assombração, de vingança, de aventura ou sobre coisas extraordinárias. Os alunos se mostraram muito animados com a atividade. Foi combinado de voltarem até a hora do recreio. Anteriormente, já fora avisada a coordenação da escola sobre tal possibilidade, a qual não colocou empecilho, pois a comunidade é muito tranquila e todos se conhecem e, portanto, não haveria risco ao deixar-se os alunos saírem para tal tarefa.

Alguns voltaram antes e já fomos passando as gravações por *bluetooth* para o computador. Ao ouvi-las, novamente constatou-se nem todos trouxeram causos. Apenas três se enquadrariam como tal, as outras se tratavam de um conto maravilhoso e de uma narrativa exemplar, usada em palestras motivacionais. As demais foram histórias de vida de moradores ou sobre a constituição da localidade.

Na semana seguinte, em sala, fez-se a audição das gravações trazidas e a discussão com os alunos sobre as características das narrativas apresentadas, para que percebessem que nem todas se enquadravam na proposta de coleta de causos, bem como nem todas se prestariam à gravação no molde de áudio-contos. Então, juntamente com os alunos, foram eleitas aquelas narrativas que permitiriam a leitura dramatizada, sendo cinco, incluindo os três causos, o conto maravilhoso e o conto exemplar.

Neste dia, outra atividade desenvolvida foi a leitura dramatizada de causos, o que fora pensado como mais viável de ser feito com os causos coletados, pois, conforme já havia se observado ao longo do trabalho com a turma, não haveria

alunos que se dispusessem a fazer a contação do caso para gravar. Também, a dramatização permitiria envolver um número maior de alunos, já que os papéis seriam distribuídos. Portanto, foram escolhidos casos de Rolando Boldrin, que são narrados em terceira pessoa, com as falas das personagens em discurso direto, indicação do nome da personagem no início de cada fala, bem como as atitudes e entonação de voz em que estes as proferem. Esses textos, também serviriam de modelo para a retextualização dos casos coletados. Eles trazem o narrador utilizando a norma padrão, porém com um tom coloquial e algumas palavras e expressões regionais; as falas das personagens, por sua vez, reproduzem a variação linguística da região e condição social as quais o personagem pertence.

Assim, foram colocados os títulos dos casos de Rolando Boldrin no quadro e as personagens que cada caso tinha. Os alunos escolheriam a personagem que gostariam de interpretar, bem como quem seria o narrador. Os grupos foram formados a partir da quantidade de personagens de cada caso e assim resultaram três grupos. Foi estabelecido o tempo para os ensaios e os alunos se distribuíram no pátio da escola. Orientou-se de grupo em grupo, pedindo que fizessem a leitura dramatizada e observando o que poderia ser melhorado em torno da leitura oral e interpretação.

Como neste dia a Diretora se encontrava na escola - já que por se tratar de uma escola pequena (este ano conta com 62 alunos no total) quem responde pela direção é a Secretária Municipal de Educação e esta não fica na escola - foi perguntado aos alunos se podia convidar a Diretora e a Coordenadora para assistir as leituras feitas por eles. A maioria concordou, porém alguns já anunciaram que não iriam mais participar, caso tivesse alguém de fora olhando. Tal fato poderia prejudicar a atividade, mas, como a maioria havia concordado, então ficou decidido que seria feito o convite mesmo assim.

Retornando à sala de aula, as carteiras foram dispostas em círculo, definida a ordem de apresentação e então se chamou as gestoras para participarem. Algo que se destaca nessa atividade é que alguns alunos tiveram um desempenho melhor, durante os ensaios. Na sala de aula podem ter se intimidado diante da classe e/ou das gestoras que estavam presentes. Porém, o grupo cujos alunos não queriam a presença delas na apresentação, foi o que melhor se apresentou. Tal fato foi surpreendente, já que nos ensaios se dedicaram pouco, preocupando-se com outras coisas a maior parte do tempo. Isso nos leva a refletir que não podemos rotular

nossos alunos ou condenar aqueles que se rebelam, desafiam e desafinam do restante. Se conseguirmos nos desarmar e fazê-los sentirem-se responsáveis por sua aprendizagem, podemos dar a eles a chance de exporem o que sabem e como são inteligentes.

Após as apresentações, como fora combinado que as gestoras iriam escolher o melhor grupo, os alunos esperavam tal julgamento, mas estas disseram que todos tinham se saído muito bem, fazendo vários elogios. A diretora ainda disse que, ao final do projeto, iríamos fazer um grande evento na escola para divulgação junto à comunidade, dos trabalhos por eles realizados. Isso contribuiu para que se sentissem valorizados, o que pôde ser percebido pela expressão, atitudes e comentários feitos.

Na semana seguinte, foi continuada a atividade com as narrativas coletadas. Foram expostos os títulos provisórios para que escolhessem com qual gostariam de trabalhar, sendo em grupos de 3 e 4 componentes. Para aqueles que não dispunham da gravação, foi providenciada a cópia. Após organizarem-se os grupos, eles se distribuíram nas dependências da escola para fazerem a transcrição. Realizou-se o acompanhamento nos grupos, orientando-os que não se preocupassem em escrever tudo do jeito que a pessoa falara, pois a passagem do oral para o escrito exige adaptações, que não era transcrição e sim retextualização. Assim, buscava-se que percebessem tais mudanças, já que adaptar implica perdas, como, por exemplo, de entonação, qualidade da voz, ênfase em algumas sílabas ou palavras; eliminação de palavras repetidas ou semelhantes, que são desnecessárias; articulação da ordem das frases, caso uma fala tenha sido iniciada e não concluída ou interrompida e concluída posteriormente. Ao longo da produção, foi explicado ainda que teriam de realizar algumas operações necessárias para retextualizar o texto oral em escrito, como, eliminar marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavra e retirar repetições, duplicações e redundâncias.

Os alunos realizaram a tarefa com rapidez, o que foi surpreendente, pois houve grande dificuldade quando realizamos a produção coletiva. Um fator que pode ter contribuído para isso é o fato de estarem em grupos menores e assim houve maior compromisso com a tarefa, conseguindo se concentrar melhor e também, possivelmente, porque haveria maior identificação com a variedade linguística utilizada pelos contadores.

A maior parte dos grupos fez a transcrição sendo fiel ao enredo apresentado ao texto oral. Somente um dos grupos suprimiu partes significativas na transcrição (Figuras 20 e 21).

Figura 19 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, p. 1 (Grupo 5)

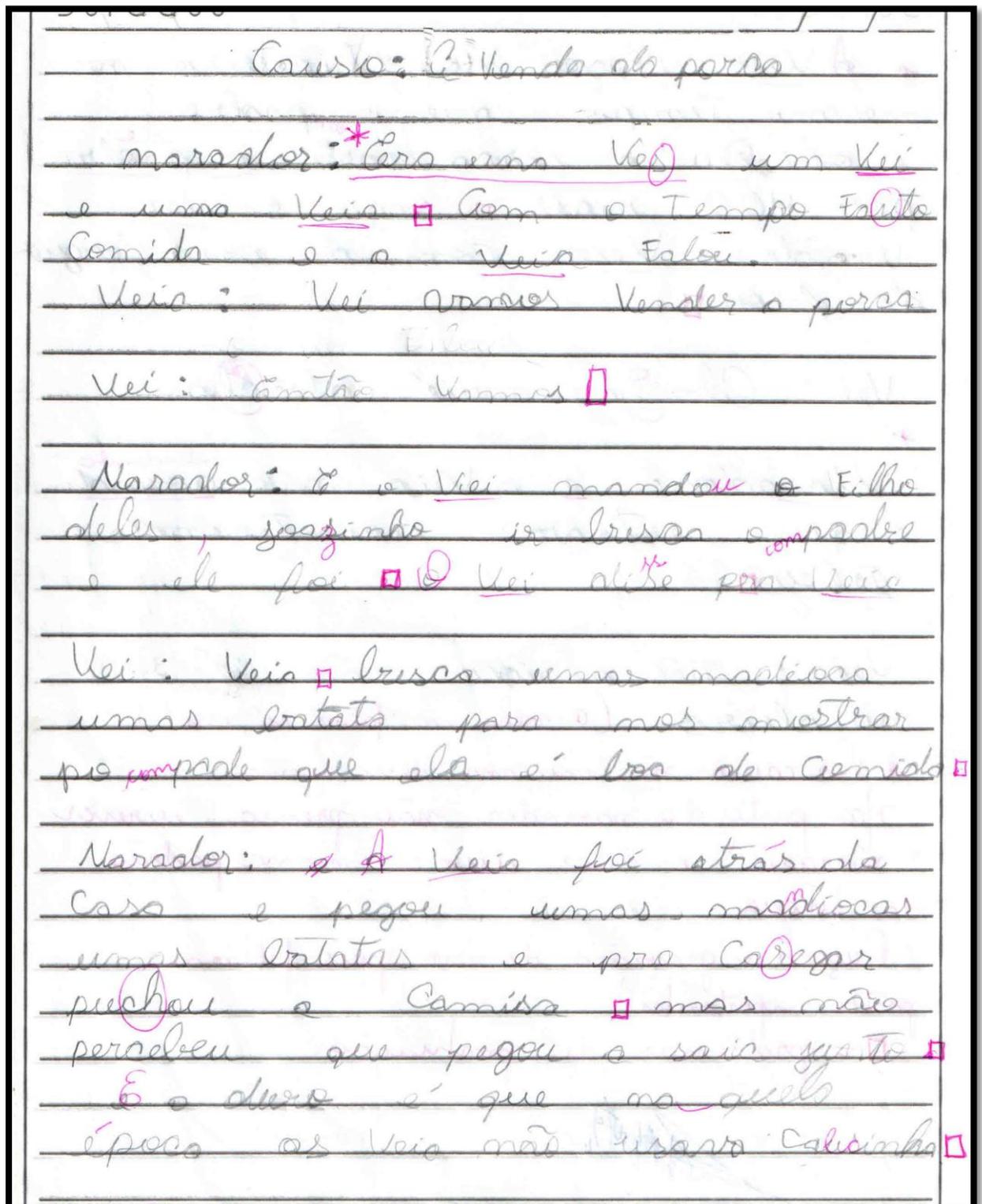
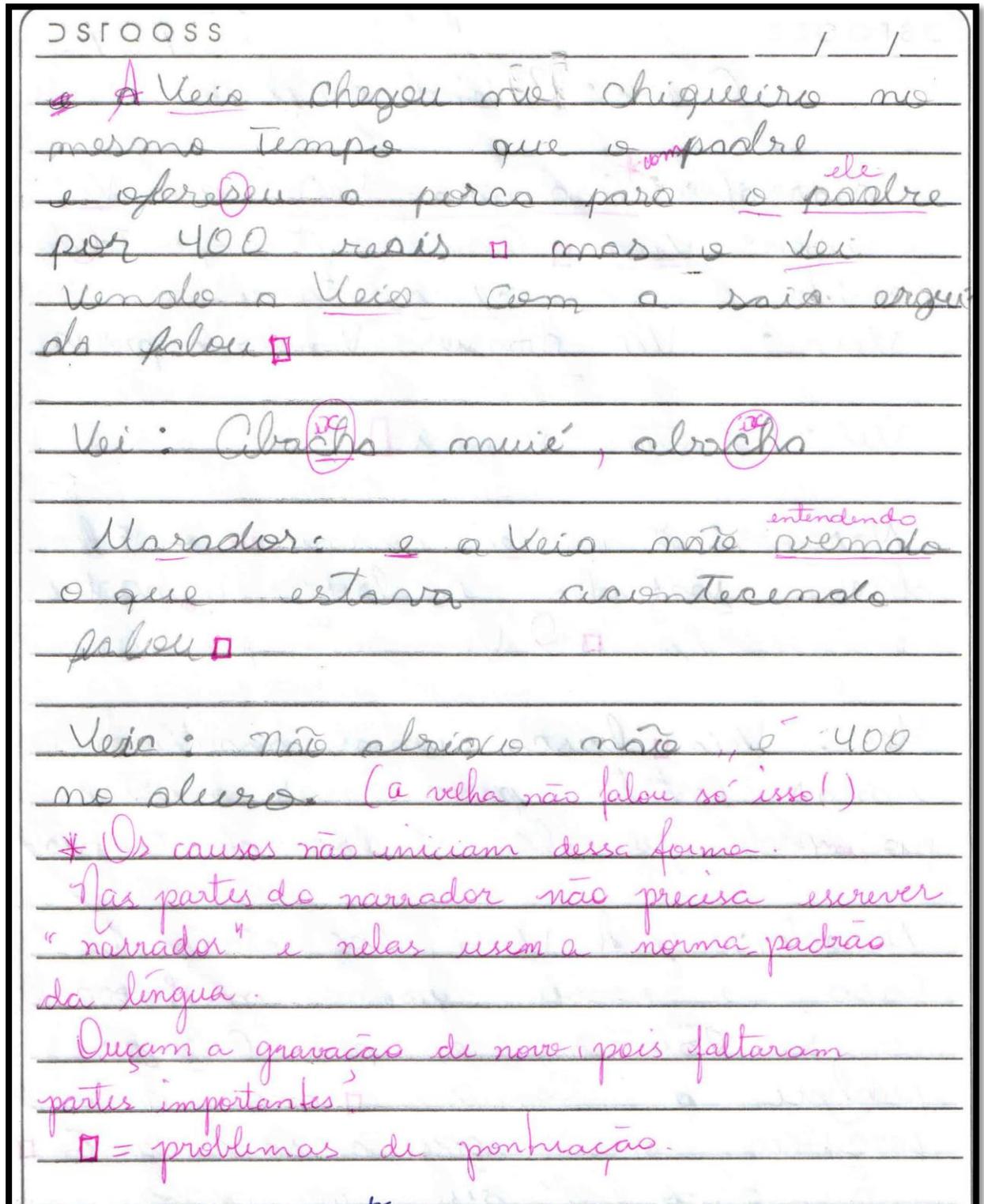


Figura 20 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, p. 2 (Grupo 5)



Um dos grupos transcreveu um caso em que o narrador estava em primeira pessoa. Ao orientá-lo, foi questionado se haveria alguém no grupo que faria a contação sozinho, como os contadores que havíamos conhecido pelos vídeos

apresentados no decorrer do projeto, pois o texto assim o requeria. Eles disseram que não queriam que fosse dessa forma, que seria melhor se todos pudessem participar. Então, orientei para que mudassem o foco narrativo, passando para terceira pessoa e colocando as falas da personagem em discurso direto.

Ao analisar os textos, fora da sala de aula, foi constatado que outro grupo, composto por dois alunos do 9º ano, teve muita dificuldade na escrita, principalmente quanto à ortografia. Mesmo depois que entreguei o texto com as anotações para refacção, os alunos requereram muita atenção, pois não tinham clareza do solicitado e demonstravam pouca familiaridade com o processo de escrita.

Continuou-se atividade na semana seguinte, na qual os textos transcritos seriam digitados e corrigidos. Os alunos foram ao Laboratório de Informática, onde apenas seis computadores estavam funcionando, em precárias condições. Cada grupo ocupou uma das máquinas e foram orientados para que distribuíssem as tarefas, nas quais um poderia ficar responsável pela digitação, outro por ditar o texto, outro pelas correções etc. Muitos deles têm dificuldade em trabalhar coletivamente, logo dispersam a atenção e vão se ocupar com outras coisas.

A atividade desenvolvida com os alunos exigiu que tanto o professor quanto os alunos tivessem certo domínio do computador e soubessem, no mínimo, digitar. Portanto, foi uma atividade bastante difícil para todos, que tivemos que vencer essas barreiras, além das dificuldades com a produção do texto, na busca de adequá-lo ao gênero.

Ao longo dessa atividade, pôde-se perceber que faziam a digitação com muitos erros e poucos davam atenção às correções que havia feito no texto manuscrito, além do que, alguns alunos não se envolviam. Foi necessário conversar com cada grupo, orientando para que todos participassem, colaborassem de alguma forma.

Um dos grupos necessitava ter ouvido o caso novamente, para completar algumas lacunas do texto escrito, mas não o fez. Esse grupo era composto por dois alunos do 7º e um do 8º ano, os quais ainda são bastante imaturos e dependentes em sua produção, requerendo atenção constante do professor. Apresentaram o seguinte resultado, após a refacção:

Figura 21 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, 2º versão (Grupo 5)

A venda da porca	
<p>①</p>	<p>Era uma vez um velho e uma velha com o tempo faltou comida e a velha falou. velha: velho vamos vender a porca. velho: então vamos. e o velho mandou o filho deles, jãozinho ir chama o compadre, e ele foi. Velho disse para velha velho : Veia, busca umas mandioca umas batatas para nos mostrar po compadre que ela é boa de comida. A veia foi atrás da casa e pegou umas mandiocas, umas batatas para mostrar po compade que era boa de comida. <i>repetiu</i> A veia foi atrás da casa e pegou umas mandiocas, umas batatas e para caregar puchou a camisa , mas não persebeu que puchou a saia junto. E o duro é que naquele tempo as velhas não usavam causinha. a velha chegou no chiqueiro no mesmo tempo que o compadre. E oferresseu a porca por 400 reais mas o velho vendo a velha com a saia erguida falou. velho: abacha muié, abaicha. e a velha não vendo o que estava acontecendo falou. veia: não abaicho não é 400 no duro, se ele não que outro que ela tá arupiada assim por que não comeu hoje.</p>

① Os causos não começam assim.

② Faltou parágrafo, travessão e letra maiúscula em todas as falas das personagens

nas partes de narrador usar linguagem de acordo com a norma-padrão

Onde tem □ = problema de pontuação e onde tem O = problema com a ortografia ou acentuação

Façam indicações nas falas das personagens, para saber como é a entonação da voz

Ao final da aula neste dia, como alguns grupos haviam terminado antes, o tumulto era grande por parte dos alunos ociosos. Foram gravados todos os textos em *pendrive* para realizar a impressão, o que é feito na sala dos professores, que dispõe de um computador conectado a impressora. Ao inserir o *pendrive*, sumiram todos os arquivos e não foi possível imprimi-los então. Para gravar os textos novamente, dependia-se de ir ao laboratório, ligar todos os computadores em que os alunos haviam trabalhado e, enquanto isso, os alunos ficariam ociosos. Foi decidido, então, partir para outra atividade, que faz parte do módulo seguinte.

Mesmo com a ajuda de um técnico em informática não foi possível recuperar os arquivos do *pendrive*. Portanto, na semana seguinte, foi necessário recuperar os textos digitados pelos alunos. De um dos grupos, o computador não ligava, então foi necessário que o grupo digitasse novamente o texto em outra máquina. Depois de feita a impressão dos textos, novamente foram lidos e anotadas observações para correção, pois, como exemplifica a Figura 23, os alunos nem sempre atendem às solicitações de correção e, a cada versão do texto podem surgir ocorrências que necessitam de revisão.

Na aula seguinte, os alunos foram ao Laboratório de Informática para que fizessem novamente as correções no texto e, também, para que baixassem os sons que desejassem inserir na gravação, como efeitos sonoros e fundos musicais. Acompanhou-se o trabalho de cada grupo orientando os alunos de forma a melhorar as questões textuais e discursivas, bem como com a pesquisa dos sons na internet, que foi praticamente inviabilizada devido ao sinal ser muito fraco. Demorava muito para abrir uma página e simplesmente não dava conta de baixar um vídeo e/ou áudio. Foi solicitado aos alunos que pelo menos copiassem os endereços dos sites em que haviam encontrado os sons desejados, que depois seriam baixados pela professora em sua casa.

Tendo em vista as dificuldades na pesquisa desses sons e músicas e também pela falta de interesse de alguns, apenas dois dos grupos apresentaram algo. Os demais ficaram protelando e, ao final da aula, apresentaram a versão final do texto, mas sem as indicações de sons e músicas, nem os endereços de sites.

Figura 22 - Retextualização de narrativa coletada na comunidade, versão final (Grupo 5)

<p>samusic.co/mp3/vi nheta-violas- causos-e- crendices.html</p>	<p style="text-align: center;">A venda da porca</p> <p>Em uma certa cidade, moravam um velho e uma velha. Com o tempo faltou comida, e a velha falou:</p> <p>VELHA: (triste) - Véio, vamos-vender a porca?</p> <p>VELHO: (conformado)- Então vamos.</p> <p>O velho mandou o filho deles , Joãozinho ir chamar o compadre, e ele foi. O velho disse para velha.</p> <p>VELHO: (ordenando) - Véia, busca umas mandioca, umas batata para nos mostrá po compadre que ela é boa de comida.</p> <p>A velha foi atrás da casa e pegou umas mandiocas, umas batatas e para carregar puxou a camisa, mas não percebeu que puxou a saia junto. E o duro é que naquele tempo as velhas não usavam calcinha. A velha chegou no chiqueiro no mesmo tempo que o compadre. E ofereceu eu a porca por 400 reais, mas o velho vendo a velha com a saia erguida falou:</p> <p>VELHO: (assustado) -Abaixa muié, abaixa?</p> <p>A velha não vendo o que estava acontecendo, falou:</p> <p>VEIA: (com raiva)- Não abaixo não, é 400 no duro , se ele não qué outro qué. Ela ta arrupiada assim por que não comeu hoje.</p>
---	--

Como se pode observar, o texto ainda apresenta problemas, principalmente com a paragrafação. Também, em relação ao discurso que é muito sucinto e direto, além das marcas de oralidade presentes não somente nas falas dos personagens, mas também do narrador, na qual deveriam usar a norma padrão.

3.1.10 Módulo 9

Neste módulo, foram trabalhados jogos dramáticos e teatrais visando preparar os alunos para fazer a leitura dramática dos causos para a gravação, de modo a perceber a importância do uso correto da voz e como a entonação na leitura do texto

interfere na compreensão que o público faz. Foi apresentado o caso *Roubo do relógio*, realizando alguns exercícios de interpretação de texto e depois foi proposta a encenação do mesmo.

Alguns alunos têm muita facilidade ao interpretar e gostam de fazê-lo, inclusive decorando as falas, enquanto outros querem participar, mas não conseguem ficar independentes do texto escrito, mesmo dando a liberdade de criar, improvisar.

Durante a apresentação, um dos alunos foi incumbido de fazer a filmagem com o celular para depois assistirmos e avaliarmos o desempenho de cada um. Foi solicitado aos alunos que verificassem na própria interpretação e na do grupo em geral o que poderia ser melhorado, bem como fui apontando algumas questões.

Depois, foram trabalhados alguns jogos teatrais para melhorar a voz, como técnicas de respiração, falar o nome cantando, dialogar usando números ao invés de palavras. No primeiro momento, a maioria participou. Porém, nas demais atividades que ocorriam em duplas, poucos alunos se dispuseram a realizá-las. Era final de aula e estavam muito agitados.

Na semana seguinte, foi realizada atividade de leitura do *Causo dos peixes elétricos*, de Ricardo P. Câmara, a partir do qual propus exercícios sobre variação linguística. Nessa atividade foi possível observar a falta de autonomia por parte dos alunos ao realizar tais exercícios, o que evidencia suas dificuldades de leitura que ainda permanecem, pois parecem não compreender o que os enunciados das questões solicitam, além das dificuldades com o conteúdo em si, pois ao ler o texto que reproduzia a fala do personagem, têm dificuldade de compreender o que está escrito, bem como alguns não percebem que, ao fazê-lo, existe uma intencionalidade por parte do autor.

Depois, foram realizadas outras atividades envolvendo jogos teatrais, sendo: dizer uma frase como se estivesse pulando de paraquedas ou de um penhasco, ou ainda como se estivesse num ônibus lotado; pronunciar frases que envolvem determinados encontros consonantais, para treinar sua pronúncia com boa dicção e clareza. Também desenvolvi uma atividade chamada *Brincadeira do Pato*: Em uma grande-roda, uma pessoa começa, perguntando: “Você viu o pato?” A outra responde: “Que pato!?”, Então a primeira exclama: “O pato!” E por fim, então, a outra entende: “Ahhh, o pato...” Então, a pessoa que respondeu, passa a fazer para a pessoa do seu outro lado, as mesmas perguntas. O objetivo está em dizer estas

frases com entonação, bem articuladas, transparecendo diferentes emoções, variando a voz, brincando com os sons, fazendo todos da roda brincar. É algo simples, porém fez os alunos usarem seu potencial de voz de maneira criativa.

3.1.11 Módulo 10

Devido às condições do Laboratório de Informática da escola e também pela ausência de um técnico para nos auxiliar, não foi instalado *software Audacity* nos computadores do mesmo. Outro fator a ser considerado era que o trabalho de gravação dos áudio-contos não poderia ser feito com todos os alunos ao mesmo tempo, já que era necessário um local silencioso para isso. Então, foi usado o *notebook* da professora já com o *software* instalado e, para as gravações, usamos a sala de leitura da escola, que é mais silenciosa, onde trabalhou-se com cada grupo de uma vez.

Figura 23 - Momento de trabalho com os grupos(gravação)



Para realizar o trabalho com um grupo por vez, teria que retirar os alunos da sala em momentos de aula de outros professores. Fizemos vários ensaios e gravações. Houve certa resistência por parte de alguns dos alunos, que se mostravam desanimados e cansados com os ensaios.

A cada grupo era apresentado o *software Audacity*, mostrando seus recursos, mas nem sempre os alunos demonstraram muito interesse, nem sempre queriam interagir com o programa. Era feita a gravação do áudio no celular, para depois passar para o computador, já que a gravação no *Audacity* ficava com muitos ruídos. Depois, ouvia-se a gravação e corrigiam-se algumas falas cujos tons ficaram inadequados, ou por ter havido interferências ou interrupções durante a mesma.

Conversávamos sobre as músicas e sons que poderiam ser colocados e suas sugestões eram anotadas, para depois serem baixados.

As atividades de gravação e edição dos áudios levaram vários dias, em que ia trabalhando com os grupos alternadamente, pois se trata de um trabalho minucioso, de certa forma artesanal e intuitivo, uma vez que não possuíamos conhecimentos técnicos na área. Para aprender a usar o *software*, foram consultados manuais e tutoriais na internet, de forma que para a professora também se tratava de uma primeira experiência. Nem sempre conseguia resolver os problemas que se apresentavam e para isso, depois, buscava pesquisar para, num próximo encontro, informar aos alunos.

Ainda, precisávamos pensar na capa do CD. Foi solicitado que cada grupo se reunisse e criasse uma capa. Poderia ser com fotos, desenhos e deveria conter o nome dos causos, o nome dos alunos, turma e escola. Foram mostradas a eles algumas capas de CDs, para usarem como modelo. Ao final eles próprios escolheram a que mais gostaram para ser a capa oficial.

Figura 24 - Capa do CD (frente)



Figura 25 - Capa do CD (verso)



3.1.12 Produção Final

Havia sido programada uma reunião com os pais na escola e então foi aproveitado o momento para fazer a apresentação para a comunidade do CD de

áudio-contos. Após a reunião, os pais foram convidados a permanecer e então, a professora fez uma breve explanação do projeto. Os textos produzidos pelos alunos, a partir dos áudios coletados, foram expostos num mural, para que pudessem ser apreciados. Alguns dos contadores estavam presentes e identificavam suas narrativas.

Figura 26 - Momento de divulgação da Produção Final



Depois, cada grupo de alunos era convidado a ir até a frente e o seu áudio-conto era apresentado. Todos foram muito aplaudidos e elogiados. Ao final a diretora e coordenadora da escola, em suas falas elogiaram o projeto, bem como aos alunos.

4 ANÁLISE DE DADOS

A proposta foi desenvolver os multiletramentos tendo por base de apoio o gênero causa que deveria permitir a identificação com o leitor. O aprendizado de seu contexto de produção, veiculação e características seria pelo contato intenso com o gênero e através da reflexão orientada pela professora. O que se perseguiu foi concretizar um trabalho com multiletramentos em que se envolveu o uso de novas tecnologias da informação e da comunicação, mas também partiu-se da cultura de referência dos alunos e de um gênero por eles conhecido, buscando o enfoque do letramento crítico para chegar a uma proposta de produção que implicou uma postura ativa por parte do alunado.

As categorias que elegemos para análise buscam atender aos objetivos desse trabalho, naquilo que se propôs focalizar como objeto do processo desenvolvido em sala de aula.

4.1 A ORALIDADE

Nesta pesquisa, optou-se por destacar a questão da oralidade em sala de aula, visto que essa competência, como já foi discutido, ainda tem sido pouco trabalhada. É óbvio que não se trata de ensinar o aluno a falar, visto que isso ele já faz antes mesmo de entrar na escola. Para Fávero *et. al.*(2003), cabe à escola mostrar como a fala é variada, os diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo); ainda, que o professor precisa mostrar também que fala e escrita não podem ser dissociadas e que elas se influenciam mutuamente. Precisa-se valorizar a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre sua língua materna, pois cada forma de comunicação, seja oral ou escrita, precisa ser valorizada na escola, como meio de desenvolver as capacidades dos alunos em fazer uso das duas modalidades em diferentes gêneros, ampliando assim o conhecimento das possibilidades de uso da linguagem.

Proporcionar que o aluno exerça sua capacidade de fala, contando ou recontando histórias, além de desenvolver as competências de expressão oral e corporal e ampliar seus recursos internos, promovendo um amadurecimento psicológico e afetivo, é uma forma de romper com a tradição escolar em que os

alunos devem, na escola, apenas ouvir e de que sua fala, durante a aula é apenas incômoda. A escola também precisa ser um lugar para se desenvolver a oralidade (conhecendo e usando diferentes gêneros de fala), além dos demais aprendizados previstos, que acabam sendo privilegiados.

Neste trabalho, houve diversos momentos em que os alunos puderam exercer sua oralidade, em que foi oportunizado para que recontassem ou encenassem o caso lido ou outros de seu conhecimento, como ocorreu nos módulos 4, 5 e 9. Também, houve momentos em que se realizaram tarefas específicas como exercícios de voz, percepção e produção de entonação e ritmos adequados, desenvoltura vocal e expressiva, como no módulo 9. Ainda, no decorrer de todo o processo, o diálogo entre professora e alunos foi constante, uma vez que se procurou sempre trabalhar numa perspectiva de andaimagem, fazendo leituras compartilhadas e buscando instigar o aluno a pensar, a refletir para a construção de sua aprendizagem, por meio de perguntas relevantes.

Assim, procurou-se fazer com que os alunos tivessem protagonismo, ou seja, não fossem meros receptores das atividades propostas, buscou-se ampliar sua competência comunicativa, muito mais que sua competência linguística. Tem-se convicção, porém, que estas atividades não se bastam em si mesmas, pois não foram suficientes para quebrar o círculo vicioso promovido pela longa tradição escolar. Isso se reflete na confusão, ainda muito presente, de que na escola tem que se escrever (mesmo que seja cópia), ter o caderno repleto de atividades para que se considere que haja um efetivo trabalho de “aprendizagem”. Se assim não for, pais, colegas, gestores e o que é pior, os próprios alunos ainda não acreditam no trabalho desenvolvido. Esse descrédito por parte dos alunos é percebido pela falta de envolvimento nas atividades, as quais não são levadas a sério, confundindo-se com espontaneísmo por parte do professor. Ainda, pelas cobranças de uso do livro didático e provas, feitas por eles, que demonstram a consideração de que as atividades desenvolvidas não são tão importantes para a aprendizagem e que é preciso haver a avaliação escrita para validar o trabalho escolar.

4.2A LEITURA

Um dos aspectos importantes quando pensamos em trabalho com textos na escola, é a organização das atividades de leitura, visto que é papel *sine qua non* da

escola desenvolver tal competência nos alunos, pois seu domínio é imprescindível para agir com autonomia numa sociedade letrada e as pessoas que não conseguem realizar tal aprendizagem, se situam numa profunda desvantagem em relação às demais. Conhecer os processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na leitura ajuda aos professores e alunos a melhorar e/ou desenvolver as capacidades necessárias, isso porque, na leitura de textos, os leitores se valem de estratégias como, antecipações e hipóteses, baseadas em conhecimentos prévios. Assim é possível pensar em leitura antes mesmo do contato com o texto propriamente dito.

Ao propor o trabalho com a leitura, devem-se planejar atividades que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses -, leitura propriamente dita – quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos a aspectos contextuais.

Assim, ocorreram as atividades da produção inicial e módulo 1, mais especificamente, em que foram planejados estes momentos de leitura, buscando contemplar os pressupostos de Solé (1998) para a qual a leitura é vista como um processo de interação entre leitor e texto e neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam a leitura. Assim, envolve um leitor ativo, que processa e examina o texto, bem como a existência de um objetivo para a leitura, que irá guiar a interpretação. Esse leitor é quem constrói o significado do texto, que não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos. Para ler é preciso dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. A leitura é um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão, bem como ao controle dessa compreensão, ou seja, a comprovação de que essa compreensão realmente ocorre.

Solé (1998) defende que a aprendizagem de estratégias adequadas para compreensão dos textos requer uma intervenção especialmente dirigida para esse fim. O aprendiz precisa do apoio, orientação, incentivo e desafios que devem ser propostos pelos professores, para ir se apropriando de aspectos da leitura, que sem isso são inacessíveis a ele. Portanto, a aprendizagem da leitura não é algo que ocorre espontânea e individualmente, nem tampouco da mesma forma para todos. Também não é algo que se restrinja a uma etapa da escolarização, mas que deve se estender por toda a escolaridade e ser vista como uma questão central no projeto

curricular de todas as matérias da escola. Os recursos do ensino devem resultar em bons leitores, que sintam gosto e prazer pela leitura, já que ela deve ser encarada como principal instrumento para aprender.

Uma das formas de conceber esse processo em que o aprendiz necessita da ajuda de um par mais experiente para construir seu aprendizado pode ser explicada por meio do processo de andaimagem, que, no contexto escolar, ocorre não somente na relação professor e aluno, mas também entre os próprios alunos. Nessa concepção, a ênfase está nas relações interpessoais em que a construção do conhecimento como atributo intrapessoal, internalizado, é construída na interação entre as pessoas.

A partir de tais concepções foram pensadas as atividades com leitura, tendo como principal exemplo o módulo 1.

Nele houve o momento antes da leitura em que se realizou a atividade de motivação e introdução, cujo objetivo era proporcionar uma preparação para a leitura, com a ativação de conhecimentos prévios e construção de hipóteses sobre o que será lido. Na introdução, deixou-se claro para os alunos que o objetivo da leitura era ler por prazer, mas que não é possível obter prazer na leitura se esta não é compreendida e que o trabalho que iríamos realizar seria para tornar essa compreensão possível a todos. Solé(1998) afirma sobre a motivação, que esta é conseguida

(...) planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação (SOLÉ, 1998, p. 92)

A atividade de leitura foi feita primeiramente de modo individual pelos alunos e depois em voz alta pela professora, o que teve por função servir de modelo à leitura do aluno. A cada parágrafo, interrompia-se a leitura para fazer perguntas sobre o texto, contemplando seus aspectos linguísticos e discursivos. É perceptível que essa leitura feita pelo professor é importante, pois muitos alunos manifestam-se favoravelmente a isso quando dizem: “Quando a professora lê, eu entendo melhor”. Colomer e Camps *apud* Solé, 1998, p. 92, “indicam que a leitura em voz alta deveria

sempre corresponder a um propósito real: comunicar algo escrito aos demais que necessitam do texto, pois se o têm é francamente absurdo ter que escutar como outros o leem.” Provavelmente, por ainda terem uma leitura pouco fluente e por se concentrarem na decodificação, a atribuição de sentidos fica prejudicada, quando leem sozinhos. Ainda, poucos leem mais de uma vez, hábito que reflete a visão de leitura como ato mecânico, pois não têm maturidade e autonomia ainda para compreender que a compreensão leitora é a mais importante e advém do esforço empreendido pelo próprio leitor. Com a intenção de ajudá-los a perceber o que o texto pode oferecer em termos de sentido é que foi realizada tal leitura pela professora, de forma a estabelecer um diálogo sobre a mesma e possibilitar sua compreensão, além de verificar algumas estratégias empreendidas pelos alunos para isso.

Também, houve diversos momentos em que realizou-se a leitura oral pelos alunos, inclusive no produto final. Essa atividade conduz o aluno à desinibição e gera atitudes positivas, pois encoraja a expressão espontânea, estimula a fluência de ideias e cria o respeito mútuo, já que quando um aluno lê, os outros demonstram interesse. Essa leitura é enriquecida com outros recursos de expressão, como a prosódia e a gestualidade. A prosódia compreende o ritmo, a melodia, a intensidade, pausas, a voz que se abaixa ou se eleva, que se apressa ou que se retarda. A gestualidade diz respeito à linguagem do corpo e à expressão facial, que ilustram ou reforçam a comunicação verbal, evidenciando a emoção, o humor.

Para exercitar e melhorar esses recursos de expressão foram desenvolvidas as atividades do módulo 09, que visavam preparar os alunos para a produção final, que envolveu a leitura dramatizada do caso transcrito.

4.3A PRODUÇÃO DE TEXTO

A produção de textos, atividade vital na escola, tem por objetivo formar alunos competentes na escrita de textos coerentes, coesos e eficazes, porém somando-se à leitura, é um dos grandes embrolhos que o sistema educacional brasileiro não tem conseguido resolver. Entre os diversos motivos que contribuem para a dificuldade de muitos nessa atividade, está o fato de que, muitas vezes, a escola e a família não possibilitam o contato do aluno com bons materiais de leitura e com adultos leitores,

ou com situações que exijam práticas de leitura e de escrita. Ainda, existe o fato de que muitos professores desenvolvem atividades de produção de texto centradas no professor, ou seja, o único interlocutor do aluno será o professor, que irá ler seu texto somente para corrigir as questões gramaticais. Silva e Silva, afirmam que

Em um contexto político-social que exige cada vez mais o exercício pleno da cidadania, atividades de leitura e escrita precisam ser conduzidas de forma contínua e sistematizada. Contudo, ainda encontramos contextos em que o ensino de redação é realizado de forma assistemática, espontaneísta e improvisada (SILVA; SILVA, 2013, p. 83).

Os professores nem sempre apresentam aos alunos exatamente como se constrói o texto, mostrando passo a passo sua elaboração, com temas previamente discutidos, para que o aluno construa seus próprios argumentos. Nesse quadro, cria-se uma desmotivação para a escrita, tendo em vista que essa ação é cercada por insegurança e angústia, o que não tem contribuído para formar alunos escritores, capazes de reconhecer diferentes tipos de textos e gêneros textuais e de escolher aquele mais apropriado a uma determinada situação. Também, capaz de perceber os problemas de seu texto, revisá-lo e reescrevê-lo até que se adeque aos seus objetivos.

Para mudar tal quadro é preciso que se desenvolvam práticas de produção de texto de maneira contextualizada e significativa para o aluno, pois o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero.

Neste trabalho, desenvolvemos uma sequência de atividades que colocaram os alunos em contato com textos do gênero trabalhado, fazendo muitas leituras e audições. Analisaram-se suas características linguístico-discursivas, produziram-se textos escritos com finalidade e pressupondo-se interlocutores reais. No caso da escrita das narrativas coletadas pelos alunos, o interesse foi de divulgar para o maior número de pessoas possível, no formato de áudio-contos, para os quais precisaram elaborar um texto adequado para tal fim. Conforme Antunes *apud* Silva e Silva (2013) é necessário que o aluno saiba para quem e porque vai escrever e o que leva ao insucesso nas produções escolares, origina-se na intertextualidade não estimulada, não providenciada na escola, que se satisfaz com a rotina de escrever

textos sem discussão prévia de informações e dados, sem planejamento, sem rascunho, imobilizada numa única versão, em geral, improvisada.

Escrever as narrativas anteriormente contadas não significava, nesse caso, transcrever gravações, mas refazer as narrativas em outro formato, pensando nas alterações necessárias na passagem do oral para o escrito. Batista (2007), apresenta o conceito de transcrição, com base em Almeida e Queiroz (2004, p. 270), que o definem como a escrita de um texto originalmente oral, que se apoia na memória, não uma “rememorização exata”, mas uma construção criativa, marcada pela intenção de atingir um leitor. A autora acrescenta que:

Pode acontecer de um caso, ou seja, uma narrativa sobre um fato ocorrido num determinado tempo e lugar, se tornar uma narrativa do tipo conto, que se espalha alcançando outros lugares, onde quem os recebeu e está recontando não sabe mais dar seus detalhes de origem, dizer quem viu, ouviu, onde, quando, etc. A linha que demarca os gêneros caso e conto, portanto, às vezes parece se desfazer (BATISTA, 2007, p. 106).

Com base nisso, buscou-se na atividade de produção de textos a partir dos casos ouvidos (Módulo 8), fazer uma transcrição de caso para conto, uma vez que se faria a mutação de um gênero para outro, por isso denominou-se a produção final, ou seja, a retextualização da escrita para a oralidade, na forma de leitura dramatizada gravada em áudio, de “áudio-contos”.

Uma atividade muito importante do decorrer da execução desta proposta foi o momento de produção do texto coletivo, que ocorreu no Módulo 6. Um dos maiores desafios nessa atividade foi evitar a dispersão dos alunos, pois há aqueles que não se envolvem e acabam por atrapalhar os demais que procuram participar. Como é característico nesse tipo de produção, é preciso que haja negociação entre o professor e a turma e também, entre os próprios alunos, que precisam dialogar, desenvolver o respeito mútuo para ouvir e ser ouvido. Assim, ao longo da atividade, foram feitas intervenções por parte da professora, no sentido de mediar essa negociação, dando orientações e procurando manter um clima propício à participação de todos.

Por ser pouco praticada na escola, acredita-se que ainda tem-se um longo caminho pela frente, no sentido de que os alunos hajam de forma mais cooperativa e respeitosa, no caso da produção coletiva, já que a forma com que a escola tradicionalmente organizou o trabalho didático, não favoreceu as trocas e

aprendizagens entre os pares, sendo este um ponto forte a se destacar em tal produção pois, nela, há espaço para troca entre alunos mais e menos experientes e oportunidade para o crescimento de todos. O papel do professor consiste em coordenar o trabalho, além de ajudar na construção do texto, fazendo perguntas e dando orientações.

Guerra (2009), em pesquisa desenvolvida sobre a temática, conclui que a produção coletiva de textos mostrou-se como uma estratégia didática poderosa para desenvolver habilidades essenciais de escrita e para favorecer que modos de funcionamento próprios de pessoas mais experientes (professoras), possam ser vivenciados com indivíduos menos experientes (alunos), pois com base em Vygostsky, no processo de interação, as vivências sociais possibilitam que estratégias experienciadas intersubjetivamente passem a fazer parte da vivência intrasubjetiva dos indivíduos.

Portanto, neste tipo de atividade, o professor, os colegas, atuam na zona de desenvolvimento proximal dos alunos permitindo que façam com sua ajuda, o que depois poderão realizar sozinhos. O professor, intervindo de modo que os alunos possam ter referências de como produzir e adequar o texto ao gênero e objetivos propostos, desenvolve o papel essencial de agente de letramento.

Além do momento de produção coletiva, houve o trabalho de produção de textos em diversos momentos: na Produção inicial, no Módulo 1 com a interpretação de texto, no Módulo 9, com a produção individual e no Módulo 10 com a produção em grupos do conto e roteiro para gravação. Assim, procurou-se realmente proporcionar atividades contínuas e sistemáticas de produção de textos, visando melhorar a escrita dos alunos, os quais muito resistentes a princípio, passaram a produzir com mais facilidade, possivelmente por terem encontrado apoio e não apenas avaliação de seu texto.

O trabalho de produção de textos organizado sob a perspectiva de gêneros textuais deve ser avaliado de forma diferente do que tradicionalmente tem se feito na escola, cujos critérios eram basicamente gramaticais e estilísticos. Segundo Antunes(2006), quando se trabalha sob a perspectiva de gêneros, a avaliação deve levar em conta critérios que podem ser organizados em três grupos: os elementos linguísticos, que são aqueles relacionados com os aspectos gramaticais (concordância, regência, pontuação, acentuação etc.) e lexicais do texto(a escolha adequada do léxico, para construir sentidos e para garantir a clareza das ideias); os

elementos da textualização, que envolvem os aspectos relacionados à textualidade, como coerência, coesão, informatividade etc.; e os elementos enunciativos do texto, que se referem aos múltiplos aspectos que envolvem a situação de produção e de recepção do texto.

Buscando adequar-se a tais pressupostos é que foram avaliadas as produções de texto dos alunos. Como exemplo, pode-se observar a produção referente ao módulo 8, Figura 21, em que foram indicadas as necessidades de correção de elementos linguísticos que envolvem questões gramaticais: uso inadequado de maiúsculas, problemas de pontuação, paragrafação, inadequação ou omissão de conectivos, falta de acentuação, erros ortográficos e também, questões referentes às escolhas lexicais como a manutenção da variedade usada pelo contador nas falas das personagens. Foram observadas as questões relativas à textualidade, como o parágrafo em que se repetiam várias informações que estavam na fala da personagem, no parágrafo anterior. Ainda, chamou-se à atenção para os elementos enunciativos quando se observou que os causos não começam como contos de fada, ou seja, com “Era uma vez...” e também quando se manteve a variedade linguística do contador nas falas das personagens, algo característico do gênero causo escrito.

4.3.1 A correção e refacção dos textos

No desenvolvimento dessa proposta de SD, que se baseia numa concepção de escrita como um processo que leva a um produto, foram criadas condições para os alunos escreverem, envolvendo toda uma preparação para a produção de seus textos, bem como um acompanhamento efetivo pelo professor, em que aconteceu o trabalho de refacção pelos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental afirmam:

Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, PCNs, 1998, p. 78)

No módulo 7, desenvolveu-se um exercício individual de retextualização visando prepará-los para a produção final, ocorrida no módulo 8, na qual os alunos tiveram que reescrever seus textos pensando na recepção de leitores reais, pois, no final do trabalho, eles usariam tais textos para fazer a gravação de seus áudio-contos. Dessa forma, a escrita estaria cumprindo um papel comunicativo, como diz Marcuschi (2001), sendo colocada em circulação na escola e na comunidade, num suporte apropriado ao gênero. Ocorre, porém, que a experiência em sala de aula mostra que os alunos se recusam, ou não demonstram boa vontade, em reescrever os textos corrigidos pelo professor, provavelmente a falta de motivação está em escrever para um não-leitor, ou seja, o professor, já que este cumpre o papel de corretor.

Como é comum na escola, a produção de textos pelo aluno envolve o momento da correção feita pelo professor. Tradicionalmente, se entende por correção as marcações, geralmente feitas em caneta vermelha - o que por ter sido amplamente criticado, foi substituído por caneta de outra cor ou até mesmo lápis, embora não se tenha mudado em nada a maneira de corrigir -, para assinalar os “erros” dos alunos, priorizando aqueles relacionados à ortografia.

Entende-se que o trabalho de correção de textos deva ir além dessa “caça aos erros”, tornando-se uma atividade em que o aluno possa avançar na construção de seu texto. Não basta apenas mostrar tais “erros”, mas auxiliar o aluno na sua superação, o que é feito por meio da atividade de refacção do texto.

Ruiz(2013) ao pesquisar tal questão, mostra como se dá a prática escolar nesse sentido e indica estratégias para uma correção eficiente que pode contribuir para uma produção escrita de melhor qualidade. A autora esclarece que para ela *correção* é o trabalho que o professor faz no texto do aluno, objetivando que seja reescrito, no sentido de chamar sua atenção para algum problema da produção; é o texto que o professor faz por escrito no texto do aluno, para falar desse mesmo texto. Isso implica numa mudança de postura, na busca de incorporar na prática pedagógica, a prática comum entre os escritores, que é a de reescrever o próprio texto.

Dessa forma, o trabalho de produção de textos, tanto do módulo 7, quanto do módulo 8, foi concebido visando adequar-se a esses pressupostos. Ao se propor a atividade de produção, foi instruído que fizessem o rascunho, geralmente a lápis e no decorrer da escrita, muitos deles solicitavam ajuda da professora, que procurava

atender pontualmente ao solicitado, no sentido de não intervir na criatividade do aluno. Alguns, depois de escreverem, reclamavam por ter que “passar a limpo” para entregar.

Fora da sala de aula, acontecia a “correção” pela professora, em que eram assinalados os erros e feitas anotações na própria folha do texto, buscando implementar os pressupostos de Ruiz(2013). A autora problematiza esse momento, observando que o professor, por entender a produção do aluno como um mero exercício de escrita, não lhe dá crédito de coerência e por isso lê o texto com a expectativa de encontrar falhas, e assim, fazer jus ao seu papel de corretor.

É inegável que tal observação é pertinente, pois, como professores, não conseguimos nos despir dessa parcialidade no momento de ler os textos de nossos alunos e então, todos acabam sofrendo nossas intervenções.

Para descrever as diferentes formas de intervenção, Ruiz(2013) toma como referência Serafini(1989) a qual aponta três grandes tendências de correção de redações: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. A correção *indicativa* é a mais recorrente entre os professores pesquisados e “consiste em marcar junto à margem as palavras, as frases e os períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros (RUIZ, 2013, p. 36).” A correção *resolutiva* consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, fornecendo ao aluno um texto correto e que reflete a opinião do professor. A correção *classificatória* consiste na identificação dos erros através de uma classificação, que deve ser do conhecimento do aluno, sendo que o aluno deve corrigir sozinho seu texto. Essas tendências não são excludentes, mas podem ocorrer de modo híbrido, ou seja, os professores geralmente mesclam tipos diferentes de correção. A autora encontrou, ainda, em sua pesquisa um outro tipo de intervenção que chamou de *textual-interativa*. Tratam-se de comentários mais longos, geralmente escritos em sequência ao texto do aluno, realizados sob a forma de “bilhetes”, os quais têm duas funções básicas: falar sobre os problemas do texto ou sobre a própria tarefa de correção pelo professor. Esse tipo de correção é uma forma alternativa para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas do texto do aluno, que o professor percebe que não poderia fazê-lo de outra forma.

No módulo 7, foram apresentadas as produções de texto nas Figuras 15 e 16, as quais se referem à 1ª versão das produções individuais da retextualização de um caso. Nas correções realizadas, buscou-se utilizar a intervenção textual-interativa,

porém mesclada com estratégias resolutivas (por exemplo a indicação de letra maiúscula na Figura 15, a correção da forma verbal “salvar ela” na Figura 16) e indicativas, embora haja esclarecimento, classificando os problemas de forma um tanto genérica, em são utilizados apenas dois símbolos: o quadrado e o círculo, para indicar respectivamente erros de ortografia ou escrita e erros de pontuação, o que requereu maiores explicações posteriores.

No módulo 8, na produção de texto da Figura 21 e 22, foi utilizada também a estratégia textual-interativa, porém no corpo do texto houve predominância da estratégia resolutiva e em alguns casos a indicativa. Na produção referente à Figura 23, que foi uma reescrita, também foi utilizada a estratégia textual-interativa, mesmo quando se usa números como uma forma de notação para explicar o problema encontrado e também a estratégia classificatória, novamente com os símbolos do quadrado e do círculo para indicar respectivamente problema de pontuação e de ortografia ou escrita.

As produções acima ensejaram a reescrita de todo o texto, o que é apresentado nas Figuras 17, 18, 21 e 22. As correções de natureza resolutiva são as mais acatadas pelos alunos, porque nelas o aluno apenas copia aquilo que o professor anotou como soluções. Para Ruiz(2013), nesse tipo de correção o professor resolve os problemas do texto, dando a solução para o aluno, mais do que levando-o a pensar em uma possível solução. A autora ainda afirma que o grande proveito possível que o aluno pode tirar a partir das intervenções do professor, é aquele que advém de um esforço pessoal para a correção dos próprios textos, pois ao copiar, o aluno faz uma atividade mecânica, não se concentrando na natureza linguística desses erros e não refletindo sobre como evitá-los numa próxima produção. Assim, o aluno “não se vê no papel de quem tenha que ler o próprio texto para encontrar seus possíveis problemas, uma vez que isso já foi realizado por quem é de direito” (RUIZ, 2013, p. 62).

As correções indicativas, porém, nem sempre levam à modificações na 2ª versão. Ruiz(2013) aponta os possíveis motivos: o aluno não quis executar a tarefa de revisão, não encontrou uma solução para o problema, ou não compreendeu a correção do professor. Para Serafini *apud* Ruiz(2013) a correção indicativa pura e simples não é inadequada como forma interventiva, pois muitas vezes é ambígua. Esse tipo de correção não leva o aluno à solução de seus problemas, especialmente se o erro não vem apontado com precisão.

Quanto às correções classificatórias, Ruiz (2013) afirma que as razões pelas quais elas podem não ocorrer seriam as mesmas das correções indicativas, ou seja, diante de um símbolo na margem de sua redação, o aluno pode ou não alterar seu texto, mas quando não o faz é porque tem dificuldade na execução da tarefa ou por dificuldade na compreensão da correção realizada pelo professor.

No caso dos alunos pesquisados, não foram usados símbolos metalinguísticos mais específicos porque os alunos dominam pouco a metalinguagem. Por isso limitou-se a indicar com uma forma e no “bilhete” colocar o significado de tal forma. Depois, no momento da refacção, que foi feita em sala de aula, os alunos podiam perguntar para o professor para esclarecer tal indicação. Quando o faziam, a professora procurava devolver a pergunta, para levar o aluno a refletir e chegar às suas próprias conclusões.

Segundo Ruiz(2013), se diante de correções resolutivas o aluno apenas acata e, se diante de correções indicativas e classificatórias, ele pode hesitar; nas correções com “bilhetes”, os textos denotam uma incisiva resposta por parte deles, embora haja casos em que não houve reescrita após a o “bilhete”, para os quais a autora aponta três motivos: o “bilhete” foi produzido num texto já reescrito; produzido de uma forma menos impositiva e por isso o aluno entende que pode relegá-lo; ou, ainda, reclama de um aspecto, cuja solução exigiria mais trabalho de sua parte e o aluno não estaria disposto a enfrentar o desafio.

Em relação aos textos analisados, sempre houve resposta por parte dos alunos, embora nem sempre com a autonomia esperada, ou acatando todas as intervenções do professor, conforme se pode analisar em suas versões finais. A partir disso podemos realizar algumas reflexões: os alunos se mostram imaturos ainda nessa tarefa de revisar o próprio texto, uma vez que as práticas escolares não a tenham favorecido. Também, outro fator é a falta de concentração e cuidados com a própria produção, ocasionada, muitas vezes pela dispersão da atenção e desejo de cumprir as tarefas mecânica e rapidamente. Ainda, o sistema educacional da forma como está organizado, com progressão automática, tem levado a maior parte dos alunos a não se empenharem nas atividades escolares, pois, infelizmente, nem todos têm consciência de que o mais importante é aprender e não, simplesmente, “passar de ano”.

Ainda, Ruiz(2013) discute a oposição existente entre os tipos de correção. Na correção resolutiva, só o professor reflete sobre o texto, só há a linguagem do texto

sob análise. Nas correções indicativas, classificatórias e textual-interativas, professor e aluno refletem sobre o texto e são duas as linguagens em pauta: a linguagem do texto e a linguagem da intervenção, em que não basta ao professor a linguagem leiga. É preciso que se faça uso da metalinguagem, sendo esse o traço distintivo entre os dois grupos de correção. Para que o professor faça uso da metalinguagem, ela precisa ser conhecida pelo professor e pelo aluno e o professor precisa ser competente o suficiente para se comunicar por escrito com esse aluno, de forma compreensível. Assim, a diferença fundamental entre os dois tipos de intervenção está no caráter dialógico das correções indicativa, classificatória e textual-interativa, em oposição ao caráter monológico da correção resolutiva, que acaba anulando a presença do outro (o aluno), destituindo-o de voz.

Nos exemplos aqui analisados, há o predomínio da correção resolutiva na produção textual apresentada nas Figuras 19 e 20. Possivelmente ocasionada pela abundância de erros ortográficos, que demonstram a falta de familiaridade do aluno com a língua escrita. A professora, por conhecer esse problema, acabou se utilizando mais dessa estratégia. Ruiz(2013) aponta que a intervenção resolutiva também tem vital importância

(...)em casos limite, nos quais o conhecimento do aluno não lhe permite realizar a tarefa de refacção sozinho, de maneira que somente a referência fornecida por um par mais experiente (o professor) pode auxiliar. Porém, se utilizada como único – e não último – recurso, priva o aluno justamente do essencial, que é sua participação através do trabalho de releitura, fundamento de qualquer processo de produção escrita (RUIZ, 2013, p. 80)

No caso acima apontado, tem-se como escritor do texto um aluno do 8º ano, que apresenta sérios problemas de ortografia, que mesmo em situações de cópia, comete tais erros. O mesmo estava no grupo com um aluno do 7º ano, que tinha também dificuldades semelhantes. Então, não adiantaria apenas indicar os erros, pois eles não teriam autonomia suficiente para corrigi-los sozinhos.

4.4 OS MULTILETRAMENTOS

Com o advento das tecnologias da comunicação e informação, um dos desafios que se coloca é a emergência de novos gêneros. Atualmente a participação social exige que se compreenda e produza os textos em circulação, os quais

demandam o domínio de diferentes linguagens e mídias. As mídias não vêm se substituindo umas às outras, mas convivendo e se complementando. Muitos textos da contemporaneidade são constituídos por diferentes linguagens e suportados por diferentes mídias. Assim exige-se cada vez mais o letramento, por parte da escola, para dar conta desse fenômeno.

O letramento, segundo Kleiman (1995), trata-se de um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Atualmente, essas práticas utilizando o meio digital, são modificadas e implicam em novos tipos de letramento. Para isso criou-se uma nomenclatura mais ampla que engloba todas as formas de letramento, como a de multiletramento.

De acordo com Rojo (2005), o prefixo “multi” aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Os multiletramentos exigem um novo tipo de pedagogia, na qual a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários quando atuam visando atingir propósitos culturais.

Neste trabalho, houve a inserção, leitura e produção de textos em meios digitais, na busca de proporcionar este tipo de letramento. Na Produção Inicial, houve a apresentação do vídeo de *Alexandre e outros Heróis*, adaptação televisiva da obra de Graciliano Ramos, que serviu para expandir a leitura da mesma. No módulo 1, havia o planejamento de usar o Laboratório de Informática para que os alunos pesquisassem sobre Rolando Boldrin, autor do caso que iriam ler, o que não foi possível. Mesmo assim os alunos tiveram contato com um texto que fora retirado da internet, no site do autor, para contextualização da autoria. No módulo 2, foram assistidos e analisados vídeos de contação de casos. No módulo 6, foi assistido vídeo de Rolando Boldrin, visando realizar a retextualização do oral para o escrito, por meio de uma produção de texto coletiva em que foi usado o projetor multimídia para que todos pudessem acompanhar, analisar e interferir no trabalho de construção do texto. No módulo 7, foi novamente utilizada gravação em meio digital para que os alunos ouvissem um caso e depois fizessem a retextualização do oral para o escrito, produzindo o texto individualmente. No módulo 8, foi utilizado o aparelho celular pelos próprios alunos para fazer a gravação das narrativas coletadas na comunidade, para depois ouvi-las e fazer sua retextualização. No

módulo 9, foi novamente utilizado o celular para gravação da dramatização feita pelos alunos. No módulo 10, houve então o momento de gravação e edição dos áudio-contos, por meio do *software Audacity*, e gravação e confecção da capa do CD, em que os alunos tiveram contato maior com as tecnologias, o que requereu muito tempo, análise e dedicação por parte de alunos e professora, para dar conta de gerar o produto final.

Rojo (2012), ao discutir o que caracteriza os multiletramentos, afirma que atualmente são necessárias novas ferramentas (de áudio, vídeo, tratamento da imagem edição e diagramação), além daquelas da escrita manual e da impressa, pois são requeridas novas práticas: de produção, nessas e em outras cada vez mais novas, ferramentas; e de análise crítica como receptor. Foi o que procuramos, com este trabalho desenvolver, principalmente no módulo 10, em que os alunos criaram seus áudio-contos, buscando editá-los e produzi-los, segundo sua capacidade e criatividade, tornando-se autores de um produto digital. Citando Lemke(2010), Rojo ainda destaca a autoria que é facilitada pelas novas tecnologias, já que existem recursos que qualquer um pode acessar para produzir seus textos multimidiáticos , além disso podemos nos utilizar dos textos já disponíveis na rede para criarmos nossos hipertextos e temos agora que aprender a realizar novas formas complexas de julgamento para escolher, de forma crítica, o que usar.

Ainda, uma questão relevante, é pensar como as novas tecnologias da informação e da comunicação podem transformar nossos hábitos de ensinar e aprender. Nesse trabalho, em diversos momentos fizemos uso do aparelho celular, principalmente para filmagem e gravação. Muitas vezes, com soluções apontadas pelos próprios alunos, que puderam assim, colocar em evidência seus saberes, exercerem seu protagonismo, não se considerando apenas o professor o detentor do conhecimento.

Rojo (1998), ao discutir com fazer uma “pedagogia” dos multiletramentos, diz que os princípios desta pedagogia preconizam garantir “alfabetismos” necessários às práticas de multiletramentos, fazendo com que os alunos se transformem em criadores de sentidos e para isso, é preciso ir além da competência técnica de uso das ferramentas/textos/práticas letradas requeridas, é necessário que sejam analistas críticos, capazes de transformar os discursos e significações, seja na produção ou na recepção. Dentre os movimentos requeridos para tanto está a prática situada, que remete a um projeto didático de imersão em práticas que fazem

parte da cultura do alunado, relacionando-as com outras, de outros espaços culturais. Foi o que se procurou fazer neste projeto de intervenção, em que foi utilizado um gênero textual ligado à cultura do campo, buscando relacioná-lo a outras práticas, como sua veiculação por outros meios para além da oralidade, assim desenvolvendo uma proposta didática condizente com os princípios da pluralidade cultural e da diversidade de linguagem envolvidos no conceito de multiletramentos.

Para que se tenha condições de desenvolver tais propostas, é preciso que as escolas estejam equipadas de maneira que acompanhem os avanços presentes na sociedade. Porém, o que temos na maioria das escolas públicas são laboratórios de informática com máquinas ultrapassadas, sem manutenção e, o que é pior, sem uma perspectiva de reposição. Ainda, o sinal de internet, em diversos casos, é insuficiente e inconstante. No que se refere a este trabalho, quando se necessitou de consultas à internet, não possível realizá-las na escola, pelos próprios alunos, devido ao sinal da escola ser muito fraco. Então, na maioria das vezes, a professora era quem levava o material já pesquisado e baixado. Além disso, a falta de um técnico no laboratório, nessa escola, também é algo importante, pois nas dificuldades em lidar com as tecnologias, os professores não têm quem recorrer. Não são proporcionadas capacitações contínuas e regulares, pois, efetivamente, não existe ainda, por parte do poder público uma preocupação em proporcionar esses novos letramentos nas escolas, já que as condições para o desenvolvimentos das práticas de leitura e escrita eram insuficientes mesmo quando tudo era impresso.

4.5 A IDENTIDADE

A língua é uma parte da cultura tão importante que esta se molda por meio dela, isto é, é por meio do uso da língua podemos perceber melhor as características não só linguísticas, mas também socioculturais de um falante ou de um grupo de falantes. Além disso, a língua reflete a visão de mundo do falante, suas crenças, atitudes e ideologias. A linguagem imprime no sujeito suas marcas identitárias, que no caso da língua materna, pode sofrer mudanças, já que identidade não é fixa, vai se reconfigurando conforme os contextos em que o sujeito se situa.

Street (2007), ao abordar a relação entre letramento e identidade, diz que as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade, isto é, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. O que vem a ser uma pessoa, moral e ser humano em contextos culturais específicos é muitas vezes representado pelo tipo de práticas de letramento em que o sujeito está comprometido. Assim, se concebe os letramentos como múltiplos, sujeitos às relações de poder, em que as pessoas realizam novos letramentos a todo momento, variando de uma comunidade para outra, de acordo com as condições socioculturais. Quanto mais o sujeito assume papéis distintos, melhor para desenvolver as suas múltiplas identidades.

Neste trabalho, buscou-se trabalhar com um gênero textual do contexto cultural do alunado do campo, visando que a aprendizagem fosse mais significativa pelo fato dos alunos identificarem-se com tais narrativas, pois o valor dos causos, segundo Batista(2007), está na valorização e preservação de um modo de vida, num jeito de pensar, na constituição de uma identidade construída em resistência à massificação cultural que despersonaliza, própria da globalização, e na memória. A autora aponta duas funções principais exercidas pelos causos: a constituição da identidade, pois neles é ressaltada a noção de pertencimento (os causos são daquele povo, daquele lugar) juntamente com a preservação da memória e a função educativa decorrente dos valores expressos na narrativa.

Assim, ao longo deste trabalho, foi possível perceber que as gerações mais jovens, mesmo as que vivem em áreas rurais, estão sendo bastante atingidas pelo processo de massificação cultural, pois, já na produção inicial, muitos alunos manifestaram que não ouviam histórias contadas pelos pais ou avôs e poucos conseguiram produzir uma narrativa que tivesse características de causo.

Batista(2007) em sua pesquisa, confirma que os causos aparecem junto das atividades domésticas ou entre colegas e amigos no final da jornada de trabalho, sendo o ambiente familiar onde os contadores aprendem a contá-los. Os contadores são os mais velhos do lugar, geralmente pais ou avôs, respeitados pelos mais jovens, cujas histórias sempre os interessavam, e o desmantelamento dos valores ligados à família e ao saber tradicional dos jovens é um dos fatores que causam o enfraquecimento das atividades dos contadores de causos.

Acredita-se que isso se confirma em relação à comunidade em que se situa a escola, na qual também se observa a mudança de valores, como os citados pela autora, sendo que a convivência familiar foi bastante afetada. Percebe-se que, nas famílias a TV é a principal fonte de entretenimento e informação e entre os mais jovens, a internet, por meio dos *smartphones*, é o grande objeto de desejo. Com certeza, esse quadro levou ao enfraquecimento da atividade de contação de causos e histórias, uma vez que as famílias não se reúnem mais, pois os costumes são outros. Isso se evidencia pela reduzida quantidade de causos coletados pelos alunos, sendo que parte das narrativas coletadas não tinham características de causos, relatavam principalmente histórias de vida de alguns moradores, bem como sobre a constituição da localidade.

Batista (2007), ainda aborda que o causo, sendo um gênero primário de transmissão eminentemente oral, próprio de pessoas sem escolarização, não seja valorizado, considerando que não entra com a mesma força dos gêneros legitimados pela escrita nas relações de poder-saber presentes na sociedade. Há o deslocamento da valorização, antes atribuída aos mais velhos, para os mais jovens, pois estes são “estudados” e na sociedade capitalista o valor de uma pessoa é medido por sua produtividade, sendo a escolarização um dos índices da capacidade produtiva. Assim, o velho, além de ser improdutivo por conta da idade, não teria lugar ou função (e o respeito deles decorrentes) se não tem estudos, portanto não teria nada a ensinar.

Foi possível perceber tais concepções pelos comentários dos alunos, que ao serem indagados sobre a não coleta dos causos junto às famílias, disseram que os pais ou avôs não lhes contavam histórias, que eles não sabiam contar. Talvez porque essas pessoas percebam que suas histórias podem não ter valor perante os mais jovens, já que os meios de comunicação apresentam formas de entretenimento muito mais atrativas, ou ainda, porque não compreenderiam o valor que tais narrativas poderiam ter na escola, detentora do saber erudito e disseminadora dos valores da escrita.

Batista (2007) aponta que a audiência da televisão, na comunidade pesquisada, enfraqueceu a cultura dos causos, pois substituiu essa forma de entretenimento, transmissão e de convívio. Outro fator ainda seriam as mudanças culturais trazidas pelo avanço das religiões protestantes ou evangélicas, pois antes havia uma relação de totalidade cultural entre a religião e a contação de causos, já

que nas atividades cotidianas familiares e de trabalho, após as rezas e nas reuniões comunitárias, com as festas religiosas e até velórios, havia a contação de causos que permeava tais atividades.

O avanço de religiões protestantes e evangélicas tem ocorrido em todo o Brasil e a localidade de Vila Atlântica não ficou imune a isso, pois mesmo sendo uma pequena vila, com cerca de 150 casas, conta com cinco igrejas não católicas, podendo assim corroborar a constatação acima, de que este também seja um fator que provocou mudanças culturais na comunidade.

A partir dos causos coletados pelos alunos foi possível detectar a existência de alguns contadores na comunidade de Vila Atlântica, o que mostra que existe uma resistência cultural popular, pois essa atividade não foi totalmente deixada de lado pelos mais velhos. Ao se fazer presente, reforça a importância de ser levada para a escola, como um gênero em vias de extinção, que merece ser conhecido, reconhecido e valorizado, como forma própria de dizer e saber, que pode enriquecer as novas gerações.

O sujeito é atravessado pelos diversos discursos presentes nos eventos de letramento de que participa, sendo a escola um espaço de tensão nas relações discursivas existentes na sociedade, a qual somente pode ser amenizada se nela houver uma prática que considere a heterogeneidade, que busca formar uma visão crítica, para que os estudantes possam ser sujeitos ativos na construção de suas concepções sobre a sociedade e assim formar ou transformar sua identidade.

Como era a proposta deste projeto, procurou-se desenvolver um trabalho a partir de um gênero textual que permitisse também uma identificação sociocultural do aluno, visando proporcionar uma reflexão sobre a sociedade que os constitui e que é constituída por todos os que dela fazem parte. A partir dos pressupostos de Kleiman (2010) compreende-se que todo conhecimento letrado, surgido a partir da interação social, é um evento de letramento. Mas a escola privilegia os letramentos culturais, ligados ao conhecimento científico, erudito, em detrimento do letramento crítico que está relacionado ao conhecimento construído nas relações sociais do cotidiano. Buscou-se reconhecer, neste trabalho, os contadores de causos como agentes de letramento, próprios da comunidade onde estão os alunos, podendo ser seus pais, avôs ou qualquer pessoa que conheçam, mostrando assim que a linguagem é de todos. Dessa forma, a escola, ao identificar esses agentes e trazer seu conhecimento para o processo ensino-aprendizagem, propiciou condições para

que os alunos avançassem nos seus multiletramentos, reconhecendo e valorizando suas origens socioculturais, assim afirmando uma identidade de pertença àquela comunidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao dar-se por concluído este trabalho de intervenção pedagógica, pode-se constatar que o desenvolvimento de atividades baseadas nas práticas de multiletramentos contribuiu para que os alunos aperfeiçoem suas competências orais, leitoras e escritoras. Para fundamentar tal afirmação devem-se considerar algumas ideias que embasaram o planejamento, que propôs um conjunto de atividades a partir de um gênero pertencente ao contexto sociocultural dos alunos e com finalidade para além do exercício escolar. As perguntas norteadoras do presente trabalho, que expressam a problemática nele pesquisada, surgiram em decorrência dos problemas apresentados no contexto educacional brasileiro em que as práticas pedagógicas que envolvem leitura e escrita, não vêm conseguindo desenvolver as competências leitoras e escritoras de modo proficiente no ensino fundamental. As questões se referiram à contribuição do gênero causo para o processo de letramento de alunos da escola de campo, por meio da identificação do sujeito leitor com as situações narradas e as características culturais e identitárias presentes nos casos e que poderiam ser levantadas nos multiletramentos.

Com base nessas questões, buscou-se o objetivo amplo que consistiu em promover a formação do leitor em seu contexto sociocultural na escola do campo, no município de Nova Santa Helena, por meio de práticas de multiletramentos, que incluíssem o trabalho com a oralidade, a leitura e principalmente a escrita, por meio da retextualização do oral para o escrito, bem como promover o uso das linguagens das novas tecnologias. Assim, procurou-se fundamentação teórica sobre o trabalho com as práticas de multiletramentos e para construirmos o modelo didático a partir do caso e por meio de uma sequência didática, baseada em Schenewly; Dolz e Noverraz (2004). Através da sequência didática, foi possível realizar um trabalho contínuo e contextualizado, em que os alunos conseguiram ter um tempo maior para familiarização e apropriação das características do gênero e o professor, realizar a avaliação constante da produção dos alunos na escrita, leitura e oralidade podendo replanejar as intervenções que se fizessem necessárias quando surgiam dificuldades no processo.

Ao longo do trabalho, houve dificuldades, principalmente pelo fato de os alunos estarem condicionados à atividades mecanicistas e burocratizadas, o que

muitas vezes não propiciou condições de diálogo entre professor e alunos, já que que a maior parte dos alunos, pegando o viés da burocratização escolar, acredita que somente são válidas as atividades “no caderno” e do livro didático. Outra dificuldade a se considerar foram as condições objetivas de uso das tecnologias (computadores e internet), o que não permitiu realizar a proposta conforme fora idealizada.

Mas buscando-se destacar os pontos positivos, o desenvolvimento das atividades requereu uma reflexão constante sobre o que estava sendo feito por parte do professor e também procurou-se fazer o aluno se envolver nessa proposta, concebendo-o como um ser ativo, capaz de participar, refletir e estabelecer um elo de ligação entre as atividades: ouvir contar, contar, ler, escrever, reescrever, analisar. Foi possível perceber que muitos superaram dificuldades como a timidez, a falta de desenvoltura oral, a angústia na produção de texto por medo de uma recepção negativa e humilhante. Por meio da interação com o professor e colegas, acreditou-se que havia um sentido, era interessante e que contribuiria para sua formação.

A competência de expressão oral narrativa pôde ser desenvolvida pela imitação de contadores e pelos momentos proporcionados pela SD, em que tiveram que exercer tal função, na qual testaram os efeitos provocados nos ouvintes, tendo de reformular e retomar sua narrativa ao perceber a necessidade disso na interação. A competência leitora foi facilitada pelo conhecimento do gênero e a reflexão sobre ele em suas especificidades e se desenvolveu com a leitura compartilhada com a professora e os colegas. A competência para escrever as narrativas contadas foi uma consequência das atividades anteriores e também pelo fato de já terem vários modelos; bem como na ideia de que teriam interlocutores reais, o público fora da escola. Escrever, nesse caso, implicou a construção de um saber no qual foi preciso ajustar o texto a uma finalidade comunicativa.

Quanto à identificação dos alunos com o gênero causo, percebeu-se uma certa resistência por parte deles que, sofrendo as influências da sociedade globalizada e as mudanças ocorridas em sua estruturação, parecem querer negar suas origens. Por outro lado, o trabalho, envolvendo suas famílias e comunidade, estimulou sua autoestima porque valorizou um saber local e assim, mesmo que não da forma esperada, houve um envolvimento que pode denotar uma identificação com o seu contexto sociocultural.

Acredita-se que através das experiências adquiridas neste trabalho, pode-se estendê-lo, a outras turmas com as quais trabalhamos ou iremos trabalhar, pois realizando o ensino de gêneros textuais, por meio da sequência didática, muitos desafios relacionados ao ensino e ao aprendizado poderão ser superados. Ademais, conclui-se que é de importante relevância social e educativa realizarem-se experiências como essa, uma vez que são uma forma de aproximar o conhecimento acadêmico à realidade cotidiana das escolas públicas, fazendo com que os professores tornem-se pesquisadores da própria prática e dialoguem com os estudiosos, no sentido de buscar que a educação cumpra sua função social, junto a aqueles que mais dela precisam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 2004.

ABREU, Márcia. *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ANTUNES, Irlandé. *Avaliação da produção textual no ensino médio*. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2.

AZEVEDO, Ricardo. (reconto) O caso do espelho. *Nova Escola*, São Paulo.

BALTAR, Marcos. *Rádio escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012.

BELINKI, Tatiana. O diabo e o granjeiro. *Nova Escola*, São Paulo, v.10,n.84,p.30-1, maio 1995.

BENJAMIN, Walter. *O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOLDRIN, Rolando. *Contando causos*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2005

_____. *Proseando causos do Brasil*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2005

BORTONNI-RICARDO, Stella M. et. al. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2013.

BOSI, Alfredo. *Cultura Brasileira*. São Paulo: Editora Ática, 1987

BRASIL. Ministério da Educação Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa, v. II, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

CASTILHO, A.T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo*. 3ª ed. São Paulo: Quíron:1985

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michéle. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004

DOLZ, Joaquim; CAGNON, Roxane. *O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita*. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha C.(orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Contexto, 2003.

FERRAZ, M.R.M.; GONÇALVES, A.V. *Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência*. In: BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha C.(orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FLANNERY, Mércia Regina Santana. *Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 42. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015

GARCIA, Ana Luiza M. & RANGEL, Egon O. Glossário. *Caminhos da escrita*. Curso online de formação de professores. Programa *Olimpíadas de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro*, CENPEC/MEC, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2000. 102 p.

KLEIMAN, Angela B. *Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar*. *Perspectiva*, Florianópolis-SC, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010

LANDEIRA, José Luis. *Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades*. Na Ponta do Lápis, São Paulo-SP, nº. 11, p. 4-5, março de 2009

LOPES NETO, J. Simões. *Casos do Romualdo*. Porto Alegre : Martins Livreiro, 2000.

MACHADO, Regina. *Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias*. São Paulo:DCL, 2004

MANZANO, Sylvia. *Uma noite no paraíso*. *Nova Escola*, São Paulo, v.9, n.75, maio 1994.

- MATO GROSSO. *Orientações Curriculares: Linguagem*. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010.
- MATOS, Gislayne Avelar de. *A palavra do contador de histórias*. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014
- MARCUSCHI, Luis Antônio. *A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- _____. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 1999.
- OLIVEIRA, M. S. Gêneros textuais e letramento. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
- RAMOS, Graciliano. *Alexandre e Outros Heróis (44a. ed.)* São Paulo: Record, 2003
- ROJO, Roxane. *Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues & MOURA, Eduardo. orgs. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 11-31.
- SANTOS, Leonor W.; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Claudia S. *Análise e Produção de textos*. São Paulo: Contexto, 2013
- SCHWARTZ, Tony. *Mídia: o segundo Deus*. São Paulo: Summus Editorial, 1981.
- SILVA, Auriane M. M.; SILVA, Lucia M. L. da. *Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português*. In: BORTONI-RICARDO, S.M; MACHADO, V.R. (orgs). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. n. 25, Jan./Abr. 2004, p. 5-17.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WEITZEL, Antônio Henrique. *Folclore literário e linguístico*. Juiz de Fora, MG. EDUFJF, 1995

REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

BATISTA, Gláucia A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037737.pdf> Acesso em 27-09-2016

BOLDRIN, Rolando. *Chico Boateiro*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tyHw7C5-Yh4> Acesso em 10-03-2016

_____. *Causo do dia 01*. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=hoGHjtV-0pw> Acesso em 10-03-2016

CÂMARA, Ricardo P. Os causos: uma poética pantaneira. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona, 2007. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2007/tdx-1008107-152044/tdx.html> Acesso 10-03-2016

CASCUDO, Luis da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/228483953/CASCUDO-Luis-da-Camara-Literatura-Oral-no-Brasil-pdf#scribd>. Acesso em 13-10-2015

EXERCÍCIOS DE VOZ. Disponível em: <http://meudiariodeauladeteatro.blogspot.com.br/2010/03/exercicios-de-voz.html> Acesso em 28-06-2016

Filme Narradores de Javé, Ano de Lançamento (Brasil): 2003, Estúdio: Bananeira Filmes / Gullane Filmes / Laterit Productions, Distribuição: Riofilme, Direção: Eliane Caffé, Roteiro: Luiz Alberto de Abreu e Eliane Caffé, Produção: Vânia Catani, Música: DJ Dolores e Orquestra Santa Massa, Fotografia: Hugo Kovensky, Direção de Arte: Carla Caffé, Edição: Daniel Rezende. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Trm-CyihYs8> Acesso em 03-02-2016

GUERRA, Severina E. M. S. *Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos*. Dissertação de Mestrado, Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife: UFPE, 2009 Disponível em http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4198/arquivo3401_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em 06-10-2016

JOGOS TEATRAIS. Disponível em: http://www.projetopedagogicosdynamics.com/jogos_teatrais.html Acesso 28-06-2016

JOGOS TEATRAIS: USOS DA VOZ. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6922> Acesso em 28-06-2016

NOGUEIRA, Geraldinho. Os causos caipiras de Geraldinho Nogueira. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Oji4wxoA2OI>, Acesso em 13-03-2016

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. *Gênero caso: narrativa e tipologia*. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/8/TDE-2006-04-10T06:18:01Z-1836/Publico/TESE%20Inacio%20Rodrigues%20de%20Oliveira.pdf Acesso em 01-04-2016

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre letramento. Filologia 7.pmd, publicada em 23 jul. 2007. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59767-77204-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/59767-77204-1-PB%20(1).pdf). Acesso em 15-10-2015

APÊNDICE A

Sequência Didática

Apresentação da proposta de trabalho

No primeiro momento, será compartilhada a proposta de trabalho com a turma, explicando-a passo a passo, numa roda de conversa para apresentar o gênero que será estudado e comentar as diversas atividades que serão desenvolvidas. Será organizado, juntamente com os alunos, um plano de ação, anotando em um cartaz cada etapa da proposta.

Objetivo(s) específico(s): Promover a discussão da proposta de trabalho, acatando sugestões dos alunos.

Produção inicial:

Leitura dos causos de *Alexandre e outros heróis* de Graciliano Ramos, expansão por meio de vídeo e produção escrita individual de um caso conhecido. .

Objetivo(s) específico(s): Levantar os conhecimentos prévios dos alunos

Módulo 1:

Será realizada neste momento a leitura compartilhada de um caso, buscando por em prática os pressupostos de Solé(2009), realizando o trabalho em três momentos: antecipação, leitura e interpretação. No momento de antecipação será apresentado aos alunos, como estratégia de motivação, um texto lúdico cujo título é “Mentiras do cotidiano”. Nele são apresentadas as mentiras comuns usadas no dia a dia por diversos tipos de pessoas, por exemplo: O mecânico: “foi a rebimbocha da parafuseta”, o vendedor de sapatos: “depois de usado alarga”. Os alunos deverão também deduzir que mentiras comuns são ditas para outras situações, além das apresentadas. Essa atividade tem por objetivo sensibilizar os alunos para que percebam que os causos tem sua ludicidade, exatamente por usarem a mentira, o exagero, para compor uma história, como, por exemplo, o caso que será lido posteriormente.

A seguir, será apresentada a obra, com a apresentação física do livro e a biografia do autor. Para isso, levarei em formato impresso uma pequena biografia do

autor. Os alunos serão divididos em grupos e cada um deverá fazer uma apresentação, falando um pouco sobre o autor, com base em perguntas que elaborei sobre sua vida e carreira.

A leitura do caso “Cavalo danado de bom” será feita suprimindo-se a parte final do mesmo. Os alunos farão uma leitura silenciosa, primeiro, grifando as palavras cujo significado seja desconhecido. Depois, será feita a leitura em voz alta pelo professor, com intervenções e questionamentos para que se perceba as lacunas de compreensão que possam existir e ir construindo, juntamente com os alunos a atribuição de sentidos ao mesmo.

A atividade de interpretação consistirá em o aluno dar continuidade à história, que foi interrompida no clímax, construindo assim seu desfecho. Depois de apresentados esses desfechos criados, será lido o final da história escrito pelo autor, para a confrontação com que o aluno produziu. Procurar enfatizar que não existe final “certo” ou “errado” mas finais possíveis, coerentes com o enredo da história e quem sabe, até desfechos mais interessantes possam ser criados pelos alunos, do que aquele feito pelo autor.

Objetivo(s) específico(s): Contribuir para a melhor compreensão e interpretação da leitura, através da mediação feita pelo professor e colegas.

Módulo 2: Nesta etapa, buscar-se-á perceber os conhecimentos prévios dos alunos; momento em que conversaremos sobre o que conhecem do gênero que será trabalhado. Será lido um caso e discutidas as seguintes questões:

- Como eram as personagens?
- E os lugares descritos?
- Que tipo de ação foi desenvolvida nas histórias?
- Que tipo de linguagem foi utilizada para narrar a história?
- A linguagem interferiu na compreensão da história contada?
- Que significados o caso poderia ter?
- Relacione o caso com algum evento ocorrido em sua vida.

Assistiremos vídeos de contadores de casos e depois será solicitado aos alunos que listem as seguintes observações:

1- As histórias contadas poderiam ter sido narradas de maneira mais breve. Qual a intenção do contador em prolongá-las?

- 2- Em todas elas houve a intenção de provocar o riso. Por quê?
- 3- Quais os ambientes e vestuário escolhidos pelos contadores? Qual o objetivo?
- 4- Os contadores de causos preferem usar língua culta ou coloquial? Por quê?
- 5- Quais as qualidades essenciais a um contador de causos?

Depois, será solicitado aos alunos para que contem um causo também e que a turma registre os causos contados seguindo o roteiro dado.

Objetivo(s) específico(s): Verificar os conhecimentos prévios sobre linguagem oral e linguagem escrita, perceber as marcas próprias do gênero, identificar habilidades de um contador de causos

Módulo 3 :

Pretende-se retomar os conceitos de linguagem formal e informal para que os alunos percebam os registros usados pelos contadores, tanto na contação oral como na escrita.

Serão realizados alguns exercícios sobre o tema para que recordem os conceitos e aprendam a distinguir os graus de formalidade de determinados discursos. Ainda, exercício a partir de texto, para identificação do registro, bem como de mudança de um registro para outro, levando-os a refletir sobre o tipo de registro usado nos causos.

Objetivo(s) específico(s): Distinguir os níveis de formalidade na linguagem.

Módulo 4:

Leitura de causos em grupos. Cada grupo fará o levantamento dos elementos da narrativa, observando:

- Como é o narrador?
- Onde e quando se passa a história?
- Quem são os personagens?
- Existe um conflito na história lida? Qual?
- Como é o desfecho?

Após esse levantamento, os alunos apresentarão os resultados e discutiremos então as semelhanças existentes entre os textos lidos, procurando identificar as marcas próprias do gênero.

A professora fará a contação de um causo, depois, um membro de cada grupo também fará a contação do causo lido.

Objetivo(s) específico(s): Desenvolver a leitura com fluência e autonomia, construindo significados, inferindo informações implícitas, identificando e analisando os elementos da narrativa. Fazer a contação as histórias lidas, observando a temporalidade e o encadeamento dos fatos, utilizando estratégias de interação com o texto, como o ritmo, a entonação, as pausas, os efeitos de humor, de emoção etc.

Módulo 5:

Leitura, análise e encenação de um causo.

Objetivo(s) específico(s): Propor atividades de sistematização dos conhecimentos, de retomada do percurso e do levantamento do que foi aprendido.

Módulo 6:

Coordenaremos a produção do texto coletivo, dando oportunidade para que os alunos troquem ideias, exponham seus conhecimentos e dúvidas. Incentivarei a participação de todos, organizando as falas, fazendo intervenções, transformando o discurso oral em discurso escrito, com respeito à variedade linguística utilizada pelo narrador. Durante o processo de escrita será sempre realizada a análise crítica da própria produção.

Objetivo(s) específico(s): Retextualizar um causo de Rolando Boldrin, através de uma produção de texto coletiva, preparando os alunos para a produção escrita de um primeiro texto do gênero.

Módulo 7:

Audição e análise de um causo. Transformação do discurso oral em discurso escrito, com respeito à variedade linguística utilizada pelos personagens. Nesta atividade os conhecimentos dos alunos sobre as diferenças entre discurso oral e discurso escrito serão mobilizados mediante as questões abaixo a serem discutidas:

- Podemos escrever um causo da mesma maneira que falamos?
- Quais recursos o autor usa para deixar o texto com características de um causo?
- O que é necessário conhecer, antes de escrever um causo?

- Que características o texto lido tem que ajudam o leitor a entender melhor a história?

Depois da professora ler e corrigir os textos produzidos será proposta a refacção do texto.

Objetivo(s) específico(s): Retextualização de causo individualmente e aprimoramento das capacidades escritoras.

Módulo 8:

Neste momento os alunos buscarão coletar as narrativas orais (causos, histórias fantásticas, de assombração) junto a pessoas mais velhas, familiares ou não. Essas narrativas devem ser gravadas em áudio, filmadas e/ou fotografadas. Será feita a audição, análise das mesmas, retextualização em grupos e refacção. Cada grupo de alunos escolherá uma das narrativas gravadas para a produção do roteiro do áudio-conto. Os alunos serão mobilizados para a escrita individual, retomando a situação de produção de forma a lembrar as marcas próprias do gênero. Nessa produção final, espera-se que o aluno ponha em prática tudo o que foi aprendido ao longo da sequência didática. No momento de revisão e o aprimoramento do texto, cada texto produzido será analisado para identificar o que não está bem claro e os aspectos que devem ser melhorados. Através de um bilhete orientador, os alunos serão incentivados a aperfeiçoarem seus textos, os quais serão orientados e auxiliados nesse processo.

Objetivo(s) específico(s): Ampliar o repertório de causos, coletando-os junto a pessoas de sua própria comunidade, produzir o roteiro dos áudio-contos e revisar e o aprimorar o texto.

Módulo 9:

Jogos dramáticos e teatrais para uso correto da voz e entonação na leitura, bem como a importância do respeito à variação linguística.

Objetivo(s) específico(s): Aprimorar as habilidades de leitura dramatizada

Módulo 10:

Transformaremos os textos produzidos em áudio-contos, utilizando-se, para isso, o software Audacity. Os alunos farão as diferentes vozes do texto (narrador, personagens), sendo que, para tanto, terão que exercitar capacidades orais e de

representação, além de recursos de sonoplastia e trilha sonora. Será feita a apresentação do software Audacity e serão dadas orientações sobre o seu uso.

Objetivo(s) específico(s): Gravar e produzir os áudio-contos

Produção final:

Os contos serão gravados em CD, como também socializados no Facebook. Faremos o lançamento do mesmo numa noite cultural a ser promovida na escola. Para isso, poderemos organizar um espaço especial, com decoração e ambiente apropriado.

Objetivo(s) específico(s):

- Divulgar o trabalho realizado.
- Fazer com que os alunos reconheçam o trabalho com produção de textos na escola como prática que tem finalidade social.

APÊNDICE B

Roteiros dos Áudio-Contos Produzidos pelos Alunos

<u>A Vaquinha e o precipício</u>	
	<p>Em um sítio até grandinho, morava um casal e três filhos e lá tinham uma vaquinha que dava leite e eles viviam disso. Pegavam esse leite e faziam queijo, doce, levavam na cidade e vendiam e desse dinheiro eles iam vivendo.</p>
	<p>Um dia chegaram umas pessoas que ficaram assustadas com a situação da família e disseram:</p>
→	<p>Visitantes: -Nossa, <u>mais</u> vocês não fazem mais nada nesse sítio, vivem só dessa vaquinha?.</p>
	<p>O <u>casal</u> respondeu:</p>
→	<p>Casal (Conformados) -Não, <u>mais</u> tá bom, estamos vivendo, comendo, bebendo, e está bom.</p>
	<p>Se passou um tempo, chegou um senhor que ensinava as pessoas a viver melhor e esse senhor estava ensinando um rapaz. O velho sábio avistou o casal e disse:</p>
	<p>!Sábio:(Animado) - Vamos chegar?</p>
	<p>Então, andaram pelo sítio, chegaram perto do precipício e viram a vaquinha, aí o sábio disse assim:</p>
→	<p>Sábio: vamos pegar a vaquinha e empurrar no precipício?</p>
	<p>E o rapaz falou admirado:</p>
→	<p>Rapaz: (abismado) - Meu <u>deus!</u> não vamos fazer isso, eles vivem da vaca , como que você vai pegar essa vaca e jogar no precipício?</p>
	<p>E o mestre aconselhava:</p>
→	<p>Sábio:(Determinado) - Faça o que eu tô pedindo, pegue a vaca e empurre no precipício.</p>
	<p>O rapaz foi lá com muita dor no coração , pois era o ganha pão da família. Empurrou a vaca no precipício e foram embora. Passou-se um tempo e eles voltaram. E o rapaz então diz ao mestre:</p>
	<p>Rapaz:(Triste) - Viu mestre, o que você fez <u>?</u> eles tiveram de vender o sítio, devem ter morrido de fome.</p>
	<p>E o mestre dizia:</p>
→	<p>Sábio: (Com muita calma) - Fique em paz e vamos chegar. ?</p>
	<p>Chegaram e viram que o sítio já não era <u>?</u> mais feio como <u>?</u> estava muito bonito, todo verde, tinha plantação. A casa era outra, e a cada passo que o rapaz ia dando para chegar mais perto da casinha, ia ficando cada vez mais triste, o rapaz lamentado falou:</p>
→	<p>Rapaz: (Desanimado com a situação) - mestre o que você fez?</p>
	<p><u>Sábio</u> O mestre: - Fique em paz.</p>
→	<p>Rapaz(Ainda desanimado) - Olha, este sítio é outro! Alguém de muito dinheiro o comprou.</p>
	<p>Então, chegando perto da casa eles avistaram o casal:</p>
→	<p>Rapaz:(Contente) - Nossa mestre é o mesmo casal!</p>
	<p>O casal todo faceiro, foi ao encontro dos visitantes.</p>
	<p>O rapaz, primeiro que o mestre, todo curioso, também foi ao</p>

	<p>encontro e perguntou:</p> <p>→ Rapaz:(Curioso) - O que aconteceu? <u>Mais</u> que reviravolta, vocês venderam o sítio?</p> <p>Casal:(Decididos) - Não, nós não vendemos o sítio. <u>É</u> que a gente tinha uma vaquinha que nos dava leite, ela sofreu um acidente, caiu no precipício e então nós ficamos sem essa vaca. Nossos olhos se abriram e como a gente tinha mais terras, nós vimos que podíamos fazer mais coisas e prosperar. Com a perda da vaquinha, <u>nossos</u> olhos se abriram para o mundo e começamos a plantar, a fazer <u>nossas</u> hortas a renda multiplicou e hoje nós vivemos muito melhor. O mestre com um sorriso, olhou para o aprendiz e disse:</p> <p>→ Sábio:(Convicção) - Você conseguiu enxergar a moral da história? E ele disse:</p> <p>→ Rapaz:(Comovido) - Nossa mestre, entendi. Vamos embora logo, que a minha vaquinha também tem que cair no precipício!</p>
--	---

O AMARELINHO

Eram três irmãos João, José e Amarelo. João e José eram fortões e o Amarelo é fraco. Tudo que os outros faziam era só pra bater no coitado. Aí apareceu um castelo e lá tinha uma princesa que fazia três perguntas, se a pessoa respondesse certo, ela casava com a pessoa. Então saíram os dois pra ir lá fazer as perguntas para a princesa. ↳ quem?

Mãe: (com medo)_ Vai não meu filho que você vai morrer.

AMARELO: (convicto)_ Não, eu vou.

Então os dois irmãos saíram e o Amarelo foi atrás, e foi escondido. Quando o Amarelo saiu na estrada, os irmãos pegaram ele, deram um pau e gritaram:

IRMÃOS: (com raiva) _Volta pra trás, Amarelo!

Foi quando ele saiu correndo pra dentro da mata e uma rolinha voou do ninho e ele viu dois ovinhos, pegou e saiu gritando:

AMARELO: (alegre) _Olha o que eu achei!

E os irmãos dele deram outra surra nele, pra ele voltar para trás, mas ele não voltou e andou mais um dia e achou um ganchinho bem retinho:

AMARELO: (alegre) _Olha o que eu achei, a coisa mais bonita que eu achei!

E lá vem os irmãos dele dela pra cá.

IRMÃOS: (curioso) _ Vamos lá ver. O Amarelo é –besta, talvez é ouro.

Chegaram lá, era um ganchinho. Pegaram o Amarelinho e desfolharam a vara no espinhaço dele. Ele guardou o ganchinho na bolsa e aí se passou mais um dia. O cachorro tinha cagado na estrada e deixou dois trocinhos no meio dela.

AMARELO: (alegre)_ Olha o que eu achei, a coisa mais bonita do mundo!

E lá vem os dois irmãos correndo.

IRMÃOS: (debochando)_ O Amarelo é besta,vai que é ouro!

Chegaram lá e viram os dois pelotinhos de bosta. Quase mataram o Amarelo.

E foi aí que chegaram no castelo, então os irmãos falaram:

IRMÃOS: (debochando) _Vai Amarelo, você que é mais besta, vai ocê primeiro pra morrer, aí quero ver. Nois vai deixá por último pra casá com a princesa.

O Amarelo chegou e encontrou a princesa lá no alto do castelo dela.

PRINCESA: (curiosa)_ Como é seu nome?

AMARELO: _Amarelo.

Ela falou pra ele:

PRINCESA: (tentando colocá^o medo) _ Fogo, fogo Amarelo!

Ele pegou os dois ovinhos

AMARELO: (decidido) _Passo esse^s dois ovinhos.

Era pra fritá^o os dois ovinhos para eles comerem.

PRINCESA: (intrigada)_ Com que que tirá^o Amarelo?

AMARELO: (decidido) _Olha o ganchinho.

O ganchinho era para tirar o ovo.

PRINCESA: (debochando) _Vai á^o merda Amarelo!

Ele deu os dois pelotinhos pra ela. Então casaram e viveram felizes, Para sempre.

<http://file4.files.suamusica.com.br/redirect.php?chave=e046baf951a2d2af12b8088f21123f5&t=2&id=3404083&cdid=354223>

O CAUSO DOS MOTOQUEIROS

Eles sempre viam os motoqueiros e não sabiam o que eram. Então, resolveram perguntar para sua mãe :

MENINOS: (curiosos) -Mãe, como chama aqueles homi que anda naqueles bicho de duas rodas, uns ferro avuando ?

MÃE:(assustada) -Não chega perto...daqueles bichos não, que são os sacis.

E eles acreditaram nisso. Um dia eles estavam na roça de milho perto da estrada, então viram uma moto . Estavam em dois na moto. Aí um dos irmão falou assim:

IRMÃO:(gritando)- Ah , lá vem o saci, eles tão em dois !

Arrancaram uma espiga de milho e chegaram na beira da estrada. A moto passou e eles tacaram a espiga de milho na cabeça do motoqueiro. Derrubaram os dois no chão e saíram correndo .Chegaram em casa apavorados e falaram para a mãe:

IRMÃO: (se sentido vitorioso)-Mãe, nós matemo dois saci numa pancada só!

A mãe ficou preocupada e mandou o pai atrás para ver o que tinha acontecido, aí depois que ela foi explicar o que é motoqueiro.

O BARULHO ESTRANHO

Numa certa feita um pescador estava pescando no Jacuí, lá perto da Cachoeira. Não pegava muito, volta e meia um dourado, um peixinho pequeno.

De repente, ele escutou um barulho bem longe: “

BARULHO: - O ma..., O ma...

Então ele pensou:

PESCADOR: (*cismado*) - O que será que é isso?

Pensou em ver o que era e foi remando, e aquele barulho aumentando:

BARULHO: (*mais alto*) - O MA..., O MA..., O MA...

Ele pensou novamente:

PESCADOR: (*cismado e com raiva*) - Será que é uma rã, um sapo ou alguma coisa assim?

Ele já estava chegando perto, quando avistou estava uns cinquenta metros longe. Tinha um redemoinho na água e um disco do Teixeira girando naquele redemoinho. Bem encima daquele disco tinha um galho de amaricá cravado um espinho. O pescador pensou:

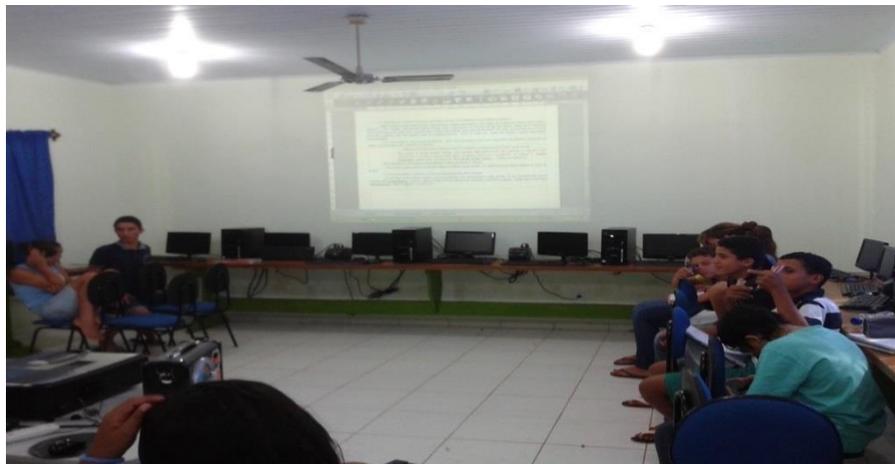
PESCADOR: (*admirado*) - Mas será que é daquilo lá o barulho “O ma..., O ma...” ?

Chegando perto, viu aquele disco meio trancado pelo galho de amaricá, então o pescador deu um tapa naquele disco e:

BARULHO: (*música*)- “O maior golpe do mundo, que tive na minha vida...”

APÊNDICE C

Retratos de momentos do percurso



Produção de texto coletiva



Produção do roteiro de áudio-contos



Preparando a gravação de áudio-conto "O Amarelinho"



Preparando a gravação de áudio-conto “A vaquinha e o precipício”



Posando para a capa do CD



Preparando a capa do CD



Cenário para divulgação do CD



Participação da Diretora no evento de Divulgação do CD



A professora apresentando o projeto aos pais e demais alunos da escola



Divulgação do trabalho dos alunos

APÊNDICE D
CD de Áudio-contos