



**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**



**REIZIVALDO PEREIRA DE LIMA**

**NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS**

**SINOP/MT  
2016**

**REIZIVALDO PEREIRA DE LIMA**

**NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS**

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. Adriana Lins Precioso

**SINOP/MT  
2016**

### CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L732n Lima, Reizivaldo Pereira de.  
Narrativas orais: coleta, reescrita e contação de causos / Reizivaldo  
Pereira de Lima. – Sinop, 2016.  
102 p.

Orientadora: Dra. Adriana Lins Precioso.

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. Histórias, Contação. 2. Letramento. 3. Leitura e Escrita. 4. Linguagem  
Oral. 5. Oralidade. 6. Mestrado Profissional em Letras. I. Precioso, Adriana  
Lins, Dra. II. Título. III. Título: coleta, reescrita e contação de causos.

CDU 821:808.5

REIZIVALDO PEREIRA DE LIMA

**NARRATIVAS ORAIS: COLETA, REESCRITA E CONTAÇÃO DE CAUSOS**

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. Adriana Lins Precioso  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop  
(Presidente)

**TITULARES**

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

Prof. Dr. Henrique Roriz Aarestrup Alves  
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Sinop

**SUPLENTES**

Profa. Dra. Maria Leda Pinto  
Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul – UEMS/Campo Grande

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

Aprovada em: 22 de novembro de 2016.

Local da defesa: CEI – *Campus* Universitário de Sinop – Universidade do Estado de Mato Grosso

Ao maravilhoso Deus, que esteve comigo desde a primeira ideia de fazer essa obra até a sua conclusão, durante o dia e pela virada da noite, para que a obra culminasse em honra e glória ao Seu nome; pois, sem Ele, esse TCF não teria sido escrito.

## AGRADECIMENTOS

A Deus: “Obrigado por me salvar, por me restaurar e por me dar sabedoria. Quero sempre manifestar a sua glória em todos os lugares”.

À minha família: “Obrigado por estarem na brecha intercedendo por mim e acreditando no depósito de Deus para minha vida. Amo vocês”.

Ao coral de jovens da Igreja Assembleia de Deus – Monte Gerizim: “Receber o amor e o carinho de vocês tem sido um bálsamo para a minha vida. Perdoe-me pelas ausências na maioria dos eventos”.

À professora doutora Adriana Lins Precioso: “Suas preciosas orientações foram cruciais para esse trabalho. Obrigado”.

À coordenação do Profletras pela dedicação, seriedade e empenho junto ao Mestrado;

Aos professores do Profletras: “Seus ensinamentos foram muito importantes para meu desempenho nesse trabalho”.

À minha companheira de viagem Ilcilene Silva: “Você foi 10! Suas dicas e conselhos foram muito úteis”.

Aos meus amigos de mestrado: “Vocês fazem parte da minha história. Desejo o melhor para vocês”.

À equipe gestora da Escola Municipal São Francisco de Assis, de Santarém-PA, pelo apoio e compreensão no período desta qualificação.

Aos alunos do 5º Ano, turma 501, de 2016, pelo desempenho nas atividades que contribuíram para este relatório.

*“O contador de histórias  
É aquele que te leva  
Aos lugares mais distantes  
Instiga tua curiosidade  
Traz à tona teus medos  
Liberta teus sonhos”  
(Patrícia Rocha)*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal proporcionar práticas de letramento que possibilitassem o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas e extralinguísticas dos discentes, visando à utilização da linguagem oral de forma adequada de acordo com a intenção e situação comunicativas, através da contação de causos. Para isso, foi proposta uma sequência didática voltada para o 5º ano do ensino fundamental I, focando a oralidade, já que há poucas sugestões de como trabalhar a oralidade em sala de aula, pois o que se vê são práticas que se limitam, muitas vezes, apenas a questionários orais sobre determinado texto ou tema. Para tanto, este projeto de pesquisa intervencionista desenvolveu-se de acordo com as teorias e pressupostos apresentados pelas pesquisas feitas por Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Travaglia (2007, 2013), Koch (2015), Bentes (2010), Batista (2012) dentre outras. Trata-se de uma experiência de pesquisa de intervenção, à qual se aplicou uma sequência didática para o gênero oral causo, com o objetivo de possibilitar ao aluno conhecimento sobre este gênero e analisar se, pelo seu ensino, a produção textual oral dos alunos pode ser influenciada positivamente. Tal experiência foi aplicada com 24 alunos do 5º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal, na cidade de Santarém, Pará. Foi observado que os alunos apresentaram um desenvolvimento das habilidades orais e que tiveram um avanço positivo no decorrer da realização da pesquisa. Já se pode concluir que, como ponto inicial para um trabalho com a oralidade através do ensino de um gênero oral, este trabalho foi de grande importância, pois além de possibilitar um avanço na habilidade oral dos discentes, mostrou-lhes que a modalidade oral e escrita não são fenômenos opostos entre si, mas complementares. Contudo, vale a pena ressaltar que o professor ainda tem um longo caminho pela frente, pois o trabalho com a oralidade não se prende apenas a uma sequência de atividades feitas na sala de aula, mas num processo constante de apropriação de vários gêneros orais, perpassando por toda a vida do indivíduo.

**Palavras-chaves:** Gêneros textuais. Contação de causos. Oralidade.



## ABSTRACT

This work had as main objective to provide literacy practices that would make possible the development of linguistic skills-discursive and extralinguistics of students, in order to use oral language appropriately in accordance with the intent and communicative situation, through the story of stories. For this, it was proposed a didactic sequence devoted to the fifth grade of elementary school I, focusing on orality, since there are few suggestions of how to work the orality in the classroom, because what you see are practices that are often only given oral quizzes or theme text. For both, this interventionist research project developed in accordance with the theories and assumptions presented by the research done by Bakhtin (1997), and Schneuwly Dolz (2004), (2008) Depends, Travaglia (2007, 2013), Koch (2015), Bentes (2010), Baptist (2012) among others. It is an experience of intervention research, which imposed a didactics for oral genre sequence cause, with the objective of enabling the student knowledge about this genre and examine whether, by his teaching, the students ' oral text production can be influenced positively. Such an experiment has been applied with 24 students in the fifth grade of elementary school, a school Hall, in the city of Santarém, Pará. It was observed that the students presented a development of oral skills and had a positive advance in the course of conducting the research. You can conclude that, as a starting point for a job with the orality through education of a genre, this work was of great importance, as well as enable a breakthrough in oral skills of students, showed them that the oral and written mode are not opposite each other phenomena, but complementary. However, it is worth mentioning that the teacher still has a long way to go, because the work with the orality is not just a sequence of activities made in the classroom, but a constant process of appropriation of several oral genres, permeating the whole life of the individual.

**Keywords:** Text genres. Story-telling stories. Orality.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
1 ENSINO DA ORALIDADE .....	14
1.1 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS .....	14
1.2. CONTAÇÃO .....	33
2 METODOLOGIA .....	40
2.1 O LOCAL DA PESQUISA.....	40
2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS .....	41
2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA .....	44
3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	59
3.1. SOBRE O CONTATO COM OS CAUSOS E A CONTAÇÃO .....	59
3.2. SOBRE AS SESSÕES DE CONTAÇÃO DOS ALUNOS .....	60
3.3. SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS .....	75
3.4. SOBRE A DIVULGAÇÃO .....	91
3.5. ANÁLISE GERAL .....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	96
REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS .....	101

## INTRODUÇÃO

Apesar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já recomendarem às escolas o ensino da linguagem oral nas diversas situações comunicativas, observamos na prática uma precariedade do ensino dos gêneros orais em sala de aula, limitando-se, muitas vezes, apenas a questionários orais sobre determinado texto ou tema,

com a clássica interação no padrão IRA (iniciação – resposta – avaliação), em que as avaliações do professor (*muito bem! certo! errado!*) orientam a ação discursiva dos alunos, e a palavra transmitida pelo professor é autoritária e monológica (NASCIMENTO, 2005, p. 133).

Essas práticas escolares que se prendem somente a perguntas e a respostas, não havendo a valorização efetiva da oralidade, vai contra a realidade do aluno, já que este interage oralmente em diversas atividades do dia a dia (MARCUSCHI, 2001). Sendo assim, as escolas devem incluir em seu planejamento o trabalho com a oralidade, através do ensino de gêneros orais, para que o ensino desses contribua de maneira positiva no desenvolvimento das habilidades orais dos discentes, como nos recomenda os PCN:

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. (BRASIL, 1997, p. 38,39)

A escola não deve se prender somente a uma modalidade da língua, mas trabalhá-la em todas as suas nuances; daí ser responsabilidade dela ensinar ao aluno “os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas” (p. 49), incluindo nesse ensino a oralidade, através do ensino de gêneros orais. Refletindo sobre essa questão, percebemos que não trabalhávamos com gêneros orais e isso me inquietou, ao procurar trabalhos com gêneros orais, observamos que há uma carência muito grande de trabalho nesta área, provavelmente, devido à crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que não precisamos estudá-los em sala de aula (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Então, partindo dessa necessidade, este projeto, que foi autorizado pelo parecer nº 1.457.596, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), propôs uma sequência didática que visa justamente trabalhar a oralidade através da contação do gênero oral causos com os alunos do 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental São

Francisco de Assis, da cidade de Santarém, no Pará, tendo como objetivo possibilitar aos alunos o conhecimento sobre este gênero e analisar se, pelo seu ensino, a produção textual oral dos alunos podem ser influenciada positivamente.

Optamos pelos causos porque são histórias atrativas para crianças da faixa etária do nosso público-alvo e pela contação para que os alunos exercitem o protagonismo e se beneficiem tanto como contador como ouvinte, já que a contação propicia ao contador o desenvolvimento de sua oralidade, de sua capacidade de reminiscência, do uso de aspectos não linguísticos durante a sua atuação, da leitura de elementos linguísticos e extralinguísticos; e ao ouvinte a ampliação do seu imaginário, a leitura do texto oral, das imagens e dos gestos do contador; a criação, a recriação e descarte de “esquemas”<sup>1</sup> (LEFFA, 1996) e, por fim, aprende a escutar. Portanto, o contar beneficia tanto quem o faz como quem o ouve.

Como nos afirma Oliveira (2010, p. 51), o professor não pode restringir sua prática somente ao gerenciamento das diferentes vozes que circulam na sala de aula, mas, sobretudo, fazer com que essas vozes apareçam, promovendo histórias de ação e protagonismo dos alunos. A partir do momento em que o aluno deixa de ser passivo no processo ensino-aprendizagem e passa a ser participante, a aprendizagem se torna significativa. Além disso, “capacitar o aluno a fazer uso das linguagens oral e escrita, nas mais diferentes situações comunicativas, é essencial para sua plena participação social como cidadão” (SOUZA e MAZZIO, 2008, p.4).

O capítulo 1 deste relatório, intitulado **Ensino da Oralidade**, procura discutir o conceito de gêneros textuais orais, lembrando o que seria gênero de acordo com Bakhtin (1997), Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2008), Dionísio e Vasconcelos (apud BUNZEN e MENDONÇA, 2013), Koch e Elias (2010); o que é o gênero oral de acordo com as pesquisas feitas por Travaglia et al (2013), Fávero, Andrade e Aquino (2007), Marcuschi (2008), Bentes (2010), Santos, Riche e Teixeira (2013) e Schneuwly e Dolz (2004); e como os gêneros orais estão ou não sendo trabalhados nas escolas e quais as sugestões da melhor forma de trabalhá-los, conforme os estudos de Dolz, Gagnon (In: BUENO; COSTA-HÜBES, 2015), de Bentes (2010), de Alves (2000), Bueno (2009), Assunção, Mendonça e Delphino (2013), Santos (2005), Marcuschi (2010). Ainda nesse capítulo, faremos uma abordagem do gênero oral causo, criando um modelo didático de gênero (MDG) a partir das teorias de Silva (2012), Batista (2007), Oliveira (2006), Santos (2012), Matos e Sorsy (2009) e da análise de alguns causos retirados da internet. Por fim, abordaremos sobre o que é a contação e quais

---

<sup>1</sup> “Estruturas abstratas, construídas pelo próprio indivíduo, para representar a sua teoria de mundo” (LEFFA, 1996, p. 35)

seus benefícios para os ouvintes e para o contador segundo as pesquisas feitas por Sousa e Bernardino (2011), Bajard (2014), Coelho (1999), Moraes (2012), Santos (2010), Cavallari (2010), Tierno (2010), Benjamin (1994), Reyzábal (1999) e Batista (2007).

O capítulo 2, intitulado **Metodologia**, discorre sobre os procedimentos utilizados no projeto, sobre o local da pesquisa, a caracterização da turma e dos alunos, e traz uma descrição detalhada da sequência didática aplicada na turma nos meses compreendidos entre maio e outubro de 2016.

Já no capítulo 3, nomeado **Análise e discussão dos resultados**, analisamos e discutimos os resultados alcançados com a aplicação da sequência, a partir das produções e das produções dos alunos, mostrando seus avanços e dificuldades.

## 1 ENSINO DA ORALIDADE

Segundo Marcuschi (2010, p. 25), a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Três pontos nos chamam atenção nessa definição: 1º que a oralidade é uma prática de interação entre os membros de uma comunidade; 2º que a oralidade tem como finalidade a comunicação; 3º que a oralidade se realiza através de gêneros textuais fundados no som, também chamados de gêneros textuais orais. Para, o autor é impossível haver comunicação verbal sem ser por um gênero, pois toda prática verbal se dá por meio de textos realizados em algum gênero, que podem ser orais ou escritos, por isso que eles são inúmeros na sociedade. Então, oralidade seria uma prática sociointerativa que se dá através de gêneros textuais orais. Mas o que é um gênero textual oral?

A seguir, abordaremos justamente esse tema, na tentativa de entendermos o que seria esse gênero, quais suas características e por que ele deve ser ensinado.

### 1.1 GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Antes de tratarmos do gênero textual oral, convém recordarmos o que é gênero textual (ou discursivo dependendo do autor) de acordo com Bakhtin, Dolz, Schneuwly, Marcuschi e outros autores.

Segundo Bakhtin (1997), toda a atividade realizada pelos seres humanos tem relação com o uso da língua, por isso que esta é tão variada quanto àquela. O uso da língua se dá através de enunciados (orais/escritos), que refletem, além das suas condições específicas, as intenções de cada uma das atividades, em seu conteúdo temático, que se fundem no todo do enunciado. Partindo desse pressuposto, todos os enunciados produzidos têm como base tipos relativamente estáveis, que se constituem os gêneros textuais, denominados pelo autor de gênero do discurso.

Então, para o autor, gêneros seriam “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados pelo indivíduo durante a utilização da língua, sendo caracterizados pela tríade: conteúdo temático (o que pode ser dito pelo gênero) – estilo verbal (escolhas lexicais ou recursos fraseológicos que evidenciam a postura enunciativa do locutor) – construção composicional (estrutura específica do texto no gênero). Nessa definição, gênero pode ser

entendido como “construções” linguísticas que ao mesmo tempo são estáveis e instáveis, pois mesmo tendo uma estrutura que não muda, ele é adaptável à situação e ao uso.

Devido à variedade virtual da atividade humana ser inesgotável, existem inúmeros gêneros (BAKHTIN, 1997, p. 280), porém são divididos em primários (aqueles constituídos em uma circunstância de comunicação verbal espontânea, como uma conversa, um bilhete, uma carta etc.; daí serem chamados também de gêneros simples), e em secundários (aqueles que surgem numa situação de comunicação cultural mais complexa, ou relativamente mais evoluída, como a artística, a científica e a sociopolítica, os romances, dramas, pesquisas científicas etc.).

Schneuwly e Dolz (2004), partindo dessa concepção bakhtiniana, declararam que gênero é um instrumento semiótico e complexo que possibilita a interação entre os indivíduos, pois “permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (p. 24). O gênero é considerado instrumento pelo autor, porque há um sujeito (locutor-enunciador) que age discursivamente (através da fala ou da escrita) numa situação através de parâmetros, com a ajuda de um instrumento (o gênero). Se não existissem esses instrumentos, criados sócio-historicamente, a comunicação não seria possível, pois ela se dá através de práticas de linguagem que foram acumuladas pelos grupos sociais no decorrer da história.

Marcuschi (2008, p. 84) define gênero como “modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”; modelos esses que apresentam dois aspectos: a gestão enunciativa (que é a escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais) e a composicionalidade (que tem a ver com a identificação de unidades/subunidades textuais que dizem respeito à sequenciação e ao encadeamento e linearização textual).

Por fim, podemos concluir que gêneros textuais são mecanismos linguístico-discursivos e sócio-históricos. Linguístico-discursivo, porque se realizam através da linguagem verbal em discursos; sócio-históricos, porque se materializam em práticas sociais e porque surgem em algum momento da história devido a uma necessidade comunicativa do ser humano.

Bronckart, citado por Koch (2011), afirma que ao usar a linguagem o indivíduo deve tomar várias decisões, dentre elas, a escolha no intertexto (conjunto de gêneros textuais padronizados por gerações anteriores e que estão à disposição para serem usados numa situação específica, com eventuais adaptações ou transformações) do gênero mais adequado para aquela situação. Essa capacidade de escolher é denominada por Koch e Elias (2010)

como competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento do gênero, sua caracterização e função.

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físicos e sociosubjetivo) e os atributos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para constante transformação dos modelos. (KOCH, 2011, p. 55, 56).

De acordo com Dionísio e Vasconcelos (apud BUNZEN e MENDONÇA, 2013, p. 24) os gêneros se “materializam em textos”, que podem ser orais ou escritos. Essa materialização se dá durante uma interação social através da linguagem. Textos são eventos sociocomunicativos que vêm à existência durante a interação entre os indivíduos (KOCH e ELIAS, 2010). Logo, são resultados de uma “coprodução” entre os envolvidos e, de acordo com essa coprodução, podem ser escritos ou orais.

Ao se produzir um texto escrito, o destinatário (ou destinatários) não está presente; então, o espaço e o tempo de produção são diferentes do espaço e tempo de recepção, o que, na maioria das vezes acontece também com o contexto de produção e de recepção; portanto, a coprodução se “resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto” (ibidem, p. 13).

Já no texto oral, os interlocutores estão presentes, ocorrendo, assim, uma interlocução direta e ativa. Mas a autora salienta que há alguns gêneros orais em que o grau de coprodução é bem menor; é o caso dos gêneros orais palestras, conferências, discursos políticos, pois nesses gêneros um dos interlocutores “monopoliza totalmente um turno, discorrendo sobre um tema para o qual ambos voltam sua atenção” (ibidem, p. 14).

De acordo com Cruz (2012), os gêneros textuais podem ser:

- Interacionais, por existirem na interação com o outro, por isso Marcuschi (2008, p. 189) afirmar que eles “não são frutos de invenções individuais, mas formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguística”.
- Entidades sócio-históricas, pois todo gênero é “um fator histórico e cultural de atividade comunicativa” (CRUZ, 2012, p. 31).
- Situacionais, pois se realizam em determinadas situações.
- Mutáveis, porque se alteram no decorrer dos anos.
- Maleáveis, visto que alguns podem sofrer modificações, mas sem perder a sua finalidade específica.



- Híbridos, já que as funções e as formas de gêneros diferentes podem se mesclar em outro gênero. Seria o que Koch e Elias (2010) designaram de intergeneridade, ou seja, produzir um gênero no formato de outro, por exemplo. Em seu livro, as autoras mostram um exemplo de um artigo de opinião escrito na forma de carta pessoal.
- Heterogêneos, que se referem às “diversas possibilidades de se concretizarem em situação de comunicação” (ibidem, p. 36).

Portanto, gênero textual, oral ou escrito, são entidades mutáveis, maleáveis, produzidas sócio-historicamente em determinadas situações de comunicação, promovendo, assim, a interação entre os indivíduos. Sendo justamente essa a perspectiva que iremos adotar nesse trabalho: a perspectiva sociointerativa.

Passemos então para abordagem dos gêneros textuais orais. Defini-los não é uma tarefa fácil. De imediato, pode até parecer que seja algo simples, mas não é. Ora o conceito se confunde com a fala, ora com os gêneros textuais escritos, ora com textos falados. Mas o que seria realmente o gênero textual oral? Quais os gêneros orais existentes na sociedade?

Travaglia et al (2013), em discussões com o Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI) conceituou gênero oral como:

aquele que tem suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita (p. 4).

Nesse conceito, duas características importantíssimas são apresentadas pelo grupo: 1º o suporte dos gêneros textuais orais é a voz a humana; 2º os gêneros textuais orais são produzidos com a finalidade de serem concretizados oralmente, mesmo que tenham sido ou não escritos antes. Por esse conceito, podemos verificar melhor quais gêneros se enquadram nos gêneros orais. Por exemplo, uma peça teatral é um gênero oral ou escrito? De acordo com a definição acima, é um gênero oral, pois apesar de ter uma versão escrita ela é feita para ser representada. Já um artigo científico, de acordo com o PETEDI, apesar de poder ser oralizado, é um gênero escrito, pois não foi produzido para ser expresso na oralidade. Isso mostra que “a simples oralização de um texto escrito não o torna um gênero oral” (p. 4).

Eles afirmam ainda que, nas “esferas de atividade humana”, há gêneros que são “escritos para serem oralizados” (p. 5); textos que são originalmente orais, mas que foram escritos para “serem preservados ou divulgados na variedade escrita” e aqueles que são sempre orais. No primeiro grupo, temos as conferências, as peças teatrais, as notícias

radiofônicas, as telenovelas, etc.; no segundo grupo, temos as piadas, os causos (casos), as histórias de assombração, etc.; e, no terceiro grupo temos, os repentes, as benzeções, leilões etc. É interessante observar que o oral e o escrito são duas modalidades distintas da linguagem humana, não estando numa relação de oposição. Segundo Marcuschi (2008, p.37) “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 68), para trabalharmos com a oralidade e a escrita, temos que ter em mente que estamos operando com duas modalidades da língua, que possibilitam os eventos comunicativos e possuem características próprias:

Ao tratar da fala e escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema de Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais.

No que se refere à segunda pergunta, classificar os gêneros orais é uma tarefa muito árdua devido à grande quantidade de gêneros existentes na sociedade; entretanto, o grupo PETEDI, depois de muitas discussões, listou alguns gêneros como orais, ressaltando que a lista é incompleta e alguns gêneros elencados podem suscitar discussões se são ou não gêneros e se são ou não orais.

O grupo os organizou em 13 esferas de atividades humanas em que são produzidos: esfera das relações cotidianas (fofoca, caso/causo, conselho, lamento, juramento, agradecimento, recados...), esferas do entretenimento (piada, peça teatral, parlenda, reconto, comédia *stand up*, repente, adivinhas...), esferas escolar e acadêmica (avisos, exposição oral, palestras, debates...), esfera religiosa (sermão, pregação, benzeção, oração, consagração, extrema unção, hinos, oferendas...), esfera militar (comandos, instrução de comandos, etc.), esfera médica (consulta, sessão de terapia, etc.), esfera jornalística (notícia, reportagem, comentários, entrevistas...), esfera jurídica (depoimentos, defesa, acusação...), esfera policial (interrogatório, denúncias orais e informais dos cidadãos, depoimentos...), esfera comercial e industrial (pregão, leilão, atendimento de *call center*, transação de compra e venda...), esfera dos transportes (navegação e voo, cancelamentos de voo, informes/avisos orais em aeroportos e rodoviárias sobre partidas...), esfera de magia (leitura de mão, praga, simpatias...) e esferas diversas (pedidos sociais – casamento, namoro e outro comercial -, avisos, profissão de fé, instruções diversas, aviso...).

Podemos observar três aspectos interessantes nesta lista: 1º que a lista é extensa e abrange várias atividades realizadas na sociedade; 2º que, como o grupo ressaltou, alguns gêneros orais podem surgir dúvidas se realmente são gêneros ou não e se são orais ou não; 3º que muitos foram excluídos da listagem devido ao grupo não considerar como gênero oral, mas como atividades, como por exemplo, a conversação, os conselhos de classe, os programas radiofônicos, etc.

Atividades, para o grupo, seriam as ações sociais que se realizam discursivamente envolvendo diversos gêneros. Por exemplo, uma conversação seria uma atividade porque ela engloba muitos gêneros: pedidos, fofoca, depoimentos, causos, piadas, contos, instruções, conselhos, lamentos...

Convém lembrar que os gêneros não podem ser enclausurados, eles são entidades “relativamente estáveis”, e esta estabilidade faz com que eles não se restrinjam somente a uma esfera. Podemos citar como exemplo o sermão, que para o grupo pertence à esfera religiosa, mas nós sabemos que o sermão pode aparecer na esfera escolar e até mesmo na esfera familiar. Por isso, é melhor pensar que o gênero em vez de pertencer a uma dessas esferas, ele mantém uma inter-relação com ela.

Bentes (2010) declara que, ao trabalharmos com a oralidade, devemos conhecer a natureza do seu funcionamento no que diz respeito a duas questões fundamentais: primeiro, que ao fazermos uso dos gêneros orais, demonstramos modos de falar (pronúncia, tom, sotaque, pausas, entonação, qualidade de voz, ritmo, altura da voz e a velocidade da fala); segundo, que ao fazermos uso dos gêneros orais, utilizamos outras linguagens, como gestos, postura corporal, expressão facial, direcionamento do olhar. Seria o que o Travaglia (2013, p.7) chamou de “multimodalidade, ou seja, o uso de linguagens diferentes em conjugação com a língua”. Para este autor, essa característica do gênero oral faz parte da estrutura composicional.

É interessante observar que esses elementos apresentados por Bentes fazem parte de qualquer gênero oral; mas, como nos afirma Travaglia (2013), só serão características particulares de um gênero oral específico se um deles ocorrer de forma sistemática particular nesse gênero.

Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 33) apontam algumas especificidades dos gêneros textuais orais que valem a pena citar, como as “trocas de turno” (durante uma conversação, por exemplo, ora um interlocutor fala, ora o outro fala e assim vai acontecendo o diálogo); o uso de “marcadores conversacionais” (interjeições bastante comuns nas conversações, como o “né?”, o “aí”, “hum?”); hesitações, repetições e correções (usados geralmente para esclarecer

determinado ponto da fala ou para dar tempo de reorganizar o que se está falando) e as digressões (desvio do tema principal do texto oral).

Muitas dessas especificidades citadas pelas autoras fazem parte do que Koch (2014, p. 84) denominou de “estratégias de processamento dos textos falados”, que para ela são as inserções, as reformulações e a hesitação.

Inserções são acréscimos de “material linguístico” (p. 84) durante o desenvolvimento do texto oral, com o intuito de fazer o interlocutor melhor compreender o que está sendo dito, de despertar e manter o interesse do ouvinte durante a sua exposição oral, de servir de base para uma argumentação e de expressar a opinião do locutor diante do que foi dito.

A reformulação seria uma estratégia linguística de repetição ou de parafraseamento, em que o falante repete o que foi dito literalmente ou parafraseado (com outras palavras). A autora aponta dois tipos de reformulação: a retórica (que tem como objetivo reforçar uma argumentação ou facilitar a compreensão, desacelerando o desenvolvimento do texto oral para ter mais tempo para reformular mentalmente o seu texto para ser externalizado oralmente) e saneadora (com o intuito de esclarecer algo que foi dito e que o falante percebeu que não ficou claro ou que os ouvintes interferiram para que seja esclarecido).

A hesitação se desdobra em pausas, prolongamentos de fonemas ou grupos iniciais ou finais de fonemas, repetições de termos, etc. com o propósito de ter mais tempo para planejar o seu texto e verbalizá-lo da melhor forma possível.

Os meios não linguísticos da comunicação oral foram resumidos por Schneuwly e Dolz (2004) no seguinte quadro:

<b>MEIOS PARALINGÜÍSTICOS</b>	<b>MEIOS CINÉSICOS</b>	<b>POSIÇÃO DOS LOCUTORES</b>	<b>ASPECTO EXTERIOR</b>	<b>DISPOSIÇÃO DOS LUGARES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• qualidade da voz</li> <li>• melodia</li> <li>• elocução e pausa</li> <li>• respiração</li> <li>• risos</li> <li>• suspiros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atitudes corporais</li> <li>• movimentos</li> <li>• gestos</li> <li>• troca de olhares</li> <li>• mímicas faciais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ocupação de lugares</li> <li>• espaço pessoal</li> <li>• distâncias</li> <li>• contato físico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• roupas</li> <li>• disfarces</li> <li>• penteado</li> <li>• óculos</li> <li>• limpeza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lugares</li> <li>• disposição</li> <li>• iluminação</li> <li>• disposição das cadeiras</li> <li>• ordem</li> <li>• ventilação</li> <li>• decoração</li> </ul>

Como podemos observar, os gêneros textuais orais não são tão simples como geralmente se pensa, pois não são somente textos oralizados. A sua realização envolve tanto elementos linguísticos como elementos extralinguísticos (paralinguísticos – realizações não verbais que contribuem para a unidade temática da enunciação – e cinésicos – atividades

corporais usadas na realização de um texto oral), e esses elementos devem ser levados em consideração ao se trabalhar o gênero oral na sala. A seguir, veremos como se dá o ensino do oral na escola e como os autores apontam que deveria ser.

### **1.1.1 Gêneros orais e o ensino**

Se entendermos gêneros como entidades que surgem nas interações humanas e que possuem características próprias que diferenciam um do outros, então eles podem ser ensinados e aprendidos, pois se são “ferramentas culturais também são, ao mesmo tempo, ferramentas didáticas, de ensino e de aprendizagem” (DOLZ e GAGNON, in: BUENO e COSTA-HÜBES, 2015, p. 35).

O ensino do gênero fixa significações complexas no que diz respeito às atividades de aprendizagem da linguagem e leva o professor a modificar a representação da produção textual e seu ensino-aprendizagem; já a aprendizagem do gênero, faz com que os discentes tenham acesso algumas de suas significações e, se houver a internalização delas, desenvolvam suas capacidades de linguagem. (ibidem, p. 36).

Para esses estudiosos, este trabalho pedagógico apresenta duas dificuldades: a grande variedade de atividades linguísticas, que faz com que tenhamos diversas práticas textuais que variam de acordo com os objetivos, as situações e as convenções sociais; e a classificação dos textos, já que são dinâmicos e evolutivos, tornando difícil classificá-los de modo estável. Mas, mesmo assim, há um agrupamento deles feito por vários teóricos em função de critérios didáticos somente.

Dolz e Gagnon (2015) apontam algumas vantagens para o ensino da língua entrando pelos gêneros que valem apenas ser abordadas aqui, pois para eles “a noção de gênero parece ser central na construção das capacidades languageiras dos alunos” (p. 37).

A primeira vantagem seria a facilitação da organização do desenvolvimento dos conteúdos a serem ensinados devido ao reagrupamento dos gêneros. Como existe uma diversidade e uma heterogeneidade de textos, mesmo sendo difícil, é necessário agrupá-los, mesmo que didaticamente, pois esse trabalho ressalta as características comuns dos gêneros e isso ajuda em seu ensino.

A segunda vantagem consiste na consideração do contexto social de produção e de recepção do texto. Assim, o aluno perceberá que o gênero em estudo não é algo desvinculado da realidade, mas algo que se realiza em uma prática social que deve ser levada em consideração no momento da produção e recepção do texto.

A terceira vantagem está nos aspectos das representações genéricas coletivas veiculadas pelo gênero que tornam a aprendizagem dele mais fácil. “Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados por seus usos. Trabalhar a partir das representações sociais facilita o ‘sentido’ das aprendizagens” (p. 38).

Além dessas três vantagens, os autores ainda afirmam que o gênero orienta as atividades e as estratégias de leitura e escrita dos alunos, permite o desenvolvimento de mecanismos interventivos a partir dos recursos já usados pelos leitores e escritores iniciantes e orienta os aspectos que podem e devem ser ensinados do gênero.

Se o trabalho com gênero é de suma importância para o aluno, então deveria ser trabalhado tanto os gêneros escritos como os gêneros orais na escola, porém, mesmo a maioria das nossas interações diárias se dá pela oralidade e os gêneros orais estarem enraizados no nosso dia a dia, não somente em nossos lares, como na sociedade em geral e, conseqüentemente, na sala de aula; parece que eles não são valorizados nas aulas de Língua Portuguesa. Muitas atividades orais durante as aulas se restringem a perguntas orais sobre um texto ou a “momentos de verbalização sobre um determinado texto ou assunto” (BENTES, 2010).

Bentes (2010, p. 140) resumiu ideias e práticas recorrentes em sala de aula da seguinte forma:

- Uso da oralidade para explorar outros elementos, como leitura, produção textual escrita ou aspectos metalinguísticos.
- Trabalho com a oralidade para somente refletir sobre as diferenças entre a língua falada e a língua escrita.
- Uso da oralidade para estudo da variação linguística; usando-a como exemplo da língua não padrão.
- Trabalho da oralidade apenas como meio para a produção escrita.
- Ênfase excessiva em exercitar práticas orais cultas e formais: “ênfaticamente e predominantemente o trabalho com o que poderíamos chamar de uma ‘oralidade higienizada e normalizada’”.

De acordo com Alves (2000), essas práticas são frutos de “uma visão tradicional da língua que a coloca como um mero objeto de estudo e análise” (p. 69); daí ela ser tratada como “mero domínio de regras gramaticais” (p. 69), como “um sistema rigidamente homogêneo e invariante” (p. 70) e a escrita como “simples codificação da fala” (p. 70). E isso está embutido nas práticas da maioria dos professores de língua portuguesa.

Segundo uma pesquisa realizada por Luzia Bueno (2009), os principais motivos para o desprezo do ensino dos gêneros orais em sala de aula são a escassez de trabalhos a respeito do tema, a quase inexistência de políticas educacionais para a efetivação desse ensino, pouco

interesse das editoras de materiais didáticos, a não formação dos professores e os difíceis acessos dos profissionais de educação nas formações continuadas.

Então, mesmo sendo um dos objetivos da escola ensinar o discente a usar a linguagem, tanto oral como escrita, nas mais variadas situações comunicativas, o que observamos é uma preocupação maior com o ensino da escrita do que com o ensino da oralidade; com isso, os alunos acabam ficando deficitários no uso da linguagem oral em situações mais formais.

Conforme Alves (2000, p. 77-78), o educandário deve trabalhar com o ensino e com a aprendizagem da língua oral porque ela ainda continua sendo o instrumento mais usado para a comunicação nas atividades do dia a dia e porque é obrigação da instituição escolar desenvolver e ampliar através da escuta, da produção e da análise de textos orais os diferentes recursos expressivos da língua oral dos alunos, para que saibam como se expressar oralmente nas diversas situações sociais em que se encontrarão.

É preciso, portanto, ensinar/aprender a língua oral na escola porque ela continua a ser um instrumento privilegiado de interação entre os homens na vida cotidiana. (...) Além disso, é necessário desenvolver, ampliar os recursos expressivos de que os alunos já dispõem ao entrar para a escola, o que inclui, naturalmente, o domínio da fala socialmente prestigiada e dos textos orais usualmente produzidos em situações públicas formais. (...) A escuta e a produção de diferentes tipos de textos orais, seguidas da identificação e análise do contexto sociocultural em que ocorram, poderão contribuir para que, gradualmente, os alunos venham a reutilizar adequadamente as diferentes possibilidades de expressão que a língua oferece, de acordo com as exigências da situação social a que estiverem expostos.

De acordo com Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 169,170), Marcuschi apresenta quatro premissas para argumentar a favor do trabalho com a oralidade: 1ª o deslocamento do foco do ensino do código linguístico para o uso da língua; 2ª o trabalho com a oralidade paralelo ao da escrita; 3ª a bimodalidade, ou seja, domínio da modalidade de uso tanto da língua escrita quanto da língua falada; 4ª o uso da língua em textos contextualizados.

Trabalhar com os gêneros orais em sala de aula, para Bueno (2009), devido à escassez de produções sobre os gêneros orais e à falta de políticas governamentais e de interesse das editoras, não é uma tarefa fácil, pois exigirá do professor um trabalho de análise bem feito. Contudo, alguns autores apresentam boas sugestões de como trabalhar esses gêneros.

Assunção, Mendonça e Delphino (2013, p. 169) afirmam que a escola deve criar situações em que atividades como entrevistas, debates, seminários etc., realmente façam sentido para o aluno, ou seja, trabalhar esses gêneros orais contextualizados.

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações etc.

Trata-se de propor situações nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala de modo descontextualizado.

Essa atividade seria o que Schneuwly e Dolz (2004) chamaram de “ficcionalização”, ou seja, estudar um gênero, no caso o oral, dentro de uma situação de comunicação mais parecida possível com uma situação de produção real. É fazer uma entrevista, por exemplo, como se fosse uma entrevista real; dessa forma, o educando estudaria o gênero textual no seu “contexto de realização” de uso.

Santos (2005), resumindo as ideias propostas por Fávero *et al.*, Castilho e Marcuschi, propõe como atividades que podem ser trabalhadas no ensino da oralidade a produção e gravação de textos orais para posterior análise de seus componentes; a identificação dos elementos linguísticos e não linguísticos de alguns textos orais; a comparação de textos orais com textos escritos do mesmo autor, dois textos orais de autores e situações comunicativas diferentes; a combinação de alguns tipos de textos, para que o aluno perceba como são construídos cada um deles e o que caracteriza o texto oral e o texto escrito e a retextualização, ou seja, reescrita contínua de um texto oral, procurando manter suas informações básicas.

Para Marcuschi (2010, p. 74), essa passagem do texto oral para o texto escrito – a retextualização – se dá através de várias operações textuais-discursivas, como:

- As operações de regularização e idealização são:

1ª operação: Retiradas das marcas estritamente interacionais, hesitações e palavras, como os marcadores conversacionais, os truncamentos, as sobreposições de vozes e comentários do transcritor.

2ª operação: Primeira inserção de sinais de pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas.

3ª operação: Retirada de palavras/expressões/orações repetidas, de redundâncias informacionais, de algumas reformulações parafrásticas e de pronomes egóticos (“eu” e “nós”).

4ª operação: Inserção de parágrafos e de pontuação detalhada, porém sem modificar a ordem dos tópicos discursivos.

- As operações de transformação são:

5ª operação: inserção de marcas metalinguísticas que fazem referência a conhecimentos no ato da fala, mas que têm que ser explicadas e referenciadas no texto escrito para que haja compreensão do leitor.



6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos do texto.

7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas.

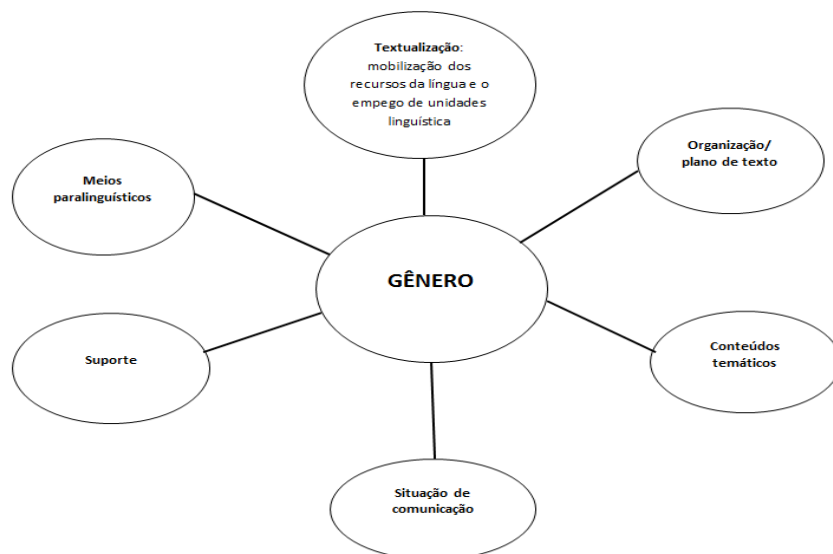
8ª operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa.

9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias, ou seja, uma reordenação e uma apresentação mais coesa do conteúdo do texto.

O que temos que ter em mente quando pensarmos em trabalhar o gênero oral em sala de aula é que esse gênero, como já foi dito, possui estilo, componentes e conteúdo temáticos próprios, além de elementos extralinguísticos. Então, qualquer trabalho feito na sala de aula deve contemplar esses aspectos, e a melhor forma de se trabalhar um gênero textual é usando o que Schneuwly e Dolz (2004) denominaram de modelos didáticos dos gêneros (MDG) e de sequências didáticas (SD).

Os modelos didáticos de gêneros são a “formalização das dimensões ensináveis dos gêneros orais e escritos para o ensino” (p. 40). Em outras palavras, é tornar perceptíveis os elementos que podem ser ensinados em um gênero. A finalidade dessa ferramenta é “orientar as práticas de ensino e, para esse fim, a descrição das características do gênero deve ter um caráter operacional” (idem). O esquema a seguir sintetiza os principais itens de componentes do modelo didático de um gênero textual:

**Figura 1 Modelo didático do gênero, as dimensões ensináveis.**



**FONTE: Dolz; Gagnon, in: Bueno; Costa-Hübes, 2015, p. 41.**

O Grupo de Estudo em Língua Portuguesa (GELP), que tem um trabalho voltado para a formação continuada de professores e que investiga os gêneros orais com o objetivo de produzir material didático-metodológico de Língua Portuguesa para os professores de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, adaptou o MDG para o estudo de gêneros orais no quadro abaixo:

**Figura 2 - MDG adaptado pelo GELP para estudo dos gêneros orais**

MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO – MDG – 5/5/2011			
<b>1º) ANÁLISE DO CONTEXTO/DA SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO</b>			
Contexto Físico de Produção	Gênero:		
O lugar de produção (contexto físico imediato)			
O momento de produção (contexto histórico imediato)			
Locutor/Autor/Emissor			
Interlocutor			
Contexto Sócio-Subjetivo e Produção			
O lugar social da interação (escola, família, palanque, igreja etc.)			
O momento histórico da interação (contexto mais amplo)			
A posição social do locutor (pais, professor, jornalista, aluno etc.)			
Meio de veiculação			
A posição social do interlocutor (professor, aluno, médico etc.)			
Objetivo (efeito que o locutor deseja produzir sobre o destinatário)			
O conteúdo temático			
O suporte/veículo de circulação			
<b>2º) ANÁLISE DO PLANO TEXTUAL GLOBAL/ORGANIZAÇÃO GERAL DO TEXTO</b>			
Plano textual global	Análise		
Superestrutura textual	Capacidade de linguagem	( ) Narrar ( ) Relatar ( ) Argumentar ( ) Expor ( ) Prescrever ações Apresenta o domínio de capacidade que o gênero requer?	
	Como é feita a abertura?		
	Como se dá a manutenção?		
	Há fechamento? Como é feito?		
	Sequência discursiva/tipologia predominante	( ) Narrativa ( ) Descritiva ( ) Expositiva ( ) Argumentativa ( ) Injuntiva	
<b>3º) ANÁLISE DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS</b>			
Níveis do texto oral	Marcadores Conversacionais	Análise	
	Marcadores verbais	Tomada de turno	
		Sustentação de turno	
		Saída ou entrega de turno	
		Armação de quadro	
		Assentimento ou discordância	

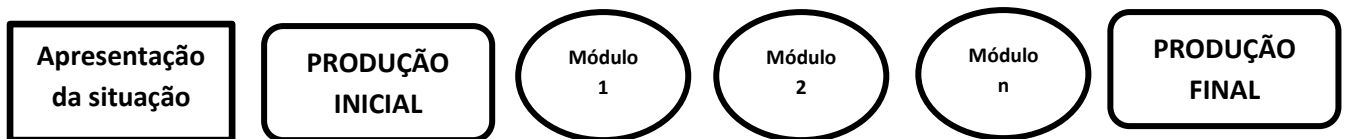
		Abrandamento	
	Marcadores não-verbais	Gestos	
		Olhar	
		Movimento	
	Marcadores suprasegmentais	Pausa	
		Tom	
		Ritmo (velocidade, cadência)	
<b>4º) ANÁLISE DA ESTRUTURA LINGUÍSTICA DO TEXTO</b>			
Unidades linguísticas	Elementos de análise		
Microestrutura	Sintaxe (maneira como as frases são organizadas)		
	Léxico (escolhas de palavras)		
	Fonologia (som da fala, sotaque, pronúncia das palavras, dos fonemas)		
	Prosódia (ocupa-se da correta emissão das palavras quanto à posição da sílaba tônica, segundo as normas da língua culta)		

Fonte: Costa-Hübes; Swiderski (2015), p. 142,143.

Esse modelo apresenta os elementos que podem ser transformados em conteúdos para o trabalho com o gênero em sala de aula, permitindo que várias atividades possam ser desenvolvidas, gerando um conjunto de atividades que poderão ser etapas em sequências didáticas.

A sequência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82), com o objetivo de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Eles esquematizam uma SD da seguinte forma:

Figura 3 - Esquema da sequência didática



Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004, p. 83

Neste esquema, percebe-se que uma SD engloba quatro momentos: a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos e a produção final. O primeiro momento objetiva incentivar e apresentar a situação do tema a ser trabalhado. Nessa etapa, o professor mostra uma situação comunicativa e decide-se o gênero adequado para ela e, de forma resumida, expõe aos alunos as características do gênero textual escolhido, bem como todos os elementos envolvidos na produção/recepção do gênero (destinatários, suporte, modalidade etc.). Essa

etapa é uma preparação para a produção inicial do aluno, que consiste no momento em que os eles produzirão um texto parecido com os que foram apresentados no momento anterior. Essa etapa visa identificar o que os discentes já conhecem sobre o gênero para, a partir daí, o professor elaborar atividades que aperfeiçoem a prática comunicativa em questão.

Os módulos são as atividades sistemáticas que instrumentalizarão o educando para produção do gênero textual proposto, através da apropriação dos elementos constitutivos do gênero escolhido. Os módulos vão do complexo para o simples e depois se volta para o complexo.

A produção final se dá no momento em que o aluno produzirá o seu texto final utilizando os instrumentos adquiridos durante as atividades anteriores. Nessa etapa, o professor fará uma avaliação para verificar se os alunos superaram as dificuldades demonstradas na primeira produção, se progrediram ou não.

Baseado no exposto, a SD provavelmente é uma das estratégias mais completa e eficiente para se trabalhar um gênero textual, seja ele oral ou escrito, pois ela busca “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem” (ibidem, p. 43). Para os autores, essa reconstrução só é possível devido à interação de três fatores: as especificidades do gênero textual, as capacidades de linguagem dos alunos para produzir um gênero numa determinada situação de interação e as estratégias interventivas de ensino propostas pela SD.

### **1.1.2 Gênero oral causos**

Dentre os vários gêneros textuais orais que poderiam ser trabalhados em sala de aula, optamos pelos causos, pois, por fazerem parte do grupo das narrativas, são muito apreciados pelos alunos, principalmente pelas crianças. Quando elas ouvem um caso, é como se deslocassem para o mundo da narrativa e sentissem os mesmos sentimentos que o personagem está vivenciando, sejam sentimentos de alegria, de tristeza, de medo ou de aflição. Além do mais, como nos afirma Bedran (2010, p. 122), “onde desaparece a arte de narrar, também desaparece o dom de ouvir”, ou seja, é necessário incentivar as narrativas orais em sala de aula para que os nossos alunos aprendam a ouvir, atividade que, para os Parâmetros Curriculares Nacionais, devem fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de um gênero textual oral.

Outro motivo dessa escolha reside no fato de que, de acordo com Coelho (1999, p. 19), crianças na faixa etária de 09 e 10 anos apreciam histórias vinculadas à realidade e de aventuras, dentre outras, como os causos, a autora se justifica afirmando que, nessas idades, os alunos são “capazes de sentir sua beleza e interpretar seu significado”.

Silva (2012, p.81) define causo como:

Um gênero discursivo da esfera cotidiana, uma narrativa oral, caracterizada por ser uma narração curta, sobre um acontecimento verídico, ou que o contador insiste dizer que é verdade, podendo ser contado pela pessoa que viveu o causo, ou por alguém que sabe da história. Trata-se de um modo particular de narrar histórias, utilizando-se do exagero e da dramatização.

Podemos, então, definir causo como uma narrativa curta, oral, verídica ou inverídica, contada por alguém que vivenciou o fato ou que conhece a pessoa que vivenciou ou testemunhou o fato, podendo ter ou não seres fantásticos ou sobrenaturais e o exagero, e é contado utilizando-se de elementos extralinguísticos para atrair e manter a atenção do ouvinte. É interessante observar que justamente devido ao exagero, alguns ouvintes duvidam da veracidade do causo.

Conforme Batista (2007, p 102), os causos são sempre situados em um local e em um tempo, e é sempre dada a referência de quem o vivenciou, por isso não é anônimo. Para a autora, os casos podem ser enquadrar em três tipos: os de “assombração, lobisomem e outros seres vivos”; os causos “pitorescos”, são aqueles causos que provocam risos; e causos variados, ou seja, causos que falam da vivência diária da comunidade. A autora ainda os classifica, de acordo com a teoria de Bakhtin, como gênero primário “pela sua forma simples, apreensível pela audição, passível de ser memorizados e recontados com adaptações” (p. 63).

Já Oliveira (2006) enquadra-os em quatro grupos: lúdicos (causos que tem por objetivo fazer o ouvinte rir), os críticos (causos que se utiliza da ironia), os revides (causos que evidenciam a vingança) e os aterrorizantes (causos que provocam medo).

Para um trabalho mais eficiente em sala de aula com o gênero oral causo é necessário verificarmos quais dos seus elementos são possíveis de serem ensinados, para isso houve necessidade de desenvolvermos um MDG desse gênero. Quanto mais preciso for a definição dos elementos ensináveis, mais fácil será sua apropriação como instrumento e mais ela possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem do gênero causo.

Santos (2012, p. 50) afirma que, ao elaborarmos um MDG, temos que ter em mente três princípios: o princípio da legitimidade (refere-se aos saberes elaborados por especialistas), o princípio da pertinência (refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades

da escola e aos processos de ensino-aprendizagem), o princípio da solidarização (refere-se ao fato de que o saberes devem ser coerentes com os objetivos pretendidos).

A partir do quadro MDG apresentado no capítulo 1.1, fizemos a análise de alguns causos para identificarmos quais das suas dimensões podem ser ensinadas. Para isso tomamos como corpus seis causos, sendo dois do Timóteo, dois do Rolando Boldrin e dois do Geraldinho Nogueira, dos quais foi possível estabelecermos algumas constatações. Os causos selecionados para análise foram todos coletados da internet. Como um dos princípios para a elaboração de um MDG é o da legitimidade, procuramos na literatura estudos sobre o gênero causo, porém pouquíssimo material foi encontrado sobre o tema. A seguir, apresentamos o resultado dessa atividade, ressaltando que o objetivo desse trabalho não era pesquisar sobre o gênero causo, mas para fazermos uma SD é necessário criar um MDG dele.

Começamos pela a análise do contexto ou da situação de produção do gênero, a função social desse gênero, de acordo com Batista (2007), é a constituição da identidade de um povo, a preservação da memória desse povo e a educação da nova geração, porém ao analisar os causos que circulam na internet percebemos que a função maior destes que circulam nesse ambiente é entreter, pois todos os causos analisados tinham esse propósito; já se nos atentarmos para aqueles causos que acontecem na prática social, veremos que, além de entreterem, eles são usados para preservar a memória da comunidade, construir e manter a sua identidade e educar as novas gerações dentro dos costumes, das crenças da comunidade. Para Matos e Sorsy (2009, p. 125), os causos são como elos que dão coesão e identidade à comunidade.

Observamos que os causos surgem a partir de acontecimentos vivenciados ou testemunhados por um indivíduo, que pode ser o contador ou algum conhecido dele. Porém, não é qualquer acontecimento que pode se tornar um causo, tem que ser um singular dentro do universo de valores e crenças da comunidade ou que seja um incomum, original, nostálgico e até mesmo cômico. Daí, estarem entre seus temas, encontros com seres sobrenaturais, o pitoresco, a vida cotidiana ou outro fato “que seja 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” (BATISTA, 2007, p. 104). Geralmente, um causo puxa outro de mesmo tema numa contação.

Para atestar a veracidade do causo, é sempre dito o local e o tempo em que aconteceram, mesmo que este seja apenas inferido, bem como os envolvidos, que, geralmente, é o contador ou algum conhecido.

A autora ainda afirma que eles são resultados de um trabalho que envolve tanto a linguagem como a memória. Linguagem, porque a cada contação eles são construídos de acordo com que o contador pretende e com o contexto em que está inserido. Memória, porque o acontecido passa “pelo filtro de memória, 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” (idem). É interessante observar que a seleção do caso contado depende das características do público ouvinte, do contexto e do que se pretende com ele; daí o seu local de produção envolver o momento do conto do caso, sendo o seu suporte a voz, pois o momento de interação ocorre durante um diálogo junto às atividades domésticas, em ambiente familiar ou entre amigos no fim de tarde ou à noite, ou após uma reunião na igreja ou nos velórios depois das orações, momento em que é comum contar casos sobre o falecido. Os interlocutores que são envolvidos nessa interação são o contador, que geralmente é uma pessoa de maior vivência que aprendeu a contar na família, ao ser exposto aos modelos presentes em seu cotidiano; e os ouvintes, que são qualquer pessoa da família ou da comunidade.

No que se refere à organização geral do texto, eles se constituem de uma narrativa oral, não-ficcional, não anônima e não coletiva. Mesmo que, às vezes, o ouvinte evidencie elementos ficcionais, eles não se assumem como tal, pois são apresentados como relatos vividos ou testemunhados pelo contador, que pode ter ouvido de outro que confirma a veracidade dos fatos. Não é anônima e nem coletiva, porque a pessoa que vivenciou ou testemunhou o caso é sempre referida e ele não faz parte do imaginário coletivo, havendo registro da origem do relato.

O lugar e o tempo são sempre mencionados no caso. Os fatos não aconteceram em um reino distante ou em um lugar ficcional, mas na própria comunidade ou cidade, sendo sempre um local real e conhecido. A referência ao tempo não é precisa, ou seja, não se diz o dia, o mês e o ano, mas o ano e a época podem ser inferidos pelos ouvintes pelas expressões usadas pelo contador. Então, os casos iniciam-se com a indicação da origem seguido da afirmação de sua veracidade e do acontecido em si, para isso, às vezes, o contador utiliza-se da convocação de algum ouvinte presente para que confirme a veracidade da história. No final, muitas vezes, há um reforço dessa veracidade, através de expressões como: “Acredite se quiser, mas aconteceu”.

Os envolvidos no acontecimento narrado são sempre pessoas conhecidas do contador ou de alguém que o contador conhece, ou ele mesmo. Fato este que serve como um dos elementos diferenciador do caso de outros contos, conforme Matos e Sorsy (2009, p. 125).

Além de pessoas, também podem aparecer seres sobrenaturais, como lobisomens, assombrações, curupira, etc.

Coelho (1999) aponta como elementos essenciais da narrativa para a contação a introdução e o enredo (desenvolvimento, clímax e desfecho). A introdução seria o momento preparatório para o enredo, tendo como objetivo situar a história no tempo e no espaço; geralmente, responde as questões “Quando? Onde? Quem?”. Além disso, apresenta as ações iniciais que darão sustentação ao desenvolvimento da trama. O enredo é constituído pela sucessão ordenada de acontecimentos (desenvolvimento) que vão criando uma expectativa até alcançar um clímax e depois o desfecho. A autora salienta que nos enredos há o que é essencial e o que são detalhes. Estes podem ser trabalhados conforme a imaginação do narrador no momento da contação, enquanto que aquele deve ser contado na íntegra.

Moraes (2012, p. 81) afirma que é no clímax que as emoções dos ouvintes se encontram em seu ápice, portanto é fundamental que lhe seja dada a devida atenção, para que ele seja contado com intensidade.

Quanto à análise dos marcadores conversacionais e da estrutura linguística do texto, além dos elementos linguísticos, temos presentes os marcadores não verbais e suprasegmentais, pois observamos que durante a realização do gênero, apesar de pouca movimentação, já que geralmente o contador está sentado ou em pé, há muitas expressões com a face e com as mãos, além da utilização do olhar como meio de contato com os ouvintes. O contador ainda usa as pausas, a alteração do tom e do ritmo para criar uma atmosfera de suspense, deixando o ouvinte na expectativa e o gênero mais atrativo e mais emocionante.

Quanto à linguagem verbal, constatamos que o caso se realiza em linguagem tipicamente oral com utilização de elementos não linguísticos, como os meios paralinguísticos e cinésicos, portanto, o caso é um gênero oral. Como é típico desses gêneros, há marcas de oralidade, repetições de palavras, hesitações, pausas, prolongamentos de sílabas, reformulações de palavras e de frases, variação linguística...

É contado em primeira ou terceira pessoa, do singular ou do plural, com o uso dos discursos direto e indireto, com intervenções dialógicas (interpelações aos ouvintes, comentários, convocações, explicações, etc), com a presença de verbos no tempo pretérito e com a presença, como já foi dito, dos meios não linguísticos (entonação, ritmo, variação da altura da voz, elocuições, pausas, suspiros, movimentos, gestos, mímicas faciais, troca de olhares...). Vale a pena ressaltar que o caso não tem título, já que se trata de uma narrativa



oral, há o uso de termos próprios da região, há a presença do sotaque e a utilização da linguagem coloquial.

## 1.2. CONTAÇÃO

A contação não é uma prática atual, já que antecede a invenção da escrita. “É uma prática cultural tão antiga, que alguns paleoantropólogos a consideram como um dos critérios que permitem caracterizar o *homo sapiens*, já que o reino animal, por não distinguir o passado do presente, não conhece a narrativa” (BAJARD, 2014, p. 26,27).

O ato de narrar histórias, sejam elas reais ou inventadas, sempre estiveram presente nas diversas sociedades, em variados locais e épocas, e com diferentes finalidades. É interessante observar que essa narração não se dava somente através da contação, mas também através de cantigas, pois as histórias poderiam ser contadas ou cantadas e até mesmo declamadas. Como exemplo, temos os *aedos* (criadores e declamadores de poesia) e os *rapsodos* (somente interpretes de poesia de um repertório já estabelecido) nos séculos VII a.C, na Grécia; os *griôs* (contadores da história dos povos africanos, em forma de poesia, que eram considerados os guardiões da memória e da história do seu povo), na África Ocidental; e, atualmente, a literatura de cordel no nordeste do Brasil.

Desse modo, a contação de histórias, antes de qualquer coisa, é uma prática da oralidade, em que o contador transmite, através de uma estrutura narrativa estável, como por exemplo, o causo, as histórias de sua comunidade às novas gerações (BAJARD, 2014, p. 27).

De acordo com Souza e Benardino (2011), a literatura tem sua origem na contação de histórias e a literatura infantil nos contos populares. Desse modo a contação de causos pode ser uma forma bem interessante para conduzir o aluno ao mundo da literatura, já que essa tem sua origem vinculada aquela. Sendo que, assim como a literatura propicia uma experiência humanizadora, a contação, segundo Ramos (2010, p. 91), também faz essa propiciação, além de ser também humanizante. É humanizadora porque internalizamos o conteúdo moral narrado e levamos conosco essas referências para novas experiências. É humanizante porque promove a convivência entre as pessoas entrelaçadas por um motivo: uma boa história.

Além dessas vantagens, Bajard (2014, p. 28) aponta ainda que a contação de história é importante para a construção da personalidade humana, já que podem servir como um elemento de organização interna.

A coerência interna do universo ficcional propõe significado para o caos do mundo real. Esse mundo da ficção é eventualmente tão brutal quanto a morte e a violência com as quais as crianças podem se deparar em sua vida. No entanto, não traz consequências imediatas para o ouvinte. Ao contrário, propõe meios para interpretar a realidade e oferece também modelos de coragem, afeto, ternura, amizade que norteiam as esperanças e os ideais dos ouvintes.

Além disso, a contação de história aquieta, serena, prende a atenção, informa, socializa, educa, alimenta a imaginação (COELHO, 1999, p. 12) e enriquece a língua, pois “propõe um discurso articulado numa complexidade e numa extensão raramente assumidas pela língua corriqueira de todos os dias” (BAJARD, 2014, p. 28), que é a construção com a língua da totalidade da situação ficcional, que é ausente na língua corriqueira.

De acordo com Moraes (2012), na contação, temos três elementos básicos: a história (texto empírico proferido oralmente no ato de narrar), o contador (agente que produz ou reproduz o texto na forma oral) e o ouvinte (aquele que recebe o texto oral). Para o autor, o contador é o soberano em relação à história, tendo três atributos: o *tudo saber*, o *tudo poder* e o *em todo lugar* da história *poder estar*.

O *tudo saber* sobre a história está relacionado ao fato do contador conhecê-la por completo, pois conhece o passado, o presente e o futuro dos personagens, seus anseios, seus medos, suas dúvidas. O *tudo poder* ante a história se refere ao fato do narrador ter o poder absoluto sobre ela, podendo criá-la, recriá-la, contá-la ou não, modificá-la, resumi-la ou enriquecê-la. Já o *em todo lugar* na história *poder estar* refere-se a fato de que o narrador pode estar, ao mesmo tempo, em toda e qualquer parte da história, “poder ir e vir na mesma, para qualquer posição, passear pelos ambientes, ver num instante com os olhos de um personagem, no outro com a visão de narrador, ou mesmo com a dúvida do ouvinte” (MORAES, 2012, p. 19).

De acordo com Santos (2010, p. 110), essas histórias vinham da vida da comunidade, pois do próprio viver, extraem-se essas histórias cheias de sabedorias e experiências e memória.

E as histórias de onde vinham? Vinham da sabedoria da vivência daquele povo, das experiências vividas em cada dia, em cada ato, em cada memória mantida por seus ancestrais, passadas de geração a geração, através de palavras carregadas de magia, de lembranças e de “nunca esquecer”. Palavras que não entravam apenas pelos ouvidos sedentos de histórias, mas que ficavam grudadas no fundo da alma de quem as escutava.

O contador de história não é um declamador, um intérprete ou um ator. Segundo Hindenoch (apud MATOS, 2014, p. 102), há uma diferença essencial entre aquele e esses,

pois o contador busca suas histórias em suas memórias, lembranças e vivências, criando “caminhos novos e únicos” (p. 102), enquanto que o declamador, o intérprete e o ator buscam “na memória um texto acabado” (p. 102), já pronto. A palavra na boca do contador é viva, pois se renova a cada contação, enquanto na dos outros é apenas repetitiva, seguindo um roteiro e pouco se muda porque tem que repassar o que deve ser repassado. De acordo com Ong (apud RAMOS, 2011, p. 36), há uma diferença entre os contadores de histórias de antigamente com os atuais, chamados de contadores urbanos ou contemporâneos, pois os da atualidade utilizam “matéria oral *secundária*”, ou seja, contam histórias registradas nos livros, enquanto que os de épocas anteriores contavam histórias que estavam registradas na memória coletiva e individual.

Sisto (2005, p. 101) nos dá uma definição interessante para o termo contador:

O contador de história é um todo orgânico que se expressa pela voz, pelo corpo e pelas expressões faciais, como resultado de um estímulo que tem sua raiz no texto contado, mas previamente elaborado em termos de imagens, ritmo, movimentos, memória, emoção, silêncios e treinamentos.

Nesse contexto, o contador é aquele que faz com que a história ecoe da sua memória, não só pelos lábios, mas por todo o corpo, conforme a história que se conta, tornando-a atraente, expressiva, instigante, estimulante e prazerosa.

Para ser um bom contador, o indivíduo tem que ter um bom repertório de história e uma boa *performance* para repassá-las. *Performance*, entendida aqui, conforme Ramos (2011, p. 39), como o modo de transmissão da história. A forma como é repassada o caso, o conto, o enredo, deve ser sempre envolvente e isso só será possível quando contador e história se tornam um:

Segundo Zumthor (1997) na *performance*, além de um saber-dizer e um saber-fazer, o contador tem que saber-ser no tempo e no espaço e isso só lhe é possível através da corporeidade. O contador deve estar inteiramente integrado ao texto que narra e por meio da sua *performance* fazer, dizer e ser a história para seus ouvintes.

A *performance* de um contador envolve elementos como saber modular a voz, saber olhar e saber contar a história. Modular a voz é usar o timbre, a entonação e o ritmo certos durante o ato de narrar, com boa dicção e linguagem adequada. Saber olhar é saber que, durante o seu desempenho, ele deve ter um olhar para a história, para o ouvinte e para si mesmo; portanto, como nos diz Ramos (2011), deve ter um “olhar triplicado”, para conduzir a sua narração da melhor forma. Saber contar a história é contá-la com naturalidade, segurança,

simplicidade, usando não somente a voz, mas o corpo também, para poder seduzir o ouvinte, fazendo com que ele se envolva e recrie a história dentro de si, vivenciando-a através da imaginação e das suas emoções. Não podemos esquecer a necessidade da pausa, pois é ela que permite “que se torne possível experimentar de modo vertical os acontecimentos e perceber realmente os significados que têm as ações” (MATIAS, 2010, p. 82).

Durante as pausas, os ouvintes tem tempo de refletir, de compreender, de identificar-se ou não com a história, pois “atores contam a história, o público faz emergir as imagens que o povoam” (idem). É interessante observar que a participação do ouvinte não é passiva, ele participa ativamente, já que a história passa por ele, despertando-o um constante movimento marcado pelo mergulho na história, pelo retorno reflexivo a si e por um novo contato com a história (ibidem, p.84). O ouvinte constrói com o contador as imagens do que está sendo contado. Por isso, que o contador não pode entregar “tudo ‘mastigado’, nem o texto, nem gestos, nem expressão alguma” (SISTO, 2005, p. 43), pois estes devem apenas funcionar como um esboço, para que o ouvinte complete-o. A pausa é a supressão da fala para que o ouvinte possa internalizar o que foi contado.

Todos esses elementos linguísticos e não linguísticos “fazem brotar nos ouvintes a vivência da narrativa, permitindo a eles que se apropriem da magia do texto narrado” (SANTOS, 2010, p. 116), que “o comove e o eleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens, mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos” (COELHO, 1999, p. 11).

Cavallari (2010, p. 34) declara que a imagem do contador é primordial para ser um contador, necessitando, pois, que ele conheça todo o seu corpo de uma forma concreta para o estabelecimento de uma imagem corporal adequada para as representações que estiver fazendo em uma contação. O corpo do narrador conta a história com ele, por isso que é necessário que ele conheça cada palavra da história para melhor contá-la aos ouvintes, “oferecendo-lhe mais percepção de cor, sabor, odor, forma e sentimento. Estes, ao serem colocados em sua narrativa, tornarão mais atraente sua *performance*”.

Para Tierno (2010, p. 22), o contador:

[...] é aquele que cultiva a *atenção* e a *delicadeza*, que percebe seu corpo no espaço e o corpo do outro suspendendo o *automatismo da ação*. Mantém sempre aberto os olhos e os ouvidos [...] é aquele que fala sobre o que lhe acontece. Sabe que para *cultivar a arte* do encontro é preciso, além de *calar muito* e ter *paciência*, escutar os outros.

Nesse sentido, ser um contador vai muito além de ser um narrador de história, é ser sensível, é ter percepção de si, do outro, do mundo e da relação do eu, com o não eu e com o mundo, e a partir daí criar suas histórias.

Coelho (1999, p.50) anuncia que o contador tem que ter consciência de que o mais importante é a história, pois ele é apenas o transmissor do que aconteceu, portanto deve deixar as palavras fluírem com naturalidade, que se obtém sendo sóbrios nos gestos e tendo equilíbrio na expressão corporal. “Um narrador não se agita, não se movimenta para um lado e para o outro, senão as crianças não saberão a quem acompanhar, se a quem narra, se aos personagens da história”. O principal instrumento do contador é a voz, por isso deve saber se expressar numa voz definida, inconfundível, modulando-a de acordo com a história, considerando a intensidade e a clareza (boa dicção, com correção de linguagem, evitando repetições desnecessárias, etc.).

O timbre da voz varia na razão direta da distância de quem fala a quem ouve, varia também conforme a emoção que se quer passar, juntamente com o ritmo, a inflexão e as entonações.

É a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada, suave, num tom mais baixo, que volta a crescer, sem jamais tornar-se estridente, irritante ou de falsete (p. 51)

Tudo isso só será possível se houver uma memorização da história pelo contador. Memorização entendida aqui não como uma “decoreba”, mas como uma assimilação daquilo que se pretende contar. Assimilação no sentido de apropriação, que é o processamento dela no interior de si mesmo, deixando-se tão impregnado por ela que todo o seu corpo possa comunicá-la naturalmente através dos elementos linguísticos e não linguísticos, que são os elementos que dão vida a história (MATOS; SORSY, 2009, p. 158).

### **1.2.1 A contação e o desenvolvimento da oralidade.**

De acordo com Souza e Bernardino (2011, p. 238), a contação de história como estratégia educacional traz vários benefícios para os discentes, dentre eles, destacamos: o estímulo à imaginação, o desenvolvimento das habilidades cognitivas e da linguagem infantil, o desenvolvimento da responsabilidade e da autoexpressão, o processo de alfabetização e letramento e do desenvolvimento da competência narrativa, fazendo com que o aluno melhore sua produção e compreensão de textos narrativos, pois a regularidade da apresentação de narrativas “facilita a compreensão textual e a criação de histórias pela própria criança, assim contribuindo para as habilidades em nível oral e escrito”.

Competência que, de acordo com Benjamim (1994, p. 197-8), está em decadência, pois quando solicitamos a alguém que narre algo, o embaraço é geral:

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

A escola tem que propiciar momentos que acolha a experiência, a voz do aluno, com suas histórias, para que ele domine a competência de expressão oral e comunique-se com mais desenvoltura, deixando as respostas monossilábicas, truncadas e o uso de frases feitas (ANTUNES, 2004). Sendo a contação um evento propício para que isso ocorra. Essas duas competências, de expressão oral e narrativa, é que mais nos interessou para este projeto de pesquisa e de intervenção.

Segundo Reyzábal (1999, p. 55), a competência de compreensão e de articulação oral é uma exigência tanto para a inserção dos alunos na sociedade como para a sua realização pessoal, por isso, a escola tem por obrigação procurar desenvolver essa competência em sala de aula:

[...] as competências comunicativas, referentes ao código oral, são condição prévia para a interação social e a própria realização pessoal. Tradicionalmente se dizia que na escola deve-se aprender a ler e a escrever, sem mencionar o falar, pois dava-se como certo que esse domínio era adquirido espontaneamente, sem necessidade de planificação. Esta concepção equivocada deve ser corrigida, pois as habilidades verbais exigidas pelo uso correto do código oral devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas mediante um trabalho contínuo, rigoroso e sistemático.

Para esse autor, desenvolver a competência comunicativa oral não é se fixar na correção gramatical, mas se fixar na eficácia da comunicação, pois esta é o principal veículo de interação social. (ibid., p. 156). Não que a escola não deva ensinar gramática, ela deve ensinar, mas nesse caso o foco deve estar na construção de sentidos e não na regra.

Para Batista (2007, p. 79), o professor deve criar um ambiente que possibilite aos alunos desenvolverem suas habilidades e competências a partir de gêneros adequados a sua idade e “instigantes para que desejem produzi-lo”. Por isso que, nesta pesquisa, optamos pelo gênero narrativo oral causo, pois além dos discentes se identificarem com esse tipo de narrativa, é um gênero que se realiza na contação e nela acontece a interação entre o contador e o ouvinte. Sendo assim, ao propor que eles contem histórias em sala de aula, o professor estará propiciando momentos de aprendizagem e de interação com seus ouvintes. Num

primeiro momento, o discente seguirá o modelo que o professor e outros contadores lhe fornecem, porém depois construirá a sua própria experiência (p. 80).

## 2 METODOLOGIA

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação – definida por Xavier (2012, p. 47) como “intervenções diretas na realidade social que se apresenta com algum problema” –, pois ao mesmo tempo em que se fez a pesquisa, procurou-se intervir de forma direta na realidade da sala de aula. Esta proposta surgiu justamente das reflexões feitas nas disciplinas do Mestrado Profissional em Letras e da necessidade que tínhamos de trabalhar a oralidade de forma sistemática, por isso a opção de se usar a Sequência Didática proposta por Dolz e Schneuwly (2014, p. 97), que consiste em “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito”. No caso desse projeto, autorizado pelo parecer nº 1.457.596, do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, a sequência de atividades foi em torno do gênero oral causo.

No decorrer da pesquisa, foram utilizados para coleta de dados gravações em vídeos e em áudios, anotações em diários, produções orais e escritas dos educandos e questionários.

Nos tópicos seguintes, descrevemos o público-alvo da intervenção e como a metodologia foi desenvolvida, explicando as etapas seguidas no decorrer da pesquisa.

### 2.1 O LOCAL DA PESQUISA

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental São Francisco de Assis é uma instituição pública, suas atividades foram iniciadas no ano de 1992, tendo como respaldo legal a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e os regulamentos instituídos pela entidade mantenedora Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Ela está situada na travessa Rouxinol, s/n, bairro São Francisco de Assis, na cidade de Santarém, no Pará, e está dividida em 21 dependências físicas: sendo 15 salas de aula, 01 diretoria, 01 sala de informática, 01 sala de professores, 01 cozinha, 01 refeitório, 04 banheiros (02 para os alunos, 01 para professores e 01 para os gestores), 01 depósito, 01 dispensa e 01 quadra de esporte coberta.

Atualmente, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental, totalizando 840 alunos, com a faixa etária entre 05 a 17 anos, distribuídos nas diversas séries, que, em sua maioria, são oriundos da própria comunidade.



A escola possui um quadro de 73 funcionários, sendo 01 diretor, 01 vice-diretor, 03 coordenadores pedagógicos, 01 secretária, 04 auxiliares administrativos, 08 auxiliares operacionais de conservação e 55 professores.

De acordo como o Projeto Político Pedagógico (2015-2017), a escola “Visa à educação como processo de socialização de valores”; e tem como missão “Proporcionar ao educando um ensino eficaz que contribua para o desenvolvimento de suas potencialidades.”

## 2.2 CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

A pesquisa-ação foi feita com os alunos do 5º anos do ensino fundamental I, da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, em Santarém-Pa. A turma é composta de 24 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos de idade, sendo 14 meninas e 10 meninos. É uma turma considerada indisciplinada e com problemas de concentração.

Na turma, há uma aluna diagnosticada, de acordo com um parecer técnico emitido pela Secretaria Municipal de Educação, com deficiência múltipla (deficiência físico-motora mais deficiência intelectual<sup>2</sup>).

Com o objetivo de obter algumas informações, que poderiam ser importantes para identificar o nível socioeconômico dos alunos e a relação deles com a prática de contação de história foi passado aos alunos um questionário organizado pelo professor-pesquisador, cujos dados estão sistematizado a seguir.

**Tabela 1 - Idade dos alunos**

<b>IDADE</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
10 anos	09	37,5
11 anos	11	45,83
12 anos	02	8,33
13 anos	01	4,17
14 anos	01	4.17
Total	24	100

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

<sup>2</sup> De acordo com o Decreto nº 3.298 de 1999 da legislação brasileira, deficiência física é uma “alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções” (Art. 4º inciso I) e a deficiência intelectual um “funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas” (Art. 4º inciso IV).

Como é possível observar, trata-se de uma turma em que a maioria está em defasagem na idade escolar, pois de acordo com a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, a partir dos seis anos o aluno deve ser matriculado no ensino fundamental, portanto a idade ideal para o 5º ano seria a de dez anos. Uma das causas, provavelmente, pode ser observada na tabela abaixo que mostra que 45,84% já reprovaram, outra possibilidade foi que alguns alunos começaram a estudar apenas com sete anos de idade, informação obtida através de entrevista não-estruturada.

**Tabela 2 - Repetência na série ou em série anterior**

<b>REPETÊNCIA</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Já reprovaram	11	45,84
Não reprovaram	13	54,16
Total	24	100

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Os dados das tabelas 3, 4 e 5 foram obtidos a partir da Ficha de Leitura e Escrita do Professor, que é uma ficha que os professores de 1º ao 5º anos devem preencher mensalmente para que seja feito um acompanhamento do desenvolvimento do aluno durante o ano letivo nos quesitos Leitura de texto, Escrita e Produção textual.

**Tabela 3 - Leitura de texto**

<b>LEITURA</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Não lê	-	-
Lê silabando	06	25
Lê palavra por palavra	05	20,84
Lê com fluência	13	54,16
Total	24	100

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

É possível observar que todos os alunos da turma leem, mas somente 54,16 % da turma leem com fluência, os outros ou leem silabando ou leem palavras por palavras. De acordo com uma avaliação diagnóstica realizada pelo professor no início do ano letivo, 87% identificam o tema de um texto, 54% localizam informação implícita no texto, somente 33% distinguem fato de opinião, 45% realizam inferências, apenas 12% inferem o sentido de uma palavra desconhecida no texto escrito e 50% opinam por escrito sobre o texto lido. Quando se trata de opinar oralmente, essa taxa cai consideravelmente, pois somente 12% opinavam e 88% não opinavam oralmente antes da aplicação desse projeto, quando questionados o motivo

de não se expressarem oralmente, os alunos disseram que não o faziam por “vergonha”, “não gostarem” ou por medo de errar e rirem deles.

**Tabela 4 - Escrita**

LEITURA		Nº	%
Escreve palavras com sílabas simples	Não ortograficamente	-	-
	Ortograficamente	07	29,16
Escreve palavras com sílabas complexas	Não ortograficamente	09	37,5
	Ortograficamente	08	33,34
Total		21	100

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Podemos verificar que a maioria dos alunos apresentam problemas ortográficos, somente 33,34% escrevem palavras de acordo com a ortografia oficial. Porém, ao observarmos a produção dos alunos, detectamos que o que ocorre são desvios influenciados por processos fonológicos<sup>3</sup> e não somente erros ortográficos.

**Tabela 5 - Produção de texto**

LEITURA	Nº	%
Escreve frases soltas dentro do tema	06	25
Escreve texto com começo, meio e fim, com frases simples dentro do tema.	15	62,5
Escreve texto com frases amplificadas, com desenvolvimento de ideias interligadas por conectivos	03	12,5
Total	24	100

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Os dados mostram que somente três crianças (12,5%) conseguem escrever textos com frases amplificadas, usando conectivos, e a maioria (62,5%) escreve textos com começo, meio e fim, mas usando apenas frases simples, na ordem direta, sem usar elementos de coesão que eliminem repetições e faça a conexão e o bom encadeamento das ideias. Seis alunos (25%)

<sup>3</sup> “Operação mental que se aplica à fala para substituir, no lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma classe alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil.” (STAMPE apud OTHERO, 2005).

não conseguem escrever um texto, as suas produções se restringem somente a frases soltas dentro do tema.

**Tabela 6 - Presença de livros na casa**

<b>LIVROS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	23	95,85
Não	01	4,15
Total	24	100

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Como é possível observar, a maioria (95,85%) afirmou que há pelo menos um livro em casa. Com relação ao tipo de livros que possuíam em casa, uma grande parte citou a Bíblia e livros de contos de fada. Alguns citaram ainda histórias em quadrinhos e o livro didático. Quando perguntados se eles viam seus pais lendo, 95,85% disseram que “sim” e somente 4,15% responderam “nunca ter visto os pais lendo”, mesmo todos os pais sendo alfabetizados. Ao serem questionados se alguém da casa lia para eles, 62,5% afirmaram que sim, sendo a mãe a que mais lê para o filho. Com relação a que tipo de leitura liam, a maioria afirmou que liam a Bíblia e o dever de casa.

**Tabela 7 - Contação de história em casa**

<b>LIVROS</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	16	66,66
Não	08	33,24
Total	24	100

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Observamos que quando perguntados se alguém contava história para eles em casa, a maior parte (66,66%) respondeu que “sim”, sendo as histórias bíblicas as mais contadas. Eles citaram ainda contos de fadas e histórias que aconteceram com os pais ou com algum conhecido dos pais. Provavelmente, as histórias bíblicas são as mais contadas devido à Bíblia ser o livro mais comum presente nos seus lares.

### 2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES EM SALA DE AULA

Nesta seção, descreveremos cada uma das etapas da SD aplicadas entre os meses de maio e outubro de 2016. Essa SD constituiu-se de 53 aulas, contando desde a apresentação da situação até a exposição dos trabalhos. De acordo com a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004,

p. 98) a sequência didática é composta pela **apresentação da situação**, pela **produção inicial**, pelos **módulos** e pela **produção final**.

### **2.3.1 Apresentação da situação (2 aulas): Primeiros contatos**

Essa seção tinha como objetivos motivar os alunos para a ação discursiva oral de contar; e apresentar o projeto, dando-lhe sentido, e fazer com que o aluno compreenda o contexto da realização da contação. Para isso, iniciamos com uma contação de causos. Em primeiro momento, a ideia era convidar um contador profissional para fazer essa contação, mas devido à agenda dos contadores está lotada, não foi possível. Então como, alternativa o próprio professor-pesquisador iniciou com a contação de três causos – “O caso da Mortalha”, “O caso do sapato” e “O caso do vulto”. O professor-pesquisador não usou textos escritos no momento da contação e nenhum outro recurso além daqueles próprios da oralidade, como os meios paralinguísticos, cinésicos e a movimentação do contador pelo espaço.

Depois dessa etapa, o projeto foi apresentado à turma, especificando seus objetivos, sua metodologia, suas atividades e suas etapas. Esse momento atingiu o objetivo proposto, pois os alunos se sentiram motivados a participarem do projeto. Além disso, observou-se que o gosto por ouvir histórias ainda permanece nos alunos, não se esvaindo com o tempo e nem com a tecnologia. Isso pode ser comprovado pelo professor-pesquisador, não somente pelos alunos, mas também pelo interesse dos adultos ali presentes, pois além dos discentes, estavam na sala a coordenadora pedagógica e os gestores da escola, que se encantaram com o projeto.

Foi perguntado aos alunos se eles já ouviram algum caso, se conheciam pessoas que contam esse gênero. A maioria respondeu que nunca tinha ouvido falar dele e muito menos conheciam alguém que o contasse. Logo em seguida à apresentação, foi feita uma reflexão oral, com sistematização na lousa, sobre a contação e sobre o gênero oral causos. Depois desse momento, alguns disseram que já tinham ouvido histórias desse tipo contadas pela avó ou pelo avô. Foi compartilhado com os alunos que a partir daquele momento o gênero estudado seria esse. Como tarefa de casa, foi solicitado aos alunos que trouxessem, por escrito, causos conhecidos ou coletados com alguém, para serem contados no outro dia.

### **2.3.2 Produção inicial (2 aulas): Meus causos: um ensaio de contação.**

A segunda seção tinha como objetivo fazer um diagnóstico em relação ao domínio do gênero oral estudado e de sua contação, através de uma primeira roda de causos. Esse

momento se iniciou com a preparação da sala para a primeira atividade que seria realizada pelos alunos, formando um semicírculo. Nenhum aluno foi obrigado a contar, mas todos foram estimulados. Dos 24 alunos, somente 14 trouxeram o material solicitado na aula anterior, sendo 06 causos escritos e 07 para serem contados e um gravado pelo aluno, em sua casa. Desses alunos, somente 12 socializaram.

Como nem todos trouxeram o caso escrito, não deu para dar sequência na atividade que era fazer uma “resenha” do caso. Então a etapa teve que ser adiada e nesse momento foi solicitado que os alunos que não trouxeram os causos escritos que escrevessem seus causos, enquanto que o professor-pesquisador, juntamente com os alunos que trouxeram o caso, liam os seus causos. Essa etapa, durou 3 aulas uma a mais do que tinha sido previsto.

No outro dia, os alunos foram orientados a trocar a sua narrativa com a do colega, para fazerem uma resenha. Essa prática é importante porque ajuda na formação do repertório do contador. De acordo com Rogério (2010, p.70), resenhar não é simplesmente fazer um resumo da história que alguém conta, mas mostrar o que a história provocou no resenista. Para o autor, a leitura da resenha tem que ser um prazer e conquistar o leitor para que leia ou ouça a obra. “A resenha [...] não pode ser displicente nem exagerada. Ela tem que ser única, direta. É como apresentar um novo amigo. Convidar o leitor à leitura. Com ternura e o respeito que ambos merecem. Principalmente se for uma criança.”

Essa etapa não deu certo no primeiro momento. Os alunos tiveram muitas dificuldades em fazer uma resenha, mesmo uma resenha simples, apesar do professor-pesquisador ter demonstrado na prática como fazê-la. A primeira dificuldade apresentada pelos alunos foi que não sabiam fazer resumo, foi necessário explicar o que é um resumo e demonstrar mais uma vez na prática como fazê-lo. A segunda dificuldade foi em tecer um comentário sobre o caso. Os comentários se restringiram a “É um caso legal! Bacana. Eu gostei muito”. Novamente foi feita uma intervenção na situação, através de uma orientação individual. Essa etapa deveria durar duas aulas, porém se realizou em seis aulas. Depois de concluída, foi feito um mural com as resenhas produzidas para que os alunos pudessem ler o texto um do outro.

### **2.3.3 Módulo 01 (2 aulas): Escuta de causos.**

O primeiro módulo da sequência tinha por objetivo a conscientização do discente sobre a importância da escuta, proporcionando um ambiente propício a essa prática; e a familiarização dos alunos com o gênero textual em estudo e com a contação de causos. Para a

execução dessa etapa, foram passados aos educandos os vídeos: 1. O caso do ovo<sup>4</sup>, animação de Maurício de Souza; 2. O caipira e o chupa cabra<sup>5</sup>; 3. O caso do dia nº 77<sup>6</sup>, de Rolando Boldrin; 4. Timóteo conta o caso do lobisomem<sup>7</sup>. Era para ser usada a sala de informática, mas como o professor responsável pela sala não estava presente na escola, essa etapa foi realizada na própria sala de aula, usando os vídeos baixados.

Após a audição, foi feita a escuta protocolada do caso do lobisomem, em que foram discutidos a linguagem e os elementos extralinguísticos usados pelo contador durante a contação. Foi questionado aos discentes se caso o caso fosse contado na língua culta, despertaria risos dos ouvintes. Grande parte dos alunos, concluíram que não, um dos alunos disse “essa linguagem assim faz parte do caso”.

### **2.3.4 Módulo 02 (3 aulas): Cuidado que o bicho vai pegar.**

Este módulo visava promover a discussão sobre a importância do ato de contar história na trama de um filme, fazendo uma interligação com o projeto. Porém, houve uma troca de filmes. O filme que iria ser passado era *As mil e uma noites* (ALPHA filmes), mas devido ao filme ser extenso (148 min) e ao observar a turma, observou-se que o filme seria inadequado e pouco atrativo, por isso, optou-se pelo filme *O Bicho vai pegar 4* (Sony Pictures), que se inicia com uma roda de contação de história. Primeiro, exibiu-se o filme, logo depois a turma foi dividida em cinco grupos e foi entregue a cada grupo 5 perguntas para serem discutidas na equipe e depois socializadas com a turma.

#### 1. O que acharam do filme?

Essa pergunta simples não tinha o objetivo de promover grandes reflexões. O objetivo era fazer com que os alunos comentassem sobre o filme. Os grupos foram unânimes em dizer que gostaram do filme, pois, de acordo com eles, a película era muito engraçada. Ao comentarem sobre o que acharam do filme eles citaram trechos que mais lhe agradaram, como o momento em que a personagem Elliot estava contando um caso de assombração, o momento em que uma das personagens se disfarça de lobisomem fêmea para atrair o

<sup>4</sup> O caso conta uma história do Chico Bento em que ele vai pegar um ovo de sua galinha Giserda e é atacado por ela. Durante a fuga, ele cai, perde a consciência, acorda dentro de um ovo e descobre ser filhote de sua galinha, que o protege de um gato. Ele retribui a proteção salvando a Giserda de uma cozinheira, que o persegue. Depois ele descobre que era apenas um sonho.

<sup>5</sup> Um simpático caipira contador resolve contar uns causos para seus filhos dormirem, porém na medida em que ele vai contando seus causos vão acontecendo.

<sup>6</sup> Um caboclo mineiro estava à beira da morte e a cidade inteira sabia disso, exceto ele. Mas por um descuido o filho mais novo acaba revelando o segredo de uma forma bem lúdica.

<sup>7</sup> Timóteo conta o caso de um dia em que ele foi participar de uma roda de caso e na volta ele se depara com um lobisomem.

lobisomem macho e das atrapalhadas dos caçadores: “achei mais interessante foi o pensamento dos animais, quando eles estavam ouvindo a história”, “eu achei engraçado quando o urso se disfarça de *lobisoma*”, “eu gostei da hora que ele estava contando... me deu até medo quando o lobisomem apareceu querendo comer a *viadinha*. Mas depois quando ele começou a dançar para vencer o lobisomem ficou bem engraçado”, “O mais legal foi os caçador”.

## 2. Qual a importância da contação de história para o enredo do filme?

Essa questão tinha como objetivo saber se os alunos fariam ligação entre esses dois elementos. A resposta mais significativa foi de um aluno do G3 que disse que o caso contado foi importante porque ele criou todo o clima para que se construísse a trama do filme. A resposta do discente mostrou que ele compreendeu bem o filme, pois foi justamente a história contada que fez com que o urso ficasse em pânico ao ouvir a palavra lobisomem, o que motivou que Elliot criasse um plano para que o amigo vencesse esse medo, porém isso só fez aumentar a confusão. As outras respostas dadas foram “Não sei.”, “Foi por causa dela que tudo aconteceu no filme”, “Ela iniciou o filme.”, “Para animar o filme”.

## 3. Como Elliot se comportou durante a contação?

As respostas dadas pelos grupos foram “Ele criava suspense”, “Ele mudava a voz várias vezes durante a história”, “Ele andava.”, “Mexia os olhos, fechando e *arregalando*”, “tinha hora que ele gritava, noutra hora ele sussurrava”. Como podemos observar pelas respostas, os alunos perceberam que durante a contação o contador não somente usa elementos linguísticos, mas também elementos paralinguísticos, como modulação da voz, gestos faciais, movimentos... Quando foram questionados se esses elementos eram importantes para o ato de contar, todos foram unânimes em dizerem que sim, pois, de acordo com um aluno, “faziam a gente pensar na história”.

## 4. Qual a reação dos ouvintes durante a contação?

A resposta dada a essa questão pelos grupos foi um sonoro “eles sentiram medo”. Quando os grupos foram indagados sobre a causa do medo dos ouvintes, uns disseram que foi devido à história contada e um grupo disse que foi devido à forma como o Elliot contava a história, que parecia que os bichos ouvintes estavam vivenciando-a. Para aumentar ainda mais a discussão e fazer com que os alunos percebessem a importância da performance do contador, perguntamos se os alunos sabiam dizer então qual a importância de uma boa atuação do contador durante uma roda de causos. Um dos alunos, do grupo 2, respondeu “Ele é quase tudo, porque sem ele não tem contação”. Uma aluna do grupo 3 disse que “Ele é importante, porque é ele que fala e faz a gente pensar.” Podemos observar por essas respostas



que os alunos reconhecem a importância do contador para que a história realmente estimule a imaginação dos ouvintes, despertando-lhes emoções diversas.

### **2.3.5 Módulo 03 (2 aulas): Leitura tutorial<sup>8</sup> do gênero oral causos**

Essa etapa teve como objetivo conduzir o aluno na leitura de causos orais e escritos através da leitura tutorial. Primeiro, foi realizada a audição do caso do Cemitério e depois foi dado para cada aluno uma versão escrita do caso para fazermos uma comparação entre as duas versões a partir de questionamentos como: Como é a linguagem usada pelo contador nas duas versões? Se ele fosse contado na língua culta, teria o mesmo sentido? Despertaria risos e gargalhadas da plateia? Podemos escrever um caso da mesma maneira que falamos? Que características o texto lido tem que ajudam o leitor a entender melhor o texto? Quais recursos o autor usa para deixar o texto com características de um caso?

De um modo geral, os alunos responderam que a linguagem usada nas duas versões não era as mesmas, pois na versão oral era mais engraçado e mais fácil de entender. Quando os discentes foram indagados o porquê de ser mais engraçado e mais fácil de entender, eles disseram que era devido à maneira que o contador usava para contar o caso, ou seja, os elementos extralinguísticos, como o tom da voz, o sotaque, a expressão facial, os gestos. Durante a leitura tutorial, os alunos chegaram à conclusão de que o texto escrito é diferente do texto oral e que para ter o mesmo efeito o autor do escrito utiliza sinais de pontuação. Nesse momento, aproveitamos para mostrar aos alunos que as duas versões não são opostas, mas modalidades diferentes da realização da língua (MARCUSCHI, 2010, p. 17):

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...]. Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e do olho, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímicas e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Os elementos elencados foram escritos em um cartaz e anexado na sala de aula.

---

<sup>8</sup> De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2015), leitura tutorial é aquela em que o professor, como mediador, faz intervenções didáticas durante o processo de leitura do aluno, conduzindo-o a compreensão do texto.

### 2.3.6 Módulo 04 (2 aulas): Leitura tutorial da contação

Esse módulo tem como objetivo conduzir o aluno na leitura dos elementos envolvidos no ato de contar um causo, sistematizando, em um cartaz, os elementos elencados durante a leitura, para isso foi feita uma leitura tutorial. O causo passado foi o causo do lobisomem. A questão norteadora para a discussão foi “Que elementos o contador utilizou durante a contação para chamar a atenção dos ouvintes?”. Observemos a transcrição de um trecho da leitura tutorial:

PP: Que elementos o contador usou durante a contação para chamar a atenção dos ouvintes?  
 A1: Usou ele mesmo!  
 A2: Usou a cara!  
 PP: Como assim usou a cara?  
 A2: (risos) Sei lá... Ele fez gestos com a cara... fez o olhão do lobisomem...  
 A3: Ele fez o jeito de correr, também... fez silêncio.  
 PP: Silêncio? Como assim silêncio?  
 A3: Ele parou de contar e ficou olhando pra gente.  
 PP: Por que o contador fez isso?  
 A3: Pra prender a gente.  
 A4: Pra ficar só no suspense, professor.

E assim continuou a leitura tutorial. A partir da conversa íamos listando num cartaz os recursos usados pelo contador, dentre eles os alunos destacaram os gestos, a expressão facial, o tom de voz e as pausas. No final da aula, solicitou-se aos alunos que gravassem pessoas contando para que eles pudessem observar os recursos usados por elas durante a contação e trouxessem na próxima aula.

### 2.3.7 Módulo 05 (2 aulas): Retextualização de causos pelo professor

Essa etapa visava passar os causos da modalidade oral para a modalidade escrita para que os alunos percebessem como se dá o processo de retextualização de um texto oral para o escrito e compreendessem a diferença entre uma modalidade e outra.

É interessante salientar que, de acordo com Marcuschi (2000), existem quatro formas de retextualizar: da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para fala, da escrita para escrita. O primeiro tipo é o que foi trabalhado neste módulo e no próximo. Porém, em diversos momentos da sequência didática, as outras possibilidades também foram trabalhadas.

Iniciou-se a aula com a cobrança da tarefa de casa. Nenhum aluno fez a tarefa. Uns disseram que se esqueceram, outros que ninguém quis gravar e teve aqueles que disseram que

não fizeram porque não quiseram. Então, passou-se para a atividade do dia. Partindo do pressuposto de que o aluno aprende observando, foi feita pelo professor a transcrição<sup>9</sup> do *Causo da pescaria do lampião*, de Timóteo, para que os alunos conhecessem como é feito esse processo. O causo que estava previsto para ser trabalhado nessa etapa era o *causo da procissão*, de Rolando Boldrin, mas devido ao tempo, foi trocado.

De acordo com Marcuschi (2010), o processo de transcrição, apesar de já ser uma primeira transformação do texto, pois há a passagem do sonoro para o grafemático, ainda não é uma retextualização.

Durante a transcrição, foi salientado e demonstrado aos alunos a importância de ser fiel à fala do contador, usando adequadamente as reticências (em pausas), os pontos de interrogação e de exclamação (nas entonações) e os marcadores de fala (“aí”, “né”, “daí”...). Após a transcrição, o professor juntamente com os alunos identificaram as marcas de oralidade, as repetições e os termos informais, circulando-os com pincel vermelho, e depois o professor-pesquisador fez a refacção do texto, adequando-o à modalidade escrita, seguindo alguns passos apontados por Marcuschi (2010) no seu modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, que são atividades como eliminações de marcas interacionais, hesitações e partes de palavras, pontuação, retirada de repetições/reduplicações/redundâncias/pronomes egóticos, introdução de paragrafação, introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, reconstruções de estruturas truncadas/concordâncias/reordenação sintática dentre outras.

### **2.3.8 Módulo 06 (6 aulas): Retextualização de causos pelo aluno**

Esse módulo estava planejado para ser realizado na sala de informática, contudo devido a problemas com os computadores não pode ser realizado lá. Por isso, a atividade foi realizada em sala de aula usando o notebook e uma caixa de som. Primeiro, os alunos foram colocados em dupla para retextualizarem o causo contado por Timóteo sobre a cidade de Limeira, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=lk3KhTemVNC>. Em seguida, o professor-pesquisador novamente passou o causo, mas agora com pausas para que os alunos o transcrevessem. Depois da transcrição os alunos, ainda em dupla, fizeram a retextualização, mas antes o professor revisou os passos do dia anterior. Durante a atividade, o professor-

---

<sup>9</sup> Transcrição entendida aqui como transcodificação, ou seja, passagem da “*substância e forma da expressão oral* para a *substância e forma da expressão escrita* com todas as consequências inerentes a esse processo” (MARCUSCHI, 2010, p. 51).

pesquisador circulava pela classe, fazendo intervenções e anotações do que precisaria ser revisto. A produção foi recolhida e, no outro dia, os principais erros, cometidos pelos alunos durante a tarefa, foram trabalhados pelo professor, neste momento foi conversado sobre a importância dos sinais de pontuação, o tempo verbal, as marcas da oralidade e as repetições de palavras.

As produções foram devolvidas com anotações que direcionavam o processo de refacção do texto. Após a reescritura, os grupos trocaram os textos para revisarem o do colega. Como tarefa extraclasse, foram dados aos alunos vários causos transcritos pelo professor para que os alunos os retextualizassem, aumentando assim o repertório de causos para o livro de causos da turma.

Não foi solicitado que os alunos retextualizassem seus próprios causos, porque nem todos tinham seus causos gravados e, de acordo com Marcuschi (2010, p. 54), quando o próprio autor retextualiza seu texto, ele possivelmente desprezará a transcrição ou a gravação e redigirá um novo texto; enquanto que, quando o retextualizador é outra pessoa, ele respeitará mais o texto original.

### **2.3.9 Módulo 07 (8 aulas): (Re) Escrevendo causos.**

Com o objetivo de fazer com que os alunos compreendam ainda mais a estrutura do gênero textual caso, solicitou-se que eles reescrevessem causos. Para isso, o professor propôs aos alunos que, em dupla, reescrevessem algum caso adaptando-o à realidade local. A maioria deles reescreveu, mas com poucas mudanças do texto original. Só trocaram nomes de lugares. Os alunos tiveram muitas dificuldades, foi preciso o professor-pesquisador fazer acompanhamento individual das duplas.

No outro dia, propomos a produção oral de causos. Para isso, os alunos foram colocados em dupla e cada uma delas, por sorteio, pegou um ser que aparecem geralmente nos causos (visagem, curupira, lobisomem...) e um local (casa, cemitério, mato...) e, a partir desses elementos criassem um caso oral. Saiu textos orais excelentes, mesmo improvisados. Após as duplas apresentarem seus causos criados, solicitamos que eles os escrevessem.

Após a produção, o professor-pesquisador colocou os alunos em dupla e orientou que cada aluno lesse o caso reescrito e fizesse a avaliação oral da produção do colega.

### **2.3.10 Módulo 08 (6 aulas): Elementos de contação: modulação da voz e/ou meios paralinguísticos**

Com o objetivo de explorar os elementos paralinguísticos da contação, detectar e analisar os mecanismos paralinguísticos usados pelo contador e perceber as diversidades entonacionais presentes em textos orais, como discursos políticos, nas reportagens jornalísticas, nas falas de feirantes, entre outros é que esse módulo foi proposto aos alunos. O professor-pesquisador trouxe quatro vídeos: 1º Uma reportagem do jornal da Record “*A vida na feira – comerciantes usam a criatividade para atrair freguesia*”; 2º O vídeo “*Música pós-carnaval*”, do canal do Youtube *Suricate Seboso*; 3º O vídeo “*Feira de ciências – reciclagem de papel*”; 4º o vídeo “*Propaganda eleitorais do deputado federal Tiririca*”; todos disponíveis na internet. Foi feita uma audição protocolada de cada um dos vídeos, levando os alunos a perceberem a importância das pausas, da boa articulação, das ênfases em trechos oportunos e do tom, da intensidade e da qualidade da voz para a construção do texto oral em cada um dos contextos. Para isso, foi dada aos alunos fichas de escuta para auxiliá-los durante a audição dos vídeos.

No outro dia, o professor-pesquisador propôs leituras individual e coletiva de textos, variando a altura da voz entre sussurro e voz alta e solicitou que os alunos lessem como se o ouvinte estivesse a um palmo, a um metro, a dez metros, a cem metros e a um quilômetro dele. Foi um momento de muita agitação por parte dos alunos. Alguns se recusaram a fazer a leitura, outros “levaram na brincadeira”, mas a maioria fez a atividade com êxito satisfatório.

### **2.3.11 Módulo 09 (2 aulas): Elementos de contação: meios cinésicos (linguagem corporal)**

Este módulo teve como objetivos explorar os elementos cinésicos da contação, detectando-os e analisando-os, para isto, o professor-pesquisador passou um vídeo sem o áudio da contação do caso sobre dor de dente, depois foram identificados os elementos cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais) usados pelo contador. Durante o vídeo o contador usou os seguintes elementos: movimentos com os braços e a cabeça, gestos com as mãos e mímicas faciais, como no exemplo da figura abaixo em que o contador indica a dor de dente do paciente e a contagem de cédulas.

**Figura 4 - Imagem do vídeo Timóteo conta o caso de dor de dente**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0bGIpppjtg>. Acessado em 20 abr 2016

Depois desse levantamento, o professor passou para os alunos ouvirem os áudios de três casos (1. Caso da vingança do Tenório; 2. Caso sobre propagandas feitas por caipiras; 3. Caso da dor de dente), para que eles identificassem de qual dos casos o vídeo passado corresponderia. Devido ao levantamento e principalmente aos dois gestos ilustrados anteriormente, todos fizeram a relação correta entre o caso e o vídeo.

Depois foi feito o contrário, passou-se o áudio do caso da mula sem cabeça sem mostrar as imagens e, depois, foi passado três vídeo (1. Almoço do coronel; 2. Caso da mula sem cabeça; 3. caso sobre São Paulo), sem o áudio, para que a partir dos elementos cinésicos elencados pudéssemos identificar qual vídeo corresponderia o áudio. Os alunos fizeram a correspondência correta entre o áudio e o vídeo, mostrando que realizaram uma boa leitura dos elementos cinésicos envolvidos nessa contação.

Para fazer com que os alunos, aperfeiçoassem a expressão corporal, professor-pesquisador dividiu a turma em seis grupos de quatro alunos. Cada grupo deveria encenar um caso em mímica, em duas rodadas. As outras equipes deveriam analisar os gestos e mímicas dos colegas e levantar hipótese do que tratava o caso. Na 1ª rodada, os alunos, com raras exceções, atuaram de forma tímida e pouco expressiva. Contudo, após uma intervenção do professor na qual demonstrou na prática o que eles poderiam ter feito na primeira rodada, os alunos se saíram muito bem na 2ª rodada da mímica, os alunos estavam menos tímidos,

estavam mais confiantes e mais expressivos, sendo muito gratificante presenciar mímicas originais e pessoais. Foi um ótimo momento de crescimento individual e coletivo.

Nós sempre crescemos quando a vida nos propõe desafios. O jogo teatral sempre irá propor um desafio, ou seja, um problema a ser resolvido. Na medida em que resolvemos esses problemas, amadurecemos e desenvolvemos nossa capacidade de jogo. (CHAVES, 2010, p. 41)

O entusiasmo dos alunos era visivelmente contagiante. Observou-se que no segundo momentos os alunos estavam mais desinibidos e confiantes no grupo. Foi um ótimo trabalho em equipe. No final, os alunos solicitaram que tivessem mais momentos como esses. Como nos diz Spolin (apud TIERNO, 2010, p. 42), “jogar instiga e faz emergir uma força de vida muito importante, quase esquecida, pouco comprometida ou utilizada, e muito depreciada – à paixão”. Essa atividade provocou os alunos à criação e à paixão.

No final os alunos, foram convidados a falar o que acharam da atividade e no que tinham se inspirados para fazerem as mímicas. A maioria deles achou a atividade muito “legal” e divertida, apesar de sentirem vergonha no início. Grande parte dos alunos afirmou que sua inspiração veio da “TV”, ou melhor, nos programas televisivos a que eles assistem, principalmente das novelas, desenhos e seriados.

### **2.3.12 Módulo 10 (2 aulas): Planejamento de uma contação**

Esse módulo tem como objetivos planejar uma contação, escolhendo um caso para ser contado, selecionando as palavras-chave do enredo, identificando os meios cinésicos e paralinguísticos mais adequados para uma melhor articulação das diferentes linguagens durante a contação. Para isso, o professor-pesquisador trouxe a coletânea de caso elaborada pela turma e propôs que os alunos escolhessem um caso para contar e, a partir desse caso, pensasse na melhor forma de contá-lo. A escolha do caso para ser contado é de suma importância, porque para se contar uma história é necessário gostar dela, compreendê-la, para que assim o ouvinte possa ser tocado com a história (COELHO, 1999, p. 14). Se essa escolha tivesse sido feita pelo professor, talvez tivesse levado os alunos ao desânimo, pois “só poderemos contar bem uma história quando ela nos toca de forma especial, quando faz vibrar alguma coisa dentro de nós. É a paixão que vai permitir o trânsito e a circulação da história” (SISTO, 2005, p. 30).

Os alunos ficaram muito animados com a proposta, cada um escolheu o caso que mais gostou. Tiveram alunos que escolheram o mesmo caso. No dia seguinte, os alunos deveriam contar o caso escolhido.

Depois que cada aluno escolheu o seu caso, passamos a produzir um roteiro, que, para Sisto (2005, p. 115), “é a sequenciação da história da forma mais direta possível, na ordem dos acontecimentos, com palavras-chaves, que ajudam a recuperar rapidamente cada passo da história”.

Esse roteiro além de auxiliar a reminiscência da história, ajuda o contador a ter segurança e domínio do caso. Além do roteiro, Moraes (2012) propõe fazer o resumo do caso, ou seja, um texto coeso e coerente com os elementos indispensáveis do enredo, para que seja lido, relido, estudado, mas não decorado, porque se for decorado, o contador poderá não enriquecer a história. “o enriquecimento é feito na adição de detalhes, de sons, de elementos dos sentidos, de descrições” (ibidem, p. 71).

Os alunos não tiveram dificuldades, porém, na segunda atividade, que envolveria dividir a história em blocos – introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho – os alunos tiveram muita dificuldade, mesmo eles já tendo estudado esses elementos. Só conseguiram fazer com a ajuda do pesquisador. Dividir a história em bloco ajuda o contador “visualizar as mudanças de ritmo, de clima, de voz, tão necessária para a contação não fica monótona” (SISTO, 2005, p. 115).

### **2.3.13 Módulo 11 (2 aulas): Contando outra vez**

Esse módulo, que visava treinar uma contação, iniciou-se com a arrumação da sala em círculo. Os alunos estavam bastante empolgados e todos queriam ser o primeiro a contar. Para resolver a situação, alguns alunos pediram ao professor que seguisse a ordem de chamada. Vale a pena ressaltar que a reação inicial dos educandos nessa atividade foi bem diferente da reação da primeira; já que na primeira, os alunos, envergonhados, não queriam ser o primeiro a contar. Nesta, todos os alunos apresentaram. Todas as apresentações foram gravadas com um celular.

### **2.3.14 Módulo 12 (2 aulas): Vamos aprimorar a contação?**

Esse módulo, que tinha como objetivo conduzir o processo de revisão da contação, individual e em pares, não pode ser realizado da maneira que foi planejado, pois a sala de



informática, devido a problemas nos computadores, não estava disponível. Então, com a permissão dos alunos, analisamos alguns vídeos coletivamente. É interessante observar que os próprios alunos verificaram que poderiam ter feito algo durante o seu desempenho e não o fez: “Eu poderia ter me movimentado mais durante a contação.” (reflexão de um aluno).

### **2.3.15 Produção Final (4 aulas): Aluno contador: tomando o turno diante da classe**

Com o objetivo de fazer o vídeo-contação com os alunos contando um caso. Os alunos foram levados para o parque da cidade, pois lá seria o cenário das gravações. Só foi gravado com onze alunos, pois os demais não queriam ser gravado ou os pais não autorizaram sua imagem por receio de uso inadequado, mesmo sendo devidamente explicado. O interessante nessa etapa é uma aluna que a chamaremos de Maria. Maria é uma menina tímida, que não gostava de falar em público, que disse que não iria participar da gravação, mesmo a mãe tendo autorizado. Na primeira contação, não quis contar, mas durante o desenvolvimento da SD se sobressaiu em relação a muitos alunos e mudou de ideia e participou da gravação do vídeo. A aluna quando contava, nem parecia a menina tímida de outrora, assumia o turno diante da classe com boa dicção, boa articulação, com tom de voz adequado e usando o seu corpo como recurso, porém demonstrava nervosismo.

### **2.3.16 Criação do BLOG (2 aulas): BLOG: Causos da minha terra.**

O objetivo desse módulo era divulgar em uma rede social o produto final produzido nessa sequência didática. Primeiro, pensou-se em criar um *blog*, mas de acordo com os alunos ele é muito “sem graça” e ninguém via. Então, depois de uma votação, escolheram, unanimemente, a divulgação na rede social *Facebook*, que, de acordo com os alunos era mais acessível para eles e para seus familiares. Esse espaço de divulgação foi criado coletivamente com os alunos, na sala de informática. Foi usado o projetor multimídia e os alunos acompanhavam e decidiam junto com o professor o que colocar na rede social. Desde o início os alunos e seus responsáveis sabiam que os trabalhos produzidos seriam divulgados nas mídias. Isso influenciou a produção dos educandos, pois tinham consciência que o interlocutor não se restringiria somente ao professor. Como nos aponta Bonini (2002, p.25), para uma produção escolar ser bem sucedida o aluno precisa visualizar um interlocutor além do professor para que sua produção torne-se significativa.

O fracasso no ensino de produção textual não decorreria especificamente da inconsistência do conhecimento técnico por parte do aluno, mas da inexistência, no

trabalho escolar, de parâmetros que possibilitam a produção textual desse aluno tornar se um meio significativo. Entre esses parâmetros, seria central a presença de um interlocutor ativo. Inexistira, então, na produção textual escolar, um interlocutor que o aluno pudesse visualizar e a quem poderia dirigir sua voz.

O fato dos alunos saberem que seus trabalhos não seriam expostos somente para o professor motivou-os a se dedicarem mais nas atividades e procurarem fazer um trabalho “mais apresentável”, para que pudesse posteriormente ser divulgados na rede social.

### **2.3.17 Exposição dos trabalhos (4 aulas): Exposição dos trabalhos**

A apresentação do produto final dos trabalhos (vídeo-contaçaõ e do livro) ocorreu em sala de aula com a presença do grupo gestor da escola, do professor-pesquisador, dos alunos e das famílias dos educandos.

Inicialmente, o professor deu início ao evento explanando sobre o projeto. Logo em seguida a fala foi da diretora que salientou a importância de atividades como essa para o letramento do aluno. Após esse momento, foi passado a vídeo contaçaõ, que foi muito aplaudido pela comunidade. Logo em seguida, foi entregue a cada um dos alunos um exemplar da coletânea. Este foi um dos momentos mais emocionante deles. Em uma entrevista com os participantes, a maioria achou espetacular, no linguajar de alguns, “Me senti o máximo”, “me senti o cara”. Depois das apresentações, foi feito um agradecimento geral e um coquetel de encerramento. A divulgação para todos os alunos ocorrerá dia 01 de novembro de 2016 quando ocorrerá uma culminância comemorativa ao dia das crianças, dia do professor e dias dos funcionários públicos.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a abordagem teórica e a descrição de como a pesquisa foi realizada, neste capítulo, faremos análise dos seus resultados. Durante o desenvolvimento dessa proposta, houve uma quantidade significativa de registros que mereciam ser analisados, contudo, para que houvesse uma melhor organização e compreensão das ações realizadas, foi necessária uma seleção daqueles que se destacaram em relação ao objetivo da pesquisa.

Conforme foi mencionado no capítulo anterior, no decorrer da SD, os alunos realizaram três contações. A primeira se realizou sem que houvesse um ensino sistemático do gênero oral, a segunda foi após a um trabalho sistemático sobre o gênero e sua realização em uma contação, a terceira se deu para gravação do vídeo.

#### 3.1. SOBRE O CONTATO COM OS CAUSOS E A CONTAÇÃO

O primeiro contato que os alunos tiveram com os causos e a contação foi na apresentação do projeto. Esse momento tinha como objetivo motivar os alunos para a ação discursiva oral de contar; apresentar o projeto, dando-lhe sentido e fazer com que os discentes compreendam o contexto de sua realização. Pudemos constatar, através da observação e do diário de registro, que esses objetivos foram alcançados. O interesse dos alunos foi percebido pela atenção dada ao professor-pesquisador durante a audição dos causos. Em nenhum momento, foi pedido silêncio, mas a turma ficou em total silêncio, interagindo com o contador somente através do olhar e das expressões faciais.

Após cada caso contado seguiam-se os aplausos. Ao encerrar o ato de contar, seguiram-se os pedidos para que continuasse a contar outros causos. Não era necessário o professor perguntar se eles tinham gostado dos causos, pois sempre após a sua narração, os alunos se adiantavam com comentários, como “nossa!”, “legal! Conta outra.”, “me deu medo”. Observamos nesse momento que era propício para prepará-los e motivá-los para o estudo do gênero caso e de sua contação pelos próprios discentes. Quando falamos que eles teriam a oportunidade de contarem seus causos também, a maioria se empolgou com a proposta e já queria contar sua história, mas como o tempo era reduzido, somente o professor-pesquisador contou nesse dia.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), esse momento visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será ‘verdadeiramente’ no produto final, preparando-os também para a sua primeira produção. Para os autores, trata de um momento

crucial e difícil, pois, além de apresentar um problema de comunicação bem definido, deve preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Os alunos tem que sair desse momento sabendo qual gênero será abordado, a quem se dirige, a forma que assumirá e quem participará dessa produção.

Podemos dizer que todos os alunos, ao final dessa etapa, estavam cientes que iríamos trabalhar com o gênero oral causo em uma contação que primeiramente seria para a turma, mas que em outro momento iríamos expandir para os pais e para outras turmas; que o produto final seria uma coletânea de causos coletados e escritos por eles e um vídeo com cerca de 10 alunos contando.

### 3.2. SOBRE AS SESSÕES DE CONTAÇÃO DOS ALUNOS

A primeira contação dos alunos ocorreu na primeira etapa da SD. Foi solicitado que eles coletassem e narrassem um causo. Como já foi dito nem todos fizeram a atividade e como eles foram convidados a contar e não obrigados, somente 12 socializaram a sua pesquisa. Já na segunda, todos os alunos contaram, mesmo não sendo obrigados e nem coagidos. A seguir apresentamos as transcrições das apresentações realizadas durante a execução da SD e uma análise comparativa das duas contações. Usamos C para contação e A para indicar os alunos.

A1:

CONTAÇÃO 1 (C1)	CONTAÇÃO 2 (C2)
<p>((lendo de cabeça baixa)) Um dia minha prima me contô que ela e duas primas dela estava no sítio e nesse dia... ti/tinha faltado energia i:: uma das primas dela que se chamava Raiana estava no quarto... escuro e aí minha prima... e a prima dela <i>resolveru</i> lhe dá um susto... na Raiana e quando ela <i>deru</i> u susto na raiana, a raiana <i>gritô</i> AH MEU DEUS! ahahahah minhas primas riu...dela, Vocês ainda vão me pagar se <i>voltô</i> a raiana cum raiva.</p>	<p>((Contando) Esse causo quem me contou foi o meu tio... quando ele era criança, ele morava numa casa que tinha um quintal ((gestos com as mãos indicando grande)) muito grande... lá tinha várias arvores... bem no centro tinha um mamoeiro que de tanto ele brinca lá ficou meio torto assim ((fez o gesto de inclinado))... Um dia de noite ele <i>tava</i> lá... ele tinha que <i>soltá</i> o cachorrinho que <i>tava</i> lá de baixo... aí ele viu um vulto lá nu mamoeiro... ele saiu gritando ((aumentou o tom da voz e usou mímicas faciais)) MÃI MÃI... e foi chama os irmãos dele... quando <i>chegaru</i> não tinha mais ninguém... e depois de sete dias o pé de mamão morreu... Acredite se <i>quisé</i>... mas meu tio jura que aconteceu... ((aplauso))</p>

A2

CONTAÇÃO 1 (C1)	CONTAÇÃO 2 (C2)
<p>((Lendo de cabeça baixa só olhando para o papel)) Uma vez uma menina me <i>contô</i> que a minha vizinha tinha morrido, eu fiquei com muito medo, aquela mulher era idosa sempre que eu passava por lá, ela me encarava. Essa mulher tinha um monte de gatinho. A menina disse que era a alma daquela mulher <i>andano</i> na casa só que não era. Era seus gatinho. Então um dia minha cachorra correu para o quintal daquela mulher e seu marido estava lá atrás. Eu levei um susto e sai correno. Mas agora eu não tenho medo. Eu aprendi que a alma é a vida da pessoa. No capítulo 3, no versículo 20 de primeiro Pedro diz “No tempo de Noé, poucas pessoas se salvaro. Isto é, oito almas” então eu aprendi que a morte é como a chama de uma vela. ((Levantou a cabeça e olhou para frente)) Quando a chama se apaga, simplesmente se acaba</p>	<p>((Contando)) O que eu vô contá conteceu cum a filha da minha vizinha... era uma vez... que ela tinha medo de passá:: no cemitério... aí a mãe dela pedia/pediu para ir no mercado... ela tinha que passa pelo cemitério... ela sempre ia acompanhada... mais dessa vez num tinha... num tinha ninguém prá ir cum ela... só que ela ficô cum muito medo de ir... até que ela viu uma mulher passando por lá... então ela correu para acompanhá a mulher e seguir cum ela... Ela acompanhou e começou a conversar cum a mulher dizenu que tinha medo de passar pelo cemitério. A mulher olhou pra ela e disse eu também quando eu era viva ((cara de espanto))... A menina depois de ouvir isso dismaiô... A minha vizinha jura que isso aconteceu ((aplausos))</p>

A3

CONTAÇÃO 1 (C1)	CONTAÇÃO 2 (C2)
<p>((Contando, olhando para os ouvintes)) Meu pai ia fazer compras aí... ele avistô... um cachorro... aí nos adotamos ele e/meu pai minha mãe chamaram ele... ((rápido)) de chocolate. Ele é muito brincalhão, muito esperto e muito... é::... muito ágil... Ele é/ a mamãe diz que é o xodó de casa, eu gosto muito de brincá cum ele e cum a minha irmã. Ele é maravilhoso e gosta muito de brincar. Mas sempre/às vezes... é de...sobediente. Mas sempre... é comportadinho.</p>	<p>((Contando)) Um dia eu tava passando em frente ao cemitério quando ouvi um barulho ((gesto facial de espanto)) pec pec pec subi no muro para ver o que era... era um homem escrevenu algo na sua lápide... ele pergunto o que você tá fazenu?... escrevendo meu nome na minha lápide... ((gesto facial de espanto)) Na sua sua lápide?... isso, é que morri na semana passada e nu é que escrevero meu nome errado?! ((aplausos))</p>

A4

CONTAÇÃO 1 (C1)	CONTAÇÃO 2 (C2)
<p>O Joãozinho... a mãe do Joãozinho mandou ele comprar... carne... aí:: ela deu dinheiro pra ele... aí ele foi comprar carne... aí ele viu um pessoal/os menino jogando peteca... Aí ela gastô o dinheiro da mãe dele tudo com peteca... Aí passô um minuto. Ele se</p>	<p>Um homem não sabia que ia morre... toda família dele sabia... aí um dia a filha dele saiu do quarto para chorar na cozinha... aí a mulher saiu do quarto para chorar sozinha... aí o netinho... ele entrô no quarto ((colocou o dedo indicador da mão esquerda nos lábios))</p>

<p>esqueceu da carne e foi pro cemitério... aí ele cortô a bunda do índio... aí ele foi pra casa dele... aí a mãe dele fez o/a janta... aí a mãe dele perguntô ((dando a entonação de frase interrogativa)) Joãozinho, tu qué comê?... Aí ele falô não... Aí a mãe/ aí o pessoal foro dormir. Aí quando de noite... o índio foi lá debaixo da cama do... da... da rede do Joãozinho e falô assim... ((imitando a voz de um índio)) Uga, Uga, uga, eu quero a minha bunda. Uga, Uga, uga eu quero a minha bunda.</p>	<p>com o dedin na boca... aí o... o... o:: avô fala... ei Jhon é você que tá aí?... aí ele falou sim sou eu!... vá pegar um pouco de café cum mandioca frita pro vô vai... aí ele foi lá e:: a mãe dele falou que era só pro velório dele... aí ele voto pro quarto e falô... ((imitando voz de criança)) vô, a mamãe mandô dizer que é só pro teu velório. ((risos)). ((aplausos))</p>
---	---

A5

<b>CONTAÇÃO 1 (C1)</b>	<b>CONTAÇÃO 2 (C2)</b>
<p>((Lendo sem olhar para os ouvintes, com voz muito baixa)) Minha mãe brincando com os amigos se distraiu e caiu dentro dum buraco de uma obra que havia ali com a (Juquinha) na cabeça.</p>	<p>Meu avô conta uma história de uma tia dele lá do Ceará que era muito teimosa... só fazia o que queria... ninguém obrigava ela a fazer nada... quando ela morreu e () morreu do coração... eles levavam os defuntos na rede amarrado em... um pau... levava o defunto... levava o defunto sendo um carregador na frente e outro atrás ... quando chegaro perto de um córrego... os carregadores escorregaro aí ela caiu dentro do córrego... a água corria pra baixo... Aí eles perguntaro a defunta caiu dentro do córrego e agora? Eles resolvero descer e um fez foi subir... Aí o pessoal perguntou ei o que tu vai fazê aí pra cima? O córrego corre é pra baixo... Eu sei, mas a véia era teimosa</p>

A6

<b>CONTAÇÃO 1 (C1)</b>	<b>CONTAÇÃO 2 (C2)</b>
<p>((Lendo com boa entonação, modulando a voz)) A morte liga a cobrar... Era uma vez uma noite escura e chuvosa na cidade. Era na casa duma/103 só estava um adolescente lá, os pais haviam saído. Um garoto estava no sofá tomando refrigerante e comendo pipoca e assistindo um filme de terror. Quando o telefone tocou. Ele resolveu atender, mas quando atendeu... quando atendeu, não havia ninguém... então ele achô que era um trote continuô assistindo u filme. Então u telefone tocô novamente, novamente ele atendeu i não havia ninguém na linha. Já irritado ele</p>	<p>((contando)) O nome desse causo é o vulto. Fo::i... aconteceu com a minha tia... ela contô pra mim... é:: ela tava... acabando de chegar da igreja... era tarde já... ela chegô... foi tirar/viu que tinha roupa no varal... ela pego i tiro e sobrou uma... era... ((mudança de tom. Expressão facial acompanhando a fala)) caiu no chão... quando ela foi pegá... ela viu algo passando... e foi pra cozinha... aí tá... ela disse já vou ver o que é... ((tom de suspense) quando ela foi lá num tinha ninguém... Aí ela decidiu ir pra sala... quando ela ia dando um passo ((pausa)) ((tom de suspense)) o bicho</p>

<p>desligô. Meia hora depois o telefone tocô outra vez, dessa vez o telefone era a cobrar e o garoto atendeu pois acho que era/poderia ser importante. Ele perguntô quem era e uma voz seca respondeu “É a morte.”. O garoto pensou “Não acredito. É outro trote.” E desligou o telefone, mas quando ele sentou no sofá, de repente a pipoca caiu ao chão, a garrafa de refrigerante quebrô e a TV desligou e as luzes piscaro até se apagarem totalmente... a esta altura o jovem já estava assustado, então achô que... não.. então ele olhô para a janela e viu um sujeito usando uma túnica ensanguentada, com um capuz e... ((a aluna traz o caderno para mais perto dos olhos)) SEGURANDO com suas mãos de esqueleto uma foice suja de sangue e se aproximô da casa. Ele resolveu colocar o sofá em frente da porta para que o sujeito não conseguisse entrá. Mas o sujeito, que era a morte, quebrô uma das janelas e... entrô e o jovem só teve tempo de gritar enquanto era degolado... pela morte uma hora depois os pais do jovens chegaro em uma casa/em casa e ficaram apavorados ao ver... o corpo... sem cabeça do filho pendurado na escada e se mudaro de cidade.</p>	<p>pegou no pé dela... Ela não conseguia nem virar para olhar e nem mexer. Ela ficô paralisada... por alguns minutos... a depôs ela conseguiu e começou a chorar e começou a falar/falou pros pessoal lá que foro vê o que tinha acontecido... Aí ligaro para o pastor e falaro o que aconteceu aí ele olho/orou na casa deles para tirar todo mal... aí pronto ((risos)) ((aplausos))</p>
--	--

A7

<b>CONTAÇÃO 1 (C1)</b>	<b>CONTAÇÃO 2 (C2)</b>
<p>((risos)) Peraí:: O.. a minha história que vô contá hoje é de um mons::tro... era bem assim o monstro... era dois pastores... eles estavam numa igreja. Um deles falaro.. bem assim... pastor, você ainda vai demorar muito?... e o outro pastor respondeu... sim... eu ainda vou demorar. Então ele falô se você quiser ir na frente pode ir. Eu vô atrás... Aí ele fechô a igreja... e o pastor foi na frente e tá... demorô um pouquinho e o outro pastor seguiu atrás dele... aí a viagem continuô. Como ne/nessa época não tinha rua. Tinha só aqueles... Como é que si chama?! Aqueles... Aqueles matagal assim. Então o pasto foi... Aí o pastor olhô para o lado olhô para o outro viu um vulto preto, pulano dum lado pro outro. Aí tá o pastor que diacho é isso? ((a aluna solta o cabelo)) E não via nada só um</p>	<p>((Contando)) Deixa me lembrar... Ah tá me lembrei... bem assim o meu tio tinha um amigo de aprontar... esse amigo deli ((fazendo gestos com a mão)) passou pelo cemitério/do lado do cemitério... aí ele viu um pé de jambo... quer saber venho pegar esse jambo já já... Vô chamar meu amigo pra me ajudar... aí tá ele foi lá... ele convidô e amigo dele que disse ((dando a entonação necessária)) rapaz tenho muita coisa pra fazê, mas eu vô lá contigo... eles foro... Chegando lá subiro no pé derrubaro muitos jambos... só que dois grandão caiu do lado de fora do muro num matinho... Quando descero foro dividir os jambo... um pra mim um pra ti... um pra mim um pra ti... o meu tio falô ((Dando a entonação devida, acompanhado de gesto)) marrapá os dois melhor caíro do</p>

<p>cabelão na frente assim. ((A aluna joga o cabelo na frente do rosto curva a coluna e pula imitando um bicho. Depois volta a contar)) ((risos)) aí o pastor foi... prestô bastante atenção aí não viu nada só um cabelão assim ((repete o gesto anterior)) Aí tá... Aí u pastor foi... olhô assim bem e disse bem assim... colocou a mão pra frente e disse bem assim ((a aluna coloca a mão pra frente)) Em nome de Jesus eu te repree::ndo! ((a aluna põe novamente o cabelo pra frente e fica se tremendo)) Aí depo::is disso o bicho foi embora o sumiu. Olha como o sangue de Jesus tem poder. Amém... ( ) tchau.</p>	<p>lado de fora... ((Com entonação e o gestos com as mãos como se tivesse apontando para o lado de fora)) depois nós pega eles bora dividir... ((fazendo os gestos como se tivesse dividindo algo)) um pra mim um pra você um pra mim um pra você... aí tá... aí tava passando um bebo lado/do lado do muro e escutou essa arrumação de um pra mim um pra ti um pra mim um pra ti ((dando entonação de espanto)) Meu Deus, é o diabo e Deus dividindo as alma... aí ele correu foi lá na delegacia ((entonação de desespero)) seu guarda seu guarda... o que é seu bebo... seu guarda tu não sabe o que tá acontecendo deus e o diabo tão dividindo as alma lá no cemitério... aí o guarda disse assim ((dando entonação de raiva, fazendo gestos faciais e movimentos com a mão como se tivesse empurrando alguém)) sai daqui seu bebo sai daqui seu bebo... aí bora lá é verdade não tô mentindo não não tô mentindo não... aí eles foi lá os dois junto quando o meu tio e o amigo deli terminaro de pegar os jambos de dentro eles falaro... mas o guarda e o bebo já tavam lá fora ouvindo... e tinha escutado aquele negócio de um pra mim e um pra ti de um pra mim um pra ti... o guarda disse ((sussurrando)) é mermo seu bebo tão dividindo as alma deus e o diabo... aí o meu tio junto com... o amigo dele foram pegá os dois lá de fora aí o meu amigo/o amigo do meu tio disse assim ((modulação da voz no tom mais alto acompanhado de gestos)) agora vamos pegá os dois lá de fora e o... e o... guarda disse ((gritando desesperado e fazendo os gestos com a mão em que os dedos da direita bate na palma da esquerda enquanto a da esquerda vai para frente subindo)) CORRE SEU BEBU ((risos)) acabou ((aplausos))</p>
--	---

A8

CONTAÇÃO 1 (C1)	CONTAÇÃO 2 (C2)
<p>((Contando a história, sem encarar o público olhando para baixo ou para cima)) A história é de... é de uma família. Eles vinham... Era de noite... Eles vinham de... de um lugar aí... eles estavam numa festa. Aí... eles iam... e</p>	<p>Um dia meu pai foi convidado pra uma roda de causo lá na casa de um amigo deli aí aí ele foi lá aí o homem começo a contar um bucado de histórias de causo de lobisomem... ele ficô bem apavorado por causa que... ele</p>



<p>ai... eles passaram na frente do cemitério. Aí o carro quebrou... tinham dois garotos com ele. Um dos garotos falou para o outro que dava 10 reais para quem fosse lá dentro do cemitério... lá no final... lá no final... pegasse uma cruz lá e mudasse porque quem fizesse isso... morreria lá dentro do cemitério mesmo... porque alguma coisa... ma/matava as pessoas lá dentro do cemitério quando pegava uma cruz... aí o garoto quis a aposta... foi ele entrou. Chegô lá no final, ele pegô a cruz dum homem, aí botou lá. Aí quando ele coisou... ai quando ele pegô mudou a cruz ele viu uma coisa... tipo um olho olhando pra ele... com coisa vermelho... aí ele viu uma foice na mão do coisa... do bicho... aí depois ele tentô correr mas alguma coisa derrubou ele... mas aí ele se levantô depois e... e correu. Aí quando ele voltô... ta/tava... não tinha mais ninguém lá... tava só o carro parado sem ninguém dentro...</p>	<p>era o único que teria de ir pra casa sozinho... e ele foi... saiu de lá e foi indo ((fazendo os gestos)) chegando perto de uma ponte lá ele viu lá um:: bicho ((fazendo gestos imitando os olhos com as duas mãos e expressão facial)) com os olhos bem grande lá olhando pra ele... então ele falou o único jeito é eu passar por esta ponte é passando correndo... ele pegou ((fazendo gestos com a mão)) foi embora na carreira e o bicho atrás dele e não via nada depois chegando perto da casa dele ((gritando)) MÃI MÃI ABRI A PORTA ABRI A PORTA ABRI A PORTA... na hora que ela abriu o bicho foi mais rápida que ele e ((pausa)) pulô em cima dele... aí ele viu que era o cachorro dele que ficô esperano na ponte ((risos)) Acredite se quiser mas meu pai diz que aconteceu ((riso)) ((aplausos))</p>
--	---

A9

<b>CONTAÇÃO 1 (C1)</b>	<b>CONTAÇÃO 2 (C2)</b>
<p>((Contando a história escorado na parede e com as mãos no bolso, olhando sempre para o lado)) A história que eu vou contar é a menina e o menino... é assim... a família... do menino pede pra ele ir no sítio. Aí eles vão lá pro sítio. Aí chegam lá a menina diz que vai nadar. Aí ela pega e pula no riú. Aí ela vai, ela vai nadando. Aí ela chega numa árvore e pula de lá. Aí ela volta para margem, o irmão dela não está mais lá... aí ela vai para casa do vô dela... aí ele não estão lá... aí ela vai pra lá:: pra casa do tio dela... aí o tio dela fala... Não, tua família não passô por aqui... então ela disse assim... é... é que eu tava nadano e voltei pra margem e minha família não tava mais lá... Aí ela... então vai procurar no mato, vai que eles estejam (pelado) no riú. Ai eles foro... chegou lá... a menina... viu eles só o irmão dela correndo. Aí eles dero de frente tinha um homem cuma arma correndo atrás do menino. Aí ela olhou e viu o pai e a mãe dela... morto... aí eles dois saíram correndo. Mas só que eles não viro o arame... aí o arame entrô no peito deles. Aí quando</p>	<p>Eu e minha família morávamos na comunidade de guaraná... um dia eu e meu pai fomos para a cidade... de Santarém... aí... na hora/quando deu a hora do almoço a gente foi procurar um lugar pra comer... meu pai pediu quatro ovos cozido... aí a mulher disse a gente não serve ovos cozidos aqui mas como ocê vai pagá... eu vô cozinhá pra você... aí... ela trouxe e eu fui descascando o ovo descascando aí eu vi um pintinho dentro do meu ovo aí eu disse ((sussurrando)) pai pai ((tom de raiva)) que é menino? ((pausa)) ((sussurrando)) é que tem um pintinho dentro do meu ovo... ((sussurrando)) cala boca moleque come logo isso senão a muié vai... vai cobrá um preço a mais pelo pintinho... não é que eu tive que comê ((risos)) ((aplausos))</p>

<p>eles foram corrê de novo a perna do menino não dava pra correr u arame entrô no joelho dele... aí... é... ((riso)) o tio dele correu e ajudô. Aí eles saíru correndo, mas só que a porteira da fazenda não queria abrir... aí eles pularo... tinha um segundo muro lá... aí os dois saíro correndo pedino ajuda. Aí os dois quando ia chegando na casa do... da avó dele... o homem matou eles. ((Balança a cabeça dando sinal que acabou))</p>	
--	--

A10

<b>CONTAÇÃO 1 (C1)</b>	<b>CONTAÇÃO 2 (C2)</b>
<p>((Contando bem baixinho a história)) A minha história é marcada pelo... ( )... eu tava subindo a serra aí... aí eu encontrei uma cobra... aí eu continuei subindo aí quando eu cheguei lá em cima eu vi a paisagem... aí quando eu vinha descendo... aí... eu levei uma queda de bicicleta... eu mas meus amigo... aí nós vinha... nós fomo pra casa.. tá.. quando eu cheguei em casa, eu apanhei da minha mãe, minha perna ficou roxa... só.</p>	<p>Essa história aconteceu mermo... de verdade foi cum meu vô.. de primeiro no Ceará quando alguém pecava... tinha que conve/confessar... ela tinha que se confessar com o padre... aí uma vez o tio do meu avô bateu na mãe dele... na mãe dele... aí ele foi se confessá ele disse que para o pecado dele ser tirado ele tinha que andá por sete noite amortalhado para assustá as pessoa... era o que dizia... aí certa vez meu vô vinha da casa da namorada dele e... se encontro com o mortalhado... e ele disse vala me deuse é o mortalha!... aí ta/tava o mortalhado... aí foi... aí ele lembro que diziam que quem tirasse o sangue do amortalhado ele ficava livre da penitência... então ele tacô/pegô uma pedra largou na cabeça do bicho que saiu correndo e ninguém mais viu ele... o mortalhado... ((riso)) ((aplausos))</p>

A seguir, apresentaremos as análises da primeira e da segunda contação, pontuando os principais elementos encontrados em cada uma, além de fazermos uma comparação entre as duas, evidenciando as diferenças encontradas, conforme tabelas abaixo:

A1

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Leitura	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Leu uma história sobre um acontecimento com	Seguiu a sequência organizacional do texto, indicando os

		familiares. Não foi introduzido como geralmente um caso é introduzido, foi mencionado local, envolvidos eram conhecidos da aluna, mas não era algo incomum.	envolvidos, o tempo, atestando a veracidade do mesmo e encerrando com uma fase de efeito.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Leu uma história, com boa qualidade de voz, com entonação correta, mas o que ocorreu foi apenas a oralização de um texto escrito e não um gênero oral.	Durante a contação, em alguns momentos a qualidade de voz da aluna não foi boa, mas ao perceber que os ouvintes estavam com dificuldade de escutar, corrigiu o tom da voz, mantendo-o de acordo com a necessidade.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Ela apenas leu segurando o papel, sem fazer gestos, movimentos, trocas de olhares ou mímicas faciais.	Nos momentos adequados, usou meios cinésicos: gestos, mímicas faciais, mas com poucas trocas de olhares, ela olhava mais para cima do que para os olhos dos ouvintes.

### Análise comparativa

Observando as apresentações realizadas pelo A1, podemos afirmar que a C1 não pode ser considerada uma contação, mas apenas uma oralização do texto escrito pelo aluno e que podemos caracterizar esse ato como um relato apenas. Durante a sua apresentação, devido ter somente feito uma leitura, A1 não usou os meios cinésicos e nem os meios paralinguísticos devidos. Já na C2, contou um caso seguindo a sequência organizacional, citando as pessoas envolvidas, quando ocorreu e atestando a veracidade da história. Durante a contação, A1 se preocupou com a tonalidade e a qualidade da voz, pois ao perceber que os ouvintes já não mais acompanhavam o caso, mudou a tonalidade usada e a manteve constante, com clareza e ritmo moderado, além disso, realizou gestos no momento em que falou do tamanho do quintal e como era a inclinação do mamoeiro; fez uso de mímicas faciais e da modulação da voz para demonstrar o grito do tio. Um ponto negativo da C2 foi a falta de troca de olhares com os ouvintes e o não uso das pausas como recurso.

### A2

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Leitura	Contação
	Estrutura composicional do	Leu uma história	Seguiu a sequência

	gênero	sobre um acontecimento que vivenciou. Não foi introduzido como um caso é introduzido, não foi mencionado local, envolvidos eram conhecidos da aluna. A história em alguns momentos é um pouco confusa.	organizacional do texto, indicando os envolvidos, o tempo, atestando a veracidade do mesmo e encerrando com uma fase de efeito.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Leu uma história, apresentando um tom de voz baixo, mas com boa entonação, novamente ocorreu apenas a oralização de um texto escrito.	Durante a contação, apresentou uma boa qualidade de voz, mas com uma melodia não tão boa. Deu entonação em alguns momentos, mas sem muita ênfase.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Ela apenas leu de cabeça baixa, segurando o papel, sem fazer gestos, movimentos, trocas de olhares ou mímicas faciais.	Na maior parte do tempo a aluna ficou apertando os dedos durante a contação, mas usou a troca de olhares. Utilizou mímica facial somente em um momento – “A mulher olhou pra ela i disse eu também quando eu era viva ((cara de espanto))”.

### Análise comparativa

Observando a C1 do A2, percebemos que ele também apenas oralizou um texto escrito, o que afetou sua apresentação, limitando-o apenas a leitura, sem uso de elementos paralinguísticos e nem cinésicos, porém fez uma leitura fluente do texto, embora em um tom baixo. Na C2, verificamos que houve a contação de um caso, a utilização de uma boa qualidade, contudo com o ritmo meio truncado, com pouca modulação de voz e pouco uso dos meios cinésicos, usando apenas a troca de olhares e a mímica facial em um único momento. Na maior parte da contação, ficou apertando os dedos, transparecendo grande nervosismo.

### A3

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	A aluna apenas relatou um ocorrido, com incoerência no enredo.	Seguiu a sequência organizacional do gênero.

Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Sem alteração na voz, como se estivesse apenas lendo, mas com boa qualidade, apesar de muitos truncamentos.	Deu entonação necessária nas perguntas, usou uma boa qualidade de voz; as pausas usadas foram somente para respirar ou lembrar, não como recursos da contação.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	A aluna ficava num movimento contínuo com o corpo. Olhava sempre para frente para um único ponto. Aparentava um nervosismo muito grande. Não fez gestos, não trocou olhares, não fez mímicas faciais.	Apesar de utilizar gestos faciais em alguns momentos da história, a aluna continuou com movimento repetitivo com o corpo. Não trocou olhares com os ouvintes.

**Análise comparativa:**

Na C1, A3 apenas relatou um fato ocorrido, sem alteração no tom de voz, como se estivesse apenas lendo, o que provavelmente mostra que foi decorado; apresentou um nervosismo muito intenso, demonstrado pelas interrupções, pelos movimentos repetitivos e pelo tom de voz, mesmo esse estando numa altura adequada. Não usou recursos cinésicos e nem paralinguísticos como recurso.

Na C2, fez sua apresentação com mais desenvoltura, contando um caso; deu entonação necessária nas falas dos envolvidos no caso; usou uma boa qualidade de voz, recurso que já tinha apresentado na C1; apesar de utilizar gestos faciais e ter usado modulações de voz, A3 ainda apresentou bastante nervosismo, demonstrado pelo seu movimento repetitivo com o corpo e por não interagir com os ouvintes pelo olhar.

## A4

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	O gênero apresentado não foi um caso, mas uma piada.	Contou como se fosse uma história e não como se fosse um caso, mas seguiu a organização composicional do texto.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Apresentou uma boa qualidade de voz, com as devidas entonações, mas com muitos atropelos, passando a ideia de que a história estava	Usou uma tonalidade baixa ao contar, mas apresentou entonações, mesmo com muitas pausas desnecessárias.

		sendo produzida na hora.	
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Não realizou movimentos com o corpo, ficou parado durante toda a contação, não usou gestos, nem mímicas faciais, mas realizou a troca de olhares com os ouvintes.	Apresentou movimentos repetitivos com as mãos, usou gestos e, em alguns momentos, mímicas faciais. Não houve trocas de olhares com os ouvintes.

**Análise comparativa:**

Na C1, A4 apresentou na sua contação uma piada que circula nas redes sociais, apesar de ter usado as entonações corretas nas interrogações e de ter modulado a voz durante vários momentos de sua performance, apresentou muitas hesitações, digressões e o uso excessivo do marcador conversacional *aí* para dá sequência à narrativa; dos meios cinésicos, usou apenas a troca de olhares.

Por conseguinte, para a C2, apresentou boa entonação e modulação de voz, gestos e mímicas faciais, mas usou um tom baixo durante a contação, o que dificultou que alguns ouvintes acompanhassem o caso narrado, além disso, não houve a interação pelo olhar com os ouvintes, os olhares de A4 era sempre para cima.

## A5

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Leitura	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Relato de um fato da infância da mãe	Seguiu a sequência organizacional de um caso.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Leitura em um tom de voz muito baixo.	Utilizou uma boa qualidade de voz e pausas por esquecimento do texto e não como recursos.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Não realizou nenhum durante a leitura	Não utilizou movimentos com o corpo, nem gestos faciais, usou apenas a troca de olhares com os ouvintes.

**Análise comparativa:**

A A5, na C1, apenas leu um relato de 23 palavras em um tom baixo quase incompreensível, sem modulação de voz e nem elementos palalíngüísticos e cinésicos. Já na C2, contou um caso com uma boa qualidade de voz e trocou olhares com os ouvintes, não usando nenhum outro recurso além desses; durante a performance praticamente só movimentava a cabeça.

A6

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Leitura	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Narrativa sobre um filme assistido.	Seguiu a estrutura composicional do gênero.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Leitura com boa entonação e fluência.	Usou uma ótima qualidade de voz, usou pausas como recursos para criar um suspense.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Nenhum.	Usou poucos movimentos, mas as expressões faciais sempre estavam em sintonia com o que contava e trocou olhares com os ouvintes.

**Análise comparativa:**

Durante a C1, A6 apenas leu, com boa entonação e fluência, um resumo de um filme de terror; já na C2, realizou uma boa contação, fazendo uso de uma ótima qualidade de voz, expressões faciais, trocas de olhares com os ouvintes e pausas como recursos para criação de uma atmosfera de suspense.

A7

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Seguiu a estrutura composicional do caso.	Seguiu a estrutura composicional do caso.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Usou a voz em um tom baixo em alguns momentos, mas com boa entonação.	Usou uma boa qualidade de voz, com ênfases usadas nos momentos certos e boa entonação.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Usou movimentos, gestos, expressões faciais e interação com o olhar com os ouvintes.	Usou bastante movimentos, gestos, expressões faciais e usou o olhar como recurso para manter os ouvintes atentos.

**Análise comparativa:**

Na C1, A7 contou um caso que, de acordo com ele, ouviu na igreja, usando em alguns momentos o tom baixo, mas com boa entonação; usou marcadores conversacionais que promoveu sua aproximação com os ouvintes.

Na C2, A7 melhorou a qualidade de voz, usando do início ao fim de sua apresentação o tom

adequado; fez modulações na voz; deu ênfase nas falas dos envolvidos no caso; realizou bastantes movimentos e expressões faciais, bem como a interação através do olhar com os ouvintes, que permaneceram 100% atentos à narrativa.

A8

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	O aluno contou um conto de terror.	Seguiu a organização composicional do gênero.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Contou com pouca expressão, sem alteração no tom da voz. Estava visivelmente nervoso o que ocasionou muitas pausas desnecessárias.	Usou a tonalidade adequada para a contação, dando boa entonação, não transparecia nervosismo, usou a pausa como recurso para manter a atenção do ouvinte e para criar suspense.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Sem movimentação, apenas tirando e colocando o bocal da caneta, olhava ora para o teto ora para o chão, sem mímicas faciais.	Pouca movimentação, mas usou bem os gestos e as expressões faciais e manteve contato visual com os ouvintes.

**Análise comparativa:**

O A8, na C1, contou um conto de terror de um dos livros trabalhados em sala de aula pelo professor, sem alteração no tom de voz, com pouca expressão facial e com movimentos repetitivos com as mãos, o que transpareceu nervosismo; não manteve interação visual com os ouvintes. Sua C2 foi bastante melhorada contou com uma boa entonação e um bom tom de voz um caso da coletânea da turma, usou pausas para manter suspense, gestos e expressões faciais, e manteve sempre contato visual com os ouvintes.

A9

Elementos observados na contação		A9 – C1	A9 – C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Contou uma história de terror com algumas incoerências.	Seguiu a estrutura composicional de um conto.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Tom de voz adequado, marcas conversacionais, digressões e pausas para lembrar a história.	Tom de voz adequado, pausas no momento certo e como recurso da contação; modulou a voz em vários



			momentos, expressando os sentimentos dos envolvidos no caso.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Manteve-se escorado na parede com as mãos no bolso, olhando sempre para o lado.	Mãos no bolso, pouco contato visual com os ouvintes, utilizou-se de mímicas faciais.

**Análise comparativa:**

A9, na C1, apesar de ter usado um tom de voz adequado para que todos os ouvintes o ouvissem, utilizou muito o marcador conversacional “aí”, não fez contato visual com os ouvintes, nem mímicas faciais e nem gestos. Enquanto que na C2, usou de recursos paralinguísticos, como a pausa e as entonações adequadas para a sua contação, porém quase não utilizou os meios cinésicos, restringindo somente às mímicas faciais.

## A10

Elementos observados na contação		C1	C2
Recursos verbais	Realização	Contação	Contação
	Estrutura composicional do gênero	Relato de um fato ocorrido com ele.	Contou um caso seguindo a estrutura composicional do gênero.
Recursos Paraverbais	Meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, elocução, pausa, risos...)	Tom de voz muito baixo, sendo que somente os ouvintes que estavam mais próximo o ouviam, mas deu boa entonação durante a contação.	Usou um tom de voz adequado, mas continuou com muito nervosismo, dando pausas desnecessárias que ocasionou muitos truncamentos.
	Meios cinésicos (movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais)	Pouca movimentação, mas com boa expressão facial durante a contação.	Fez mímicas faciais, trocou olhares com o público.

**Análise comparativa:**

Na C1, o A10 apenas narrou um relato de um incidente que ocorreu com ele, em um tom baixo, porém com boa entonação e expressão facial. Já na C2, o A10 contou um caso em tom adequado, mas aparentou mais nervosismo do que na C1, o que ocasionou vários truncamentos durante sua performance, fez algumas mímicas faciais e manteve contato visual com o público.

Além desses dez alunos, temos mais dois alunos que merecem destaque, a A11 e a A12. A A11 é uma aluna diagnosticada com deficiência múltipla (deficiência físico-motora mais deficiência intelectual), cujo último relatório observava que não era “muito sociável”, com temperamento instável, mas comunicativa na interação um a um, já na tomada de turno

perante um grupo a mesma se retraía. Porém, A11 se envolveu tanto com o projeto, pois adorava ouvir os causos contados tanto pelo professor como pelos colegas, que se prontificou a também contar um causo, cuja transcrição está a seguir:

A11

((contando tom médio)) Minha mãe me contou uma história que tinha acontecido com ela quando criança... ela e um amigo/amiga dela... ela e ele/ela foram pro rio pescar... a amiga da mamãe disse que pegou um peixe tão grande que chega ((fazendo gestos com a mão simulando um rio torto)) até entortou o riu... só que a mãe disse que era mentira... aí ela disse assim... é verdade sim!... então ela/a mamãe disse ah é! ... ((tom de interrogação)) tu acredita então que eu pesquei um lampião aceso dentro do riu? E aí a outra disse ((tom de deboche)) é mentira, para de mentir!... aí ela disse ((tom sério e mais alto)) é verdade! ((tom normal)) aí tá... ela disse assim que era pra... ((pausa de 12s para lembrar do resto da história)) ((risos)) ah... aí ela disse... ah é então... diminui o peixe que apago o lampião ((risos)) ((aplausos))

Como não temos uma primeira contação da aluna não dá para fazermos uma análise comparativa, mas podemos observar os recursos usados por A11, considerada uma aluna que não gostava de se expor sozinha para um público. Durante sua performance, podemos verificar que ela usou de elementos paralinguísticos (mudança no tom de voz, modulação da voz) e elementos cinésicos, como os gestos ao se referir como o rio ficou devido ao tamanho do peixe. Então, para uma aluna que não tinha coragem de falar em público devido a sua limitação, teve grandes avanços. Além dessa contação, A11 pediu para contar no vídeo-contação, pedido que foi atendido.

Outro aluno que vale a pena transcrever sua apresentação e tecer um comentário é do aluno A12, que no início do projeto, afirmou que iria participar do projeto, mas que não iria contar, pois tinha muita vergonha. A12 é um aluno que não interage oralmente durante a aula, mantém-se sempre calado, fazendo suas atividades. Contudo no decorrer do projeto, mudou sua opinião e participou de todas as atividades propostas pelo professor-pesquisador, inclusive de participar da gravação do vídeo contação. A seguir temos a transcrição de sua apresentação:

A12

((Contando em um tom adequado para o ambiente)) A minha prima mora lá no mararu... e lá tem um cemitério que ficava entre a casa dela e o comércio... toda vez que ela tinha que ir na taberna.. tinha que passa por lá... ela tinha muito medo... aí por isso nunca passava sozinha... ia sempre com meu primo... Um dia acabou o sal e mão/mãe dela mandô ela comprar... sal... só

que ela não tinha cum quem ir... pois o irmão tava pra escola... ela tinha que passa pelo cemitério... sozinha... então ela teve um ideia ia passar com quem tivesse passando por lá também... aí ela viu um mulher passando e já tava no meio do cemitério então ela correu para acompanhar... acompanhá a mulher... aí ela alcançou a mulher e falô ((mudou o tom da voz, representando)) ainda bem que a senhora tá aqui tenho muito medo de passar no cemitério sozinha... a mulher olhou pra ela e disse eu também tinha quando tava viva... a prima deu um grito... que quase desmaiou... a mulher rindo muito disse é ((aumentou o tom de voz)) mentira menina ((risos)) ((aplausos))

Só o fato de A12 mudar e ter coragem de tomar turno perante a turma foi um avanço muito grande para ele, porém seu avanço não se restringiu somente a isso, ele modulou bem a voz durante a apresentação; já no que se refere aos meios cinésicos, não usou de nenhum pois não fez gestos, nem mímicas faciais e teve poucas interações visuais com o público, mesmo não restringindo seu olhar a um único ponto.

Agora, fazendo um comentário geral dos outros alunos A13 a A24, que participaram somente da C2, podemos verificar que os mesmos usaram também elementos paralinguísticos, como modulação da voz, e meios cinésicos, como gestos, somente seis alunos desse grupo usou o olhar como recurso na contação. Nenhum deles usou a pausa para criar suspense e prender a atenção dos ouvintes.

### 3.3. SOBRE AS PRODUÇÕES ESCRITAS

Dentre as principais produções escritas dos alunos, temos os textos retextualizados e a produção de causos. A retextualização deu-se no módulo 06. Foi um trabalho feito em dupla a partir do áudio do vídeo *Timóteo conta o caso sobre a cidade de Limeira*, disponível <https://www.youtube.com/watch?v=lk3KhTemVnc>. Logo abaixo temos a transcrição da contação:

Bom persoa essa história se passou na minha querida Limeira... Limeira é uma cidade de imigração alemã... há muito alemão em Limeira... mar muito alemão mermo... Inclusive o leiteiro... o leiteiro... o Vôiti ele entregava leite lá em casa e aí um dia minha mãe falou pro Vôiti Seu Vôiti êssi leite seu tá mêi batizado... ((imitando)) náí náí náí náí que batizado que nada! ... Tá batizado! Onte pra ocê tê uma ideia ti::nha um peixi::inho dentro do leite... ((imitando)) Mas como ter peixe dentro do leite?... Água de poço não ter peixe... ((risos)) Acredite se quiser persoa... Essa história é verdadeira. ((riso))

Esse texto foi produzido em uma apresentação oficial do contador, que posta suas contações no formato de vídeos em uma rede social, por isso, sua fala é controlada, mas

mesmo assim podemos, mesmo em pequeno número, ver características típicas da fala, tais como marcas conversacionais, repetições, reforço. É certo que nessa transcrição não há muito desses elementos, mas a escolha desse texto foi proposital, já que seria a primeira vez que eles iriam retextualizar um texto e também porque são alunos do 5º ano.

De acordo com Marcuschi (2010, p. 54), “uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita, produz modificações menos drásticas que de um gênero a outro”, fato que foi observado nas retextualizações dos alunos, pois como não houve mudança de gênero, as modificações foram poucas. Dentre elas, de modo geral, tivemos as seguintes:

1º eliminação dos marcadores típicos da conversação. No texto oral tínhamos a presença de alguns marcadores no início do texto, os quais foram eliminados durante as retextualizações:

**Figura 5 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Na cidade de Limeira tinha muito alemão um dele
03	era leiteiro, ele entregava leite lá em casa um dia minha
04	minha mãe falou:

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 6 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

03	Este caso aconteceu com a minha mãe,
04	na cidade de Limeira, há muito alemão, mui-
05	to alemão mesmo, inclusive o leiteiro, que entregava
06	leite lá em casa. Um dia minha mãe falou pra
07	ele.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 7 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Esse caso quem me contou foi a minha
03	mãe.
04	Na cidade de Limeira, há muito alemão
05	inclusive o leiteiro, ele entregava leite lá em
06	casa.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 8 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Essa história aconteceu na cidade de Primeira
03	com a minha mãe.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

2º Inserção de parágrafos e de pontuação, seguindo a entonação e, em muitos casos, coincidiu com as pausas, indicadas no texto oral com o uso das reticências. É interessante observar que os alunos seguiram praticamente as mesmas orientações de pontuação.

Nos exemplos, temos o uso dos travessões e de dois pontos, o que mostra que os alunos aprenderam que em falas se põe travessão no início dos novos turnos. De todas as produções, somente uma não usou a inserção desses sinais de pontuação:

**Figura 9 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

07	Um dia a sua mãe desconfiou que o leite
08	estava meio batizado e falou pro leiteiro:
09	— Esse leite está meio batizado.
10	— Nananimamãe que leite batizado querada
11	— Pra você ter uma ideia ontem tinha
12	um peixe no leite.
13	— Como ter um peixe no leite se no
14	poço não tem peixe.
15	Credite se quiser essa história é verdadeira
16	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 10 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Na cidade de Primeira tinha muito abacão um abacão
03	era leiteiro, ele entregava leite lá em casa um dia minha
04	minha mãe falou:
05	— esse seu leite é meio batizado.
06	— Não, não, não. Seu batizado?
07	— Então pra você ter uma ideia tinha um peixinho
08	— Como? um peixe dentro do leite? água de poço não
09	tem peixe.
10	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 11 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

03	Este curso aconteceu com a minha mãe,
04	na cidade de Primavera, há muito alemão, mui-
05	to alemão mesmo, inclusive o leiteiro, que entregava
06	leite lá em casa. Um dia minha mãe falou pra
07	ele.
08	- Esse teu leite tá meio batizado.
09	- Naim, Naim, Naim, que batizado que nada!
10	- Contem, pra você ter uma ideia tinha um
11	peixe dentro do leite.
12	- Como tem peixe dentro do leite? Língua de
13	peixe não tem peixe!
14	Uredite se quiser essa história é verdadei-
15	ra.
16	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 12 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	Este curso quem me contou foi minha
05	mãe. Na cidade Primavera, há muito alemão,
06	como o leiteiro, que entregava leite lá em casa.
07	- Esse seu leite tá meio batizado.
08	- Nái, Nái, Nái que batizado que nada.
09	Como tem peixe dentro do leite? Língua de peixe não
10	tem peixe.
11	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador



Figura 13 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa

	O leiteiro
	Há muito alemão tem mais muito alemão mesmo imigrantes e o leiteiro ele entregava leite lá em casa na mão mãe pelo pro meço:
	— Esse leite está batizado.
	— Que batizado que nada.
	— Antem pra você ter um ideia tinha um peixinho no dentro do leite
	— O dentro do leite? Água do peixe não tem peixe
	— Acredite se quiser essa história é verdade.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Figura 14 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa

02	Este caso aconteceu com a minha mãe, nascida
03	de Simeiras, há muitos alemães, inclusive o
04	leiteiro que entregava leite lá na minha casa.
05	Um dia minha mãe lhe disse:
06	- Esse teu leite tá meio batizado.
07	- Nain, Nain, Nain, Nain que batizado
08	que nada.
09	- Antem pra você ter uma ideia tinha um
10	peixinho dentro do leite.
11	- Como ter peixe dentro do leite? Na água
12	de peixe não tem peixe.
13	Acredite se quiser, essa história é verdadeira.
14	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Figura 15 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa

02	Este curso quem me contou foi minha
03	mãe.
04	Em Limeira, há muito alemão, mais
05	muito alemão mesmo, inclusive o leiteiro,
06	que entregava leite lá em casa. Um dia
07	minha mãe falou para ele:
08	— Esse teu leite tá meio batizado
09	
10	— Nai, nai, nai, que batizado que
11	nada
12	— Antem pra você ter uma ideia
13	tinha um peixinho dentro do leite.
14	
15	— Como ter peixe dentro do leite?
16	Água do poço não ter peixe
17	
18	Acredite se quiser essa história é
19	verdadeira.
20	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Figura 16 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa

02	Essa história aconteceu na cidade de Limeira
03	com a minha mãe.
04	Lá há muitos alemães, um deles é o
05	leiteiro. Ele entregava leite lá em casa. E
06	minha mãe disse:
07	— Esse teu leite tá meio batizado.
08	— Não, não, não... que batizado que
09	nada!
10	— Antem pra você ter uma ideia tenha
11	um peixinho dentro do leite.
12	— Como ter peixe dentro do leite? Água
13	de poço não tem peixe.
14	Acredite se quiser essa história é verdade-
15	ira.
16	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador



**Figura 17 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

01	Este curso quem me contou foi minha
02	mãe
03	Na cidade de Primavera, há muito leite
04	mão inclusive o leiteiro.
05	Ele entrega leite lá em casa minha
06	mãe falou pra mim:
07	- Esse teu leite tá muito batizado.
08	- Nã nã nã que batizado que não
09	da.
10	- Então pra você tá uma ideia tá
11	nha um peixinho dentro do leite.
12	- Como tem peixe dentro do leite? Eu
13	usei água do peixe.
14	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 18 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Este curso quem me contou foi o meu pai
03	Um dia um homem alemão estava vendendo leite,
04	li minha mãe foi comprar li ela viu e disse
05	esse seu leite tá batizado?, que nada batizado.
06	Nã, nã, nã então pra você tá uma ideia
07	tenha um peixinho dentro do leite."
08	Como tem um peixe dentro do leite? Água de
09	pega não tem peixe.
10	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

3º Eliminação da repetição, que no texto oral só havia uma, mas que foi tirada por todos os alunos:

**Figura 19 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	na cidade de Primavera, há muito alemão, mui-
05	to alemão mesmo, inclusive o leiteiro, que entregava
06	leite lá em casa. Um dia minha mãe falou pra
07	ele.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 20 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	Em Limeira, há muito alemão, mais
05	muito alemão mesmo, inclusive o leiteiro,
06	que entregava leite lá em casa. Um dia
07	minha mãe falou para ele:

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 21 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	Na cidade de Limeira, há muito alemão
05	inclusive o leiteiro, ele entregava leite lá em
06	casa.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 22 - Texto retextualizado pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	Lá há muitos alemães, um deles é o
05	leiteiro. Ele entregava leite lá em casa. E
06	minha mãe disse:

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Neste último exemplo, podemos observar que o aluno substituiu a palavra *inclusive* por *um deles é*, quando questionado o motivo dessa substituição, ele informou que era porque não sabia escrever a palavra do texto original.

4º eliminação da construção com sugestão de envolvimento pessoal – “minha querida”. Todas as produções eliminaram essa expressão.

Podemos observar pelas modificações apresentadas que durante o processo de retextualização, os educando seguiram até a 6ª operação, pois o texto por ser uma narrativa simples não precisou que fossem feitas as outras operações. Outro ponto que deve ser observado é que em nenhuma retextualização apareceu o nome *Vôiti*, que era o nome do alemão. Isso provavelmente se deu devido aos alunos não conseguirem entender o que foi dito pelo contador, pois precisaria de muita atenção e de repetições para distinguir que palavra era. Como durante o processo de retextualização os fragmentos duvidosos podem ser eliminados, conclui-se que, provavelmente, eles o eliminaram porque não entenderam a palavra durante a audição, contudo essa eliminação não interferiu na coerência do texto retextualizado.

Além dessa produção escrita e de outras que se realizaram durante a sequência, pois conforme Fávero, Andrade e Aquino (2007), não se pode ensinar a oralidade de forma isolada do ensino da escrita, visto que essas duas modalidades de linguagem mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis; temos a produção de causos pelos alunos feita no módulo 7, como podemos observar abaixo:

**Figura 23 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Era uma vez uma mulher que se chamava
03	Paula. Ela morava com seu marido e o seu filho
04	Nicolas.
05	Um dia na casa onde ela morava com
06	sua família, já era noite, todos estavam dormindo
07	e na casa se ouviam barulhos estranhos, tipo, choro
08	passos, gemidos...
09	E o Nicolas acordou e ouviu o barulho e foi ver
10	o que era.
11	Quando foi de manhã o Nicolas tinha sumi-
12	do, e todos ficaram procurando, a Paula e o seu
13	marido ouviram um barulho vindo do porão e fo-
14	ram ver o que era, quando chegaram lá viram
15	o seu filho morto, sangrando ao seu lado uma
16	sombra de uma mulher que rápido desapareceu.
17	

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Nessa primeira produção, vemos uma narrativa que mais se aproxima de um conto de terror do que com um causo. Podemos observar que o aluno começou com uma expressão clássica dos contos de fada “Era uma vez”, não situou a narrativa em um tempo e nem um local real e conhecido, não atestou o fato narrado como algo vivido ou presenciado por ela ou por alguém conhecido.



**Figura 24 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Era uma vez uma menina que tinha via
03	gato para casa da avó.
04	Depois de um tempo contaram para ela
05	que uma senhora muito estranha tinha morido
06	naquela casa e que depois que ela morreu a casa
07	ficou assombrada.
08	Um dia a avó da menina saiu para fazer
09	compra e a menina ficou sozinha, dormindo. Ela não
10	sabia que estava sozinha. Quando percebeu que estava
11	sozinha ficou com muito medo. Teve um barulho e
12	ficou com mais medo ainda. Ao contar para avó,
13	ela disse que era besteira.
14	Sua avó pediu que fosse pegar um cobertor
15	no porão. A menina foi e lá de novo ouviu barulho.
16	Ela criou coragem e foi ver o que era. Era apenas
17	um gatinho. Depois disso ela não teve mais medo
18	e soube que a história era falsa.
19	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Nessa segunda produção, vemos uma narrativa que também inicia com a forma padrão dos contos de fadas – “Era uma vez” –, não situou a narrativa em um tempo e nem um local real e conhecido, não atestou o fato narrado como algo vivido ou presenciado por ela ou por alguém conhecido, não poderíamos classificá-las como um causo.

**Figura 22 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Nas férias fui para casa dos meus avós
03	na Colônia, lá meu avô trabalha no roçado, era
04	hora de almoço então minha avó me chamou e
05	disse: – vai levar comida pro seu avô.
06	Então eu fiquei com medo aí eu ouvi um
07	barulho estranho corri em disparada em direção ao
08	roçado e eu correndo e o ruído correndo atrás de
09	min.
10	Corri, corri e nada de chegar ao roçado e o
11	bicho atrás de mim. Quando avistei meu avô eu
12	gritei: – socorro! socorro! um bicho atrás de mim
13	Meu avô me segurou e disse:
14	– Targa de ser desta muleque e só o cachorro
15	Eu morrendo de medo e era só o novo cachorro.
16	Acredite se quiser, mas essa história aconteceu
17	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Podemos observar nessa narrativa que o contador diz que o fato aconteceu com ele, nas férias, na colônia dos avós, no momento em que se dirigia ao roçado para levar comida para o avô. A narrativa apresenta a introdução e o enredo de um caso acontecido com o próprio contador. É narrado em 1ª pessoa e utiliza verbos no pretérito perfeito. No início, aparenta ser um caso que provoca medo, mas no fim provoca riso, pelo fato inesperado.

**Figura 26 - Caso produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	No fim da semana, fui pra colônia da minha
03	avó, quando me deu vontade de comer goiaba
04	até eu fui pegar goiaba.
05	Subi no pé e comecei a comer as frutas.
06	quando olhei para o lado de casa com um
07	curupira, dei um grito muito alto: a.a.p.: socorro
08	com o grito que dei o curupira moveu de susto.
09	

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Nessa outra produção, também temos um caso, que foi produzido pelo A11, diagnosticada com deficiência múltipla. Podemos observar que é uma narrativa em 1ª pessoa de um fato acontecido com ela na colônia dos avós. Temos a presença de um ser sobrenatural, o curupira. Durante a contação do caso, A11 tinha dito que o curupira tinha se assustado e pulado no chão correndo – “[...] aí dei um grito muito alto ((mudança no tom de voz)) aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaa vó socorro... aí antes da mi/minha avó chegar... o bicho pulou no ga... no chão e se mandou ((riso))”. O caso apresenta a introdução e o enredo numa sequenciação de fácil entendimento.

**Figura 27 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

mototaxi

Era uma vez um mototaxista que trabalhava a noite em Danturém.

Um dia uma mulher deu com a mão pra ele, e a mulher pediu que ele levasse ela até o novo Republica.

Quando ele chegou lá ela deu do nota e disse - Moco eu não tenho dinheiro passa amanhã comigo eu lhe pago. meu nome é Rosa

Quando no outro dia ele chegou no casa dela ele bateu palmas. E apareceu uma mulher e ela perguntou:

- Eu vim pagar o dinheiro da corrida que fiz pra dona Rosa

- Moco a dona Rosa já morreu faz um ano.

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Nessa narrativa, podemos observar que o aluno criou uma história baseada no imaginário coletivo, pois em diversas regiões se ouve histórias de um passageiro defunto que pegou um taxista e no outro dia o taxista descobre que se tratava de uma pessoa que já havia morrido. O aluno apenas reescreveu a história adaptando-a à realidade local. Uma das características apontadas anteriormente é que o caso não faz parte do imaginário coletivo. Além disso, o fato narrado não é sobre alguém conhecido e nem conhecido de um conhecido e em nenhum momento o narrador tenta convencer de que o episódio realmente tenha acontecido.

**Figura 28 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

03	Esse Causo que me contou foi a
04	
05	minha mãe.
06	Ela disse que meu Tio foi pescar
07	
08	
09	no rio, lá perto de casa, com amigo
10	
11	dele.
12	Quando eles chegaram lá pegaram
13	
14	sua varas de pescar e jogaram no rio.
15	Passou um tempo, meu Tio viu a
16	
17	luz do balancar, então ele pulou e
18	pegou um belo peixe.
19	Ele colocou o peixe no cesto e contou
20	
21	mostrou para o amigo e disse.
	— Olha esse peixe!
	Quando o amigo olhou, viu um
	braco de um defunto.
	— Credite se quiser, mas meu
	Tia jura que isso aconteceu.

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Já nessa outra produção, constatamos que a narrativa apresenta todas as características de um caso: o aluno inicia dizendo que é um caso contado por sua mãe, sobre o tio e o amigo dele. Os envolvidos são pessoas conhecidas, pelo menos uma, do contador e da pessoa que repassou a história para o contador, que presenciaram um fato sobrenatural. No final, temos uma frase de efeito que procura atesta que o fato é verídico, inclusive, usando a palavra “jura”.



**Figura 29 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

01	Um eu estava no quintal, a noite procurando
02	um pedaço de pau para o meu pai matar um
03	rato. Quando eu olhei para o céu, eu fiquei com
04	medo.
05	Eu corri para dentro de uma garagem peguei
06	o pau e chamei o meu pai
07	— Pai tem um bicho aqui.
08	— Merino, deixa de procura, e se uma pipa
09	passar nos galhos da mangueira
10	lê hoje meu pai ri de mim
11	

**Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador**

Nessa narrativa, que apresenta um fato engraçado, o aluno conta sobre uma experiência ocorrida com ele no quintal de casa. Comparando essa versão escrita com a versão gravada do aluno, observamos que o aluno se esqueceu de colocar na sua retextualização o momento em que ele, ao olhar para o céu, ver um vulto branco, que lhe causou medo. No texto acima está “Quando eu olhei para o céu, eu fiquei com medo”, na gravação está assim “Aí eu olhei pro céu e vi um negócio branco se mexendo no pé de mangueira... Aí:: eu fiquei com muito medo e corri pra casa [...]”; outro trecho que foi alterado é o da fala do garoto – “- Pai tem um bicho aqui.”, na gravação está “Pa::i tem um bicho branco na mangueira”; essas duas alterações deixaram o texto incoerente. Analisando o áudio para completar as lacunas do escrito podemos verificar que se trata de um caso vivido pelo contador, daí ser narrado em 1ª pessoa.



**Figura 30 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	
03	Uma noite um senhor ouviu passos e
04	vozes então, ele procurou pela casa inteira
05	e não achou ninguém. No dia seguinte ele
06	convidou o pastor para rezar na casa dele,
07	mas ele continuou ouvindo passos e vozes. Ele
08	percebeu que os sons vinham do sótão, então
09	ele subiu e viu um vulto, era uma visagem.
10	A visagem pegou o homem e ele nunca
11	mais foi visto.

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Nessa produção, vemos novamente uma narrativa que não possui os elementos de um caso. Não situou a narrativa em um tempo e nem em um local real e conhecido, não atestou o fato narrado como algo vivido ou presenciado por ela ou por alguém conhecido.

Nas produções a seguir, vemos que os alunos produziram casos com presença do sobrenatural – assombrações, seres lendários, fatos sobrenaturais –; narração de fatos que ocorreram com eles (figura 31 e figura 34) ou com alguém conhecido deles (figura 32 e figura 33), que não fazem parte do imaginário coletivo; e encerram com uma frase, geralmente utilizada pelos contadores, que confirma a veracidade do fato contado.

**Figura 31 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

03	
04	Uma vez eu estava andando pela rua de
05	noite, de repente uma mulher apareceu andan-
06	do do meu lado. Então eu perguntei:
07	— Di tudo bem?
08	— Não? — respondeu a mulher
09	— Por quê?
10	— Porque eu morei ontem atropelada.
11	Eu quase morei de susto. Não pensei
12	duas vezes, me mandei correndo.
13	Credite se quiser, essa história aconteceu comi-
14	go

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 32 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	
03	Um dia um amigo da minha mãe foi caçar
04	no meio da mata e se perdeu. Já tinha passado três
05	dias.
06	De repente apareceu ao redor dele um riado man-
07	so, andando devagar. O homem começou a seguir
08	o riado.
09	Quando o riado se levou de volta para a casa dele.
10	Chegando em casa todos se alegraram.
11	Dizem que o riado era um curupira brasileiro
12	Credite se quiser.
13	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 33 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

02	Esse causo quem me contou foi meu
03	pai Um dia ele foi pescar com a mamãe
04	Eles jogaram a anzol, depois de 15
05	minutos ele sentiu balançar a vara;
06	puxou rapidamente pensando que era
07	um peixe, mais era uma pedra. Credite
08	se quiser mas a pedra mordeu a isca
09	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

**Figura 34 - Causo produzido pelos alunos sujeito da pesquisa**

04	Minha mãe mandou eu pegar mangas na
05	casa da minha vó. Lá que era perto do cemitério e
06	na noite anterior tinha chovido muito e eu teria
07	que passar por dentro por que cemitérios. Na hora
08	que eu estava passando por dentro do cemitério
09	eu <del>estava</del> ouvi barulhos de passo atrás de mim.
10	Eu comecei a correr de repente eu caí e um menino
11	passa correndo por mim atrás de uma pipa.
12	Isso aconteceu mesmo essa história é
13	verdadeira.
14	

Fonte: Acervo pessoal do professor-pesquisador

Vimos no capítulo 1 que *causo* é uma narrativa oral, curta, verdadeira ou inverídica, contado por alguém que vivenciou/testemunhou o fato ou que pelo menos conhece quem o vivenciou/testemunhou o ocorrido. Nesta narrativa, pode ter ou não seres sobrenaturais e o exagero. Ela é sempre situada em um local ou tempo, nem que seja apenas inferido. Dentre as 12 produções feitas pelos alunos, somente 08 podem ser caracterizadas como *causo*, sendo as outras, outro tipo de narrativa. Para uma turma que foi diagnosticada em março que somente 3 crianças (12,5%) conseguiam escrever textos com frase amplificadas, fazendo usando conectivos, e a maioria (62,5%) escreviam textos com começo, meio e fim, mas usando apenas frases simples, na ordem direta, sem usar elementos de coesão que eliminem repetição e faça a conexão e o bom encadeamento das ideias, percebemos que houve um grande avanço nas produções dos alunos, pois, nos textos apresentados, vemos que todos apresentam frases amplificadas e usam elementos de coesão. Nenhum dos textos foi escrito somente com frases soltas dentro do tema ou com frases simples. Alguns dessas produções, para constarem na coletânea de *causos* da turma, passaram pelo processo de retextualização, feito pelo aluno sob a orientação do professor-pesquisador.

### 3.4. SOBRE A DIVULGAÇÃO

Como já foi dito no capítulo 2.3, a divulgação do projeto foi feita com a impressão de um livro com a coletânea de algumas histórias produzidas e coletadas pelos alunos que participaram do projeto, e pela apresentação do vídeo-contação. Este evento ocorreu na própria sala de aula com a presença dos pais, da equipe gestora, do professor-pesquisador e dos educandos.

Era nítida nas expressões dos alunos a alegria por estarem apresentando uma produção deles. Muitos, além da expressão facial, manifestaram-se através de comentários, como “nunca mais vou me esquecer disso”, “eu me senti o máximo”, “Foi inesquecível. Só Deus sabe como me sinto”.

### 3.5. ANÁLISE GERAL

Em uma análise geral das contações realizadas pelos educandos e das produções deles, podemos concluir que houve um avanço significativo comparando a C1 e a C2 e os *causos* produzidos por eles. Esse progresso aconteceu justamente pelo ensino sistemático do gênero oral *causo* na contação, pois, como vimos anteriormente, a capacidade de expressão oral dos

alunos depende da escola, além de respeitar, acolher a vez e a voz, a diferença e a diversidade, ensinar-lhes os usos adequados da língua em diferentes situações comunicativas. Porém, o ensino da oralidade não se prende a um único trabalho com um gênero oral, portanto esse foi apenas o primeiro passo de muitos outros que devem ser dado pelo professor no desenvolvimento da oralidade do educando, pois o trabalho com a oralidade deve ser estendido por toda a vida escolar do aluno.

Podemos destacar como avanço nas contações de causos realizadas pelos alunos os seguintes pontos:

- O uso da voz como recurso de expressão
- Uso de elementos paralinguísticos
- Uso de elementos cinésicos

No que se refere às produções escritas, observamos que as atividades de retextualização se mostrou uma atividade eficaz, pois levou o aluno a compreender o texto mais eficientemente e a produzi-lo de uma forma contextualizada e significativa, como nos diz Marcuschi (2001), só podemos retextualizar um texto se o compreendermos, sem compreensão do texto fonte a retextualização não poderia ocorrer eficientemente. Vimos que os alunos realizaram operações de eliminação, de acréscimos e de alterações. Ao observar o comportamento dos alunos durante essa atividade, observamos que ela proporcionou uma convivência com a leitura e a produção de uma forma envolvente, motivadora e divertida, que trouxe vários benefícios para seu desenvolvimento nas produções textuais.

Já nos causos produzidos pelos discentes, podemos verificar que houve um grande avanço deles comparando suas produções com a ficha mensal que o professor deve preencher, pois, segundo esta ficha, 25% da turma, em março, escreviam apenas frases soltas dentro do tema; 62,5% escreviam texto com começo, meio e fim, com frases simples dentro do tema; e somente 12%, que correspondiam a três alunos somente, conseguiam escrever textos com frases amplificadas, usando conectivos. Mas ao observarmos as produções deles, constatamos que todos eles escreveram histórias com frases amplificadas e com uso de conectivos e outros recursos de coesão, o que comprova que o trabalho com a contação e com o gênero textual causo melhora a competência narrativa oral e escrita do aluno. Isso, provavelmente, é facilitado porque a contação de história estimula a imaginação, a criatividade, a atenção, a fantasia e outras habilidades que, segundo Campos (IN: SANTOS, 2016, p. 91), são necessárias para o desenvolvimento cognitivo da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola há muito tempo tem se dedicado somente a alguns gêneros textuais escritos e tem deixado de lado os gêneros textuais orais. Provavelmente isso ocorre devido à crença de que a oralidade está ligada a vida de todos e, por isso, não precisa ser ensinada. Porém tanto os gêneros orais como os gêneros escritos servem de interação verbal e, portanto, devem ser objetos de ensino.

Foi justamente pela necessidade de fazer um trabalho mais eficaz com a oralidade é que surgiu esse projeto de intervenção, pois ao perceber que na sua prática diária o professor-pesquisador não dava a devida importância à oralidade, sentiu-se uma inquietação em se trabalhar os gêneros orais. O gênero escolhido para iniciar esse trabalho com a oralidade foi o caso, pois por fazer parte das narrativas, é bastante apreciado para os alunos do 5º ano.

O público alvo desse projeto de pesquisa foram os alunos do 5º ano, turma 501, da Escola Municipal de Ensino Fundamental São Francisco de Assis, localizada na cidade de Santarém, no oeste do Pará. É uma turma composta de 24 alunos, com idade entre 10 e 14 anos, considerada indisciplinada, com problemas de concentração, com vários alunos que já repetiram série pelo menos uma vez no decorrer de sua trajetória de estudante, e que apresentam problemas em escrever textos e participar oralmente nas aulas.

Com o objetivo de possibilitar aos alunos o conhecimento sobre este gênero textual oral caso na contação e analisar se, pelo seu ensino, a produção textual oral dos alunos pode ser influenciada positivamente é que se propôs esse projeto que se utilizou da pesquisa-intervenção através de uma sequência didática, que se deu nos meses compreendidos entre maio e outubro de 2016.

A sequência didática proposta organizou diversas situações que possibilitaram um trabalho eficiente e eficaz com a oralidade, dentre as situações temos a escuta deleite e protocolada, a contação, a retextualização e a produção de casos.

Dentre os resultados alcançados, observamos um avanço significativo dos alunos na oralidade. Na primeira contação deles, a maioria não usava a voz como um recurso de expressão, não faziam usos significativos de elementos paralinguísticos e cinésicos, pois nunca tinham atentado ao fato de que a oralidade não se prende somente a elementos linguísticos, mas se constitui também de elementos não linguísticos. Já na segunda contação, detectamos que todos os alunos usaram pelo menos um ou outro desses elementos. Então, conclui-se que a sequência didática aqui desenvolvida alcançou um dos seus objetivos.

Vale ressaltar que os avanços não se restringiram somente a esses; pois com as contações, as retextualizações e as produções, os alunos perceberam que o oral e o escrito são duas modalidades da língua que se completam e não se antagonizam; praticaram a escuta e a compreensão de textos orais, pois para retextualizar, conforme Marcuschi (2001), temos que compreendê-lo. Além disso, vimos, que o trabalho com o gênero oral causou influenciou positivamente na produção de textos orais e escritos, já que escreveram causos com frases amplificadas, com uso de conectivos e outros recursos de coesão, foram mais criativos em produzir narrativa, o que comprova que o trabalho com a contação e com o gênero textual causou melhora a competência narrativa oral e escrita do aluno; provavelmente, isso se deu porque a contação de história estimula a imaginação, a criatividade, a atenção, a fantasia e outras habilidades que, segundo Campos (IN: SANTOS, 2016, p. 91), são necessárias para o desenvolvimento cognitivo da criança.

Outro fato importante, que foi percebido através de uma entrevista individual com os alunos, foi que eles acharam o projeto perfeito, de acordo com eles, nada deveria mudar e que a maioria preferiu contar a ouvir, fato que nos surpreendeu, mas que mostra que os alunos querem práticas educacionais que façam com que eles exerçam o protagonismo e que sejam ouvidos.

Nas aulas subsequentes a aplicação da sequência didática, observamos ainda que os alunos melhoraram nas interações cotidianas em sala de aula, na escuta do outro e no respeito à diversidade das formas de expressão e no entendimento de que para se compreender um texto oral é essencial à escuta atenta do outro. Porém, um ponto que precisa ser melhorado na sequência apresentada é a discussão da importância da pausa para o gênero oral, principalmente naqueles que ocorrem em contação, pois poucos alunos a usaram como recurso, isso mostra que apesar de termos mencionado a sua importância durante as escutas protocoladas, se faz necessário um momento em que ela possa ser analisada em diferentes gêneros textuais orais, para que o aluno realmente a reconheça como um ótimo recurso para a criação de suspense e para dar tempo ao ouvinte imaginar a cena e processar as informações que está recebendo.

Outro ponto observado foi que o trabalho com a oralidade requer um planejamento muito grande, pois envolve atividades com textos orais gravados, sendo assim exige equipamentos e espaços adequados, que, muitas vezes, não são disponibilizados pela escola, pois precisamos gravar as produções dos alunos para poder fazer uma escuta protocolada.

Outro ponto a ser destacado é a criação do produto final que consiste em um vídeo-contação e numa coletânea de causos, na forma de livro físico e de um e-book, cujo link foi

disponibilizado no grupo do *facebook* **Uma viagem inesquecível pelos causos**, disponível em <https://www.facebook.com/groups/1329016093797151/>.

Diante das formas engessadas de ensino, esta proposta procura ser um pequeno passo para o trabalho com a oralidade em sala de aula, já que a mudança maior no sistema educacional não depende só de realizações individuais, mas numa mudança além da sala de aula. O presente trabalho apresenta, como vimos, um resultado bastante satisfatório, pois conseguiu colaborar com a oralidade dos educandos, promovendo o protagonismo e a autoria, pois posicionaram como contadores e como autores, assumindo responsabilidades pelos seus causos e pela sua contação.

Contudo, apesar de termos alcançado bons resultados, sabemos que o trabalho com a oralidade não pode se restringir a somente um projeto ou a um bimestre, mas que deve ser uma prática constante nas aulas de língua portuguesa, por toda a vida acadêmica dos alunos. Já que eles terão contatos com diversos gêneros orais e precisarão aprender a usá-los efetivamente em sua prática social.

Enfim, constatamos que a escola deve focalizar no ensino de gêneros textuais orais e escritos, dinamizando esse ensino desde a educação infantil até o ensino superior, através de um trabalho sistemático de ensino de gêneros orais, mas para isso a escola tem que tomar para a si a responsabilidade de ensinar os mais variados gêneros textuais, orais ou escritos, aos discentes.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Sonia Celia O. Ensinar-aprender a língua oral na escola?. In **Pragmática e ensino-aprendizagem do Português: reflexão e ação**. Organização de José Carlos C. Cunha e Myriam C. Cunha. Belém: UFPA, CLA, 2000.

ANTUNES, C. **Jogos para bem falar: homo sapiens, homo loquens**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

ASSUNÇÃO, Claudia A. A; MENDONÇA, M<sup>a</sup> do Carmo C.; DELPHINO, Rosangela M. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro. **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAJARD, Élie. **Da escuta de texto a leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversais para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. São Paulo: UNITAU, 2007.

BAZERMAN, CHARLES. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BEDRAN, Beatriz Martini. **Ancestralidade e contemporaneidade das narrativas orais: a arte de cantar e contar histórias**. Niterói: UFF, 2010.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In **Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2010 (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.



BORTONI-RICARDO, A.M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2015.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. Instrumento, v. 11, n. 1: 9-18, jan./jun., Juiz de Fora, 2009.

BUENO, Luzia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Gêneros orais no ensino**. São Paulo: Mercado das letras, 2015.

BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia (org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAMPOS, Ana Maria Antunes de. O raciocínio por meio da linguagem da contação de história. In: SANTOS, Fábio Cardoso *et al.* **A contação de histórias: contribuição à neuroeducação**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2016.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral**. 2 ed. São Paulo: Global, 2006.

CAVALLARI, V. M. O corpo como linguagem: a imagem corporal do contador de história. In: TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone, 2010.

CHAVES, Silvonê. Jogos teatrais e arte de contar histórias. In: TIERNO, Giuliano. **A arte de contar histórias: abordagens poética, literária e performática**. São Paulo: Ícone, 2010.  
CRUZ, Wellington de Almeida. **Gêneros orais nos livros didáticos de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

COELHO, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA-HÜBES, T.C.; SWIDERSKI, R. M. **Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva**. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T.C. **Gêneros orais no ensino**. São Paulo: Mercado de letras, 2015.

FÁVERO, L. L. ANDRADE, M. L. C.V. O.; AQUINO, Z.G.O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FLANENERY, Mércia Regina Santana. **Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos**. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

KOCH, Ingedore V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção do sentido.** 10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto.** 7. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra D C Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MATIAS, L. B. O valor da narrativa na modernidade. In: TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática.** São Paulo: Ícone, 2010.

MATOS, G. A. **A palavra do contador de história.** 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

MATOS, G. A.; SORSY, I. **O ofício do contador de histórias.** 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros em expressão oral: elementos para uma sequência didática no domínio do argumentar.** Signum Estud. Ling., n. 8/1: 131-156, jun. UEL, Londrina, 2005.

**O BICHO VAI PEGAR 4.** Direção: David Feiss. Produção: David Feiss. Roteiro: Carlos Kotkin. Vozes de: Will Townsend, Melissa Sturm, Trevor Devall e outros. SONY Pictures, 2015, filme (85 min), sonoro e colorido, dublado.

OLIVEIRA, I. R. **Gênero causo: narratividade e tipologia.** São Paulo: PUC, 2006.

OLIVEIRA, M. S. O papel do professor no espaço da cultura letrada: do mediador ao agente de letramento. In: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente.** Vinhedo: Editora Horizonte, 2010.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** ReVEL, v. 3, n. 5, 2005.

**Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa.** 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.  
**Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (ensino fundamental).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, L. F. M. A contação de história sob uma perspectiva ético-antropológica. In: TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática.** São Paulo: Ícone, 2010.

RAMOS, A. C. **Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?** Paraná: UEL, 2011.

REYZÁBAL, M. V. **A comunicação oral e sua didática.** Bauru: EDUSC, 1999.

ROGÉRIO, Cristiane. A importância da resenha de livros infantis na formação do repertório: Do leitor ao contador de histórias. In: TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática.** São Paulo: Ícone, 2010.

SANTOS, Leonor W., RICHE, Rosa C. e TEIXEIRA, Claudia S. **Análise e produção de textos.** São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS, R. A. Ao pé do fogo... Conversas sobre a oralidade. In: TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática.** São Paulo: Ícone, 2010.

SANTOS, L. G. **O modelo didático de gênero no ensino do francês língua estrangeira: um estudo do gênero *Itinéraire de Voyage*.** Semina, v. 33, n. 1: 47-60, jan./jun., Londrina, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Flavia Aparecida. **A produção escrita de conto e causo em Cadernos de Apoio e aprendizagem: Língua Portuguesa.** São Paulo: USP, 2012.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias.** Curitiba: Positivo, 2005.

SOUZA, Linete O.; BERNARDINO, Andreza D. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.** *Educere e Educare*, vol. 6, nº 12: 235-249, jul./dez. UNIOESTE, Cascavel, 2011.

SOUZA, Cassia Garcia; MAZZIO, Lúcia Perez. **De olho no futuro: Língua Portuguesa.** São Paulo: Quinteto Editorial, 2008.

TIERNO, G. et al. **A arte de contar história: abordagens poética, literária e performática.** São Paulo: Ícone, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. **Gêneros orais – conceituação e caracterização.** Anais do Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística (SILIEL), nº 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

\_\_\_\_\_. **A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies.** ALFA, vol. 51, nº 1: 39-79. São Paulo, 2007.

## REFERÊNCIAS WEBGRÁFICAS

BONINI, A. **Metodologias do ensino de produção textual**: a perspectiva da enunciação e o papel da psicolinguística. *Perspectiva*. 2002, v. 20, n. 01, pp. 23–47. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10366>>. Acesso em: 05 set. 2016.

DECRETO n° 3.298/1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm)>. Acessado em: 02 set. 2016.

MARTENS, Angelita e QUADROS, Deisily. **Em cada casa, um caso**. Disponível em <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/IICILLIJ/7/Emcadacasa,umcauso-PUCRS.pdf>. Acesso em 28 jul. 2015.

SANTOS, L. W. **Oralidade e escrita nos PCN de língua portuguesa**. In: VIII Semana Nacional de Estudos Filológico e linguístico, 2005, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: CiFEFIL, 2005. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br/viiiisenefil/08.html>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

Youtube. **Chico Bento em: o caso do Ovo**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sP56nEOFfu0>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

Youtube. **O caipira e o chupa-cabras**. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=LmpkEGsCs\\_o](https://www.youtube.com/watch?v=LmpkEGsCs_o)>. Acesso em: 05 mar. 2016.

Youtube. **O caso do dia 77**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aSHsfigWtkI&list=PLzNSIR2Xkzzj7K4fIjKIVuMu0EvDDh9Zr>> Acesso em: 10 mar. 2016

Youtube. **Timóteo conta o caso do Lobisomem**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f-aUQgVK93o>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

Youtube. **Caso da pescaria do lampião**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oIFxJHR-Fbk>>. Acesso em: 06 fev. 2016.

Youtube. **Timóteo sobre a cidade de Limeira**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Ik3KhTemVNC>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

Youtube. Avida na feira – comerciantes usam a criatividade para atrair freguesia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Nv1c7Kg-1Lc>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

Youtube. **Música pós-carnaval.** Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Txep\\_K9FxO8](https://www.youtube.com/watch?v=Txep_K9FxO8)>. Acesso em: 10 mar. 2016.

Youtube. **Feira de ciências – reciclagem de papel.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=848rrT1-7cQ>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

Youtube. **Propaganda eleitorais do deputado federal Tiririca.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jhvxxKGEGHpI>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

Youtube. **Timóteo conta o caso de dor de dente.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0bGIPppjtg>>. Acesso em: 20 abr 2016.

Youtube. **Caso da vingança do Tenório.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aqjqPw60AOQ>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

Youtube. **Caso sobre propagandas feitas por caipiras.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8WV17Kpvhu0>>. Acesso em: 25 fev. de 2016.

Youtube. **Caso da dor de dente.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0bGIPppjtg>>. Acesso em: 25 fev. de 2016.

Youtube. **Almoço do coronel.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=r0S36KDB6Xw>>. Acesso em: 25 fev. de 2016.

Youtube. **Caso da mula sem cabeça.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3poDgnr23ns>>. Acesso em: 25 fev. de 2016.