

FABIANA APARECIDA BENICÁ

**LENDA URBANA:
uma proposta de ensino da oralidade**

**ASSIS
2018**

FABIANA APARECIDA BENICÁ

**LENDA URBANA:
uma proposta de ensino da oralidade**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa

Bolsista: CAPES

ASSIS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – Unesp

B467L Benicá, Fabiana Aparecida
Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade / Fabiana Aparecida Benicá. Assis, 2018.
196 f. : il.

Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr.^a Juliana Bertucci Barbosa

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 2. Oralidade. 3. Escrita. 4. Lendas. I. Título.

CDD 469.7

Fabiana Aparecida Benicá

LENDA URBANA: uma proposta de ensino da oralidade

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Mestrado Profissional em Letras (Área de Conhecimento: Linguagens e Letramentos)

Data da Aprovação: 23/02/2018

COMISSÃO EXAMINADORA



Presidente: Profa. Dra. Juliana Bertucci Barbosa - UNESP/ARARAQUARA



Membros: Profa. Dra. Caroline Carnielli Biazolli - IFSP/ARARAQUARA



Prof. Dr. Daniel Soares da Costa - UNESP/ARARAQUARA

Para os meus pais, Antônio e Maria, com todo meu amor, carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela vida, por ter me concedido forças e sabedoria, para superar os obstáculos e dificuldades, durante a trajetória de realização deste estudo.

Aos meus pais, Antônio e Maria, pela educação, orientação e apoio durante a vida inteira e, principalmente, no período de realização desta pesquisa. Vocês são uma benção em minha vida.

À minha orientadora, Professora Doutora Juliana Bertucci Barbosa, pelas orientações e conhecimentos compartilhados, com zelo, paciência e compreensão, tornando este trabalho realidade.

À banca de qualificação, Professor Doutor Daniel Soares da Costa e Professora Doutora Rosane de Andrade Berlinck, pela leitura atenta e sugestões que enriqueceram este trabalho.

Aos professores do Mestrado, pelos conhecimentos partilhados, dedicação e competência.

A toda minha família, amigos e colegas de trabalho, por compreenderem minha ausência em ocasiões importantes e partilharem os momentos de angústia e insegurança. Obrigada pela atenção, incentivo e carinho dispensados.

Aos meus amigos especiais do Mestrado, Isabel, Karen, Sônia e Vinícius, pela amizade construída neste período, pelas viagens, conversas, trocas, incentivos; por dividirem as angústias, ansiedades, alegrias, medos. Obrigada por cada momento, sem vocês tudo seria muito mais difícil. Verdadeiros anjos, presentes para sempre em meu coração.

A todos meus colegas da terceira turma do Profletras – Unesp/Assis -, pelo apoio, cumplicidade e carinho.

Aos meus alunos, pela participação direta nesta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de fomento à pesquisa.

A todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a construção deste trabalho.

“[...] cremos não poder perder a crença de que vale a pena tentar e assumir, categoricamente, a possibilidade de vencer desafios. Não cremos em fatalidade. Cremos na ação decidida de todos, governo e sociedade – do maior ao menor – para levar a sério as exigências da educação base, que é, de fato, a prioridade indiscutível.”

(Antunes, 2017)

BENICÁ, Fabiana Aparecida. **Lenda Urbana: uma proposta de ensino da oralidade**. 2018. Dissertação f. 194 (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2018.

RESUMO

O domínio da expressão oral com proficiência e desenvoltura amplia as possibilidades do estudante na vida escolar, social e pessoal. Entretanto, a escola e os materiais didáticos, que dão suporte ao trabalho do professor, ainda não reconhecem a oralidade e, conseqüentemente, os gêneros orais, como objeto de ensino. Ainda hoje, muitas vezes, a oralidade, quando trabalhada nas aulas de língua portuguesa, é tratada como lugar do “erro” numa perspectiva polarizada em relação à escrita. Dessas constatações originou-se este estudo que tem dois objetivos principais: investigar como o gênero lenda urbana pode possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual de Bauru, SP; e elaborar uma sequência didática que focalize o gênero lenda urbana, considerando a relação de interação e complementaridade entre as modalidades oral e escrita da língua e a noção de adequação do discurso às situações de comunicação. Para tanto, seguimos as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e embasamo-nos em linguistas que defendem o trabalho com a oralidade em sala de aula sob uma visão não dicotômica, como Antunes (2009), Cavalcante e Melo (2009), Fávero et al (2012) e Marcuschi (2005, 2007, 2008), dentre outros. Além disso, para o desenvolvimento da atividade com o gênero lenda urbana, seguimos o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (2004). Metodologicamente, optamos pela pesquisa-ação de natureza qualitativa e caráter interventivo e interpretativo. Seguimos as etapas: a) revisão bibliográfica, b) análise de documentos oficiais e materiais didáticos; c) desenvolvimento da sequência didática, d) análise dos resultados e revisão da sequência didática. Participaram da aplicação da sequência didática dezessete alunos do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual de Bauru, SP, envolvidos em práticas de produção textual oral e escrita. Os resultados obtidos evidenciam as afirmativas iniciais da ausência de um trabalho com a oralidade mais monitorada em sala de aula e do uso da escrita, pelos estudantes, como representação da fala, para além dos anos iniciais. O gênero adotado - lenda urbana - contribuiu para o envolvimento dos participantes nas atividades, possibilitando o resgate da cultura popular de contar e ouvir histórias, pouco comum, entre os discentes. Por fim, a proposta de intervenção configurou-se um instrumento pedagógico eficiente para auxiliar o docente no trabalho com a oralidade considerando sua relação de complementaridade com a escrita, na ampliação das competências comunicativas dos estudantes.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Sequência Didática. Lenda Urbana. Ensino de Língua Portuguesa.

BENICÁ, Fabiana Aparecida. **Urban legend**: a proposal of orality teaching. 2018. Dissertation f. 194 (Professional Master in Literature). - State University of São Paulo (UNESP), Faculty of Sciences and Languages, Assis, 2018.

ABSTRACT

The mastery of oral expression with proficiency expands the student's possibilities in school, social and personal life. However, school and teaching materials, which support the teacher's work, still have not recognized orality and, consequently, oral genres as an object of teaching. When orality is approached in Portuguese classes is still considered a place of "error" in a polarized perspective in relation to writing. These findings led to the current study which has two main objectives: to investigate how the urban legend genre can promote the development of oral and written communicative competence of students from the 6th grade of the Public Elementary School in Bauru, SP; and to elaborate a didactic sequence that focuses on the urban legend genre, considering the relation of interaction and complementarity between the oral and written modalities of the language and the notion of adequacy of the discourse to the situations of communication. Therefore, the National Curriculum Parameters (1998) guidelines were considered and linguists who defend the work with orality in the classroom under a non-dichotomous vision supported this work, such as Antunes (2009), Cavalcante e Melo (2009), Fávero et al (2012) and Marcuschi (2005, 2007, 2008) among others. In addition, in order to design the genre urban legend activity, the didactic sequence model proposed by Doz and Schneuwly (2004) was used. In relation to methodology, action research of qualitative nature and intervention and interpretative character was chosen. The following steps were taken: a) bibliographical review, b) analysis of official documents and didactic materials; c) elaboration of the didactic sequence, d) analysis of the results and revision of the didactic sequence. The didactic sequence was applied to seventeen students of the Public Elementary School in Bauru, SP and they were involved in oral and written production practices. The obtained results showed the lack of a monitored orality work in the classroom and the students' use of writing as a representation of speech, beyond the initial years. The adopted genre - urban legend - contributed to the involvement of the participants in the activities, enabling the rescue of the popular culture of telling and listening to stories, uncommon among students. Finally, the intervention proposal was an efficient pedagogical tool to support the teacher in the work with orality considering its relation of complementarity with writing, in the expansion of the students' communicative competences.

KEYWORDS: Orality. Writing. Didactic Sequence. Urban legend. Teaching of Portuguese Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 Pressupostos teóricos	15
1.1 Ensino de língua portuguesa e documentos oficiais.....	15
1.1.1 Concepções de linguagem	15
1.1.1.1 A linguagem como expressão do pensamento	16
1.1.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação	17
1.1.1.3 A linguagem como forma de interação	18
1.1.2 Gêneros textuais e os documentos norteadores de ensino de língua portuguesa	20
1.1.2.1 Gêneros e tipologia textual	21
1.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros textuais	25
1.1.2.3 O Currículo do Estado de São Paulo e o material didático de apoio.....	27
1.2 Gêneros textuais e ensino de língua portuguesa	32
1.2.1 Gêneros textuais na sala de aula	32
1.2.2 O gênero lenda urbana	39
1.3 Oralidade e escrita	43
1.3.1 O contínuo oral - escrito	43
1.3.2 Ensino da oralidade na escola	52
1.3.3 Sequência didática e o ensino dos gêneros orais	56
2 Procedimentos Metodológicos	62
2.1 O método	62
2.2 Campo de aplicação e informantes	64
2.3 Participantes da pesquisa	66
3 Proposta de intervenção	70
3.1 A proposta de sequência didática com o gênero lenda urbana	70
3.1.1 Apresentação da situação inicial	70

3.1.2 A primeira produção oral e escrita.....	71
3.1.3 Módulos	72
3.1.4 Produção final	76
3.2 Descrição da aplicação da sequência didática	76
3.2.1 Apresentação da situação inicial	76
3.2.2 Primeira produção textual oral e escrita	78
3.2.3 Módulos	83
3.2.4 Produção final	98
3.3 Análise das produções textuais orais e resultados	103
3.4 Análise das produções escritas e resultados	119
3.5 Síntese da aplicação da sequência didática	138
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	148
Apêndice 1 – Sequência didática	148
Apêndice 2 - Modelo de termo de consentimento livre e esclarecido	193
Apêndice 3 - Solicitação de autorização para realização de pesquisa científica	196

INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea tem exigido cada vez mais dos cidadãos, a fim de garantir-lhes a efetiva participação social, o domínio da língua, oral e escrita, nas diversas práticas sociais cotidianas. Nesse contexto, a escola, como a principal e a mais importante fonte formadora de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes, deve dedicar-se à ampliação das competências comunicativas dos estudantes, de maneira contextualizada, tendo em vista zelar por uma aprendizagem da língua que tenha sentido fora dela.

Nas últimas décadas, muitos foram os estudos e pesquisas linguísticos desenvolvidos apontando e recomendando a necessidade de mudança nas práticas pedagógicas de ensino da língua, entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) que orientam a educação no país. Esse documento, assim como os estudos e pesquisas na área, defendem o ensino da língua, em suas modalidades oral e escrita, numa concepção de interação, em que se constitua nas diferentes práticas sociais, sendo heterogênea e viva. Nesse sentido os PCN (BRASIL, 1998, p. 30) recomendam

[...] uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

No entanto, após quase duas décadas da publicação desse documento, a nossa prática em sala de aula como professores de língua portuguesa nos permite afirmar que a realidade do ensino da língua ainda está bastante distante, tanto das exigências de comunicação social atual, como das propostas, estudos e pesquisas teóricas. Não podemos negar que houve uma mudança, mas não significativa, dada a atual realidade da educação brasileira.

O professor, em sala de aula, tem se dedicado ao trabalho com os gêneros que circulam nas diversas esferas sociais quase que exclusivamente com os da modalidade escrita, porém esses são o suporte para uma prática, ainda, de caráter tradicionalista não adequada à concepção atual de língua, em que a linguagem é compreendida como forma de interação. Assim sendo, o que se aprende na escola

está distante da realidade, não fazendo sentido sua aprendizagem. Parece haver duas línguas: a que se aprende na escola e a que se usa fora dela.

Fora do contexto escolar, o aluno envolve-se em diversas situações que lhe são requeridas produções orais e escritas, das informais às mais formais. Assim, a função principal do docente não é ensinar a língua como um código apenas, mas os usos que se faz dela nas diversas práticas sociais.

Em sociedade, o estudante é um indivíduo que tem suas ações muito mais centralizadas na fala do que na escrita, entretanto, a escola e os materiais didáticos, que dão suporte ao trabalho do professor, ainda não reconhecem a oralidade e, conseqüentemente, os gêneros orais, como objeto de ensino. Dessa maneira, não há um equilíbrio no ensino dos gêneros escritos e dos orais. A sala de aula continua sendo um espaço, quase que exclusivo, para o ensino da expressão escrita da língua. Normalmente, quando trabalhada nas aulas de língua materna, a fala é tratada como o lugar do “erro” que deve ser corrigido em função da escrita padrão, ideal a ser seguido de bem falar e escrever, numa perspectiva polarizada. (MARCUSCHI, 1997, 2005b, 2007)

Como docentes atuantes na educação pública básica, podemos afirmar que grande parte dos alunos conclui o Ensino Fundamental sem o domínio das capacidades discursivas para produzirem textos falados ou escritos. Os textos produzidos, muitas vezes, não atendem aos efeitos de comunicativos esperados em situações de maior monitoramento do uso da língua, ou seja, embora os alunos se comuniquem com proficiência em situações mais corriqueiras do dia a dia, quando expostos a situações que exigem maior controle e domínio da modalidade oral apresentam bastante dificuldade.

Assim, dessa constatação descrita, surgiu o estímulo para a realização desta pesquisa. Portanto, procuramos, com este estudo, buscar respostas para as seguintes questões: como estimular o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, dos alunos no 6º ano a partir do gênero lenda urbana?; e como desenvolver uma sequência didática com a oralidade e a escrita através do gênero lenda urbana, desmistificando a crença de dicotomia e supremacia da escrita sobre a fala?

Partindo desses questionamentos, o presente estudo foi conduzido com os seguintes objetivos gerais:

- investigar como o gênero lenda urbana pode possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual de Bauru, SP;
- elaborar uma sequência didática que focalize o gênero lenda urbana, considerando a relação de interação e complementaridade entre as modalidades oral e escrita da língua e a noção de adequação do discurso às situações de comunicação.

Também elencamos, a seguir, os objetivos específicos que orientam esta pesquisa:

- verificar como o gênero oral tem sido abordado no livro didático e no material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (caderno do aluno);
- identificar as características e a função social do gênero lenda urbana;
- reconhecer elementos da tipologia narrativa no gênero lenda urbana;
- contribuir para o ensino de língua portuguesa, mostrando, principalmente ao professor (o principal leitor desta dissertação), como pode ser trabalhada a oralidade em sala de aula.

Dessa forma, consideramos a hipótese de que o desenvolvimento de um trabalho, a partir de uma sequência didática, com o gênero lenda urbana contribuirá para a compreensão dos estudantes de que a oralidade e a escrita são duas modalidades de uso da língua, cada uma com suas especificidades, de acordo com o contexto de produção, sob visão não polarizada. Assim, ampliando as competências comunicativas dos estudantes em ambas modalidades dentro e fora do ambiente escolar.

A escolha pelo gênero textual lenda urbana deu-se pela necessidade de se desenvolver um trabalho que possa contemplar as dificuldades identificadas, mas que, ao mesmo tempo, estivesse adequado às orientações do Currículo do Estado de São Paulo para o ano de aplicação (6º ano). Além disso, o gênero, quase nunca abordado em materiais didáticos, desperta muito interesse nos estudantes, estimulando, desta forma, o envolvimento efetivo dos alunos nas atividades realizadas, aumentando com isso as possibilidades de sucesso na aprendizagem.

No que concerne ao método de pesquisa, optamos pela pesquisa-ação, de caráter qualitativo-interpretativo, visando, desta maneira, possibilitar ao professor pesquisador investigar, compreender, refletir e intervir nas dificuldades identificadas de maneira mais ativa em seu contexto de atuação – escola Estadual de São Paulo, no município de Bauru/SP, em turma de 6º ano.

Nossa pesquisa encontra-se, nesta dissertação, dividida em três seções. Passaremos a uma breve explanação sobre cada uma delas.

Na primeira seção – Pressupostos Teóricos -, discorremos sobre as concepções de linguagem que orientam o ensino de língua portuguesa, discutimos o conceito de língua e linguagem, apresentados nos documentos oficiais, que direcionam o ensino da língua – os PCN e o Currículo do Estado de São Paulo -, e também apresentamos uma breve análise do material fornecido a alunos e professores da Rede Estadual do Estado de São Paulo.

Em seguida, discutimos acerca dos gêneros textuais e o ensino de língua portuguesa. Fizemos considerações a respeito do uso do gênero em sala de aula como objeto de ensino, além disso, apresentamos o levantamento de alguns estudos a respeito da importância do trabalho com os gêneros textuais, para ampliação das competências discursivas dos alunos. Ainda, nessa seção, apresentamos o gênero, a saber: lenda urbana, caracterizando e justificando sua escolha.

Também abordamos a relação entre oralidade e escrita, esclarecemos as diferentes perspectivas que foram dadas a essa relação numa visão dicotômica, no entanto, ademais, expomos essa relação sob uma visão de complementaridade e interação. Aqui também analisamos o ensino da oralidade na sala de aula, explicamos o procedimento sequência didática e o ensino dos gêneros orais.

Na segunda seção, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Descrevemos o método utilizado, o campo de aplicação e os participantes envolvidos na pesquisa.

Por fim, na terceira seção, apresentamos as partes que constituem a proposta de intervenção (a sequência didática) com o gênero lenda urbana. Descrevemos não só a sequência didática, como também sua aplicação. Além disso, fizemos uma discussão sobre o *corpus* levantado durante o desenvolvimento da pesquisa – produções orais e escritas de estudantes do 6º ano –, expondo, em seguida, os resultados obtidos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Ensino de Língua Portuguesa e documentos oficiais

Apresentamos, nesta subseção, uma discussão sobre as concepções de linguagem que norteiam o ensino de língua portuguesa nas escolas, considerando, para tanto, os documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Currículo do Estado de São Paulo e o Material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (caderno do aluno e do professor do 6º Ano do Ensino Fundamental) –, assim como a importância da adoção do conceito de gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem da língua.

1.1.1 Concepções de linguagem

A compreensão de conceitos pelos seres humanos determina sua forma de atuar no mundo. No caso do professor de língua materna, sua maneira de conceber a linguagem definirá e orientará as práticas de ensino e aprendizagem da língua, uma vez que as concepções que se têm da língua alteram o que ensinar e como ensinar.

Seguindo essa perspectiva, Travaglia (2006) esclarece que, em termos de ensino, a forma de concepção de língua e de linguagem que se adota modifica em muito a estrutura do trabalho com o ensino da língua. Para o autor, o fato de a concepção adotada determinar a estrutura do trabalho é que torna a questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Nas últimas décadas, os estudos linguísticos expostos por Geraldi (2012), Koch (2003) e Travaglia (2006) apontam maneiras bastante diferentes de conceber a linguagem, sendo possível organizá-las em três principais vertentes que subsidiaram e ainda subsidiam o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. Assim, temos a linguagem como: a expressão do pensamento, um instrumento de comunicação e uma forma de interação.

1.1.1.1 A linguagem como expressão do pensamento

A primeira e mais antiga das concepções define linguagem como reflexo do pensamento, o centro é a mente do indivíduo, a forma que organiza a língua organiza o pensamento. Para Koch (2003a, p.13), “a concepção de Língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações.” Para ela, nessa concepção, o interlocutor é o passivo que deve “captar” o enunciado exatamente da maneira como foi elaborado mentalmente pelo produtor que é dono soberano de suas ações e do seu dizer. Nessa perspectiva o não saber pensar é o motivo de as pessoas não saberem se expressar.

Segundo Travaglia (2006), nessa visão de linguagem o pensar se constitui uma condição indispensável à produção do ato comunicativo, que, construído dentro da mente do sujeito, não recebe interferência alguma do contexto de produção social, tornando-se um ato monológico e individual. A capacidade de o homem sistematizar seu pensamento dependerá da sua capacidade de expor o seu pensamento por meio de uma linguagem também sistematizada. Conforme Travaglia (2006, p.22) “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada do ‘para quem se fala’, em que situação se fala (onde, como, quando), ou para que se fala”

Nessa perspectiva, a língua é compreendida como um conjunto de normas estáticas, definindo os fenômenos linguísticos como “certos” e “errados”, favorecendo, dessa forma, o preconceito linguístico. Ainda, de acordo com Travaglia (2006), essa concepção de linguagem está diretamente relacionada à gramática tradicional que desvaloriza tudo que difere da variedade padrão ou culta, ignorando, dessa maneira, a língua em uso coloquial. Ao adotar essa concepção, o docente desconsidera todo o conhecimento linguístico do aluno por considerá-lo “errado”, e tenta impor, forçosamente, padrões concebidos como “corretos” pela gramática normativa, privilegiando o ensino da modalidade escrita em detrimento da modalidade oral. O autor afirma que essa concepção de linguagem, em sala de aula, apenas privilegia o trabalho com a variedade culta escrita, objetivando a correção formal da linguagem.

Essa visão, de origem preconceituosa, permeou o ensino da língua nas escolas por um longo período, e, ainda hoje, mesmo criticada por muitos

pesquisadores, continua sendo adotada e aceita por muitas instituições e profissionais de ensino que apresentam resistência em aceitar a língua como viva e heterogênea. cremos, com base nos autores citados, que essa concepção não contribui para ampliação dos conhecimentos e competências linguísticas dos discentes no ensino da língua materna, uma vez que desconsidera e não reconhece o uso concreto da linguagem em seus diversos contextos de produção.

1.1.1.2 A linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção de linguagem, regida pela teoria da comunicação, compreende a língua como um instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, ela é entendida como um código capaz de transmitir uma mensagem que precisa ser decodificada, de um emissor para o receptor. Travaglia (2006, p. 22-23) esclarece que a língua nessa visão é:

[...] um conjunto de signos que se combinam segundo as regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. [...] o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso, ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações).

Koch (2003a) destaca que, nessa concepção, o receptor tem papel passivo, pois sua função é apenas decodificar a informação tal como enviada pelo emissor, precisando para isso apenas o conhecimento do código, porque o texto é um produto simples que possibilita uma única compreensão. Observamos pelas definições de Koch (2003a) e Travaglia (2006) que, apesar de essa concepção reconhecer, pelo menos teoricamente, a variação da língua, não a valoriza, já que exige para a comunicação o “domínio do mesmo código”, para o emissor e para o receptor; além disso, também não admite aspectos do processo de autoria, como por exemplo: a ironia, constantemente impressa pelo indivíduo na linguagem, porquanto trata o texto como simples, composto de elementos explícitos que o tornam de fácil entendimento.

Conforme Travaglia (2006), essa perspectiva estuda a língua afastada da sua situação de uso, desconsiderando os interlocutores, substituídos por meros

receptores e emissores de informação, despreza o contexto social e histórico de produção, ficando reduzida ao estudo interno do funcionamento da língua. Essa concepção, para Geraldi (2012), tem sido confessada nos livros didáticos, principal e importante recurso de trabalho do professor de língua portuguesa nas escolas.

Diante do exposto, consideramos essa visão de linguagem também condenada ao fracasso, uma vez que ignora a língua em uso, separando o sujeito do seu contexto social de produção, tornando a língua um conjunto artificial organizado por regras e não admitindo interlocutores, apenas emissores e receptores não ativos que apenas codificam e decodificam informações. Ao fazer uso dessa perspectiva, o docente transformará o estudante em um sujeito passivo que reproduzirá a voz do professor e da escola que impõe modelos a serem seguidos. Assim, observamos que essa concepção pouco tem a contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem da língua materna nas instituições de ensino que buscam formar cidadãos críticos e reflexivos e atuantes na sociedade.

1.1.1.3 A linguagem como forma de interação

A terceira concepção de linguagem traz as maiores inovações ao trabalho com a língua materna em sala de aula, pois, seguindo essa perspectiva, a linguagem passa a ser compreendida como forma de interação social, ou seja, dialógica. O discurso é uma prática social a considerar os contextos de produção, as situações de comunicação, a intencionalidade do produtor e os efeitos de sentido que ele produz no receptor. Geraldi (2012, p. 41) afirma que tal concepção “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos”. Isso, segundo o autor, possibilita uma postura educacional diferenciada.

Travaglia (2006, p.23) esclarece que “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir ou exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).” Para o autor, a linguagem é fruto da interação humana, comunicativa, resultado dos efeitos de sentido entre os interlocutores dentro de um contexto social, histórico e ideológico, diferenciando-se das outras concepções que não admitem a interferência social e analisam a linguagem como produto isolado distante da realidade na qual o sujeito está inserido.

Essa visão interacional/dialógica da língua, nas palavras de Koch (2003a), abandona a passividade do sujeito, visto que nela os sujeitos são construtores sociais ativos fazendo do texto um lugar dialógico em que se constroem e são construídos. Assim, o texto passa a ser um emaranhado variado de implícitos que só pode ser compreendido tendo-se, como base, o contexto sócio-cognitivo dos integrantes da interação. Assim, o sentido de um texto é construído a partir de um “contrato de cooperação” entre o emissor e o receptor, pois de acordo com Koch e Travaglia (2010), quem produz uma sequência linguística tem a intenção de que essa seja um texto, pretendendo com ela realizar uma intenção comunicativa, mas que só terá sentido se o receptor agir cooperativamente aceitando tal sequência como um texto, tendo para isso que ativar seu conhecimento de mundo. A autora esclarece que, quando se adota essa forma de conceber a língua, a compreensão torna-se:

Uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo. O sentido do texto é, portanto, *construído* na interação do texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. (KOCH, 2003a, p.17, *itálico da autora*)

De acordo com os pesquisadores mencionados, temos a linguagem sob essa perspectiva como um fenômeno de interação social, no qual o sujeito tem participação ativa na produção de sentidos, que são construídos de acordo com as exigências do contexto social, histórico e ideológico de produção entre o locutor e interlocutor. Por conseguinte, a língua deve ser estudada e compreendida em condições concretas de uso, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas a diversidade de gêneros e variedades da língua, determinados mediante os objetivos e as circunstâncias do contexto de produção em que os interlocutores estão inseridos. Segundo essa concepção, oralidade e escrita encontram-se no mesmo patamar de importância, uma vez que a adequação de ambas é definida pelas circunstâncias reais de uso do processo de interação verbal.

Diante das considerações realizadas, fica evidente que a abordagem interacionista da língua é a mais adequada para o desenvolvimento do trabalho do professor de língua portuguesa no ensino da língua materna, porque ela propicia o desenvolvimento comunicativo dos estudantes no uso da língua em contextos de

práticas sociais concretas, fazendo do ato comunicativo um processo de reflexão em que ele considere os seguintes aspectos contextuais: o que, como, onde, para que e para quem o texto será produzido, entendendo a língua como viva e em constante evolução, valorizando e respeitando o ensino da diversidade linguística. A norma padrão deixa de ser exclusiva e divide espaço com outras variedades de valor expressivo e comunicativo; o uso “certo” e “errado” da língua perde o foco e cede espaço à adequação ao contexto e situação de comunicação, contemplando um ensino mais próximo da realidade de uso da língua pelo aluno em suas práticas discursivas diárias.

Podemos observar que é justamente essa a concepção de língua adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos quais a linguagem está definida como “uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica: um processo de interlocução realizado nas práticas sociais, nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p.23-24).

Seguindo a mesma visão, o Currículo do Estado de São Paulo (2010, p. 31) define o discurso como sendo “a linguagem em interação, que leva em conta o que está sendo dito ou silenciado, os valores, os sentimentos, as vivências e as visões de mundo dos interlocutores envolvidos em determinada situação comunicativa.” Dessa forma, para este estudo, assumiremos essa mesma perspectiva de linguagem, pois a consideramos mais adequada ao trabalho com a língua em sala de aula.

1.1.2 Gêneros textuais e os documentos norteadores de ensino de língua portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, com o objetivo de estabelecer em diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro, buscam apoiar e subsidiar o trabalho do professor em sala de aula nas diferentes áreas, a fim de possibilitar a melhoria da educação no país.

Os PCN de língua portuguesa representam um avanço no campo linguístico, porquanto estão fundamentados na concepção de linguagem como forma de interação e, conseqüentemente, uma nova concepção de ensino pode ser verificada, propondo uma mudança significativa nas práticas de sala de aula.

A linguagem nesse documento é concebida como resultado da interação verbal entre os interlocutores de acordo com as circunstâncias do contexto social, histórico e ideológico de produção. A língua é considerada viva e constitui-se nas diferentes práticas sociais por meio dos diversos gêneros textuais. A partir dessa perspectiva, o texto tornou-se unidade de ensino e os gêneros textuais, objetos de ensino. Segundo os PCN

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, e estes são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1998, p.26)

Acompanhando a mesma linha dos PCN, estados e municípios também passaram a estabelecer os gêneros textuais como objeto de ensino. Nesse contexto, encontra-se situado o Currículo do Estado de São Paulo. Esse documento foi proposto em 2008 pela Secretaria de Educação de Estado de São Paulo, no intuito de procurar garantir o funcionamento das escolas do estado de São Paulo como uma rede. As orientações previstas nesse documento têm como objetivo garantir a todos os alunos uma base de conhecimentos e competências pela escola.

O Currículo de língua portuguesa prevê que, para ensinar a língua materna ao estudante, é preciso ensinar a “saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentido.” (SÃO PAULO, 2010, p.30).

Diante do exposto, e seguindo o previsto nesses documentos, é impossível pensar no ensino da língua sem pensar em gêneros textuais.

1.1.2.1 Gênero e tipologia textual

Propõe-se a discussão entre gênero e tipologia textual a partir do pressuposto de que toda comunicação humana ocorre por meio da linguagem. Essa linguagem se concretiza por meio dos gêneros textuais que circulam socialmente; assim, o trabalho com a língua só é possível através dos gêneros. Para Marcuschi (2008, p. 154), “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é

impossível não se comunicar verbalmente por algum texto, isso porque toda manifestação verbal só é possível por algum gênero textual.”

O pesquisador russo, Mikhail Bakhtin, nos primórdios do século XX, dedicou-se aos estudos da linguagem, foi pioneiro ao empregar o termo gênero com sentido mais amplo do que o utilizado pela teoria literária para identificar os gêneros clássicos – lírico, épico, dramático -, englobando, dessa forma, também os textos produzidos nas situações cotidianas de comunicação, tais como: carta, receita culinária etc.

Bakhtin (2011) define gêneros como enunciados relativamente estáveis em situações e propósitos comunicativos específicos para cada esfera comunicacional. Esses enunciados se caracterizam com base em três aspectos: conteúdo temático (domínio de sentido que se ocupa o gênero), construção composicional (modo de organizar o texto) e estilo (seleção de meios lexicais, fraseológicos e gramaticais); organizando-se em um todo do enunciado, e determinados pela especificidade da esfera de comunicação. Dessa forma, trabalhar com os gêneros implica não apenas a exploração dos aspectos linguísticos, mas também de sua estruturação e situação de produção. Logo, faz-se necessário, para compreender e dominar os gêneros textuais, entender seu contexto social de produção, para quem são produzidos, em quais meios de circulação e com quais propósitos. Conforme Marcuschi (2008, p. 154), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos em situações sociais particulares”.

Marcuschi (2005a) salienta que os gêneros textuais se caracterizam e se definem por aspectos sociocomunicativos e funcionais, no entanto isso não quer dizer que há o desprezo dos aspectos formais, estruturais ou linguísticos, porque há casos em que são as formas que determinam o gênero, em outros os gêneros serão determinados pela função. Assim como, haverá casos que serão determinados pelo ambiente ou suporte em que circulam. Para ilustrarmos as colocações do autor, consideremos o gênero anúncio publicitário que, às vezes, pode se apropriar das características estruturais de outros gêneros, tal como da forma do gênero história em quadrinhos (HQs). Entretanto, mesmo assim, continua sendo um anúncio publicitário, pois nesse caso o gênero é determinado por sua função e não por sua estrutura.

Apesar dos gêneros se apresentarem como relativamente estáveis, eles não podem ser tratados como modelos estáticos e homogêneos, porque são atividades sociais e historicamente construídas, por isso tornam-se dinâmicos, flexíveis e heterogêneos, eles se constituem e se reconstituem de acordo com as exigências das condições de produção, dessa forma os gêneros são inúmeros, ficando difícil classificá-los. (MARCUSCHI, 2005a)

Conforme Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são formas de funcionamento da língua e da linguagem, que foram criadas conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula, entende-se que são produtos sociais muito heterogêneos, possibilitando inúmeras construções durante a realização da comunicação. Sendo assim, para que as pessoas desenvolvam plenamente as capacidades de linguagem, é imprescindível que se apropriem socialmente dos gêneros. Desenvolver um trabalho com os gêneros em sala de aula, além de preparar o aluno para eventuais práticas sociais de uso da língua, também amplia sua compreensão da realidade, pois, dessa maneira, dentro da escola o estudante passa a ler, compreender e produzir textos dos quais faz uso fora dela, tornando sua aprendizagem mais significativa.

Ao discutirmos sobre os gêneros, devemos considerar a problematização do uso das expressões “gêneros textuais” e “gêneros discursivos”. Alguns autores, entre eles, Rojo (2005), defendem que a distinção entre essas expressões encontra-se, muito além, de uma diferença terminológica. A autora, a partir de um estudo realizado com trabalhos produzidos no Brasil, dividiu esses trabalhos em duas vertentes: a primeira denominada “teoria dos gêneros discursivos”, que diz respeito às situações de produção dos enunciados considerando seus aspectos sócio-históricos; enquanto a segunda “teoria dos gêneros de textos” volta-se a descrição da materialidade textual. No entanto, outros autores como Marcuschi (2008), não consideram tão relevante essa distinção. De acordo com o autor, os gêneros textuais são fenômenos históricos, relacionados à vida cultural e social, ou seja, são entidades sociodiscursivas e formas de ação social que utilizamos em qualquer situação de comunicação.

Consideramos a definição acima de gênero textual elaborada por Marcuschi (2008) bastante pertinente ao nosso estudo, dessa forma, a utilizamos nesta dissertação. Além disso, nossa atuação como docente no ambiente escolar nos permite afirmar que essa nomenclatura é mais comum entre os docentes - principal

leitor desta dissertação - e, também, nos materiais didáticos que dão suporte ao trabalho do professor em sala de aula. Porém mesmo optando pelo termo “gêneros textuais”, ao longo desta dissertação, estará presente a expressão “gêneros discursivos”, visto que recorreremos às contribuições de autores que são referência no assunto, mas que adotam esse conceito.

Apesar de bastante difundido o conceito “gêneros textuais”, nas instituições de ensino, nos materiais didáticos e entre docentes de língua Portuguesa, ainda é comum que esses o tratem com o mesmo sentido de tipos textuais. Segundo Marcuschi (2005a), para o trabalho com a compreensão e produção textual é fundamental que essa distinção seja estabelecida, pois, muitas vezes, usa-se a expressão tipo textual para referir-se ao que, na verdade, é um gênero textual, uma vez que os gêneros constituem-se por sequências tipológicas distintas. Tomemos como exemplo o gênero que será a base do nosso trabalho: lenda urbana, em que há o predomínio da sequência narrativa, mas que pode apresentar um desdobramento expositivo, descritivo, entre outros. Recorreremos ao autor para esclarecer objetivamente a diferença entre os termos:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua compreensão {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005a, p.23, *itálico do autor*)

Fica evidente a importância do trabalho com os gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa para o processo de ensino e aprendizagem, já que esses são formas reais de realização da língua e da linguagem.

1.1.2.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os gêneros textuais

A função da escola, segundo os PCN (1998) é formar cidadãos críticos e reflexivos atuantes em sociedade; todavia, para que essa efetiva participação social se concretize, é indispensável o domínio da língua em sua modalidade oral e escrita. Por conseguinte, ensinar a língua é criar condições concretas de emprego da linguagem nas diversas situações de comunicação social. “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” (BRASIL, 1998, p.30). Daí decorre a necessidade de um trabalho voltado aos gêneros textuais escritos e orais.

O ensino da língua materna, apoiado nos diferentes gêneros orais e escritos, deve considerar e valorizar a diversidade linguística, contribuindo para a extinção do preconceito linguístico. É preciso desfazer a crença de que há uma forma correta de uso da língua – aquela imposta pelas gramáticas normativas – e que tudo que se difere dela é “errado”. O que se objetiva não é o ensino do “certo” ou “errado”, porém o uso da língua nos diferentes contextos de produção. A modalidade oral é tão importante quanto a escrita, por isso é função da escola o trabalho com a oralidade, não na tentativa de consertar a fala do aluno em relação à escrita, entretanto para proporcionar-lhe, fora do contexto escolar, o domínio da linguagem oral nas inúmeras situações comunicativo-sociais a que ele está exposto.

O ensino de língua proposto pelos PCN é organizado por meio das práticas de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos: uso e reflexão da linguagem. Em função desses eixos, os conteúdos pressupõem um tratamento cíclico, ou seja, um mesmo conteúdo pode aparecer ao longo da escolaridade, diversificando-se apenas sua complexidade e organização.

Os Parâmetros de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental trazem como indicação, no que diz respeito aos conteúdos, um conjunto de gêneros considerados adequados para o trabalho com a oralidade e a escrita, no primeiro e no segundo ciclo, desse segmento de ensino. Aqui relacionaremos os indicados para o segundo ciclo que é foco desta pesquisa.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas e provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras.

Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc), textos normativos, tais como estatutos, declarações de diretos, etc. (BRASIL, 1998, p.128-129)

Não podemos negar que essa indicação, por ter quase duas décadas, necessita de reformulação se considerarmos o surgimento de inúmeros gêneros em face do avanço e da intensidade de uso das tecnologias de informação e comunicação que se instauraram nos últimos anos. Conforme Marchuschi (2005a), as tecnologias colaboram para o surgimento de novas formas, mas não totalmente inovadoras, como, por exemplo, o e-mail que tem nas cartas e nos bilhetes seus antecessores. Para o autor esses gêneros emergentes criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia a relação entre oralidade e escrita e inviabiliza, de forma definitiva, a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de língua.

Considerando os objetivos propostos nesta dissertação, escolhemos para este trabalho o gênero “lenda urbana” com origem na tradição oral. Cabe mencionar que, de acordo com Marcuschi (2007), “lenda urbana” é considerado um gênero de caráter misto, pois circula entre o oral e o escrito, ou seja, de concepção oral que, contudo, pode se materializar na escrita. Segundo o autor, o conceito de gêneros mistos encontra-se fundamentado de acordo com o meio e concepção, considerando que a fala é de concepção oral e meio sonoro, à medida que a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. Além disso, é um gênero de grande repercussão e circulação entre os adolescentes, por abarcar fatos inexplicáveis, fantasiosos e misteriosos. Para Bastos e Gomes (2012, p.138) o gênero lenda

constitui “um importante instrumento didático de reflexão sobre diferentes aspectos da oralidade e sua relação com a produção escrita.”

1.1.2.3 O Currículo do Estado de São Paulo e o material didático de apoio

O Currículo de língua portuguesa estabelece que, para o trabalho escolar com os gêneros, torna-se necessário entender, além da estrutura, as condições sociais de produção e recepção, para reflexão sobre função e adequação. Propõe-se um convívio com os gêneros, em que o estudante possa refletir sobre as condições de produção e recepção em que estão envolvidos.

O Currículo está estruturado no material de apoio fornecido a alunos e professores - “Caderno do aluno” e “Caderno do professor”. O material do professor é uma reprodução do caderno do aluno, no entanto com sugestões de respostas para as atividades, orientações didáticas e metodológicas para o desenvolvimento do conteúdo nas diferentes situações de aprendizagem, englobando os temas a serem trabalhados, competências e habilidades a serem atingidas, estratégias e recursos empregados, sugestões de avaliação e recuperação.

O conteúdo para o Ensino Fundamental (ciclo II) é organizado, em média, por dez “Situações de aprendizagem”, semestralmente. Em todas as situações, há campos fixos para leitura e análise de texto, oralidade e produção escrita, buscando contemplar o eixo de uso da linguagem, enquanto o item estudo da língua volta-se ao eixo de reflexão sobre os aspectos linguísticos, eixos tais propostos nos PCN (1998).

Em todos os anos do Ensino Fundamental, no 1º semestre, o centro é o estudo do agrupamento tipológico: narrar (6ºano), relatar (7º ano), prescrever/instruir (8º ano), argumentar (9º ano) e o estudo de gêneros textuais que apresentem, predominantemente, o respectivo agrupamento tipológico. No segundo semestre, desenvolvem-se projetos, que englobam a tipologia e os gêneros estudados, inserindo-os em uma perspectiva discursiva. O documento apresenta uma abordagem linear entendendo o trabalho com textos narrativos como propedêuticos para o trabalho com gêneros de outros agrupamentos tipológicos, tais como: expositivos e argumentativos. Portanto, em cada ano escolar, no Ensino

Fundamental, o estudante será exposto a diversos gêneros textuais de um mesmo agrupamento tipológico.

Essa proposta com abordagem linear se difere da progressão “em espiral” sugerida pelos pesquisadores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004). Na progressão “em espiral”, em cada ano/nível, os estudantes terão contato com diferentes agrupamentos tipológicos. Conforme os autores, o que se diferencia de um ano/nível para o outro, na progressão das aprendizagens “em espiral”, “são os objetivos limitados a serem atingidos em relação a cada gênero: as dimensões trabalhadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.124).

Este estudo tem como campo de aplicação uma classe de 6º ano de escola pública do estado de São Paulo. Dessa forma, consideraremos a organização proposta de abordagem linear do Currículo paulista que propõe, para o ano de aplicação, o ensino e a aprendizagem da língua materna pautados nos diferentes gêneros pertencentes à tipologia narrativa.

Para este estudo, porém, consideramos a organização proposta de abordagem linear no Currículo do Estado de São Paulo, uma vez que, o campo de aplicação de nossa pesquisa é, justamente, uma classe de 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior de São Paulo.

O material de apoio do 6º ano compreende um trabalho com foco no agrupamento tipológico narrar. O “caderno do aluno” apresenta, no primeiro semestre, dez “situações de aprendizagem” e, no segundo semestre, nove “situações de aprendizagem”. Durante o ano letivo, nas dezenove situações, os estudantes são colocados em contato com diferentes gêneros agrupados na respectiva tipologia, a fim de contemplar o ensino e a aprendizagem relacionados à leitura, compreensão, produção textual e estudos linguísticos. No segundo semestre, o material propõe a realização de dois produtos: a organização de um livro de narrativas e a organização de uma gincana. Destaca-se o trabalho com os gêneros fábula, conto, crônica, letra de música com traços de narratividade e narrativa de enigma.

A oralidade permeia todas as seções de aprendizagem. Constituem-se atividades de discussão, levantamento e sistematização de conhecimentos, oralização da escrita, contação de histórias e dramatização. Observamos que não há um trabalho eficaz e sistematizado com os gêneros orais, contemplando usos

efetivos da língua na modalidade oral, como acontece com a modalidade escrita; dessa maneira, o material analisado iguala-se aos livros didáticos que, como afirma Marcuschi (2005b, p. 26) apresentam “um descaso em relação à oralidade em geral [...], o espaço dedicado à língua falada raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral das páginas”.

O descaso com a oralidade nos livros didáticos, citado por Marcuschi (2005), é ratificado pelo Guia dos livros didáticos PNLD 2017 para os anos finais do Ensino Fundamental. Tal instrumento apresenta uma avaliação geral e individual das obras aprovadas, em quatro eixos de ensino: leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos. Na análise geral, o PNLD (2017) declara que, dentre os eixos analisados, a oralidade é o eixo de ensino menos explorado e com menos inovações, causando, nesse sentido, certo desequilíbrio nas propostas pedagógicas em relação à escrita. Diante desse contexto, destaca a necessidade de o docente estar atento para, sempre que necessário, ampliar a diversidade de gêneros orais a serem trabalhados com os estudantes. Segundo o Guia, ainda é possível verificar que:

em algumas coleções, a oralidade aparece como atividade-meio e não como atividade-fim. Em consequência, a linguagem oral é tratada, nesses casos, como uma competência já adquirida, mobilizada principalmente em propostas de leitura e/ou produção de textos. Conversas com os colegas, trocas de opiniões e discussões em sala de aula sobre um tema determinado são as sugestões mais recorrentes. (BRASIL, 2017, p. 32)

A relação fala/escrita, no material explorado – caderno do professor e do aluno -, apresenta uma correlação reducionista e equivocada, correspondendo, respectivamente, à linguagem informal e à formal. Um exemplo está explícito no caderno do professor, no volume 1, no exercício número 2, da seção “Estudo da Língua”, como apresentado a seguir:

Figura 1- Atividade Material didático do Estado de São Paulo

Língua Portuguesa – 5ª série/6º ano – Volume 1

Estudo da língua: ortografia

Para o desenvolvimento de habilidades especificamente linguísticas, propomos duas atividades de ortografia desenvolvidas com base em textos ou situações narrativas.

1. No trecho a seguir, há cinco palavras com ortografia incorreta dentro do contexto. Peça aos alunos que as encontrem e discutam se esses usos comprometeram o sentido do texto ou não, e que justifiquem suas opiniões.

Eu estava na maior espectrativa... Não sabia o que fazer: agardar o telefonema ou ligar eu mesmo? Era preciso tomar um decisão. A seção do filme estava marcada para 16:00h. Será que pegaria mau ligar?

As palavras que devem ser observadas são: *expectativa, aguardar, decisão, sessão e mal*. Acreditamos que os alunos darão mais destaque às duas primeiras, pois a forma como foram grafadas dificulta o entendimento do leitor. No caso dos outros termos, “decisão” apresentou um desvio que não compromete o sentido, mas que não deve ser usado na variedade padrão da língua. No caso das duas últimas, o problema é que os termos usados estão escritos em sentido diferente da grafia empregada. Destaque todos esses aspectos com os alunos, explicando o porquê de cada correção.

A segunda atividade traz um texto com a personagem Chico Bento, dos quadrinhos de Mauricio de Souza.

2. Leia o texto do quadro a seguir e faça a atividade proposta.

Durante uma pescaria, Chico Bento acaba adormecendo, mas acorda contrariado com o puxão de um peixe. Tem então uma ideia! Pensura, no anzol, um aviso com o seguinte texto:

“Procure outro anzor, to drumindo”.

Como se fala de um jeito, mas se escreve

de outro, Chico cometeu alguns erros ortográficos. Assinale a versão correta do aviso:

a) Procure outro anzol, estou dormindo.

b) Procure outro anzou, estou dormindo.

c) Procure outro anzol, tou dormindo.

d) Procure outro anzól, tou dormindo.

NÓBREGA, Maria José. Os tons e mil tons do português no Brasil. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Coord.). *Língua portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física*: livro do estudante: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Inep, 2002. p. 151.

Para além da resposta, é importante que você destaque com os alunos que o grande problema do texto de Chico Bento é que ele foi escrito, e não falado. A língua escrita é, normalmente, mais formal e exige, portanto, que o falante use a norma-padrão da língua.

É importante que não reconheçam a fala de Chico como errada, uma vez que é uma variedade geográfica legítima, mas inadequada ao registro escrito, mais formal, exigindo, portanto, o uso do português padrão.

Na continuidade dos estudos ortográficos, vamos propor atividades com o tema “divisão silábica”. É importante destacar que esses exercícios não têm a intenção de esgotar os assuntos. Você, professor, em sua sala de aula, vai planejar o quanto é necessário aprofundar e sistematizar os conceitos (bem como apresentar as classificações).

Nesse sentido, sua experiência, os materiais que produz, as aulas que prepara, bem como seu livro didático, servem como base para orientar o seu trabalho. O que vamos sugerir são atividades produzidas com base em textos vistos na Situação de Aprendizagem,

85

Fonte: 6º ano (SÃO PAULO, 2014a, Volume I, p. 85)

O exercício traz como objeto de estudo um texto da personagem “Chico Bento”. Pede-se aos estudantes que assinalem a alternativa correta para o texto “Procure outro anzor, to drumindo”. Abaixo, as orientações ao professor solicitam que ele destaque para os alunos o problema do texto: ele foi escrito e não falado. Pois, de acordo com as recomendações, a escrita é, comumente, mais formal e exige, assim, o uso da norma-padrão.

Outro exemplo consta no caderno do professor, volume 2 (2014b, p.70), o qual podemos observar abaixo:

Figura 2 – Relação fala e escrita no Material Didático do Estado de São Paulo

fizeram: Todos o completaram do mesmo modo? Eles identificaram as falas de cada participante do texto, incluindo a autora?

É importante que os estudantes observem as várias vozes do texto, diferenciando-as de acordo com as informações apresentadas pela narradora. Há no texto o uso dos discursos direto e indireto, mas nem sempre com a pontuação convencional para sua introdução. Por isso, é possível que os estudantes apresentem dificuldade para diferenciar falas, necessitando de seu auxílio para executar a tarefa.

7. Você poderá propor uma discussão coletiva para que eles reflitam a importância dessas falas para a construção de sentido do texto:

a) Como a junção de tantas falas auxilia o leitor a compreender a ideia de gincana que a autora propõe?

Professor, é importante que os estudantes percebam que a pontuação utilizada no texto recia a agilidade da conversa oral e, ao mesmo tempo, do próprio clima de gincana no qual a autora se insere.

b) Grifem no texto *A gincana da crônica* palavras e expressões típicas da linguagem informal e onomatopeias.

“Claro, dona editora”;
 “Oba”;
 “A crônica prontinha”;
 “Mil desculpas, blá-blá-blá. Ô coisa. Droga.”;
 “Hahahaha”.

c) Por que, na opinião de vocês, a autora usa esses tipos de palavras no texto?

Professor, observe a pertinência das respostas. Acreditamos que a informalidade será destacada, mas é preciso observar a coerência de outros comentários.

d) Vocês julgam adequado o modo como a autora escreve, considerando os leitores de *blogs*, para quem o texto foi escrito? Por quê?

Resposta pessoal, mas espera-se que os alunos respondam afirmativamente e justifiquem dizendo que o gênero “*blog*”, em geral, tem um tom de conversa, procurando criar um clima de intimidade com o leitor.

Entre a fala e a escrita

Na continuação da análise do texto *A gincana da crônica*, você poderá destacar mais duas questões:

- o uso de palavras e expressões típicas da linguagem oral (coloquial e informal) e onomatopeias;
- que palavras e expressões são essas (“oba, ô coisa, bom, droga, hahaha, uau” etc.).

Peça aos alunos que, coletivamente, identifiquem essas palavras no texto. Analise com eles as possíveis razões para a autora usá-las (frisando como a informalidade contribui para criar uma impressão de conversa entre os interlocutores – autor e leitor).

Você também poderá escolher um novo texto para ser analisado com eles. Selecione uma página de conversa *online* que apresente um bate-papo de pelo menos três interlocutores. Retire as marcas que introduzem suas falas e peça aos estudantes que, coletivamente, identifiquem a quem pertence cada fala e o número de interlocutores presentes no diálogo. Questione-os: Como eles sabem disso diante da confusão aparente? É preciso reconhecer nessa atividade que a linguagem da internet, nos bate-papos, é relativamente fácil, porque uma fala separa-se da outra pela introdução de novas linhas: cada interlocutor se utiliza de uma nova linha para participar do diálogo. Além disso, ao recuperar os marcadores sintáticos (pronomes masculino e feminino etc.), é possível ratificar a presença desses interlocutores, diferenciando-os.

Produção escrita

Organizando o projeto Gincana

Para organizar a Gincana de Produções de Narrativas e de Letras de Música, os estudantes deverão executar algumas ações ini-

Fonte: 6º ano (SÃO PAULO, 2014b, Volume II, p. 70)

Ao tratar da relação entre a fala e a escrita, o material solicita que o professor destaque, em um texto escrito, ao aluno, “o uso de palavras ou expressões típicas da linguagem oral (coloquial e informal) [...]”. Nos dois casos, se o docente não realizar uma explanação sobre o proposto sob uma concepção variacionista não polarizada, o estudante poderá inferir a linguagem oral como sinônimo de informalidade, enquanto a escrita, de formalidade.

Dessa forma, justifica-se a escolha do gênero lenda urbana para esta pesquisa, por tratar-se de um gênero não presente no material didático proposto para as escolas paulistas e nem em livros didáticos, todavia, é um gênero que se

encaixa, perfeitamente no agrupamento tipológico previsto para o sexto ano. Esse gênero permite um trabalho sistêmico com a oralidade, estabelecendo com a modalidade escrita uma relação de complementaridade, não dicotômica.

1.2 Gêneros Textuais e ensino de Língua Portuguesa

A democratização da Educação, na década de 80, fez com que as escolas passassem a receber um público diferenciado, para o qual a perspectiva de ensino descontextualizado e artificial não fazia sentido, já que o que se ensinava na escola não tinha relação com o uso concreto da língua socialmente, devido à distância mais acentuada que se começa a observar entre os usos vernáculos dos alunos e a norma ensinada na escola. Nesse sentido, na tentativa de tornar os resultados mais satisfatórios, foram publicados os PCN, que instituíam como objeto de aprendizagem os diversos gêneros textuais para o ensino da linguagem escrita e oral na disciplina de língua portuguesa.

Portanto, nesta subseção, discutiremos a importância e o uso dos gêneros textuais como instrumento de ensino e aprendizagem no trabalho docente em sala de aula. Também discorreremos sobre o gênero lenda urbana, selecionado para esta pesquisa como objeto de ensino da língua materna.

1.2.1 Gêneros textuais na sala de aula

Os gêneros textuais, como já mencionamos, são formas de linguagem que circulam socialmente. A partir deles, os indivíduos organizam a língua nas diversas situações de comunicação nas quais se envolvem no cotidiano. Socialmente, quando nos comunicamos, seja por meio do texto escrito ou do texto oral, há o uso de algum gênero textual, em situações mais ou menos formais. Dessa maneira, uma conversa entre amigos constitui-se um gênero, assim como um artigo científico.

Orais ou escritos, os gêneros correspondem à língua concreta em funcionamento, tornando o domínio desses indispensáveis para a participação social dos sujeitos. Os gêneros são inúmeros, portanto, quanto mais gêneros uma pessoa conhecer e deles se apropriar, maiores serão suas chances de exercício efetivo da cidadania.

O ensino da língua portuguesa, a partir da publicação dos PCN, com o objetivo de “expansão das possibilidades do uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 45), e, conseqüentemente, de garantir aos estudantes a participação em sociedade, tornou, nesse sentido, os diferentes gêneros que circulam socialmente objetos fundamentais de ensino e aprendizagem da língua materna nas escolas. O documento aponta que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola, escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos circulam socialmente, cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte de atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1998, p.34)

Nesse sentido, há a preocupação de que o trabalho de língua portuguesa nas salas de aula parta de textos que existam e circulem socialmente nas diferentes esferas sociais. Dolz e Schneuwly (2004, p.57) partem da concepção de que os gêneros “devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação”.

Os autores consideram os gêneros instrumentos que as pessoas utilizam para todas as situações de comunicação em que estão envolvidas. Esses instrumentos promovem a prática de uma ação linguística, tendo como resultado, na aprendizagem, a ampliação das capacidades individuais do usuário e o desenvolvimento do seu conhecimento a respeito de qual instrumento é utilizado. Dessa forma, o ensino dos gêneros que circulam em sociedade pode, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos, indicar-lhes muitas formas de participação social através da utilização da linguagem.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 74):

É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. [...] Os gêneros constituem um ponto de comparação que situa as práticas de linguagem. Eles abrem uma porta de entrada, para estas últimas, que evita que delas se tenha uma imagem fragmentária no momento de sua apropriação.

Assim, acreditamos que ensinar e aprender a língua materna por meio dos gêneros é permitir que o aluno se aproprie dela, efetivamente, nas diversas

situações concretas de comunicação social, diferentemente do ensino tradicional pautado em frases soltas para fins de análise sintática. Esse ensino de língua gramatiquero torna a aprendizagem insignificante ao estudante, pois o que se ensina não tem relação com os usos que ele faz da língua fora da escola, uma vez que nos comunicamos por textos e não por frases soltas.

Barbosa (2000) elenca, sucintamente, motivos para a abordagem dos gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Para a autora, os gêneros são instrumentos de grande valia para os processos de produção e compreensão de textos orais e escritos, tanto para os professores ensinarem, como para os alunos aprenderem. Para a autora,

- os gêneros do discurso permitem capturar, para além de aspectos estruturais presentes em um texto, também aspectos sócio-históricos e culturais, cuja consciência é fundamental para favorecer os processos de compreensão e produção de textos;
- os gêneros do discurso nos permitem concretizar um pouco mais a que forma de dizer em circulação social estamos nos referindo, permitindo que o aluno tenha parâmetros mais claros para compreender ou produzir textos, além de possibilitar que o professor possa ter critérios mais claros para intervir eficazmente no processo de compreensão e produção de seus alunos;
- os gêneros do discurso (e seus possíveis agrupamentos) fornecem-nos instrumentos para pensarmos mais detalhadamente as sequências e simultaneidades curriculares nas práticas de uso da linguagem (compreensão e produção de textos orais e escritos). (BARBOSA, 2000, p.158)

Atualmente, na tentativa de renovar o ensino de língua portuguesa e alcançar resultados mais satisfatórios em relação à leitura e à produção de textos, os gêneros textuais têm dominado os discursos escolares, curriculares e de materiais didáticos. Contudo, para adotar os gêneros como objeto de ensino e de aprendizagem é preciso conhecer bem o assunto, saber selecioná-los, e, principalmente, por que e como trabalhá-los. Segundo Bazerman (2009, p.23), “numa sala de aula, o trabalho do professor frequentemente serve para definir gêneros e atividades, e, fazendo isso, criar oportunidades e expectativas de aprendizagem”

Em todas as situações de comunicação, produzem-se textos com as mais diferentes finalidades para os mais diversos interlocutores, por conseguinte, na escola, os gêneros devem ser abordados como unidades textuais reais, em situações mais próximas possíveis de produção, como acontece fora do contexto escolar. Bazerman (2009, p. 10-11) afirma que “não se ensina um gênero como tal,

mas sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições.”

É preciso trabalhar além dos seus critérios estruturais, para que esses não se transformem apenas em um pretexto para a localização de informação, estudos gramaticais tradicionais ou mera reprodução de modelos estanques. De acordo com Marcuschi (2005a, p.35), “a relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se, particularmente, situada no campo da Linguística Aplicada, de modo todo especial no ensino da língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.”

Quanto ao professor, quando se propõe a desenvolver um trabalho com um gênero, não pode objetivar que ele possa ser dominado apenas com a imitação de padrões estruturais ou linguísticos; é preciso objetivar que esse trabalho focalize os aspectos discursivos e o contexto de produção, proporcionando ao estudante uma aprendizagem significativa, para que, fora da escola, ele possa produzir determinado gênero, oral ou escrito, adequado a uma situação social. A reflexão sobre o que se ensina e como se ensina torna-se indispensável para a prática do professor.

Dominar um gênero constituiria o próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a mestria textual requer – muito mais que outros tipos de mestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (KOCH; ELIAS, 2010, p.61)

Outro aspecto importante que precisa ser destacado em relação ao tratamento dos gêneros textuais em sala de aula é a abordagem que os livros e materiais didáticos têm dado a eles, uma vez que esses, muitas vezes, são os únicos recursos de ensino do docente, que, por falta de tempo, imposição de gestores, Sistema de Ensino ou até mesmo por despreparo, acaba os seguindo fielmente. Bezerra (2005, p. 35) afirma que o livro didático “constitui-se, se não o único material de ensino/aprendizagem, o mais importante em grande parte das escolas brasileiras.”

Segundo Marcuschi (2005a), os livros didáticos apresentam uma relativa variedade de gêneros, no entanto, essa variedade não equivale à realidade analítica, já que os gêneros analisados mais profundamente são sempre os mesmos, em unidades centrais. Outros figuram apenas com a função de “enfeite” ou distração

para os alunos. Há poucos casos de tratamento de gêneros de maneira mais sistêmica, principalmente, no que diz respeito aos gêneros orais, em que apenas os mais formais são lembrados em suas características mais básicas. Bunzem (2007, p. 43) destaca que “não podemos negar que há diversidade textual nos livros didáticos de Português. No entanto, é importante salientar que a presença de textos em gêneros diversos no LDP [...] não garante a formação de um leitor crítico e autônomo.”

Bunzem (2007) reconhece que, nos livros didáticos mais atuais, há a variação e autenticidade de gêneros. Assim sendo, esses livros se tornam importantes ferramentas, porque proporcionam ao estudante o contato com a diversidade textual produzida nos diferentes campos humanos que circulam em diversos suportes. Porém, o autor afirma que muitas coleções ainda não consideram o gênero como objeto de ensino, pois trazem apenas indicação do gênero e a abordagem de certas características estruturais. Outras obras, entretanto, já destacam aspectos discursivos e a situação de produção, todavia elas são poucas e organizam os gêneros e as práticas sociais de maneira estável e superficial.

Os gêneros textuais, quando se apresentam nos livros didáticos e na escola, acabam por sofrer um processo de didatização, porque eles sofrem alterações e tornam-se, ao mesmo tempo, um objeto de aprendizagem e instrumento de comunicação. Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 80 - 81), ter os gêneros como objeto e instrumento central de trabalho para o desenvolvimento da linguagem implica considerar que:

a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola e fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;

b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre - nós acabamos de dizê-lo - gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-los como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Em consonância com os autores citados, cremos que colocar os alunos em contato com um número relevante de gêneros, que circulam em sociedade, não garante qualidade de ensino. Todo trabalho com gêneros precisa ser desenvolvido a partir de uma “práxis” com atividades organizadas, com objetivos específicos que contemplem efetivamente as necessidades de ensino e aprendizagem dos alunos em relação à língua, assim como uma prática pedagógica reflexiva.

Kleiman (2005, p.7), por sua vez, ressalta que a proposta dos PCN em fundamentar ensino da língua através dos gêneros, tanto na modalidade oral como escrita, estimulou, consideravelmente, nos últimos anos, o número de atividades de pesquisas, objetivando “apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero.” Por conseguinte, destacaremos, concisamente, alguns estudos que, nos últimos anos, têm colaborado para o trabalho docente com os gêneros textuais, orais e escritos, em sala de aula e que ratificam a importância do uso destes nas instituições de ensino. Tais estudos, também colaboraram para a construção e organização de nossa sequência didática.

Dantas (2015), em sua pesquisa, elaborou e aplicou uma sequência didática com o gênero “relato de experiência” para uma turma de sexto ano. Esse trabalho objetivou a ampliação da competência comunicativa dos alunos. A professora-pesquisadora constatou que o material se constitui uma ferramenta relevante para o

aprimoramento das produções textuais, orais e escritas. Dessa maneira, o seu trabalho configura-se como fonte de consulta para outros profissionais da Educação.

Já Segate (2010) destacou a importância dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. Para a autora, os gêneros contribuem para que o aluno tenha acesso à língua em funcionamento, possibilitando aos estudantes maiores condições de recepção e produção de diferentes textos.

Santos (2010) evidenciou o uso dos gêneros textuais como ferramenta de ensino da língua em sala de aula. A partir dos estudos, a pesquisadora detectou que, apesar do grande número de estudos teóricos que se encontram sobre o assunto, os professores de Ensino Fundamental e Médio ainda apresentam uma formação e uma prática bastante deficitária em relação ao tema. A pesquisadora concluiu que grande parte dos alunos que terminam o Ensino Médio e ingressam na Faculdade apresentam dificuldade de produção de gêneros comumente trabalhados em sala de aula no Ensino Básico.

Outro trabalho, de Magalhães (2006), realizado com professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental I e II, discutiu o ensino da oralidade em sala de aula e verificou que, apesar das orientações e estudos que focalizam o trabalho com os gêneros orais, essa prática está longe de consolidar-se de maneira eficiente em sala de aula. Segundo os resultados dessa pesquisa, identificou-se que os docentes têm um conceito de oralidade muito restrito, relacionado apenas a atividades não controladas, e também carregam a visão dicotômica do “errado” e do “certo”, tendo o “erro” sempre relação com a oralidade. Magalhães julga, nesse sentido, imprescindível a formação de docentes e a elaboração de uma proposta de ensino que una o uso e a análise das manifestações orais e escritas em sala de aula.

Diante do mencionado, consideramos fundamental o desenvolvimento de atividades organizadas com base nos gêneros textuais, orais e escritos, apoiadas em práticas pedagógicas conscientes que possibilitem aos estudantes o conhecimento e o domínio comunicativo em diferentes situações de uso da linguagem, dentro e fora do contexto escolar. Assim o professor deve desenvolver situações em que haja a máxima aproximação das práticas de linguagem no espaço escolar com as práticas de linguagem sociais, colaborando de tal maneira para um ensino significativo, capaz de ampliar as competências discursivas dos estudantes, a fim de possibilitar-lhes o emprego proficiente da língua materna em diversos contextos de uso a que estão expostos diariamente.

1.2.2 O gênero lenda urbana

Diante da multiplicidade de gêneros que circulam socialmente, sabemos que é impossível imaginar que a escola e o professor darão conta de ensiná-los de maneira abrangente. Os gêneros se constituem e se reconstituem, a todo o momento, de acordo com a situação de produção. Decorre desse fato a árdua tarefa do docente em optar por este ou aquele gênero.

Segundo Marcuschi (2008), não há um consenso, de modo geral, de quais gêneros seriam ideais para o tratamento em sala de aula. Para o autor, tudo indica que não há gêneros ideais para o ensino da língua. Entrementes, é possível “identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2008, p. 207)

Perante essa difícil tarefa, optamos em desenvolver um trabalho com atividades organizadas a partir do gênero textual lenda urbana¹, que tem como tipologia predominante a narrativa. De acordo com Bastos e Gomes (2012), as lendas são histórias ficcionais, porque transmitem crenças, valores e ações da cultura popular nas quais há o predomínio da tipologia narrativa, mas também descritiva, pois ora narram histórias, ora descrevem seres sobrenaturais e, normalmente, têm sua estrutura composta pelos elementos básicos da narrativa, como: enredo, tempo, espaço, personagens.

Para a escolha, não consideramos essa tipologia como “mais fácil”, devendo preceder a outras, como, por exemplo, a de “argumentar” nos anos iniciais, exatamente como costuma aparecer nos livros e manuais didáticos. Brandão (2001) desfez essa ideia de simplicidade em relação ao ato de narrar, quando opta por desenvolver um trabalho com gêneros originalmente de tradição oral com o objetivo de criar um aporte ao trabalho do professor a fim de levar o aluno a compreender, valorizar e recuperar uma prática que, segundo ela, diz caminhar para o fim; retomando Benjamim (1985) sobre a arte de narrar:

¹ Encontra-se, no apêndice 1, desta dissertação, vários exemplos do gênero “lenda urbana”.

Torna-se cada vez mais raro o encontro com as pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espelhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. (BENJAMIM 1985, *apud* BRANDÃO, 2001, p.40)

Nossa escolha foi determinada por alguns aspectos que julgamos relevantes, tais como: trata-se de um gênero que permite o desenvolvimento de um trabalho privilegiado com a modalidade oral; negligenciado pelos livros didáticos; adequado ao programa curricular do estado de São Paulo para ano/nível de aplicação; de grande repercussão e circulação, tornando-se motivante à faixa etária proposta.

Nos últimos anos, com os avanços das tecnologias de informação e comunicação, houve uma explosão desse gênero que, antigamente, era transmitido, exclusivamente, de boca a boca e, hoje, ganha notabilidade e propagação, não somente por via da modalidade oral, nas conversas cotidianas, mas, principalmente, através da internet, por meio dos jovens e adolescentes em especial. Porém, há poucos estudos sobre o gênero no Brasil, muito provavelmente por ser julgado como um gênero de caráter inferior, como acontece com as literaturas denominadas de massa. Em oposição a esse conceito, Renard (1999, *apud* Dion, 2008, p.4) afirma que as lendas urbanas são “histórias significativas, cheias de sentido que é útil estudar”

O conceito “lenda urbana” (do inglês *Urban legends*) surgiu, entre as décadas de 70 e 80, com folcloristas americanos, para referir-se a histórias cômicas cotidianas da vida contemporânea, narradas como verídicas, mas que, na verdade, eram falsas e dúbias. (CAMPION-VINCENT, 2005, *apud* DION, 2008)

As lendas urbanas são narrativas coletivas contemporâneas e fabulosas, que buscam explicar fatos inexplicáveis. São representações dos medos, angústias, desejos, ansiedades, crenças, ou seja, fruto de preocupações sociais de determinados grupos ou comunidades. São tramas anônimas, narradas por um conhecido, amigo do amigo, que acabam ganhando certa credibilidade por retratarem personagens, elementos e ambientes comuns da sociedade moderna. Os episódios narrados aconteceram em um passado recente e são expostos com variações sofridas através da adequação cultural que alteram algumas circunstâncias da história, mas não suficientemente para que possamos dizer tratar-se de outra “lenda urbana”.

Assim como as tradicionais, as lendas urbanas são narrativas orais que possuem uma mensagem implícita, uma lição à qual estamos atentos. Brandão (2001) ressalta como característica do gênero lenda “sua tendência utilitária, já que, frequentemente, transmitem valores morais a uma comunidade”. Para a autora, “a lenda tenta dar conta da explicação de alguns elementos da natureza, ao mesmo tempo em que apresenta uma experiência de vida, indutora de maiores reflexões, prevalecendo uma moral, um ensinamento” (BRANDÃO, 2001, p. 52-52).

Poucos fatos diferem as lendas urbanas das lendas tradicionais, na verdade, podemos considerar as urbanas versões citadinas das tradicionais, porque, normalmente, se passam em espaços urbanos envolvidos por elementos da modernidade.

Recorremos a Dion (2008, p.3 - 4) que elucida claramente as duas formas de lendas que circulam socialmente:

A lenda tradicional é, portanto, uma narrativa, uma fabulação que revela de certa subjetividade tendo por pano de fundo fatos reais, históricos e de elementos reveladores do fantástico, do sobrenatural e do extraordinário. O discurso lendário, mais do que uma simples narrativa visando divertir um auditório, explora os valores morais de uma comunidade trazendo à luz tanto um exemplo a seguir, um modelo de indivíduo, tanto um contra-exemplo, um desvio de comportamento a ser evitado. Sua função primeira é de advertir e persuadir. O acontecimento sócio-histórico desencadeador da narrativa é de responsabilidade do grupo que o impregna com seus valores e com seus modelos de comportamento. Assim, cada lenda é o lugar de uma reinterpretação de fatos. [...] Assim como essa, a lenda contemporânea ou urbana é uma narrativa oral, exemplar, coletiva, anônima, que possui uma mensagem implícita e uma moral escondida à qual nos ligamos. Ancorada na cidade e na modernidade, baseada na crença, requerendo igualmente a cumplicidade de um ouvinte, a lenda urbana tem por objetivo explicar o inexplicável e o incompreensível, de acordo com o sistema de valores, a época e a visão de mundo da comunidade na qual ela se inscreve.

A pouca diferença entre ambas consiste, segundo o autor, no fato de os narradores e os personagens serem tipicamente contemporâneos, localizados em um passado recente; e na forma de transmissão, visto que as lendas tradicionais são exclusivas da oralidade e as lendas urbanas encontram-se apoiadas, também aos meios tecnológicos.

Alguns autores tratam as lendas urbanas, tipologicamente, como relatos, todavia, neste trabalho, seguindo os autores citados, o gênero será abordado como uma narrativa, já que para a existência de narratividade, segundo Charaudeau (2013), é preciso a existência de um narrador que tenha a intenção de transmitir

alguma coisa a alguém, dentro de um contexto. Exatamente como procede no gênero lenda urbana.

Com base na exposição acima e nos autores citados, caracterizamos as “lendas urbanas”, sinteticamente, como narrativas ficcionais que:

- misturam elementos da imaginação a elementos da realidade contemporânea;
- fornecem explicação para fatos inexplicáveis;
- sofrem alterações com o tempo, espaço, recebendo interpretações diferentes de seus divulgadores;
- são anônimas, nunca contadas por quem viveu o fato;
- dão-se num passado recente;
- representam a cultura popular de uma comunidade;
- carregam uma mensagem, normalmente, advertência ou moral implícita;
- são de tradição, tipicamente, oral.

Atualmente, como já citado, as lendas urbanas se propagam com muita rapidez, ancoradas em suportes tecnológicos digitais, que aceleram o processo de comunicação a distância, tais como, e-mail, *whatsApp*, *facebook*, *twitter*, etc.

A viralização do gênero em sociedade reflete a necessidade que, culturalmente, as pessoas têm, desde os primórdios dos tempos, de transmitir, escutar e repassar histórias amedrontadoras, causando estranhamento, insegurança, repulsa, envolvendo o sobrenatural. Os seres humanos tendem a se interessar, a terem curiosidade e fascínio por aquilo que foge ao seu entendimento.

As lendas urbanas selecionadas para este estudo são narrativas prazerosas, com enredo envolvente, capaz de mexer com o imaginário dos estudantes, traduzindo um pouco do conhecimento, da cultura popular de uma comunidade, de um povo. Nesse sentido, constituem-se poderosos objetos de ensino-aprendizagem, por meio de práticas pedagógicas organizadas, para aulas de língua materna, principalmente, no que diz respeito à modalidade oral, que é foco deste estudo.

O trabalho com esse gênero possibilita explorar a expressão oral do aluno em situações informais e outras mais formais, permitindo-lhe inferir a adequação do uso da língua em momentos de produção diferenciados e concretos. Além do que, propicia o estudo da oralidade e da escrita sem estabelecer visão dicotômica entre elas, como, normalmente, se estabelece em sala de aula, pois o estudante pode

verificar as características próprias de cada modalidade: oral ou escrita, considerando o contexto de comunicação, meio de divulgação, interlocutores, entre outros aspectos, uma vez que é possível a realização do gênero em ambas as modalidades da língua.

1.3 Oralidade e escrita

A leitura e a escrita sempre tiveram um espaço privilegiado na escola e nos materiais didáticos. No entanto, quando se tem um conceito de língua como interação, ensiná-la significa trabalhar os diferentes gêneros que circulam em sociedade, sejam orais ou escritos, pois é por meio desses que ela se constitui.

Nessa linha, a escola deve promover o ensino da leitura, da escrita, mas, também, da fala, porque, em sociedade, o estudante é um sujeito que precisa ler, escrever e falar adequadamente segundo os contextos sociais.

A oralidade começa a ganhar, aos poucos, espaço no ensino da língua materna em sala de aula, porém isso ainda é insignificante se comparado à escrita.

Nesta subseção, discutiremos o tratamento contínuo entre a oralidade e escrita, as implicações do ensino da oralidade na escola e, por fim, a sequência didática como modelo estruturador das atividades pedagógicas para o ensino dos gêneros escritos e, principalmente, orais.

1.3.1 O contínuo oral-escrito

A relação entre a fala e a escrita, até a década de 80, deu-se sob a perspectiva polarizada: ambas eram vistas como dois sistemas linguísticos opostos e tinham suas relações tratadas com base apenas no código.

O ensino da língua condicionava-se, exclusivamente, ao domínio de regras gramaticais estáticas, desenvolvidas a partir de modelos escritos estanques, norteados por padrões de textos literários. Nesse sentido, tudo que fugisse a esse padrão era considerado como “erro”. Desse fato decorre a ideia de que a escrita seria o modelo ideal de bem falar e escrever. Segundo Fávero et al (2012, p. 12), “a escrita, sobretudo a literária, sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, e a fala, instável, não podendo sequer constituir objeto de estudo.”

Porém, a partir da década de 80, houve a desconstrução desse conceito de língua, que passa, então, a ser compreendida como resultado de uma prática social. Atualmente, na relação fala/escrita, prevalece a posição de interatividade e complementaridade nas práticas sociais e culturais (MARCUSCHI, 2007, p. 15 - 16)

Para Marcuschi (2007), ao assumir essa vertente, é imprescindível considerar que as línguas se constituem em uso; assim, a atenção deve ser voltada, primeiramente, aos usos da língua e não às regras, nem à sua morfologia, uma vez que todas as variações da língua consistem no uso que fazemos dela, são as formas que se adaptam ao uso e não o contrário. Desta maneira, não se pode pensar a escrita como a representação da fala, porque fala² e escrita são modos de uso da língua, cada qual com suas especificidades, mas não suficientes para serem consideradas dicotômicas ou, ainda, como dois dialetos.

Conforme Koch e Elias (2010, p.14),

fala e escrita são, portanto, duas modalidades da língua. Logo, embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, cada uma delas possui características próprias, ou seja, escrita não constitui mera transcrição da fala, como muitas vezes se pensa.

A faculdade da expressão falada é condição inata do ser humano e desenvolvida no cotidiano, diferentemente da escrita, adquirida por meio de instituições formais de ensino. A escola, no caso, criou, socialmente, o mito de supremacia da escrita em relação à fala. Tanto a fala quanto a escrita são formas comunicativas e práticas sociais situadas, em que há o uso concreto da língua, sendo ambas indispensáveis à vida em sociedade.

Dessa forma, segundo Marcuschi (2007), o mais importante é compreender as origens das práticas sociais que englobam o uso da língua, oral ou escrita, visto que são elas que determinam o grau de importância da oralidade e da escrita socialmente. É nesse sentido que se fundamenta o fato de a relação entre oralidade e escrita ser observada com base em um contínuo social e histórico. “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos.” (MARCUSCHI, 1995, *apud* KOCH; ELIAS, 2010, p. 14)

² Neste trabalho usaremos o termo fala com sentido mais amplo, que envolve “todas as manifestações textuais-discursivas da modalidade oral”. (MARCUSCHI, 2007, p. 25)

O linguista (2007) destaca ainda várias tendências de estudos que, atualmente, tratam dessa relação. De acordo com o Marcuschi, a primeira e de maior tradição entre os linguistas – a perspectiva das dicotomias - analisa a relação entre a modalidade oral e escrita sob relação polarizada como apresentada pelo autor no quadro seguinte:

Quadro1 - Dicotomias estritas

fala	versus	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2007, p. 27)

Ainda, para Marcuschi (2007), essa visão volta-se para o código, dividindo a língua em dois blocos distintos. Postula menor complexidade da oralidade³ no tocante à escrita; nela não há preocupação com os usos discursivos ou com a produção, além disso, concebe a fala como o lugar do “erro” e a escrita como padrão ideal de bom uso da língua a ser seguido, tanto para falar como para escrever. No entanto, mesmo dando à língua uma visão estanque e reducionista, ainda norteia muitos manuais escolares. Diante do exposto, não podemos considerar essa tendência pertinente ao desenvolvimento do trabalho com a língua materna em sala de aula.

A segunda linha, de cunho culturalista, segundo Marcuschi (2007), é a que mais se aprofunda no tratamento das práticas orais em relação às práticas escritas, realiza análises de teor cognitivo, antropológico e social e desenvolve um estudo dos fenômenos da escrita os quais envolvem a sistematização e produção de conhecimento. Essa tendência tem autoria de antropólogos, psicólogos e sociólogos, por isso pouco propícia para observância dos fatos da língua. Seus representantes relacionam a escrita à capacidade cognitiva do indivíduo.

³Entende-se oralidade com o sentido de “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2007, p. 25)

Marcuschi (2007), citando Gnerre (1985), aponta três problemas correntes nessa visão: “o etnocentrismo, a supervalorização da escrita e o tratamento globalizante”. E os define da seguinte maneira:

O *etnocentrismo* diz respeito a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura e valorizar aspectos dentro de uma perspectiva em que o autor se situa. [...] A *supervalorização da escrita*, sobretudo a escrita alfabética, leva a uma posição de supremacia das culturas com a escrita ou até mesmo dos grupos que dominam a escrita dentro de uma sociedade desigualmente desenvolvida. [...] Essa *forma globalizante* de ver a escrita ressent-se da desatenção para o fato de que não existem “sociedades letradas”, mas sim *grupos letrados*, elites que detêm o poder social, já que as sociedades não são fenômenos homogêneos, globais, mas apresentam diferenças internas. (MARCUSCHI, 2007, p. 30-31, *itálico do autor*)

O quadro abaixo, elaborado pelo autor, aponta, resumidamente, as oposições identificáveis:

Quadro 2 - Visão culturalista

Cultura oral pensamento concreto raciocínio prático atividade artesanal cultivo da tradição ritualismo	versus	Cultura letrada pensamento abstrato raciocínio lógico atividade tecnológica inovação constante analiticidade
--	---------------	--

Fonte: Marcuschi (2007, p. 29)

Essa concepção carrega, embutida em seu cerne, a supervalorização da linguagem escrita em detrimento da oralidade, portanto não se constitui num embasamento adequado para professores no que diz respeito ao ensino da língua, pois também compreende um tratamento dicotômico.

A terceira tendência, de acordo com o autor, denomina-se variacionista; nessa visão, sai de cena a distinção dicotômica entre a fala e a escrita, postulada anteriormente pelas outras duas tendências, e passa a se valorizar e aceitar as diversas variedades da língua. De modo geral, o quadro 3, apresenta distinções que podem ser atribuídas a essa tendência.

Quadro 3 - A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
língua padrão	variedades não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não-padrão

Fonte: Marcuschi (2007, p.31)

Marcuschi (2007) explica que todas as variedades estão submetidas a alguma norma, porém, como não há a possibilidade de todas as normas serem consideradas padrão, então, uma ou outra corresponderá à norma padrão. Sob esse ponto de vista, a escrita não é sinônimo de norma padrão, uma vez que tanto a fala quanto a escrita sofrem variações. Apesar de ter propiciado contribuições significativas para o estudo da língua, essa perspectiva, ainda, para o autor, apresenta-se um tanto falha por reconhecer a fala e a escrita como dois dialetos, quando, na verdade, trata-se de duas modalidades de uso da língua.

A visão sociointeracionista constitui a última tendência. Para o autor, essa vertente possibilita que a língua seja estudada e compreendida como manifestação interativa e dinâmica, com base dialógica. A sua sustentação encontra-se nos fundamentos que seguem:

Quadro 4 - Perspectiva sócio-interacionista

Fala e escrita apresentam
dialogicidade
usos estratégicos
funções interacionais
envolvimento
negociação
situacionalidade
coerência
dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2007, p. 33)

Marcuschi (2007) observa que essa visão guia-se por parâmetros discursivos e interpretativos. Há a preocupação em compreender a língua - falada ou escrita - em usos concretos considerando o contexto social e histórico de produção; assim, volta-se à análise dos gêneros textuais orais e escritos. Street (1995), citado por Marcuschi (2007, p.33), considera essa tendência uma das melhores opções para a análise da oralidade e da escrita como práticas sociais.

No entanto, Marcuschi (2007) ressalta que, apesar de essa tendência encontrar-se distante dos equívocos ideológicos e preconceituosos das anteriores, seria preciso aprofundar as descrições e explicações dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, assim como os artifícios de produção e compreensão textual. Por isso, o autor sugere a fusão dessa proposta com a visão variacionista, o que garantiria, segundo ele, resultados mais exatos e satisfatórios. Marcuschi (2007, p.33) compreende que essa fusão seria “o caminho mais sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas, contextualidade, interação e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva.”

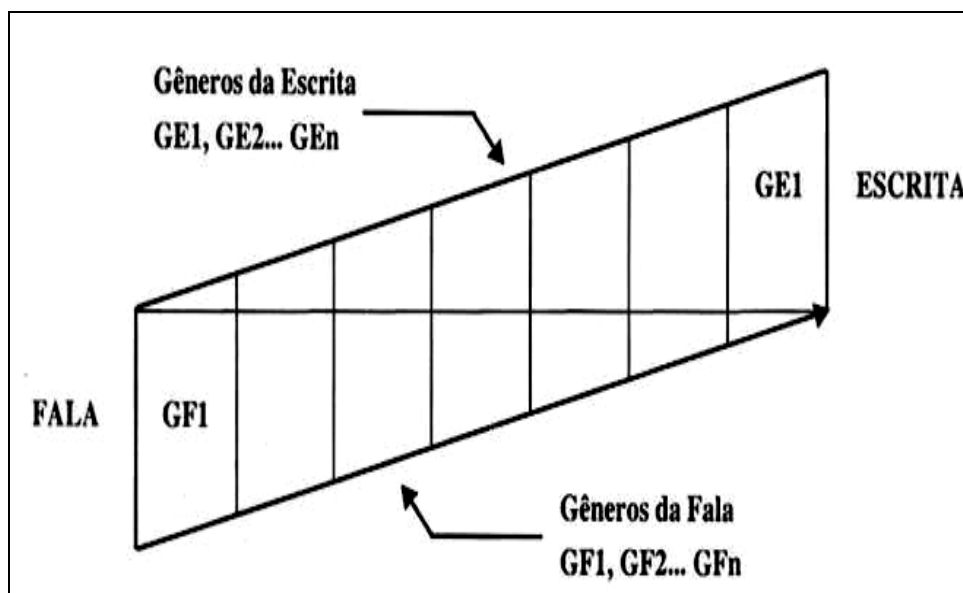
Nesse sentido, concordamos com a posição do autor e a consideramos ideal para o estudo da língua, por englobar duas visões importantes para o tratamento da língua materna em sala de aula e que vai ao encontro da concepção de linguagem como forma de interação, adotada neste trabalho.

O autor (2007, p. 37) defende que:

Oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas. [...] 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. [...] surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear. (MARCUSCHI, 2007, p. 37, itálico do autor)

Os gêneros textuais constituem as práticas sociais, tanto na fala, quanto na escrita, por conseguinte o contínuo, verificado na relação fala e escrita, está correlacionado ao dos diferentes gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2008). A Figura 1 abaixo descreve a relação entre a fala e a escrita no contínuo dos gêneros textuais estabelecido pelo autor.

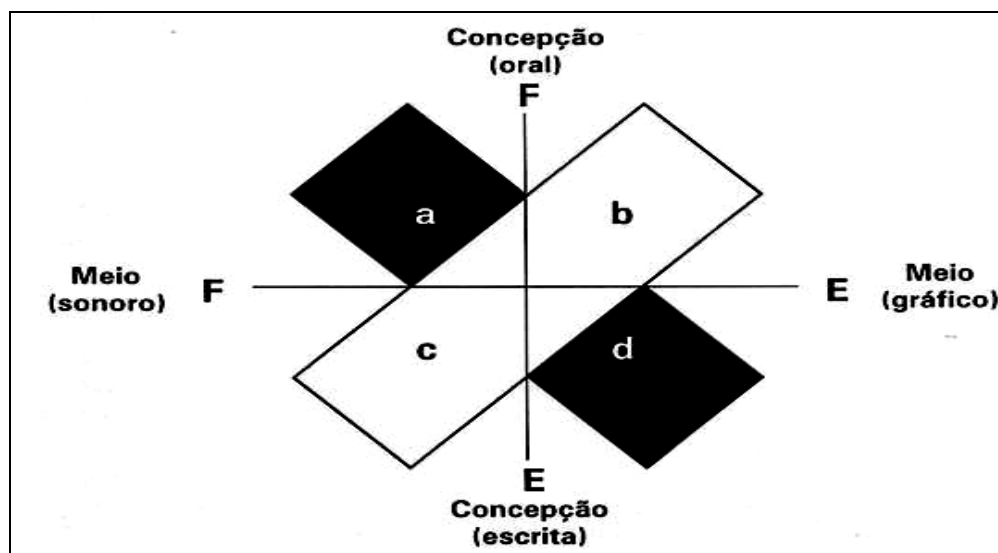
Figura 3 - Fala e escrita e seu contínuo (proposta Marcuschi, 2007)



Fonte: Marcuschi (2007, p.38)

Como podemos observar na figura 3, os gêneros se localizam em dois domínios linguísticos: fala e escrita. Tais domínios linguísticos encontram-se em dois contínuos - na linha dos gêneros textuais e na linha das características próprias de cada modalidade. Assim, temos GF1, representante de uma espécie prototípica da modalidade falada, como por exemplo, uma conversa informal, enquanto GE1, como um representante protótipo da escrita, tal como um artigo científico, dessa forma não seria adequado compará-los. Contudo, os gêneros se entrecruzam sob diversos aspectos e, por vezes, apresentam domínios mistos. O noticiário de televisão, por exemplo, é um gênero de domínio misto, pois são textos concebidos na modalidade escrita, mas que o interlocutor só recebe por meio da modalidade oral, conforme afirma Marcuschi (2007). O gráfico seguinte esclarece o conceito de gêneros mistos.

Figura 4 - Representação da oralidade e da escrita (proposta Marcuschi, 2007)



Fonte: Marcuschi (2007, p.39)

A partir da Figura acima, podemos inferir que (a) é o domínio dos gêneros orais típicos, ou seja, gêneros de concepção oral e meio sonoro; já (d) constitui os gêneros típicos da escrita, de concepção escrita e meio gráfico; e, por fim, (b) e (c) representam os gêneros de domínios mistos, nos quais ocorre uma mistura de modalidades. (MARCUSCHI, 2007)

Marcuschi (2008, p.192) faz uma observação a respeito do termo concepção, afirmando que:

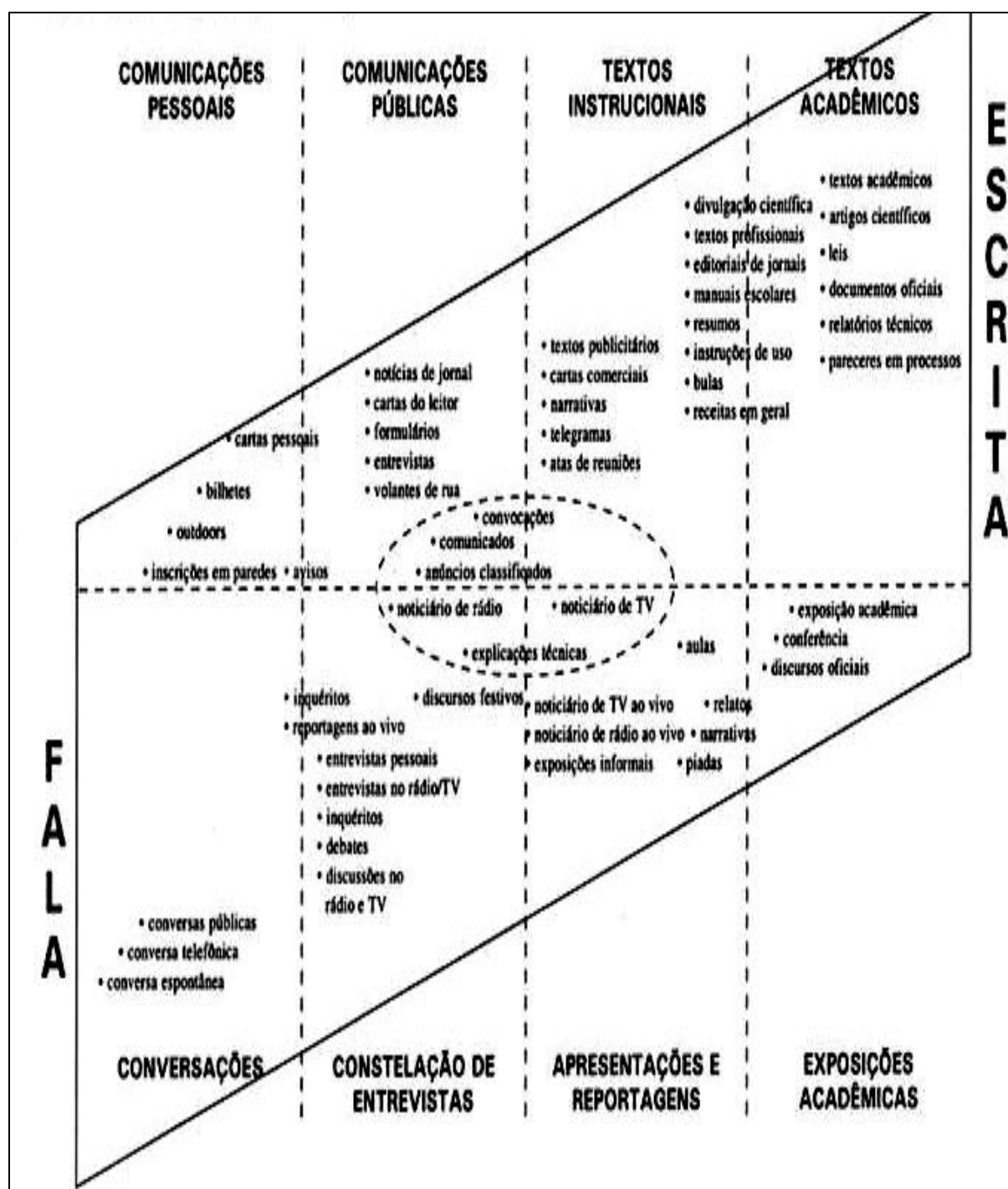
Não se trata de postular que o texto é concebido oralmente ou concebido por escrito sob ponto de vista cognitivo, mas que a forma original de sua produção é escrita ou oral". Assim, a expressão "*concepção*" aponta para a natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado. (itálico do autor)

O gênero lenda urbana foi selecionado para o desenvolvimento desta pesquisa por perpassar a modalidade oral e a escrita. Em sua manifestação oral, situa-se no domínio (a) do quadro acima, já que, nesse sentido, é de concepção oral e meio sonoro; enquanto que, se concebido na modalidade escrita, constitui-se no domínio (b), como misto, porque, nesse caso, temos um gênero de concepção discursiva oral, mas que seu meio de produção é o gráfico.

A figura 5 abaixo, proposta por Marcuschi (2007), representa a distribuição de gêneros num contínuo entre a modalidade oral e escrita, sendo denominados mistos os gêneros envolvidos pelo círculo pontilhado. O gênero, selecionado para este

estudo, lenda urbana, quando de concepção oral e meio gráfico, constitui-se um gênero misto, encaixando-se, perfeitamente, dessa forma, no círculo pontilhado.

Figura 5 - Contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (proposta Marcuschi, 2007)



Fonte: Marcuschi (2007, p. 41)

Analisar a relação que se estabelece entre a modalidade oral e escrita, num contínuo de gêneros textuais, desmistifica qualquer possibilidade de dicotomia e de

supremacia da escrita em relação à oralidade, pois, como podemos visualizar na figura 5, alguns gêneros orais apresentam mais semelhanças com alguns gêneros escritos do que com outros orais, por exemplo, uma conferência está mais próxima de um artigo científico do que de uma conversa pública. Tal semelhança também pode ser verificada na ordem inversa, por exemplo, um relatório técnico escrito tem mais semelhança com uma exposição oral acadêmica do que com um bilhete escrito. As variações estão presentes em ambas as modalidades e são determinadas pelos contextos de produção que envolvem a construção dos gêneros textuais orais e escritos.

O *contínuo dos gêneros* distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*. (MARCUSCHI, 2007, p.42, *itálico do autor*)

Adotamos, neste trabalho, a relação de contínuo dos gêneros textuais, estabelecida por Marcuschi (2007), na fala e na escrita, haja vista sua adequação aos propósitos deste estudo que, além de buscar ampliar a competência oral dos alunos, também pretende desmitificar a ideia arraigada, que os alunos carregam do Ensino Fundamental I, de que a escrita é a representação da fala. Dessa forma, estabelecemos, em nossas atividades, uma relação de complementaridade entre oralidade e a escrita.

1.3.2 Ensino da oralidade na escola

O centro das atenções da escola, como instituição formal de ensino, sempre foi a escrita e, ainda hoje, continua sendo. Embora o ensino da oralidade esteja presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais há quase duas décadas, ela não é vista e nem trabalhada como um objeto de ensino na sala de aula. Segundo Marcuschi (2005b, p.21), seria ingenuidade pensar que a fala é tão usual em nosso dia a dia a ponto de ser dominada com proficiência, assim, eximindo-a de ser transformada em um objeto de estudo.

Comumente, o trabalho com a oralidade é confundido com atividades simples e pouco sistematizadas. Entretanto, fora da escola, a oralidade é uma atividade

muito recorrente, tanto na vida pessoal, quanto na profissional, e ainda em situações formais e informais; sendo que quem não a utiliza com competência, clareza e adequação ao contexto social de produção pode enfrentar problemas e perder oportunidades.

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor-lhe apenas que “converse com um colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral. (CAVALCANTE; MELO, 2009, p.183)

Segundo Marcuschi (2005b), atualmente, entre professores que ensinam a língua materna em sala de aula, há quase um consenso sobre a importância do trabalho da oralidade, porém sabemos que, na prática, tal trabalho não tem realizado de maneira efetiva. As atividades com a oralidade são pouco sistematizadas e dão-se quase num acaso, visando, quase sempre, à escrita, como, por exemplo, a oralização de um texto escrito, correção oral de atividades etc.

Trabalhar a língua na modalidade oral não significa reduzir o trabalho com a vertente escrita. O que se propõe é um equilíbrio das duas modalidades, sendo esse algo que a escola parece desconhecer, porquanto, em sociedade, não apenas se lê e escreve, mas, principalmente, se fala (NEVES, 2015)

Como já sabemos, a língua se constitui em situações concretas de uso nas práticas sociais por meio dos diferentes gêneros. Sendo assim, trabalhar com a oralidade é trabalhar com os diferentes gêneros orais que circulam socialmente. Os gêneros orais possibilitam inúmeras atividades de linguagem, o que contribui para que o estudante amplie sua capacidade discursiva.

Os PCN (1998) orientam o trabalho com os gêneros orais de usos públicos, tais como: entrevista, seminário, dramatizações etc., permitindo dar sentido e função ao trabalho com os elementos complementares à linguagem oral, como: entonação, dicção, gesto, postura, entre outros. Além disso, garante o ensino da expressão oral dos alunos, ensinando-lhes o uso adequado da língua em diversas situações comunicativas. O trabalho com esses gêneros deve estar inserido em projetos contextualizados e significativos de uso da língua, sendo envolvidos por atividades organizadas de fala, escuta e reflexão, através da produção e interpretação dos gêneros orais.

Estamos de acordo com as orientações dos documentos, visto que muitos alunos apresentam insucesso nas atividades que envolvem exposição oral pública, mesmo as mais comuns: como relatar um fato vivido para os colegas de sala. De acordo com Cavalcante e Melo (2009, p. 182), citando Silva e Moris-de Angelis (2003), “embora os alunos sejam sempre levados a desenvolver oralmente atividades como contar um caso à classe, fazer entrevistas, ou debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos.”

Normalmente, nessas atividades, o docente informa o gênero que deverá ser produzido, todavia não orienta os estudantes sobre o seu contexto de uso, funcionamento e características. Dessa maneira, os discentes apresentam dificuldades e acabam sendo mal avaliados. A avaliação do texto oral também é bastante crítica para o professor, já que, muitas vezes, ele não sabe o que e como avaliar a produção oral dos educandos.

A maior dificuldade no trabalho com a oralidade em sala de aula tem sido transformar o conhecimento adquirido, nessa área, em material didático de qualidade o qual o professor possa utilizar com eficácia, uma vez que a maioria dos autores dos livros didáticos tem dificuldade para situar o estudo dessa modalidade da língua. Dá-se a impressão de que a análise da fala é apenas ilustrativa e são recorrentes as atividades que se limitam a pedir que o aluno converse com o colega ou que apresente sua opinião (CAVALCANTE; MELO, 2009)

Conforme Cavalcante e Melo (2009, p. 182), mesmo nas avaliações dos livros didáticos, a oralidade tem figurado com inferioridade:

Ao analisar as resenhas publicadas no Guia do Livro Didático 2005, observamos que uma avaliação negativa da questão da oralidade no LDP só vai contribuir de maneira significativa para a avaliação negativa da obra como um todo – e somente só – quando os demais aspectos da língua (conhecimento linguístico, produção textual e a leitura) também são mal avaliados. Ou seja, se conhecimento linguístico, produção textual e leitura vão bem, o tratamento da oralidade no ensino de língua ganha menos importância na avaliação geral.

Marcuschi (2005b) já havia constatado problemas em relação ao desenvolvimento da oralidade no livro didático, que é um dos mais importantes, senão o único material do professor de língua portuguesa. Segundo o autor, é possível verificar nesses materiais que o papel da escola fica centralizado ao ensino da escrita. Carregam um conceito de língua monolítica e homogênea em que se postula uma fala padrão nos moldes da escrita, sem atentar-se para as relações

mútuas entre elas, mesmo que isso seja negado, teoricamente, no manual do professor.

Nesse sentido, contribui-se para que a visão dicotômica entre oralidade e escrita continue arraigada no ensino da língua, na qual a fala é compreendida como o lugar do erro, e a escrita, o padrão ideal de língua a ser usado também oralmente. Os PCN destacam que:

Não é papel de a escola ensinar o aluno a falar: isso que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social –, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada. (BRASIL, 1998, p. 48)

Uma das possíveis formas de desmistificar essa visão errônea e preconceituosa é o trabalho concomitante que englobe oralidade e escrita, entretanto numa perspectiva que coloca a relação entre as duas modalidades num contínuo, pois, como já vimos anteriormente, ambas variam, e essa variação não está ancorada no código, mas sim nos diversos aspectos sociais, históricos, ideológicos e regionais que envolvem a situação de produção.

Antunes (2009, p. 99) postula que: tanto a oralidade quanto a escrita servem à interação verbal, cada qual com suas especificidades, entretanto não o suficiente para serem consideradas opostas. As duas variam, são mais ou menos planejadas, mais ou menos formais, porque ambas são igualmente dependentes do contexto.

Para Marcuschi (2005b, p. 25), trabalhar com a oralidade não significa transformar a fala num conteúdo independente e isolado numa perspectiva de observação do código linguístico. Ela, a oralidade, deve ser ensinada integradamente na relação com a escrita, atentando-se para o fato de que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas.

Dessa forma, o trabalho com a oralidade favorece a ampliação das competências discursivo-orais e, igualmente escritas, dos estudantes, para que, socialmente, façam uso da língua, com adequação, nos diversos contextos.

Os gêneros orais propiciam a articulação entre a língua oral e a escrita em uma relação de complementaridade, porquanto, conforme Ferraz e Gois (2012), no caso do gênero lenda, ao compará-lo nas diferentes modalidades de produção da

língua, oral e escrita, o professor pode levar o aluno a compreender que, apesar de apresentarem diferentes recursos discursivos, linguísticos e gramaticais, tais como, na forma oral, frases curtas e uso constante de repetições, enquanto na produção escrita, textos mais longos, escolha lexical mais apurada, no que se refere à questão da informalidade não há diferenças significativas entre as duas modalidades, já que esse gênero é marcado por contexto de produção mais coloquial e espontâneo. Segundo Fávero et al (2012, p.15), “o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, porque elas mantêm, entre si, relações mútuas e intercambiáveis.”

Koch e Elias (2010) destacam que a criança, quando entra em contato com a escrita, já domina a língua falada. Dessa forma, as produções escritas são carregadas de traços da oralidade, que deverão ser eliminados aos poucos com o tempo e com a intervenção contínua do professor. De acordo com as autoras, os alunos, aos poucos, precisam se conscientizar dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber, que, por vezes, não são adequados ao texto escrito.

No entanto, percebemos que as produções escritas, mesmo no Ensino Médio, carregam muitos traços da oralidade; por isso, o trabalho com a oralidade, em que os alunos podem compreender que uma modalidade não é representação da outra, é importante durante todo o Ensino Fundamental.

Concluimos que, no caso da oralidade, a teoria não tem funcionado na prática. Ainda é pouco o espaço ocupado por ela no ensino da língua materna. Esse fato ocorre, porque a escola continua enraizada a um ensino tradicional fracassado. O maior empecilho para um trabalho eficiente com a oralidade é a dificuldade de o professor transformar e compreender o gênero oral em um objeto de ensino que deve ter sua aprendizagem garantida pela escola. Daí decorre a necessidade da produção de materiais didáticos subsidiadores dessa práxis docente com qualidade.

1.3.3 Sequência didática e o ensino de gêneros orais

Ensinar a língua é possibilitar a ampliação da capacidade discursiva dos alunos, tanto na modalidade oral, quanto escrita, dentro e fora do contexto escolar. Para isso, torna-se imprescindível desenvolver um trabalho voltado aos gêneros textuais orais e escritos que circulam socialmente, uma vez que eles apresentam a língua em funcionamento.

O trabalho com os gêneros textuais orais e escritos, em sala de aula, requer, do professor de língua portuguesa, conhecimento, reflexão e dedicação para articular um conjunto de atividades com objetivos didáticos bem definidos, a fim de contemplar, gradualmente, as dificuldades enfrentadas pelos estudantes.

Os PCN orientam o trabalho do docente de língua portuguesa em sala de aula; sugerindo que isso ocorra por meio de “Módulos didáticos” que são caracterizados como:

sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual, para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzirem seus próprios textos (BRASIL, 1998, p.88)

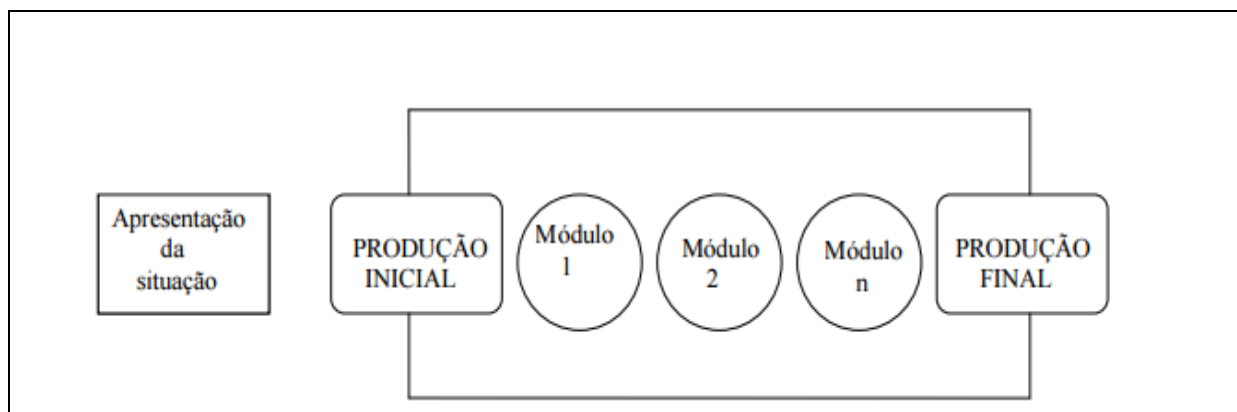
No entanto, não há um esclarecimento específico para construção desses Módulos. Nesse sentido, recorreremos à proposta de “Sequência didática” (SD) postulada pelos autores franceses Dolz e Schneuwly (2004). Eles definem “sequência didática” como:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97)

Entendemos que, para os autores, o objetivo principal da sequência didática é auxiliar o aluno a fim levá-lo ao domínio de um gênero, ampliando-lhe a capacidade discursiva socialmente. Pois, segundo Dolz e Schneuwly (2004), são as condições de produção que definem os textos orais e escritos que produzimos, contudo dentre esta diversidade é possível identificar certas regularidades as quais recorreremos em circunstâncias semelhantes, para produzir textos também semelhantes, que denominamos gêneros. Destarte, afirmam a necessidade de se optar pelo trabalho com gêneros que os alunos ainda não dominam, ou realizam de maneira ineficaz.

A SD permite ao professor trabalhar o gênero em sua totalidade, abrangendo e articulando os conteúdos em diferentes eixos de ensino, tais como: leitura, oralidade, escrita e reflexão linguística, através de atividades diversificadas.

O esquema abaixo representa a estrutura base de uma SD proposta pelos autores citados:

Figura 6 – Esquema da sequência didática

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

Na apresentação da situação, o professor deve inteirar os alunos de todas as informações relacionadas ao projeto comunicacional que será desenvolvido com a produção final. É preciso que os estudantes construam uma representação da situação de comunicação e das atividades de linguagem que efetuarão. Essa fase também os prepara para a primeira produção do gênero. Nela distinguem-se as seguintes dimensões: a apresentação do problema de comunicação bem definido para que os discentes sejam capazes de responder qual será o gênero trabalhado, possíveis interlocutores, suporte de veiculação e os envolvidos; preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, ou seja, precisam conhecer e reconhecer a importância dos conteúdos com os quais trabalharão.

A segunda etapa trata-se da produção inicial. Conforme os autores, ela constitui-se condição *sine qua non* para o ensino, porque é a partir desta primeira produção que o professor determina o caminho que será percorrido, assim como as mediações que serão praticadas, porquanto ela possibilita ao docente identificar as dificuldades e potencialidades dos estudantes, constituindo-se uma avaliação formativa.

Para o professor essas primeiras produções [...] permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Os pontos fortes e fracos são evidenciados, as técnicas de escrita ou de fala são discutidas e avaliadas; são buscadas soluções para os problemas que aparecem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102)

No que tange aos módulos, o professor deve organizá-los a partir dos problemas evidenciados na etapa anterior, com a finalidade de oferecer meios para que os alunos possam saná-los. Visa-se trabalhar as capacidades indispensáveis ao

domínio do gênero. Para elaboração dos módulos, os autores indicam considerar três aspectos: a identificação da dificuldade da expressão oral ou escrita que precisa ser abordada; a constituição dos módulos que serão construídos para trabalhar um problema singular, e a averiguação dos resultados obtidos com os módulos.

Em cada módulo, além da alternância com trabalhos em grupos e individuais, o docente deve primar pela variação de atividade envolvendo: observação e análise de textos autênticos úteis como referência do gênero trabalhado, tarefas simplificadas de produção de textos com foco em um aspecto de construção do texto e, por fim, elaboração de uma linguagem comum entre os envolvidos no projeto, para que possam discutir as produções realizadas. Atividades diferenciadas ampliam, consideravelmente, as chances de sucesso na aprendizagem, pois permitem que o estudante tenha acesso a diferentes meios e instrumentos de ensino.

A última etapa da sequência é a produção final que oportunizará aos alunos colocarem em prática o que aprenderam separadamente, também um momento propício para que haja uma avaliação somativa do docente sobre a produção final, estabelecendo critérios de avaliação claros para os alunos, relacionados aos elementos trabalhados durante a SD. Esses critérios estabelecidos para avaliação, além de averiguarem as aprendizagens construídas, também permitem a continuação do trabalho com foco nos pontos não compreendidos.

No entanto, antes da produção final, é importante que os estudantes elaborem uma lista breve do que aprenderam sobre o gênero durante a aplicação dos Módulos. Esta lista terá grande importância a fim de nortear a produção final, pois conduzirá os alunos à reflexão e à avaliação do processo de aprendizagem durante a produção final.

O modelo de SD, como forma de procedimento para o ensino de expressão escrita e oral apresentado pelos autores genebrinos, visa:

- preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e falar;
- desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com o seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
- construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração; (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110)

Essa proposta de trabalho com o gênero textual escrito e oral mostra-se bastante eficaz aos professores, que podem observar e avaliar as competências discursivas dos alunos, progressivamente, antes, durante e ao final do trabalho, e, aos estudantes, que são estimulados a fazerem uso da língua em situações sociais concretas que envolvem leitura, análise, compreensão e produção textual escrita e/ou oral, gradualmente. Há um processo de interação entre aluno, professor e o texto, no qual o professor torna-se o mediador do conhecimento.

O procedimento descrito pode ser aplicado tanto para o trabalho com a expressão oral, como para a escrita, porém os autores destacam três diferenças entre as sequências com gêneros de uma e de outra modalidade, que decorrem da materialidade do objeto de estudo. Os gêneros escritos permanecem, enquanto, os orais desaparecem, de certo modo, logo após a sua pronúncia. A primeira diferença diz respeito à possibilidade de revisão, nesta o texto escrito permite a reescrita até o momento final em que é entregue ao seu interlocutor; já o texto oral não concede essa possibilidade, porque o processo de produção e o produto constituem-se, concomitantemente, por isso, a oralidade, em especial a pública, exige preparação antecipada.

As outras duas diferenças tratam da observação do próprio comportamento e de textos de referência. Na escrita, essas observações são possíveis a partir do texto escrito como objeto exterior e estável, enquanto, que, na oralidade, esses procedimentos só podem ocorrer centrados em gravações das falas que poderão ser ouvidas se, possivelmente, transcritas para análise. Ao trabalhar com os gêneros orais, é fundamental o uso de aparatos tecnológicos possibilitando uma gravação.

Percebemos, pelas opiniões dos autores, que trabalhar os gêneros orais requer um pouco mais de dedicação e atenção dos docentes para um trabalho eficaz. Os gêneros orais são muitos e usamo-los com frequência socialmente, mas

encontramos poucos estudos e materiais didáticos que se dedicam a tratá-los como objetos de ensino.

Para Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros orais precisam passar de simples objetos de aprendizagem a objetos de ensino aceitos, valorizados e reconhecidos pelas instituições de ensino em um mesmo patamar de importância de outras práticas tradicionais. Entretanto, para que isso realmente ocorra, é preciso abordá-los numa perspectiva didática de um procedimento organizado de intervenções em que as características do oral a ser ensinado estejam bem definidas.

O conjunto do processo de elaboração do objeto de ensino [...] torna-se muito difícil para as práticas orais, cuja legitimidade não está absolutamente assegurada. Portanto, para o oral, essa elaboração consciente e reflexiva parece-nos um enquadre importante na perspectiva de instaurar, nas salas de aula, um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.151)

Nesse sentido, julgamos bastante relevante a construção e a aplicação de uma sequência didática que contemple o trabalho estruturado com a oralidade, para que esta dissertação possa constituir-se uma fonte de pesquisa a outros docentes no ensino e na produção de materiais didáticos com a oralidade. Para tal estudo adotamos o gênero misto lenda urbana – de concepção oral e meio gráfico – a fim de que a fala e a escrita possam ser trabalhadas de maneira não dicotômica, considerando a perspectiva variacionista e a sociointeracionista da língua, adequadas a concepção de linguagem como forma de interação, adotada neste trabalho. Na seção 3, dedicar-nos-emos à apresentação detalhada da nossa proposta de intervenção, uma sequência didática.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentaremos a descrição dos procedimentos metodológicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa. Basicamente, nosso trabalho percorreu as seguintes etapas:

- a) revisão bibliográfica: leituras sobre a oralidade na sala de aula, o gênero textual “lenda urbana” e os conceitos de sequência didática.
- b) pesquisa documental: análise do material didático, do livro didático e do caderno de apoio do aluno de acordo com o Currículo da Secretaria de Educação de São Paulo, adotado para o ensino de Língua Portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo.
- c) desenvolvimento da sequência didática: a partir das etapas anteriores, desenvolvemos uma sequência didática com base no gênero textual “lenda urbana”; além disso, a sequência conta com uma ficha de correção para a produção oral, uma vez que muitos docentes apresentam dificuldade na avaliação e correção dos textos produzidos nessa modalidade.
- d) aplicação da sequência didática: nossa proposta de intervenção (a sequência didática) foi aplicada em uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental, anos finais, de uma escola pública situada em um bairro periférico do município de Bauru/SP. Durante a aplicação das atividades, foram coletados dados (produções orais e escritas) e registros das observações para análise dos resultados.
- e) análise dos resultados e revisão da sequência didática.

2.1 O método

Optamos, para o desenvolvimento deste estudo, pelo método de pesquisa-ação, uma vez que se objetiva o aprimoramento do ensino e aprendizagem da oralidade nas aulas de língua portuguesa. De acordo com Telles (2002), essa modalidade de pesquisa tenta compreender a prática do cotidiano escolar e tem participação ativa de seus envolvidos, que direciona as ações do estudo, visto que

uma de suas características é o fato de permitir, durante o andamento da pesquisa, que os objetivos possam ser remanejados.

Segundo Baldissera (2001, p.10), a pesquisa-ação é “uma metodologia do conhecer e do agir coletivo, em que o conhecer e o agir acontecem de forma simultânea numa relação dialética sobre a realidade social e, ao privilegiar a participação, visa à transformação desse contexto social.” Diante do exposto, julgamos ser esse o método mais adequado para nosso estudo em sala de aula, uma vez que a aprendizagem se constrói na ação coletiva dos envolvidos.

Tal técnica tem natureza qualitativa e com interpretação e observação de dados coletados a partir da aplicação, neste trabalho, de uma sequência didática, previamente elaborada. Como destaca Bortoni-Ricardo (2013, p.34), a pesquisa qualitativa “procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

A investigação ocorreu, como já mencionado, inicialmente, por meio de uma pesquisa bibliográfica de embasamento teórico com abordagem de aspectos relevantes, tais como a oralidade na sala de aula, o gênero textual lenda urbana e sobre sequência didática. Também realizamos uma pesquisa documental, com a análise do material didático, livro didático e caderno de apoio do aluno de acordo com o Currículo da Secretaria de Educação de São Paulo, adotado para o ensino de língua portuguesa, no 6º ano do Ensino Fundamental, no estado de São Paulo.

A partir das etapas anteriores, desenvolvemos uma sequência didática que se constitui, segundo Dolz e Scheneuwly (2004, p.97), “em um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, organizada estruturalmente em apresentação inicial, produção inicial, módulos e produção final. Nesse material, visamos a contemplar os objetivos propostos nesta dissertação com base no gênero textual lenda urbana, de concepção oral, mas que pode materializar-se na escrita, dessa forma caracteriza-se como um gênero de caráter misto. Por isso, apesar de, nesta pesquisa, focalizarmos o desenvolvimento da oralidade, algumas atividades contam com produções na modalidade escrita, a fim de que o aluno possa observar a relação oralidade/escrita.

Nossa análise de dados obtidos com a aplicação da sequência didática foi orientada pelo registro de diferentes naturezas que possibilitaram a triangulação dos dados. De acordo com Bortoni-Ricardo (2013, p.61), “a triangulação é um recurso de

análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção.”

Nesse sentido, utilizamos os seguintes registros durante a aplicação das atividades (da SD): nota de campo, construída com observação direta; gravações eletrônicas⁴ de áudio e vídeo das aulas de aplicação; recolhimento do material no local de aplicação (textos escritos e orais dos alunos). Assim, com esses registros, buscamos responder os questionamentos:

- Houve a ampliação das competências comunicativas, oral e escrita, dos alunos com as atividades desenvolvidas na SD?
- Os alunos conseguiram reconhecer as características e a função social do gênero lenda urbana?
- Os estudantes compreenderam a adequação da linguagem, de acordo com as características próprias do gênero, considerando o contexto e a modalidade, oral ou escrita, de produção?

Cabe mencionarmos que tais questionamentos foram norteadores quando fomos comparar a primeira produção oral com a produção oral mais monitorada no desenvolvimento dos módulos e, também, quando fomos comparar a primeira produção escrita com a produção escrita final da SD.

2.2 Campo de aplicação e informantes

Aplicamos a proposta de intervenção (a SD) em uma sala de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública situada em um bairro periférico do município de Bauru/SP. Os alunos atendidos pela escola, em sua maioria, são oriundos de famílias carentes, com pouca escolaridade, isso faz com que os estudantes tenham pouca orientação e acompanhamento dos estudos fora da escola. Esses estudantes, também, não demonstram interesse pela aprendizagem e apresentam poucas expectativas em relação aos estudos. Além disso, a escola não possui uma comunidade presente e tem grandes problemas com evasão e assiduidade escolar.

⁴ Todas as gravações – áudio e vídeo – foram realizadas por meio de um aparelho celular SAMSUNG Galaxy J7 Prime.

A unidade escolar contava, no ano de 2017, com 15 salas de aula, no período da manhã, no Ensino Fundamental e Médio, e outras 13 salas de aula no período da tarde, sendo essas apenas de Ensino Fundamental; não havia atividades no período noturno. Eram atendidos pela escola, aproximadamente, mil alunos em ambos os períodos. Nossa atuação como docente de língua portuguesa nesta escola há sete anos determinou a escolha do campo de aplicação. Em 2017, ministrávamos aulas para dois sextos anos, no entanto, por considerarmos tratar-se de uma pesquisa qualitativa, optamos por aplicá-la em apenas uma das salas. Tal escolha foi motivada por alguns critérios, tais como: menor número de alunos, maior assiduidade, maior comprometimento como os estudos e responsáveis mais presentes.

Inicialmente, após a elaboração do pré-projeto, no mês de junho de 2016, entramos em contato com a direção e coordenação da escola para a apresentação da proposta de pesquisa. Durante a explanação do projeto, notamos, por parte da equipe gestora, interesse e motivação para o desenvolvimento das atividades naquela unidade. Todas as dúvidas apresentadas sobre a aplicação das atividades foram prontamente sanadas e os gestores colocaram-se à nossa disposição. Assim, solicitamos a autorização para a aplicação no ano seguinte, o que foi deferido de imediato. Tal consentimento encontra-se no Apêndice 3, desta dissertação.

Durante a aplicação das atividades, coletamos dados (produções orais e escritas) e registros das observações para a análise dos resultados. Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa⁵, no intuito de resguardarmos os participantes, todo processo de aplicação e resultados obtidos.

Cabe ainda mencionarmos que, para a coleta dos dados (aplicação da SD), reunimos os termos de consentimentos dos responsáveis legais dos alunos participantes da pesquisa (conferir modelo no Apêndice 2). Esses termos foram autorizados pelos pais pouco antes do início da aplicação da SD, exatamente no dia 5 de agosto de 2017, um sábado letivo, em que foi realizada uma reunião de pais. Optamos por esse dia pelo fato de não ser útil e ter sido disponibilizado um período

⁵ O projeto enquadra-se dentro do projeto desenvolvido pela Professora Juliana Bertucci Barbosa, e tem como número CAAE, na Plataforma Brasil, 45674115.2.0000.5154. O número do CAAE é gerado automaticamente, via Plataforma Brasil, quando o projeto é aceito pelo CEP. Sendo assim, o projeto atende ao previsto na resolução da CONEP, Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012, e as normas operacionais 001/2013.

de tempo maior, das 8h às 12h, o que poderia garantir uma participação mais efetiva dos pais. Como o atendimento realizou-se em horários diferenciados, a cada responsável que compareceu, fizemos, individualmente, o esclarecimento sobre a proposta de intervenção e respondemos todas as dúvidas apresentadas, em seguida os pais leram os termos e os assinaram, como também os alunos participantes da pesquisa.

Na reunião, compareceram dez dos dezessete responsáveis. Consideramos uma boa participação em comparação à presença registrada em outras turmas. Os responsáveis que não puderam comparecer foram contatados no decorrer da semana, entre 7 e 11 de agosto, por telefone, pela coordenadora da escola para que comparecessem à escola; nesse período, mais quatro responsáveis estiveram presentes à unidade escolar, tomaram conhecimento e autorizaram. Os outros três responsáveis receberam o termo de consentimento através dos próprios estudantes que trouxeram, posteriormente, devidamente autorizados. Os pais, em sua maioria, demonstraram interesse pelo desenvolvimento das atividades com os filhos. Durante o contato com eles, reforçamos a importância de que os alunos não faltassem às aulas nos próximos meses sem necessidade.

Inicialmente, tínhamos a ideia de que a aplicação da SD ocorresse de forma contínua, entretanto, isso não foi possível. Dessa forma, iniciamos a aplicação na segunda semana de setembro, e só foi concretizada com o produto final – almanaque de lendas urbanas – em meados de novembro. A proposta, com previsão inicial de 19 aulas, precisou ser aplicada intercaladamente, visto que foi necessário adequá-la ao ritmo da escola, currículo e calendário escolar, levando em consideração semanas de aplicação de provas externas e internas, projetos desenvolvidos, conselhos de classe, replanejamento, ponto facultativo e dias com queda brusca de frequência como, por exemplo, os dias chuvosos e que antecederam os feriados. O desenvolvimento mais tardio da proposta também aconteceu para que o estudo estivesse adequado ao currículo estadual.

2.3 Os participantes da pesquisa

Participaram efetivamente da proposta de aplicação 17 alunos. Os discentes, em sua maioria, são de classe baixa, tendo seus responsáveis pouco estudo, assim são bastante carentes culturalmente e levam uma vida de privações financeiras.

Observamos, ainda, que não há, por parte dos seus responsáveis, um incentivo e uma conscientização sobre a importância e a diferença que os estudos podem fazer na vida de cada um, cabendo à escola e ao professor promovê-los.

O grupo constituiu-se de 7 meninas e 10 meninos, com idade entre 11 e 12 anos, ou seja, todos com faixa etária escolar adequada ao ano em questão (6º ano). Dentre esses, há um com necessidades especiais, apresentando um grau “severo” de autismo. Por não ser alfabetizado, houve uma adaptação/adequação, com o objetivo de envolvê-lo nas atividades. Tal aluno teve dificuldade em aceitar e compreender nossos comandos, por isso, muitas vezes, houve a ajuda e incentivo de outros alunos da sala.

Durante as análises e registros das atividades, respeitando as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética, todos os participantes foram resguardados, não sendo identificados por nomes, assim como o nome da Instituição de aplicação (escola parceira da pesquisa). Por isso, elaboramos uma tabela para identificação dos participantes da pesquisa e levantamentos de dados sociais (sexo, idade):

Quadro 5 – Relação dos alunos participantes da pesquisa.

Aluno	Sexo	Idade
A1	Feminino	12 anos
A2	Feminino	12 anos
A3	Feminino	12 anos
A4	Feminino	12 anos
A5	Feminino	11 anos
A6	Feminino	11 anos
A7	Feminino	11 anos
A8	Masculino	11 anos
A9	Masculino	11 anos
A10	Masculino	11 anos
A11	Masculino	11 anos
A12	Masculino	11 anos
A13	Masculino	11 anos
A14	Masculino	12 anos
A15	Masculino	11 anos

A16	Masculino	11 anos
A17	Masculino	11 anos

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Esse código foi utilizado para identificarmos os textos e os fragmentos extraídos das atividades desenvolvidas pelos alunos (para análise nesta dissertação).

Ressaltamos que todas as aulas aplicadas da sequência didática foram gravadas em áudio, como já mencionado. Assim conseguimos realizar uma descrição minuciosa do processo de aplicação, a partir da seleção dos trechos mais relevantes. Nesta etapa, procuramos transcrever fielmente as falas dos estudantes, sempre que necessário.

Porém, outras transcrições, do oral para a escrita, produzidas para composição da SD, como no caso, as presentes no quarto módulo, foram desenvolvidas com base nas “normas para transcrição” propostas pelo projeto “Estudo da norma urbana culta da cidade de São Paulo” (NURC/SP).

A sequência didática foi elaborada com base na proposta dos autores genebrinos Dolz e Schneuwly (2004), e foi dividida em: apresentação da situação, produção inicial, módulos didáticos e produção final. Inicialmente, o procedimento tinha duração de 19 aulas distribuídas, sucintamente, da seguinte forma:

- Aulas 1 e 2: motivação;
- Aulas 3, 4 e 5: sondagem de conhecimentos prévios sobre o gênero lenda urbana e primeira produção textual oral e escrita;
- Aulas 6 e 7: introdução ao gênero lenda urbana;
- Aulas 8 e 9: ampliação dos conhecimentos sobre o gênero lenda urbana (fenômenos linguísticos);
- Aula 10 e 11: práticas de transcrição (relação oral e escrita) e de reescrita;
- Aula 12 e 13: apresentação oral mais monitorada pela professora e orientação para a roda de contação de lendas urbanas;
- Aulas 14 e 15: produção oral de uma lenda urbana com maior grau de monitoramento;
- Aula 16, 17, 18 e 19: produção final escrita, processo de revisão (reescrita) e produção de ilustração.

Na seção seguinte, nos dedicamos à descrição detalhada da sequência didática, assim como de sua aplicação.

3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta seção, discorreremos a respeito da elaboração e da organização das atividades que estruturam a sequência didática (SD), construída como proposta de intervenção desta pesquisa para o trabalho com o gênero textual lenda urbana.

Para tanto, seguimos o previsto nos documentos oficiais norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo do Estado de São Paulo e material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (caderno do aluno e do professor – 6º ano do Ensino Fundamental) – intentando elaborar um material que possa contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, dos alunos de uma escola pública periférica do município de Bauru/SP.

3.1 A proposta de sequência didática com o gênero lenda urbana

Nesta subseção, faremos a descrição das aulas que compõem as partes da sequência didática com o gênero lenda urbana.

3.1.1 Apresentação da situação inicial

A apresentação da situação inicial, primeira etapa da sequência didática, tem duração de 2 horas-aula (2h/a). Nesta etapa da SD, o professor deve projetar imagens de personagens de lendas urbanas conhecidas, como: “A loira do banheiro”, “A gangue dos palhaços” e “O homem do saco”, a fim de motivar os alunos para o trabalho que será desenvolvido nas atividades posteriores. Para isso, oralmente, o docente pode lançar questões que explorem as imagens, motive a participação oral dos alunos e desperte o imaginário dos estudantes.

Nessa etapa, os alunos também fazem a leitura e a interpretação da narrativa “A gangue do palhaço”, da autora Anna Claudia Ramos, que tem como fato gerador do enredo a lenda urbana “Gangue do palhaço”. Essas atividades têm a finalidade de envolverem os alunos e situá-los com o gênero – lenda urbana - que será trabalhado durante o desenvolvimento da proposta de intervenção (SD). Outra atividade, ainda nesse momento, é a leitura e discussão da notícia intitulada “Verdade, marketing ou lenda urbana: onda de palhaços assustadores chega ao

Brasil”, que deve ser realizada pelo docente em voz alta, com intuito de que os alunos façam a relação com a narrativa anterior, observando o poder que essas histórias têm de se propagarem socialmente. A situação inicial encontra-se organizada a partir de atividades de leitura compartilhada e individual realizadas pelo professor, interpretação, compreensão e discussão do texto lido.

Em seguida, o professor deve apresentar aos participantes a situação de comunicação: um livro de lendas urbanas regionais produzidas e ilustradas pela turma para a comunidade escolar. Favorecendo, dessa maneira, a compreensão do estudante sobre: a) o gênero textual que será estudado; b) o suporte em que será divulgado; c) quem serão os seus possíveis interlocutores. Todo esse processo de esclarecimento sobre o produto final a ser produzido ao término da proposta – almanaque de lendas urbanas regionais - tem como objetivo fomentar o comprometimento dos estudantes com o estudo do gênero proposto.

3.1.2 A primeira produção oral e escrita

Nas quatro aulas seguintes (4h/a), dá-se o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero lenda urbana e a primeira produção oral e escrita dos alunos. Para isso, inicialmente, o professor deve propor a leitura da lenda urbana “O taxista”. A partir do título, o docente deve levantar hipóteses de leitura que serão confirmadas ou não ao final dela. Durante a leitura, sempre que preciso, o docente deve realizar inferências. Em seguida, o professor deve discutir com os alunos a narrativa, propondo questões de interpretação e compreensão, levantando os conhecimentos prévios sobre o gênero e estimulando-os a utilizarem esses conhecimentos para a primeira produção oral e escrita. Neste momento, não há um estudo sistematizado sobre o gênero, apenas informações básicas para a etapa inicial. Dessa forma, a partir das atividades, os alunos podem inferir algumas características relacionadas ao tema e estrutura composicional do gênero.

Para a produção inicial oral, o docente deve organizar uma roda de contação de lendas e, para isso, pode solicitar ao discente que realize um resgate das histórias que foram transmitidas por pessoas mais velhas, familiares ou conhecidos, que envolvam fatos inexplicáveis, assustadores, fabulosos que mexam com a imaginação. Essa produção tem o objetivo de avaliar o uso da oralidade em situação espontânea pública, observando se há o domínio proficiente da modalidade oral. É

importante que o professor grave essas narrativas orais, pois servirão como atividade diagnóstica e como suporte para futuras atividades.

Após a realização da produção oral, o professor deve solicitar aos estudantes que façam a produção da mesma história, mas, desta vez, na modalidade escrita da língua. Essa atividade também deve funcionar como um diagnóstico, com o propósito de indicar se os estudantes compreendem ou não as características próprias de cada uma das modalidades de uso da língua, ou se ainda apresentam, na escrita, traços próprios da modalidade oral.

3.1.3 Módulos

A terceira etapa da sequência didática abrange 10 h/a e refere-se aos módulos didáticos em que são propostas atividades que visam a ampliar a capacidade de comunicação oral e escrita dos alunos no gênero proposto, de acordo com o contexto de produção. Aqui são trabalhadas características do gênero estudado e da tipologia narrativa, aspectos linguísticos relacionados a esse gênero, e a relação entre a modalidade oral e escrita sob uma visão não polarizada.

Nas duas primeiras aulas dos módulos, inicialmente, são apresentadas aos alunos três versões da lenda urbana “Loira do banheiro”. A primeira versão escrita “Encontros com a loira do banheiro”, trata-se de uma narrativa com origem na conhecida lenda da “loira do banheiro”; a segunda versão, também escrita, “A loira do banheiro”, narra um fato que deu origem a essa lenda; e a terceira versão, na modalidade oral, com a apresentação da contadora de história Andréa Ilha, gravada para a 57ª Feira do Livro de Porto Alegre, que narra uma história um pouco desconhecida, mas que se refere à “verdadeira” história da loira do banheiro. Neste momento, os alunos realizam atividades que envolvem leitura e escuta, interpretação e compreensão escrita e oral dos textos que organizam esse módulo.

As atividades propostas foram desenvolvidas com o objetivo de compreensão pelos estudantes das características do gênero estudado – lenda urbana – como: variação de fatos em uma mesma história, narrador, caráter fabuloso, não identificação das personagens; e dos elementos que compõem a tipologia narrativa predominante no gênero “lenda urbana” (narrador, personagens, tempo, espaço e enredo). Isso possibilita aos estudantes que conheçam um pouco da estrutura e da funcionalidade do gênero desenvolvido. Ainda nessa fase, os alunos contam com a

leitura da notícia “Morte misteriosa inspirou lenda da ‘Loira do Banheiro’ em Guaratinguetá”, que funciona apenas como fruição para aguçar a curiosidade e ampliar o conhecimento de mundo dos estudantes.

Na segunda etapa do módulo, composta por duas aulas (2h/a), a partir da leitura da lenda “Maria Angula”, são propostas atividades que exploram aspectos linguísticos comuns à construção do gênero. O professor deve dar enfoque aos usos dos adjetivos e locuções adjetivas que ajudam a caracterizar, determinar as personagens, assim como dos advérbios e locuções adverbiais que colaboram para que o leitor se reporte ao mundo ficcional. Dessa forma, levando os discentes a refletirem sobre o sentido e a importância dessas palavras e expressões na construção do gênero lenda urbana. Ainda, nesse momento, são exploradas expressões populares conotativas que reforçam o uso da linguagem informal na construção do texto e contribuem para a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

Outro aspecto explorado nessa etapa do módulo diz respeito à pontuação como recurso na construção do gênero na modalidade escrita, dando ênfase ao uso do discurso direto, que colabora para produção da informalidade, característica própria do gênero, presente também na modalidade escrita.

Nas próximas duas aulas dos módulos (2h/a), o professor deve trabalhar com a relação oralidade/escrita, buscando levar o estudante a compreender que cada modalidade possui características próprias e adequadas à construção do gênero. Para tanto, deve apresentar a transcrição do vídeo trabalhado em aulas anteriores, com a lenda da “A loira do banheiro”, narrada pela contadora de histórias Andréa Ilha. Após a leitura do texto com os alunos, o professor, em discussão oral, deve estimulá-los a observar as características próprias da modalidade oral, tais como: pausas, repetições, reformulações, supressões de sílabas em alguns vocábulos e redução de palavras e marcadores conversacionais, mesmo considerando essa produção oral mais monitorada.

Para facilitar a compreensão dos alunos, é disponibilizado um quadro resumo para que eles observem as características do texto falado (pausas, hesitações, repetições, etc.) e, assim, possam refletir sobre o fato de que essas características são determinadas, pois o texto oral não permite ser editado, como acontece no texto escrito.

Após a análise da transcrição do texto oral, o professor, em conjunto com os alunos, deve construir uma produção coletiva da lenda contada no vídeo para a versão escrita, respeitando as características dessa modalidade, a fim de que os alunos observem que a escrita não é a representação fonêmica da fala como, normalmente, acreditam ser. Ademais, é importante que o docente leve os alunos a refletirem sobre o caráter menos formal do gênero lenda urbana, por se propagar em contextos informais do cotidiano, e que as marcas linguísticas relacionadas a esse caráter informal acabam sendo reproduzidas mesmo na produção escrita, desmistificando a ideia de que a formalidade é característica intrínseca da escrita, enquanto a informalidade é exclusiva da modalidade oral. É preciso que o estudante compreenda que a formalidade e a informalidade estão relacionadas ao contexto de comunicação e não à modalidade de uso da língua.

Ainda, nessas aulas, o professor deve distribuir à turma a transcrição de uma produção oral de um aluno, feita na primeira produção. A partir dessa transcrição, os alunos desenvolvem, em dupla, a recontextualização adequada à modalidade escrita. Neste momento, o docente deve fazer a orientação necessária, percorrendo todos os grupos.

Nas duas aulas seguintes, o docente deve organizar uma roda mais monitorada de contação de uma lenda urbana. Após a apresentação, o professor deve discutir com os alunos a adequação de produção à situação de comunicação. É preciso que, neste momento, eles compreendam que o gênero lenda urbana, seja na modalidade oral ou escrita, pode ter maior ou menor grau de monitoramento, sendo determinante a situação de comunicação em que ele é empregado. Também é importante destacar os recursos utilizados pelo contador para prender a atenção dos ouvintes e envolvê-los com a narrativa, porquanto essa é uma condição indispensável na produção de sentido do gênero lenda urbana. O docente deve analisar com os estudantes os recursos paralinguísticos⁶ como, por exemplo: postura corporal, mudança no tom de voz, diferentes sensações que procuram causar no leitor e contribuem para a compreensão do texto. Após a análise, o professor deve apresentar os vídeos com as primeiras produções orais dos alunos para que eles apontem o que poderia ter sido diferente (autoavaliação), quais

⁶ Para este trabalho, consideramos como recursos paralinguísticos todos os elementos não verbais que colaboram para a produção de sentido do texto oral, tais como: a prosódia, o ritmo, a entonação, a intensidade, a postura corporal, as expressões faciais, os gestos, entre outros.

alterações seriam eficazes para a construção de uma apresentação mais monitorada, a fim de contagiar os ouvintes e dar maior expressividade à produção oral.

Em seguida, o docente apresenta o roteiro de orientação para a produção oral de lendas urbanas em situação mais monitorada, que deve ser preparada em casa pelos alunos, para que, nas próximas aulas, sejam expostas numa roda de contação. O professor deve sugerir a eles que pesquisem lendas próprias da região, transmitidas por algum conhecido, avós, pais, vizinhos etc. Não há necessidade de que eles apresentem a mesma lenda produzida na primeira produção oral no início da SD.

A roda de contação deve ser organizada de forma a colocar o aluno em situação confortável, conscientizando-o sobre a importância de saber ouvir com atenção e respeitar a exposição do colega. Qualquer comentário ou dúvida pode ser exposto ao final da apresentação. É imprescindível que, antes da apresentação oral, os alunos tenham claro todos os aspectos que serão avaliados pelo professor.

O docente vai avaliar as apresentações com anotações que devem servir para que, ao final, ofereça uma devolutiva ao estudante sobre sua produção. Para essa avaliação, o professor conta com uma ficha de orientação para correção de textos orais que acompanha a sequência didática anexada no Apêndice 1 desta dissertação.

3.1.4 Produção final

Na última etapa, é proposto aos discentes a produção na modalidade escrita da lenda urbana (feita oralmente nas aulas anteriores), para que possam confeccionar o almanaque de lendas urbanas. É importante que o professor conscientize os alunos sobre a importância do processo de reescrita, pelo qual suas produções vão passar, já que, para a publicação de qualquer livro, é inevitável o processo de revisão até que a versão final seja publicada. É preciso, ainda, que o docente destaque aos alunos que esse processo de revisão não é possível na produção oral.

Nessa fase, os alunos também devem ser orientados, individualmente, de acordo com as correções pré-estabelecidas, com o objetivo de suprir as dúvidas

durante o processo de reescrita. Após a finalização da versão escrita, eles devem produzir ilustrações que serão digitalizadas para a composição do livro.

3.2 Descrição da aplicação da sequência didática (SD)

De acordo com o que mencionamos anteriormente, nossa SD foi desenvolvida conforme a proposta dos autores genebrinos Dolz e Schneuwly (2004). Dessa forma, constituiu-se da seguinte maneira: situação inicial; produção inicial; módulos; produção final. A aplicação ocorreu nos mês de setembro, outubro e novembro, a princípio com aulas sequenciais, mas que acabaram tornando-se intercaláveis por diversos fatores já comentados, na seção metodológica.

Procuramos, durante a aplicação, adequar as atividades realizadas às dificuldades apresentadas pelos estudantes no decorrer do processo. Abaixo faremos a descrição detalhada de aplicação de cada etapa.

3.2.1 Apresentação da situação inicial

O início das atividades deu-se após a assinatura do termo de consentimento pelos alunos e seus responsáveis. Nesse dia, utilizamos duas aulas (2h/a). Inicialmente realizamos uma conversa com os alunos para apresentação do projeto. Começamos a aula questionando os alunos para saber se eles gostavam de ouvir e contar histórias. A resposta deles foi unânime ao dizerem: sim. Em seguida, perguntamos que tipo de histórias lhes eram prediletas. Alguns responderam que preferiam histórias de humor; outros, em sua maioria, optaram pelas de terror.

Assim, entregamos cópia do material didático elaborado (a SD) para cada aluno. Na primeira página, havia três imagens que representavam personagens ligados a lendas urbanas conhecidas, como: “A loira do banheiro”, “O homem do saco” e “A gangue dos palhaços”. Ao observarem as imagens os alunos mostraram-se agitados, inquietos, todos queriam fazer um comentário ao mesmo tempo, por isso solicitamos que, sempre que desejassem comentar ou narrar um fato, levantassem a mão e todos seriam atendidos, ou seria impossível compreendermos as opiniões proferidas todas de uma vez só. Além de falar, era preciso aprender ouvir, porque, durante as atividades, a habilidade de ouvir também seria muito requerida deles. Sobre a habilidade de ouvir destaca Antunes (2009, p. 112):

[...] a atividade de *ouvir* constitui parte da competência comunicativa dos falantes, uma vez que implica um exercício de ativa interpretação, tal como acontece com o leitor em relação à escrita. Além disso, existem muitas regras sociais que definem o comportamento adequado do ouvinte, frente ao outro ou aos outros que falam. Tais regras são convenções que precisam ser, criticamente, avaliadas e exercitadas na escola. Nem sempre a escola tem chamado atenção para essa competência (altamente relevante, do ponto de vista da interação) de escutar, de ouvir atentamente o outro. Quase sempre o cuidado com a escuta tem apenas motivação disciplinar, sem que se mostre a função interativa de saber ouvir quem fala. Somente escutando com atenção é que se pode aceitar ou deixar de aceitar o que o outro diz. (itálico da autora)

Após o combinado, na tentativa de estimular, motivar a participação dos alunos para as atividades com o gênero, lançamos alguns questionamentos sobre as imagens como: qual a imagem que mais chamou a atenção?; as imagens lembram alguma coisa? Nesse momento, houve grande participação, por isso, diversas vezes, precisamos lembrá-los do que havíamos combinado, ou seja, era preciso que cada aluno solicitasse a participação levantando a mão, além de ouvir quando os colegas falassem sem interromper.

Posteriormente, outras perguntas foram feitas e com elas percebemos que os discentes acreditam nessas histórias, apenas uma aluna disse tratar-se de história ficcional, além disso, a personagem mais reconhecida por eles de imediato foi a da “loira do banheiro”.

O último questionamento que fizemos foi para saber se eles se recordavam de outras histórias, ou seja, outras lendas urbanas, e o que mais chamou a atenção foi, justamente, nesse momento, a participação do aluno portador de necessidades especiais, já que ele nunca participava, estava sempre alheio às atividades e não atendia aos nossos comandos. Ele se lembrou da personagem famosa de filme “Jason”, alguns alunos desprezaram a participação do aluno, porém fizemos uma intervenção em que valorizamos a fala do aluno e complementamos dizendo que muitas lendas acabam transformando-se em filme, como foi o caso do filme “Noiva cadáver”, que tem seu enredo baseado em uma lenda russa.

Ainda nessa etapa, orientamos os alunos para a leitura da narrativa “A gangue do palhaço”, da autora Ana Cláudia Ramos, que tem como base de seu enredo a lenda urbana com mesmo título do texto. Antes da leitura, comentamos o fato de que as lendas são criadas, muitas vezes, para representar os medos, as angústias das pessoas e que a gangue do palhaço foi uma das lendas que provocou esses sentimentos em muitas crianças, jovens e, até mesmo, adultos de diferentes

regiões do país. Realizamos a leitura e praticamos algumas inferências a fim de observarmos se os estudantes estavam compreendendo a narrativa. Em seguida, os alunos foram convidados a desenvolver coletivamente as atividades propostas a partir do texto lido. Lemos a questão e abrimos uma discussão com eles, orientando-os na formação de uma resposta coletiva que anotamos na lousa e os discentes no material didático. Durante a realização das atividades, os direcionamos a observarem e refletirem sobre algumas características do gênero “lenda urbana”.

Concluídas as atividades sobre a narrativa, encaminhamos os estudantes para a leitura de uma notícia sobre uma onda de “palhaços assassinos” que surgiu recentemente; durante a leitura, realizada de forma colaborativa pelos alunos, fizemos algumas inferências que os levaram a relacionarem o assunto da notícia com o assunto que deu origem à narrativa anterior. Esse momento nos permitiu refletir com os estudantes como os meios digitais têm permitido que esses fatos se propagem rapidamente e que as lendas surgem para justificar as apreensões, medos das pessoas, além de se manterem vivas por longos períodos sempre se reinventando.

Na sequência, comentamos com a sala o que eles achavam de elaborar um livro de lendas urbanas do bairro ou município, com a finalidade de resgatar um pouco da cultura popular e conhecer os medos, as angústias que rondam o imaginário de sua comunidade tentando preservá-los para as futuras gerações. Os estudantes, que já estavam eufóricos com as histórias lidas, ficaram ainda mais motivados e queriam saber quando começariam a produzir o livro. Assim explicamos que até a produção final do livro eles teriam que desenvolver diversas atividades e que isso levaria algumas aulas.

Essa etapa de apresentação foi bastante produtiva, houve grande participação dos alunos, inclusive daqueles que, dificilmente, no cotidiano das aulas, se envolvem nas atividades em sala de aula. Por outro lado, devido a essa ampla participação, o número de aulas precisou ser ampliado para 3h/a.

3.2.2 Primeira produção textual oral e escrita

Em seguida, demos início à etapa que levaria os alunos à primeira produção oral e escrita de uma “lenda urbana”. Todo processo tinha previsão para 3h/a. Iniciamos a atividade com os alunos reforçando que, para a produção final de um

livro de lendas urbanas da comunidade, era preciso que antes eles ouvissem, lessem, contassem e escrevessem algumas lendas urbanas. Por isso, naquela aula iam conhecer a lenda urbana intitulada “O taxista”. A partir do título, começamos levantar hipóteses de leitura com a turma, a fim de confirmá-las ou não após a leitura. Entre as hipóteses levantadas, temos, por exemplo, a narração produzida pelo aluno A8, transcrita a seguir:

(A8): que que...ele colocava as crianças...é assim...levava pra um lugar escuro...raptava elas...tirava os órgãos (acervo nosso, 2017).

Observamos que o aluno relacionou a lenda apresentada a outras lendas bem populares como, por exemplo, a lenda “Ladrões de órgãos”.

Dando sequência às atividades, realizamos a leitura da lenda e os estudantes acompanharam. Após o término, alguns alunos disseram que conheciam uma lenda parecida com a do “taxista”, dessa forma, aproveitamos para comentar uma das principais características do gênero - as alterações que uma mesma lenda pode apresentar dependendo da região em que é contada e o meio no qual é veiculada -, pois, cada vez que uma lenda é narrada, os seus fatos podem sofrer interferências do ponto de vista de quem conta, sendo isso determinado por fatores culturais.

Outro aspecto que levamos os alunos a analisarem foi a forma de construção da narrativa. No texto “A gangue do palhaço”, a lenda “gangue do palhaço” apareceu em meio à outra narrativa, enquanto que, no texto “O taxista”, tratou da narração dos fatos que dão origem à própria lenda, ou seja, as diferentes possibilidades de produção do mesmo gênero. Levantamos nesse momento também a questão do sobrenatural que apareceu na lenda “O taxista”, entretanto não havia aparecido na lenda “A gangue do palhaço”.

Em seguida, comentamos todas as atividades propostas a partir do texto e, em duplas, os alunos as realizaram. Durante as atividades, fomos atendendo, individualmente, as dúvidas apresentadas por cada dupla. Como não houve tempo suficiente naquela aula, sugerimos que as atividades fossem terminadas como tarefa e, na aula seguinte, faríamos a correção.

Antes de encerrar a aula, também solicitamos que, caso não conhecessem nenhuma lenda, pedissem para os avós, pai, mãe, tios, vizinhos ou qualquer pessoa mais velha para contar uma lenda a eles, mas não era preciso anotá-la, somente memorizá-la, porque, na próxima aula, fariam as primeiras produções, tanto oral

como escrita. Orientamos bastante para que eles não faltassem, porquanto muitos alunos estavam receosos sobre a produção oral e diziam: “professora, tenho vergonha.”; “professora, e se eu não fizer a produção oral?”. Assim deixamos claro que não poderíamos obrigá-los, mas que seria importante que participassem.

No outro dia, foram utilizadas mais 2h/a para a continuidade da atividade. Retomamos a aula verificando quem havia terminado as atividades de tarefa e, logo em seguida, realizamos a correção das atividades, sempre orientando que as respostas não precisavam estar idênticas e que só era necessário alterar caso estivessem muito distante das colocações elaboradas.

Dando continuidade às atividades, pedimos que os alunos organizassem uma roda. Para isso, eles afastaram as carteiras e fizeram um círculo somente com as cadeiras. Dessa maneira explicamos que primeiro eles realizariam a produção oral e, em seguida, a escrita. Nesse dia, mesmo sob a orientação de que não faltassem, 01 aluno faltou e não realizou a produção oral; em parte, já esperávamos por isso, uma vez que os estudantes se mostraram bem apreensivos com a produção oral pública na aula anterior.

Na sequência, apresentamos a proposta de produção textual oral e escrita, como podemos observar abaixo:

Figura 6 – Proposta de produção textual oral e escrita (SD)

PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA

Muitas lendas urbanas que conhecemos foram transmitidas de geração para geração, ou seja, foram contadas por nossos avós, pais ou conhecidos mais velhos. Lembre-se de algumas dessas histórias e escolha a que mais lhe marcou. Pode ser uma história de mistério, terror, sobrenatural de sua cidade ou bairro.

Agora, primeiramente, em uma roda de contação de lendas, narre-as aos seus colegas. Em seguida, elabore uma versão escrita para essa lenda urbana que constituirá o almanaque de lendas urbanas da classe que será apresentado à comunidade e pertencerá à biblioteca escolar. Siga as orientações de seu professor com atenção!

Fonte: Parte integrante da Sequência Didática, elaboração própria, 2017.

Após a leitura da proposta, reforçamos com os alunos algumas questões sobre a produção oral, observando a angústia que alguns apresentavam antes do

início da produção. Solicitamos a eles que, a cada apresentação, fosse mantido o silêncio e o respeito, que não houvesse interferências e, para isso, evitassem risadas ou comentários desnecessários.

Além disso, conversamos com a sala sobre o ato de contar histórias. Perguntamos a eles qual era a função de um contador. O estudante A16 respondeu: “causar medo”, já o estudante A1 disse: “divertir”. Concordando com as respostas, continuamos questionando: e para causar medo, divertir o que é necessário que esse contador consiga?. Somente o aluno A7 ensaiou uma resposta: “ah, sora...prestar atenção”. Confirmamos sua colocação completando: “isso mesmo...é preciso que o contador consiga prender a atenção do seu público” e continuamos: “quem é o público de vocês?”. A maioria respondeu que eram eles mesmos. Assim, para terminar, pedimos que cada contador procurasse falar alto, mas não muito rápido, no intuito de possibilitar a compreensão de todos os ouvintes.

A ordem das produções aconteceu voluntariamente. No entanto, antes do primeiro voluntário, houve um “empurra-empurra” entre os estudantes. Nesse caso, talvez fosse interessante que tivéssemos realizado um sorteio ou usado a ordem da lista de chamada, mas para que não se sentissem constrangidos, preferimos deixá-los à vontade. Para surpresa e, até mesmo, motivação de todos, o primeiro a solicitar a participação foi o aluno portador de necessidades especiais (A16). Depois da primeira produção, aos poucos, os alunos foram pedindo a participação. Ao todo, foram realizadas 15 produções, porque um aluno não compareceu e outro se recusou a participar, alegando que não conhecia nenhuma lenda urbana e que tinha vergonha. Mais uma vez conversamos com os estudantes sobre a importância da produção oral, mas achamos melhor não forçá-los, deixando combinado que, na produção final, eles se esforçariam mais para participar.

Gravamos as produções em vídeo para análises futuras. Dessa maneira, observamos que, durante as produções, tivemos bastante dificuldade em manter em silêncio os alunos que assistiam, ou sem fazer interferências na produção do colega, mesmo após toda a orientação que antecedeu a produção. Outro aspecto observado durante as produções foi a ausência de cultura popular que envolve o ato de contar histórias de geração para geração. Sobre isso destaca Evaristo (2003, *apud* BASTOS; GOMES, 2012, p.146):

[...] as experiências não são mais comunicáveis, as trocas humanas caminham para a extinção. Com isso, a narração de histórias tende ao mesmo fim. Com o isolamento do indivíduo, o contador de histórias, que retira o que acontece de sua própria experiência ou da dos outros, perde seu lugar. As relações educativas e comunitárias vão ao pouco perdendo seu valor, até chegar à atual sociedade de consumo, na qual a exacerbação do indivíduo chega ao seu ápice.

Terminadas as produções orais, não havia tempo hábil para a produção escrita que foi transferida para o dia seguinte, aumentando, em mais uma aula, a previsão para a produção oral e escrita.

Na aula seguinte, distribuímos o material aos alunos e dissemos que completariam a atividade de produção, mas na modalidade escrita, ou seja, teriam que escrever a lenda que produziram oralmente e que essa produção poderia ser a primeira versão para a produção final que faria parte do almanaque de lendas urbanas da turma. Durante o processo de produção escrita não houve problemas que atrapalhassem a produção. Também não houve faltas, todos realizaram a atividade, com exceção do aluno portado de necessidades especiais que não é alfabetizado; destarte, tentando incluí-lo na atividade, solicitamos que ele sentasse com um colega com o qual possuía mais afinidade. A maior preocupação dos alunos foi saber o número de linhas que deveriam escrever, assim explicamos que a narrativa tinha que ter sentido e apresentar a situação inicial, meio (desenvolvimentos dos fatos) e um final, ou seja, como terminou aquele acontecimento.

Com a realização das duas produções iniciais, pudemos desmistificar a ideia que tínhamos inicialmente de que o gênero lenda urbana era um gênero simples que fazia parte do cotidiano dos alunos. Vejamos alguns exemplos de construção dos estudantes a seguir:

(A7): **Era uma ves** um grupo de adolescentes que se reuniram em uma cassa [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A2): O **saci** ele é um menino que só tinha uma perna, e ele gostava de fazer travessuras com as pessoas [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

A partir dos enunciados destacados, notamos que os alunos misturaram o gênero lenda urbana com outros bem conhecidos e trabalhados no Ensino Fundamental I, como o caso dos contos de fadas e das lendas folclóricas. Apesar de

bastante produtiva, nessa etapa de produção, observamos a necessidade de trabalharmos, nos módulos, as características do gênero lenda urbana, a fim de ampliar o repertório linguístico dos alunos sobre o gênero estudado.

3.2.3 Módulos

As atividades desenvolvidas nos módulos procuraram focalizar as características do gênero, estruturais, funcionais e linguísticas, e a relação entre a modalidade oral e escrita, observando as peculiaridades próprias de cada modalidade, considerando, para isso, o contexto de produção em que o texto é produzido. Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades de leitura e análise de lendas urbanas orais e escritas, além de produções, orais e escritas, coletivas e individuais. Foram elaborados cinco módulos, com previsão inicial de dez aulas (10h/a).

Dando continuidade à aplicação da SD, iniciamos a primeira etapa do módulo com previsão de duas aulas (2h/a). Antes, comentamos com os estudantes que, devido às dificuldades encontradas na primeira produção de lendas urbanas, para registrar lendas que fossem do bairro ou do município, havíamos criado um grupo na sua rede social do “Facebook”, denominado “Lendas urbanas – Bauru”, que deveria ser divulgado por eles junto aos outros alunos da escola, moradores do bairro e da cidade, com o objetivo de compartilhamento de lendas urbanas regionais. Nesse momento, a turma ficou bastante animada com a ideia e se comprometeram a divulgar o grupo.

Sequencialmente, para introduzirmos a primeira atividade do módulo, fizemos pequenos comentários sobre nossas observações das primeiras produções, justificando, dessa forma, a necessidade de conhecer e estudar outras lendas urbanas, por isso, deixamos evidente aos estudantes que, nos próximos dias, eles teriam que ler, ouvir, produzir muitos textos daquele gênero.

Em seguida, explicamos que, nas próximas duas aulas, trabalharíamos com as características da tipologia narrativa que eles já conheciam um pouco e, também, iríamos identificar características próprias do gênero lenda urbana. Então, retomamos com os estudantes, oralmente, as características do texto narrativo. Dessa forma, questionamos se eles lembravam os elementos que constituíam a narrativa. Eles foram respondendo: personagens, espaço, narrador, tempo, enredo.

A cada elemento citado, fomos ampliando, explicando a importância de cada um para a produção de uma narrativa.

Na sequência, perguntamos se eles já haviam escutado alguma vez a lenda “A loira do banheiro”. Alguns alunos disseram que sim. Explicamos que conheceriam, a partir daquele momento, diversas versões dessa lenda, inclusive a suposta história “real” que deu origem a essa lenda. Os alunos ficaram curiosos pela “verdadeira” história da loira do banheiro. Nesse momento, houve um tumulto, pois todos queriam comentar e contar algo ao mesmo tempo, novamente precisamos retomar a necessidade de saber ouvir, solicitando que eles levantassem a mão para que pudessem ser atendidos. Assim eles fizeram, mas, uma vez ou outra, um acabava interferindo ou cortando a fala do colega.

Nesse sentido destacamos, mais uma vez, a necessidade do trabalho sistematizado com a oralidade em sala de aula, visto que há uma grande dificuldade em saber ouvir por partes dos estudantes. Segundo Antunes (2009, p. 105), “a atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem.” Ainda de acordo com a autora, a competência de saber ouvir com atenção o outro deve ser desenvolvida em sala de aula pelo professor, já que se trata de uma competência tão importante socialmente, mas pouco incentivada.

Depois de ouvirmos os alunos atentamente, explicamos que começariam com uma narrativa que apresentava, como fato gerador do enredo, a lenda da “Loira do banheiro”, intitulada “Encontros com a loira do banheiro”. A partir do título procuramos fazer com que os estudantes levantassem hipóteses sobre o texto.

Optamos pela leitura em voz alta, em que fomos realizando inferências que contribuiriam para o desenvolvimento das futuras atividades sobre o texto. Em seguida, propusemos o desenvolvimento das atividades que trabalhavam os elementos da narrativa e as características estruturais do gênero lenda urbana. Realizamos essas atividades em conjunto com os estudantes. Um aluno leu a questão proposta e, em seguida, a classe discutiu e levantou uma provável resposta para a questão que, sequencialmente, anotamos na lousa. Os discentes participaram intensamente e demonstraram ter compreendido “um pouco mais” sobre a necessidade de saber ouvir e esperar a sua vez de se expressar. Devido à participação excessiva dos alunos, houve a necessidade de ampliarmos o número de aulas previsto para mais 1h/a.

Na aula seguinte, iniciamos relembando a narrativa lida anteriormente. Lemos com os alunos a definição de lenda urbana, na seção “Fique por dentro!” presente no material elaborado (SD). Destacamos, nesse momento, uma das principais características do gênero: “a variação no tempo e no espaço de uma mesma lenda”, fato que seria comprovado com as próximas leituras.

Ainda nessa aula, os alunos fizeram individualmente a leitura de fruição da lenda urbana “Loira do banheiro”, que narra, de forma bem simples, uma das versões mais comuns contada nas escolas. Com o término da leitura, os estudantes teceram alguns comentários. Os discentes que conheciam a lenda relataram a diferença da versão em comparação com o texto lido, assim aproveitamos para destacar a característica levantada anteriormente.

Dando continuidade às atividades, encaminhamos os estudantes até a sala de vídeo, onde foi exibido um vídeo da contadora de histórias “Andréa Ilha”, gravado na 57ª Feira do Livro de Porto Alegre. Nele, Andréa faz a contação da lenda “loira do banheiro”, em uma versão ainda desconhecida pelos estudantes. Apesar de ser um vídeo de curta duração, notamos que os alunos estavam um pouco dispersos. Acreditamos que a mudança de ambiente pode ter contribuído para a agitação, assim, procurando não tumultuar mais as atividades, decidimos permanecer na sala de vídeo e completarmos a aula com a atividade oral. Essa atividade focalizou a compreensão das diferenças entre uma mesma lenda e porque isso ocorre, o meio de divulgação, a função social de comunicação do gênero. Devido à agitação da turma, novamente precisamos lembrar o “contrato” estabelecido sobre a exposição oral: “levantar a mão e esperar a sua vez, sem interromper a fala do colega”. Não havendo tempo hábil naquela aula, a leitura da seção “Curiosidade! Você sabia?” foi adiada para a aula seguinte.

No próximo encontro, deu-se início ao segundo módulo com previsão de mais 2h/a para a análise dos elementos linguísticos do gênero. No entanto, como na aula anterior não houve tempo para a leitura da notícia “Morte misteriosa inspirou lenda ‘Loira do Banheiro’ em Guaratinguetá”, iniciamos as atividades com ela. Os estudantes estavam bastante ansiosos pela leitura do texto que ocorreu de forma compartilhada. Realizamos várias inferências para que os alunos observassem as diferenças entre a história que estava sendo lida com a que havia sido contada no vídeo por Andréa Ilha, além de buscar resolver as incompreensões de vocabulário através do contexto, tais como: “homem influente”, “alta sociedade”, “atestado de

óbito”. Logo após a leitura, a aluna A1 fez a seguinte pergunta: “sora, essa é a verdadeira história?”. Aproveitamos a pergunta para discutir com os alunos que as lendas urbanas surgem, muitas vezes, a partir de fatos reais que se misturam a fatos misteriosos.

Encerrando as discussões sobre a leitura, foram iniciadas as atividades do próximo módulo com base nos fenômenos linguísticos do gênero. Destacamos com os estudantes os objetivos das atividades. Prosseguindo, perguntamos se alguém conhecia a lenda “Maria Angula”. Muitos alunos disseram que sim, porque a professora do quinto ano havia lido para eles. Outros não conheciam, já que a classe foi constituída por alunos vindos de escolas de Ensino Fundamental I diferentes, do município. Assim iniciamos a leitura. Nesse momento, produzimos diversos comentários e questionamentos com a finalidade de contribuir para a compreensão do texto pelos alunos, destacando algumas palavras e expressões populares, os adjetivos, advérbios, a linguagem coloquial e o discurso direto.

Com o término da leitura, os alunos disseram que a lenda não era idêntica à que eles conheciam, reforçando a característica já estudada anteriormente sobre o gênero. Outros disseram conhecer uma lenda parecida, mas com título diferente.

Propusemos que a classe realizasse as atividades em dupla, mas, antes, fomos lendo e explicando o que era solicitado em cada uma das 10 questões, dessa maneira, também retomamos com os alunos algumas classes de palavras como os substantivos, adjetivos e advérbios e a importância desses elementos para construção de sentido do texto.

Formamos as duplas pelo processo de “agrupamento produtivo”⁷. Nesse dia, havia 15 alunos em sala de aula, portanto, para que ninguém ficasse sozinho, abrimos uma exceção para que uma dupla incluísse um participante a mais, tornando-se um trio. A classe de modo geral desenvolveu bem as atividades em grupo, pois notamos que, em alguns momentos, a explicação do colega conseguia atingir de forma mais “clara” o parceiro do que nossa explicação. Esse processo de ajuda, em que um colega que tem mais facilidade de compreensão auxilia o outro, é denominado metaforicamente “andaime” (Cazden, 1988, *apud* Bortoni-Ricardo; Dettoni, 2003, p.100). Essa estratégia pedagógica é de grande valia em classes heterogêneas, muito comum atualmente.

⁷ Agrupamento produtivo consiste na associação de um aluno com dificuldade de aprendizagem a outro com menos dificuldade.

Durante todo o processo, fomos bastante requisitados pelas duplas para a explicação dos enunciados. Percebemos que os alunos tiveram, mesmo com o processo de “andaime” e com a explicação inicial das questões, dificuldades para entender alguns enunciados. Na maioria das vezes, conseguimos levá-los à compreensão apenas com a leitura, e, em outros casos, precisamos intervir com a reelaboração de forma mais “simples”, aproximando-nos mais do vocabulário cotidiano dos envolvidos para que a compreensão acontecesse. Os estudantes levaram mais tempo do que tínhamos previsto, dessa maneira não foi possível realizar a correção das atividades naquelas aulas.

Na aula seguinte, usamos 1h/a, somente para correção das atividades anteriores. Lemos a questão a ser corrigida e os alunos foram falando as respostas que haviam elaborado. Nesse processo de correção, procuramos ratificar, de forma positiva, as respostas dadas que se adequavam ao solicitado e também as que precisavam de uma reformulação para que os alunos não se sentissem constrangidos, sugerindo, de forma sutil, uma reorganização da resposta, procurando não desprezar totalmente o que havia sido elaborado.

A terceira etapa do módulo, com previsão para mais 2h/a, destinou-se às práticas de transcrição (oral e escrita) e reescrita. Dando seguimento ao trabalho, esclarecemos os objetivos das atividades. Em seguida, lemos com os estudantes o texto do material didático (SD), sobre a relação entre a fala e a escrita. Procuramos desmistificar a ideia de oposição entre as duas modalidades. Assim, abrimos uma discussão, procurando levar os alunos a refletirem sobre as produções nas duas modalidades da língua.

Nesse sentido, destacamos os recursos não verbais que contribuem para o sentido dos textos na modalidade oral, substituídos na escrita pelos sinais de pontuação, entre outros recursos gráficos; a adequação da linguagem ao contexto de produção de cada uma das modalidades, ou seja, tanto uma modalidade quanto a outra poderia variar dependendo da situação em que o texto é produzido e para quem é produzido; a ausência, muitas vezes, da presença do emissor no texto escrito, exigindo, dessa maneira, que sua construção esteja bem clara, bem organizada; as várias etapas de revisão permitidas na escrita que não acontecem com a produção na modalidade oral.

Também comentamos que os estudantes se expressavam no dia a dia com eficácia, mas que, quando haviam sido colocados em uma situação de comunicação

mais pública – como ocorreu na primeira versão oral de contação de lendas urbanas -, tinham apresentado muitas dificuldades. Os alunos concordaram e, de forma quase que unânime, responderam: “vergonha, professora!”. O estudante A11, sobrepondo a sua fala a dos colegas, comentou: “a gente só ficava falando ai...ai...ai”.

Considerando os pontos anteriores, relatamos que o próximo texto era uma transcrição da apresentação do vídeo da contadora de histórias “Andréa Ilha”, que, caso eles não tivessem assistido ao vídeo antes, teriam dificuldade para compreender a narrativa, visto que, na transcrição, alguns elementos, tais como gestos e entonação, não estariam presentes e poderiam comprometer a compreensão. Destacamos que, mesmo sendo um texto oral previamente preparado com intuito de prender a atenção dos ouvintes, já que essa é uma das funções dos contadores de histórias - envolver o público –, nem tudo saiu exatamente como planejado, por isso encontrariam repetições, reformulações, marcadores conversacionais, entre outras características próprias do texto oral. Também acrescentamos que a tarefa deles seria colaborar para a construção coletiva na modalidade escrita e que, nesse caso, seria preciso organizar o texto em parágrafos, eliminar as repetições, acrescentar os sinais de pontuação etc.

Ao olhar para a transcrição do texto, na SD, a primeira pergunta lançada pelo aluno A14 foi: “o que são esses montes de pontinhos no texto?”. Aproveitamos para entregar uma cópia da ficha com a explicação das normas de transcrição e fomos explicando o que cada um dos recursos significava.

A seguir apresentamos o quadro base para normas de transcrição que utilizamos. Adaptamos as normas considerando o ano de aplicação, visando facilitar a compreensão dos envolvidos.

Quadro 6 – Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou trechos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com ogravador)</i>
Entoação enfática (forte)	maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Interrogação	?	<i>e o Banco... Central... certo?</i>
Qualquer pausa	...	<i>são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...</i>

Fonte: Castilho-Preti (Orgs.1987:9-10) *apud* Castilho, 2009, p.34-35 (adaptado)

Após os esclarecimentos, realizamos a leitura da transcrição da lenda “Loira do banheiro”. A seguir discutimos com os alunos as questões propostas na seção “Oralizando”, com o objetivo de levá-los à reflexão sobre a produção na modalidade oral e escrita da língua. Terminada a discussão, apresentamos aos estudantes a seguinte proposta de atividade coletiva:

Figura 8 – Proposta de atividade de transcrição.**MÃOS À MASSA!**

Agora, imagine que você e seus colegas terão que publicar o texto “A Loira do Banheiro” na página da escola em uma rede social para que todos os alunos e a comunidade conheçam essa versão da lenda urbana. Para isso, sob orientação de seu professor, façam a reescrita coletiva do texto oral para o escrito. Para tanto, utilizem sinais de pontuação, eliminem pausas, repetições e hesitações sem necessidade, troquem, acrescentem, excluam ou invertam palavras, mas preservando o sentido do texto.

Fonte: Parte integrante da Sequência Didática, elaboração própria, 2017.

Explicamos que, para a realização da atividade, seria imprescindível a participação de todos os alunos, respeitando as normas de comunicação estabelecidas nas aulas anteriores, a fim de manter o bom andamento das atividades, sem tumulto. Alguns alunos se mostraram bem preocupados em anotarem a produção no caderno. A pergunta “é pra copiar a caneta ou de lápis?” foi recorrente antes do início da reescrita. Dessa forma, comentamos que, naquele momento, não era preciso anotar, porque durante a produção poderíamos apagar, modificar, alterar as partes já elaboradas, por isso depois da produção, cederíamos um tempo para que anotassem a produção no caderno.

Iniciando a reescrita, questionamos os estudantes com a seguinte pergunta: “como, normalmente, começa uma lenda?”. O aluno A10, prontamente respondeu: “diz a lenda...”, “reza a lenda...”; já a aluna A1 completou dizendo: “um dia...”. Então perguntamos se a expressão “era uma vez” era adequada para iniciarmos a produção escrita. A maioria disse que não e o aluno A12 fez a seguinte colocação: “isso é pra conto de fadas, sora!”.

Na sequência, o aluno A9 acrescentou: “nesse texto fica melhor começar com reza a lenda...”, como ninguém se opôs, demos início à escrita na lousa.

A atividade de escrita do texto oral foi muito produtiva de forma geral e contou com a participação intensa dos alunos que, durante todo o processo concordaram, discordaram de nossas sugestões, discutiram as diversas possibilidades de construção, selecionando o vocabulário, a organização e a pontuação mais adequada na construção de sentido do texto. Por exemplo, sugerimos iniciar um parágrafo com a expressão “um dia”, mas o aluno A9 discordou dizendo que “uma

noite” ficaria mais adequado e os outros estudantes concordaram com a colocação dele.

Em alguns momentos da produção coletiva, precisamos destacar que, em algumas partes do texto, havia a necessidade de adaptação, no entanto a história não poderia ter seu sentido alterado.

Apesar de produtiva, a atividade foi bastante desgastante, porque os estudantes não respeitaram as normas estabelecidas para as atividades orais; por diversas vezes, precisamos parar a aula para lembrá-los do contrato, porém, mesmo assim, houve certa agitação, afinal cada participante queria ser ouvido e, para isso, em vez de esperar, tentava fazer sua fala se sobressair à dos demais.

Nesse dia, também, o aluno portador de necessidades especiais estava inquieto, e seu comportamento acabou interferindo de forma negativa no desenvolvimento do trabalho. Diante da situação e por falta de tempo, encerramos as atividades e as retomamos na aula seguinte.

Na outra aula, retomamos a atividade de escrita coletiva, fazendo uso de mais 1h/a. Iniciamos com a leitura da parte já construída para situar os estudantes. A atividade prosseguiu com a mesma motivação da aula anterior pelos estudantes, contudo eles estavam mais calmos e conseguiram evitar, dentro do possível, falarem todos ao mesmo tempo. Diversas vezes, os estudantes entraram em discussão para a escolha da melhor palavra ou expressão na construção da narrativa. Em uma delas, a dúvida ficou entre “defunta” ou “morta”. Compreendendo que a função social da “lenda urbana” também é causar medo, suspense, o aluno A9 destacou: “professora, a palavra “morta” dá mais suspense ao texto, fica bem melhor.” E assim conduzimos a atividade até o fim.

Através dessa atividade, verificamos que os alunos apresentaram um olhar mais crítico sobre a escrita coletiva do que sobre suas produções individuais. Esse fato deu-se pela ausência do processo de revisão sobre a própria produção, pois, muitas vezes, os professores de língua portuguesa se preocupam com a quantidade de produção, mas se esquecem e não valorizam o trabalho de reescrita. Dessa constatação decorre a necessidade de um olhar mais atento do docente para com essa prática em sala de aula.

Antes de terminar a aula, explicamos que, na próxima aula, realizariam outra atividade de reescrita de um texto oral. Dessa forma, solicitamos a autorização dos

alunos para usarmos a primeira produção oral deles e transcrevê-la. Quatro alunos autorizaram.

Usamos 2h/a para a realização da próxima atividade. Comentamos que nessas duas aulas, eles iriam produzir a escrita de um texto oral de um dos alunos que havia autorizado a transcrição. Colocamos que poderiam fazer a produção em duplas, e que as duplas deveriam discutir escolhendo as formas mais adequadas para a construção da narrativa, entretanto, não poderiam alterar o seu sentido.

Antes de organizarmos as duplas e distribuirmos as cópias da transcrição, solicitamos que os alunos já fossem procurando, pesquisando, buscando alguma lenda urbana originária do bairro, do município ou da região. Poderiam consultar os pais, os avós, os vizinhos, colegas, a internet. Essas lendas seriam apresentadas por eles aos colegas futuramente. Observamos que, nesse momento, muitos alunos ficaram apreensivos, preocupados com a apresentação. Tentamos tranquilizá-los e, em seguida, demos continuidade à atividade escrita organizando as duplas, procuramos promover um agrupamento produtivo, em que associamos um aluno com dificuldade de escrita a outro com mais facilidade.

Após a organização, entregamos as cópias da transcrição, assim os estudantes deram início às atividades. Durante o processo, ficamos andando pela sala, procurando orientá-los diante das dificuldades que foram surgindo. Como se tratava de um texto menos monitorado, com mais hesitações, pausas, repetições, os estudantes apresentaram dificuldade para manter o sentido, eliminando partes desnecessárias da narrativa. Apesar dessa dificuldade, os grupos conseguiram organizar adequadamente a narrativa na modalidade escrita da língua. Procuramos escolher uma narrativa mais curta e com diversas marcas da modalidade oral. A seguir, a transcrição do texto oral da aluna A1:

Figura 9 – Transcrição de produção oral

é então né...havia um sítio...ele era assombrado...aí porque tinha um homem que morava lá e morreu...aí é...teve uma vez que uma família...um casal na verdade...se mudou pra lá...aí...ninguém dessa história...aí...u...u...a moça...(outra) vez foi beber água de madrugada...aí ela viu um trem passando na janela...era ((risos)) um homem de preto assim...com trem na mão...mas ela nem acre...ela voltou pro quarto correndo...e voltou a dormi...aí...no outro dia ela não queria guarda só aquilo pra ela...aí...falou...contou pro marido dela...sabe?...aí ((risos))...contou e ele não quis acredita...aí...ela foi lá e falou assim...a mesma hora que eu for cê vai junto...aí passou eles foram junto dormir...aí chegou uma (viagra)...aí eles foi lá junto beber água com ela...aí...u...ele também viu o trem passando na janela...os dois...aí eles voltaram correndo pro quarto..daí...si mudaram...noutro dia...eles...se...resolveram se mudar de lá...porque...ninguém vai fica lá né?...tem trem preto lá...aí ele se mudaram de lá...e...ninguém...até hoje ninguém sabe se ele tá lá.

Fonte: Transcrição da primeira produção oral da aluna A1, acervo nosso, 2017.

Depois de encerradas, as reescritas foram lidas em voz alta pelas duplas aos outros alunos da classe.

Dando continuidade ao quarto módulo da SD, na aula seguinte, preparamos uma roda de contação de história. Utilizamos 2h/a. Tivemos o cuidado de preparar a sala de leitura, tornando o ambiente mais agradável aos estudantes que puderam sentar-se no chão sobre algumas mantas e almofadas. Deixamos a sala com meia luz, ou seja, apenas algumas luzes acesas e as cortinas fechadas, criando nos alunos certa ansiedade pela realização da atividade.

Pesquisamos e preparamos para apresentação uma lenda do município chamada “Lágrimas de sangue do cemitério do Ypê”. Após revelar o título da lenda urbana, os alunos ficaram assaz curiosos, pois muitos conheciam esse cemitério da cidade, tinham parentes enterrados lá e ele fica próximo aos bairros atendidos pela escola. Durante a apresentação, usamos um arranjo de flores de papel para fazermos referência a uma passagem da lenda. Os alunos ficaram em silêncio absoluto, presos à nossa apresentação. Quando terminamos, ouvimos dos estudantes: “conta outra!”

Na sequência, fomos questionando o que eles tinham gostado na apresentação. Responderam que a história era interessante, a forma de contar prendeu a atenção. Perguntamos: “por que a forma de contar prendeu atenção?”, o aluno A4 respondeu: “porque a professora criou um suspense, mudou o tom de voz”; já o aluno A8 colocou; “a senhora sabe contar, não ficou repetindo toda hora daí, aí” e o estudante A7 completou: “nem ficou mexendo no cabelo”. Nesse momento,

mesmo sem questionarmos, conseguimos que os alunos fizessem uma comparação entre a nossa apresentação e a primeira apresentação oral deles.

Aproveitamos para explicar que não éramos contadores de histórias profissionais, mas que, para tentar prender a atenção deles, havíamos pesquisado uma história que considerávamos interessante; memorizamos a sequência de fatos; treinamos por diversas vezes a melhor forma para narrar; escolhemos um objeto que fizesse referência a uma passagem interessante da narrativa; organizamos o ambiente de maneira diferente, procurando criar um clima de suspense e curiosidade; escolhemos um tom de voz que atingisse a todos, mas não muito rápido para que pudesse ser compreendida; algumas passagens contaram com a mudança desse tom de voz, principalmente quando nos referíamos à fala de uma personagem.

Os estudantes estiveram bem atentos as nossas colocações. Em seguida, assistiram ao vídeo da apresentação gravado, que puderam observar novamente, voltando-se para os aspectos mencionados.

Nos minutos finais da aula, em conversa informal, procuramos saber como andava a pesquisa das lendas urbanas para apresentação. Foi, então, que percebemos que eles estavam com bastante dificuldade para ter acesso a lendas urbanas do bairro, do município, além de estarem extremamente ansiosos e apreensivos com a apresentação. Temendo a ausência dos estudantes, a não realização das atividades, tivemos discernimento para alterar a proposta inicial. Sugerimos que as apresentações pudessem acontecer em dupla e que as lendas não precisavam ser da região, poderia ser uma lenda que julgassem interessante. Também propusemos levá-los, nas aulas seguintes, ao laboratório de informática para pesquisarem e ensaiarem a apresentação. Entretanto, mesmo que uma dupla escolhesse apenas uma lenda urbana para apresentação, eles deveriam pesquisar e conhecer mais de uma lenda, já que a produção escrita seria individual e não poderia ter lendas repetidas.

A atitude que tomamos teve base nas observações e anotações realizadas durante todo o processo, além do conhecimento que já possuíamos sobre o grupo. Um dos motivos foi a verificação de que a maioria dos estudantes da sala não cultivavam o hábito de realizar tarefas em casa. Diante dessas constatações, cedemos 4h/a para a preparação da apresentação.

Todavia, antes de levá-los ao laboratório de informática para pesquisa e ensaio das apresentações, utilizamos 1h/a, na sala de leitura, para orientarmos a apresentação. Com a autorização de alguns alunos, assistimos, através do data show, algumas das primeiras apresentações orais da turma e os estudantes foram apontando o que eles precisavam modificar, melhorar (autoavaliação).

Novamente, para nossa surpresa, o primeiro estudante que quis ver sua apresentação foi o aluno A16, portador de necessidades especiais. Quando iniciamos a sua apresentação o aluno ficou deveras satisfeito e feliz ao se reconhecer no vídeo. Os estudantes observaram que conversas paralelas e a interferência de alguns ouvintes haviam atrapalhado a apresentação do estudante. Analisando outros vídeos, eles levantaram os seguintes aspectos: repetição excessiva de marcadores conversacionais; tom muito baixo de voz; paralisia dos movimentos; rapidez da fala gerando incompreensão; nervosismo e insegurança por falta de preparo; postura inadequada; mesmos movimentos, tais como: mexer no cabelo, puxar a roupa; fala mecânica muito presa. Também destacamos aspectos positivos de cada apresentação.

Após o levantamento dos pontos “fortes” e “fracos”, aproveitamos para passar as orientações, que eles deveriam seguir, previstas no material didático para a apresentação oral final, registradas na seção “Fique atento!” (conferir apêndice 1). Cada item foi lido e explicado detalhadamente. Destacamos ainda a importância da oralidade para a vida escolar e fora dela. Nesse momento, o aluno A8 lembrou da campanha dos alunos do grêmio no início do ano letivo, ou seja, a dificuldade que eles tinham para apresentar suas propostas, oralmente, em sala de aula. O que só veio comprovar a necessidade do trabalho com a oralidade na escola de forma mais sistemática. De acordo com os PCN (1998, p. 32), “a aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.”

Na aula seguinte, apresentamos aos estudantes os critérios de avaliação da produção oral. Antes, porém, montamos com os alunos, na lousa, um quadro síntese das principais características de uma lenda urbana. Para isso, perguntamos à classe o que precisa ter em um texto para considerá-lo uma lenda urbana. O discente A14 disse: “precisa começar com reza a lenda, diz a lenda...”; o aluno A6 questionou: “professora, mas pode começar também com um dia, certo dia, né?”. Confirmamos a pergunta do aluno positivamente e prosseguimos anotando na lousa.

Levantamos tais características: narrador em terceira pessoa; personagens e fatos do meio urbano, contemporâneo; fatos fantasiosos misturados a fatos mais próximos da realidade; descrição das personagens; do espaço; marcadores de tempo; linguagem simples, mais informal; personagens denominados de forma mais genérica como a mulher, a moça, o homem etc.

Depois de elaborado o quadro resumo das características, entregamos aos estudantes uma cópia dos critérios avaliativos⁸. Fizemos a leitura de cada critério e elucidamos com exemplos para que eles não tivessem dúvida do que iríamos avaliar nas produções. Um dos estudantes perguntou: “a nota vai ser de zero a 10?”. Explicamos que, a princípio, cada um dos critérios seria avaliado como: plenamente, parcialmente e insatisfatório. Percebendo que o aluno ainda não havia compreendido o sentido das palavras escolhidas, esclarecemos: “vamos verificar se sua apresentação foi ótima, boa ou se precisa melhorar.” O aluno sorriu demonstrando ter enfim compreendido.

As 4h/a seguintes foram ministradas no laboratório de informática. Fizemos indicações de páginas da internet em que eles poderiam pesquisar lendas urbanas. Os alunos trouxeram fones de ouvido para que, no caso de ouvirem vídeos, não atrapalhassem os colegas. As duplas se organizaram por afinidade. Pesquisaram, anotaram, organizaram a apresentação durante esse período. Estivemos sempre atentos, andando pelo laboratório para que ninguém “fugisse” do objetivo proposto. Sempre que éramos solicitados, procurávamos orientá-los com a finalidade de produzirem uma boa apresentação.

Dedicamos bastante tempo ao aluno com necessidades especiais. Como ele não está alfabetizado, selecionamos alguns vídeos com lendas urbanas adequadas a ele. Assim, ouvia/assistia e, em seguida, solicitávamos que ele narrasse os fatos. O aluno apresentou bastante dificuldade na sequenciação dos acontecimentos. Dessa forma, fizemos colocações para que ele conseguisse dar continuidade à história, por vezes conseguiu, outras não.

No final dessa atividade, anotamos as duplas da apresentação, as lendas escolhidas por elas. Reforçamos a importância de prender a atenção do ouvinte, já que esse é um dos objetivos de um contador de histórias e também marcamos a produção oral para a semana seguinte.

⁸ Os quadros com os critérios avaliativos propostos para a produção final, oral e escrita, que acompanha a sequência didática (apêndice 1), foi construída com base no trabalho de Dantas, 2015.

No dia marcado, chegamos um pouco antes do início da aula para prepararmos a sala de leitura, criando um ambiente mais propício à contação de história, para que os discentes ficassem mais à vontade. Colocamos as mantas e as almofadas, deixamos a luz mais branda e as cortinas fechadas, tentamos produzir um clima de suspense.

Quando os alunos chegaram, a sala já estava preparada. Eles se acomodaram. Antes de iniciarmos as produções, conversamos com a classe destacando que saber ouvir também fazia parte da apresentação e, por isso, não deveriam interferir, dar risadas ou qualquer outra coisa que atrapalhasse a produção dos colegas. Ainda precisamos ter uma conversa particular com o aluno com necessidades especiais, porque ele, na primeira apresentação, não havia se comportado adequadamente, por várias vezes acabou atrapalhando os colegas com tumultos, sons desnecessários e conversas paralelas.

Apenas um discente A17 faltou no dia. O maior problema deu-se pelo fato de o estudante ter organizado a sua apresentação com outro colega que acabou assumindo a apresentação sozinho.

Novamente, não impomos uma ordem de apresentação, deixamos que os alunos se organizassem. Eles se mostraram mais maduros, nessa parte, e não ficaram num jogo de “empurra-empurra” como havia acontecido na primeira produção.

O aluno A14 quis iniciar a participação, estava bem nervoso, pois não pôde contar com o colega que teve que faltar de última hora. Iniciou bem a apresentação, mas em certo momento “travou”; assim, pedimos que voltasse para o lugar, tentasse se tranquilizar e, quando se sentisse mais seguro, voltaria a apresentar sem problema.

Todos os alunos fizeram as apresentações em duplas, com exceção do A14. A segunda dupla a se apresentar foi formada pelos alunos A10 e A11. Os alunos dividiram bem a apresentação, o estudante A11 mostrou-se mais seguro, porque, na primeira apresentação, relutou muito em praticá-la.

Dessa maneira, foram ocorrendo as apresentações, os alunos demonstraram, de forma geral, maior preparação para a produção oral. Procuraram seguir as nossas instruções, não houve nenhuma dupla que iniciou a lenda com “era uma vez...”. Além disso, todos contaram lendas urbanas. Algumas histórias, por desenvoltura dos contadores, conseguiram prender mais a atenção dos ouvintes.

Antes do início da contação, todas as duplas apresentaram um título para a lenda, algumas também se apresentaram aos seus interlocutores.

O aluno A9 que já havia, na primeira produção, demonstrado bom domínio da oralidade pública, dessa vez ficou muito preso e realizou a leitura de uma lenda urbana, juntamente com o seu parceiro. Observamos que, enquanto para alguns alunos a atividade em dupla surtiu efeito positivo, em outros, esse efeito foi negativo, apesar de termos deixado a critério deles a apresentação, em dupla ou individual.

No caso da aluna A5, que não conseguiu realizar a primeira produção, a proposta de apresentação em dupla contribuiu para que ela adquirisse confiança e conseguisse produzir, mesmo demonstrando algumas dificuldades.

Como os estudantes haviam preparado a apresentação, estavam um pouco presos aos detalhes e, quando esqueciam, por nervosismo, tinham dificuldades para improvisar, substituir uma palavra ou expressão memorizada.

Em relação ao comportamento dos ouvintes, não houve nenhum problema. Todos os alunos respeitaram as apresentações dos colegas, não houve conversas paralelas, risadas, caretas ou outra coisa do gênero que pudesse atrapalhar. Houve um grande respeito e amadurecimento dos discentes nesse aspecto. Inclusive o aluno com necessidades especiais também apresentou comportamento exemplar. Ele fez questão de se apresentar no final, para isso solicitou a contribuição de um colega, no entanto não conseguiu demonstrar uma sequência de fatos coerentes, mesmo com o nosso incentivo e o do colega.

O aluno A14 foi o último a se apresentar, antes do estudante com necessidades especiais. Mais tranquilo, realizou a apresentação com segurança e êxito.

Observamos que as atividades desenvolvidas nos módulos foram bastante produtivas. As alterações foram necessárias de acordo com as necessidades dos alunos, inclusive o aumento no número de aulas previstas inicialmente. No que diz respeito ao trabalho com a oralidade, considerando a idade escolar, houve avanços significativos que serão relatados mais adiante

3.2.4 Produção final

Demos início à produção final escrita com previsão de 4h/a. Nesse dia, apenas o aluno com necessidades especiais não compareceu. Começamos a aula

explicando todo contexto de produção. Relembramos o meio de divulgação (almanaque de lendas com exposição na biblioteca escolar e no centro comunitário do bairro), os possíveis leitores (alunos, professores, funcionários da escola e toda a comunidade escolar) e o objetivo da produção (resgatar a cultura popular). Também explicamos que seria um momento de produção individual e que, considerando tratar-se de uma produção textual na modalidade escrita, os textos precisavam estar bem claros, porque, no momento da leitura, os leitores não contariam com a presença do produtor.

Solicitamos que os estudantes escolhessem - dentre todas as lendas urbanas estudadas, lidas, ouvidas, contadas - uma para ser recontada e fazer parte do “Almanaque da sala”. As lendas não poderiam ser repetidas, por isso pedimos que assim que fosse feita a escolha passassem o título para anotarmos.

Um aluno perguntou: “professora, precisa ser a lenda que contamos no vídeo?”, respondemos que poderia ser, mas nada impedia que produzissem outra, já que haviam realizado a apresentação em dupla, mas os dois integrantes não poderiam escrever a mesma lenda.

A aluna A3 questionou: “pode ser a primeira lenda urbana que a gente escreveu, só que de um jeito diferente, melhor, né!?”. Concordamos e completamos que agora eles tinham mais conhecimento sobre gênero e, dessa forma, teriam mais facilidade para produzi-lo.

Antes da distribuição do material, explicamos que a produção final seria um processo lento, pois, até a versão final para publicação, o texto passaria por processos de revisões (reescrita), além da composição de ilustração. Conforme Antunes (2009), a atividade de escrita exige do produtor a realização de três etapas distintas e complementares: planejar, escrever e reescrever.

O produto final da sequência didática – Almanaque de Lendas Urbanas da classe – foi elaborado com base em uma escrita com função social concreta, a fim de que o aluno seja colocado na função-autor e a escrita faça sentido a ele.

Posteriormente, realizamos a entrega do material, lemos as instruções contidas, reforçando as orientações. Em seguida, explicamos que poderiam iniciar a produção, entretanto, se tivessem qualquer dúvida, poderiam solicitar atendimento individual.

Dessa vez, não tiveram preocupação com o número de linhas, entretanto, dois alunos perguntaram se o texto podia ser escrito com caneta. Dissemos que

não, porque se tratava apenas da primeira versão e, a cada parágrafo elaborado, deveriam ler para dar continuidade. A lápis, caso fosse preciso, poderiam apagá-lo e reescrevê-lo.

Os estudantes passaram o restante das duas aulas, naquele dia, produzindo a versão escrita. Pudemos notar que houve um maior zelo com a produção final em relação à primeira por parte dos estudantes. Poucas vezes, fomos solicitados pelos alunos, dessa forma, procurávamos andar pela sala observando o andamento do trabalho de escrita dos adolescentes. No final da aula recolhemos as produções.

No dia seguinte, foi dada continuidade ao processo de produção final. A primeira etapa de revisão foi iniciada com a devolutiva das produções aos seus autores. Eles se mostraram incomodados, porque não havíamos feito nenhuma correção. O aluno A6 questionou: “cê não corrigiu, sora?”. Respondemos que não e que já explicaríamos a próxima etapa. Havia, neste dia, 16 alunos em sala. Novamente, o aluno com necessidades especiais não estava presente. Ele manteve-se afastado durante 15 dias, por conta de ter sofrido um atropelamento, por conseguinte não pôde ser envolvido na produção de escrita e nem de reescrita como proposto inicialmente.

Dessa maneira, para não deixá-los agitados, pedimos que cada aluno juntasse a sua carteira com o colega do lado. Alguns se mostraram contrário à ideia, todavia acabaram aceitando. Depois de organizadas as duplas, orientamos que deveriam trocar as produções com os colegas e lê-las com atenção. A seguir, apontariam para o colega os pontos fortes e fracos da produção. Por exemplo, poderiam destacar alguma parte que precisasse de complemento para compreensão. Deixamos claro que não deveriam ficar presos à questão ortográfica, caçando os desvios do colega. Depois da apreciação do colega, achando necessário, o autor deveria realizar as alterações sugeridas.

Essa primeira atividade de revisão foi interessante, pois observamos que o olhar dos alunos torna-se mais crítico sobre o produto do outro. Houve uma interação entre os envolvidos, muitas sugestões foram seguidas pelos produtores, outras nem tanto. Preferimos mais observar, procurando não intervir tanto. Ao final da aula, recolhemos os textos e declaramos aos estudantes que, na próxima aula, eles fariam mais uma etapa de revisão, no entanto a partir dos nossos apontamentos. Nesse momento, alguns alunos nos questionaram dizendo: “De

novo?”. Dessa forma reforçamos que qualquer texto até sua publicação tem que passar por diversas revisões.

Atualmente, em sala de aula, verificamos que o processo de revisão textual não é um hábito cultivado pelos estudantes, sempre que proposto pelo docente é visto como um trabalho árduo que, quando solicitado, sofre pequenas intervenções ou nenhuma, uma vez que grande parte dos alunos, não possui uma prática de reflexão sobre a própria escrita. Normalmente, os estudantes esperam do professor uma correção direta, em que a revisão torne-se apenas um processo de passar a limpo.

De acordo com Riolfi et al (2008), um dos desafios atuais do professor é construir leitores de si mesmos. Segundo os autores, os alunos do Ensino fundamental II e Médio acreditam que produzir um texto se resume em escrever e entregá-lo ao professor, não conseguem compreender que a escrita é resultado de reflexão, do trabalho com a linguagem.

Ainda em consonância com Riolfi et al (2008, p.141):

[...] Escrever e reescrever: esse é o movimento que o aluno precisa apreender. Para que isso se realize, é essencial se colocar em uma posição de responsabilidade por aquilo que escreve. [...] O ato de escrever exige árdua reflexão da linguagem e sobre ela. Isso é o que torna possível o reconhecimento das diferentes modalidades linguísticas e quais usos podem ser feitos delas. A concepção assumida é que não há escrita sem reescrita.

Nesse contexto, com o intuito de fomentar a praxe de revisão do próprio texto pelos alunos, optamos por correções dialógicas entre professor-aluno, ou seja, não ofertarmos a eles uma correção resolutiva, realizada individualmente por nós, no afã de que o estudante apenas as incorpore em seu texto, “passando a limpo”, em forma de cópia. As necessidades de reelaboração do texto foram detectadas a partir de uma leitura conjunta do texto entre aluno-professor. A escolha por tal correção teve como objetivo levar o aluno a refletir sobre sua escrita com nossa indicação sincrônica, dada a imaturidade linguística dos alunos na devida faixa etária escolar, já que, segundo Ruiz (2015), em reescritas pós-indicações, muitos alunos não realizam as revisões porque não compreendem a correção solicitada pelo professor. O foco das correções manteve-se sobre a construção de sentido e estruturação textual, mas houve também alguns apontamentos quanto a alguns desvios linguísticos de ortografia e concordância.

No entanto, destacamos ser uma tarefa difícil, se considerarmos fatores relacionados ao número de alunos, indisciplina e tempo disponível que costumam aparecer no âmbito escolar.

Diante do exposto, começamos os processos de revisões dialógicas que se estenderam por 5 h/a, ampliando muito o número de aulas previstas. Iniciando as correções, explicamos todo o processo à sala e também comentamos que precisávamos, nas aulas seguintes, da colaboração e cooperação de todos. Visando a que os alunos não ficassem sem atividade, enquanto atendíamos cada um individualmente, entregamos uma folha de sulfite na qual foram elaborando uma ilustração para acompanhar sua produção no almanaque de lendas urbanas, por isso era ter muito capricho.

Entregamos também aos alunos os critérios de avaliação da produção final (conferir apêndice 1), e, em seguida, fizemos a leitura e explicamos cada um deles.

Dando sequência às atividades, fomos chamando aleatoriamente um aluno por vez para correção. Solicitamos que o estudante fosse fazendo a leitura do próprio texto. A cada trecho lido, lançamos questionamentos para que ele refletisse sobre o sentido do fragmento lido e o fizesse pensar quais as modificações seriam necessárias para tornar as passagens mais claras e adequadas ao leitor. Quando o aluno não conseguia chegar à percepção do desvio, acabamos apontando. Depois de detectados, realizamos anotações indicativas no corpo do texto (circulando ou grifando) ou com comentários na margem. Verificamos que o processo de correção foi mediado pelo que Ruiz (2015, p. 40) denomina de correção indicativa. Segundo a autora “a correção indicativa consiste na estratégia de simplesmente apontar, por meio de alguma sinalização (verbal ou não, na margem e/ou no corpo do texto), o problema de produção detectado.”

Foi um processo moroso, porém apresentou bons resultados como apontaremos nas próximas subseções que envolvem a análise de resultados das produções escritas e das produções orais. De modo geral, a sala colaborou com o processo de correção, pois os estudantes estiveram envolvidos com a preparação de ilustração, o que possibilitou todo desenvolvimento da atividade sem muita agitação.

3.3 Análise das produções textuais orais e resultados

Conforme foi discutido neste trabalho, a oralidade e a escrita são duas modalidades de uso da língua. Entretanto, até hoje, mesmo sob fortes recomendações dos PCN, a oralidade ainda não conquistou seu espaço ao lado da escrita como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p.149):

Embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula (nas rotinas cotidianas, na leitura de instruções, na correção de exercícios etc), afirma-se que frequentemente ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Os PCN (1998) também, desde a década de 90, já chamam a atenção afirmando que trabalhar com a oralidade em sala de aula não significa ensinar o aluno a falar. Tal documento ressalta que a faculdade da fala o estudante já domina quando chega à escola, aliás, com bastante desenvoltura, principalmente, no que concerne às situações do dia a dia, em casa, com os amigos etc. Porém, socialmente, muitas vezes, é submetido a situações de expressão oral pública mais formais que exigem dele um desempenho mais monitorado que, para garantir-lhe sucesso, seja profissional, social ou pessoal, deve ser realizada com proficiência.

Em nossa jornada diária, como docente do Ensino Fundamental II e Médio, verificamos a dificuldade de expressão oral pública que os alunos enfrentam, sempre que têm essa habilidade requerida. Dessa forma, a oralidade deve ter seu espaço de estudo como objeto de ensino, com atividades organizadas, nas quais os discentes possam compreender e conhecer as diferentes variedades da língua na modalidade oral e utilizá-las adequadamente ao contexto de produção.

Nesse sentido, procuramos desenvolver uma proposta de intervenção (SD) que contemplasse o ensino da modalidade oral em situação pública e sua relação com a escrita.

Nossa proposta de intervenção (SD) contou com duas produções orais: a primeira roda de contação de “lendas urbanas”, que aconteceu de maneira menos monitorada, e a roda de contação final, na qual os alunos já tinham sido orientados sobre o uso da modalidade oral pública mais monitorada. Para tal, consideramos não apenas os aspectos linguísticos, mas também os paralinguísticos que colaboram para a construção do sentido do texto oral. Atentamos para os recursos

prosódicos (o ritmo, entonação, a intensidade, o tom e o volume de voz) e cinésicos (expressão facial, postura, olhares e gestualidade do corpo).

Tivemos a intenção de comparar a primeira produção oral com a produção oral final. Ao compará-las, procuramos identificar se os alunos desenvolveram o gênero solicitado, se apresentaram os elementos típicos da tipologia narrativa e se foram capazes de preparar uma contação de história mais monitorada em relação à primeira, seguindo as orientações propostas durante a aplicação da sequência didática. Não tivemos a intenção de que o aluno criasse uma lenda urbana, mas que ele tivesse acesso a elas, ampliando seu repertório, e as recontasse com a finalidade de manter viva a cultura popular de contar e ouvir “lendas urbanas”.

Não consideramos, para a análise, a produção do aluno com necessidades especiais, visto a sua dificuldade com a expressão oral, devido a sua deficiência, no entanto, julgamos que a sua participação nas atividades foi extremamente importante para sua inclusão social. Por maiores que tenham sido as dificuldades apresentadas, o aluno quis realizar sua apresentação oral e, durante a exposição monitorada, foi capaz de saber ouvir os colegas sem fazer interferências como havia acontecido na primeira contação. Dessa maneira, foi capaz de compreender a nossa solicitação, o que, normalmente, não acontecia. Entendemos que, para a exposição oral, o saber ouvir é uma habilidade imprescindível, pouco cultivada pelos estudantes, atualmente.

Analisamos as produções orais com base nos critérios estabelecidos para avaliação da produção oral final da nossa proposta de intervenção:

- a) produziu o gênero “lenda urbana”;
- b) apresentou os elementos básicos constituintes da tipologia narrativa;
- c) apresentou a situação de comunicação e utilizou para isso expressões típicas do gênero para situar o ouvinte;
- d) a linguagem está adequada à situação de comunicação;
- e) houve coerência e coesão suficientes para a compreensão dos interlocutores;
- f) usou adequadamente dos recursos paralinguísticos a fim de colaborar com a produção de sentido; prendeu a atenção dos interlocutores.

Na primeira produção, tivemos um total de 14 produções individuais, visto que um aluno se recusou a participar por vergonha e outro não compareceu; já na produção final, contamos com 8 produções. Dessa forma, não foi possível comparar

cada aluno individualmente. Esse número reduzido na produção final deu-se pelo fato de que elas foram realizadas em dupla, como meio de conferir aos participantes mais confiança e, assim, evitar que não participassem, como aconteceu na primeira roda de contação. Tivemos, na produção final, dos 16 estudantes, a participação de 15, pois, mesmo assim, um aluno não compareceu no dia marcado.

No que diz respeito às primeiras produções orais, constatamos que, dos 14 alunos que realizaram a produção, 13 deles narraram fatos sobrenaturais. Desses 13 estudantes, 4 produziram uma lenda urbana, ou pelo menos narraram um fato que se aproxima mais do gênero solicitado, tal como realizou o aluno A13:

(A8): é...tinha um coronel chamado virgílio...ele tomava...é...uma...meia parte de piratininga...daí...ele...ele um dia morreu...e...antes dele morrer...ele tinha guardado um tesouro...e um...num paredão...no pé assim...daí...esse paredão era bem reto...né...daí todo mundo que...passava perto...ele aparecia pra essas pessoas...é...só isso (Transcrição do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017)

O estudante narrou um fato que permeia o imaginário dos moradores de um município (Piratininga), envolvendo um aspecto sobrenatural, além de servir de advertência para os habitantes, dessa cidade, não frequentem determinado lugar (paredão).

Os outros alunos apenas apresentaram indícios da produção de uma lenda urbana. Alguns inventaram fatos espantosos e os misturaram a histórias lendárias bem conhecidas como “A loira do banheiro”, tornando a narrativa de difícil compreensão pelo ouvinte. Vejamos:

(A14): Tinha umas pessoas que tavam andando lá no ônibus...e aí depois apareceu um morcego...que...um...um morcego gigante...que...se...se alimenta do medo...quando...as pessoas fica com medo...elas...elas...o morcego come...e aí...e aí depois...um homem foi lá parar debaixo das asas lá do morcego...e aí...o morcego fechou as asas...aí prendeu o homem...aí...o morcego arrancou a cabeça lá do homem...por...por causa que tava apodrecendo...e aí...troco de cabeça...aí começo formar outra cabeça de morcego...e...e aí depois foi parar lá na casa lá...de uma mulher...e aí...deu descarga três vezes...aí depois...apareceu a loira do banheiro...aí como tava...aí a loira do banheiro assustou a mulher...aí depois...a loira foi parar lá dentro do quadro...daí a mulher piscou três vezes...aí...quando...quando foi a última vez...ela foi parar dentro do quadro...e a loira do banheiro tava solta (Transcrição do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

O estudante A14 iniciou sua narrativa com um fato fabuloso, de modo a insinuar uma pequena advertência às pessoas medrosas, no entanto, num certo ponto, perdeu a sequência da narração, e acabou envolvendo na história uma personagem lendária bastante conhecida “A loira do banheiro”, tangenciando apenas o gênero lenda urbana.

Notamos que grande parte dos participantes teve dificuldade para desenvolver o gênero lenda urbana nesse primeiro momento, contrariando nossa ideia inicial de que tivessem mais contato com ele. Além disso, também confirmamos a ausência do hábito da tarefa, uma vez que, antes da produção inicial oral, solicitamos que pesquisassem com as pessoas mais velhas - avós, pais, vizinhos, tios - uma lenda urbana. Desconhecendo uma lenda urbana, optaram por criarem histórias surpreendentes que julgaram tratar-se de lendas urbanas.

Com exceção da aluna A3, todos os outros 13 estudantes narraram suas produções em terceira pessoa. A aluna contou a lenda “A loira do banheiro”, mas colocou-se como personagem, para isso fez uso da primeira pessoa. Observemos no fragmento a seguir:

(A3): [...] aí **eu fui**...é tentar chutar aqueles negócio do vaso...e fazer aquelas macumba...pa...pa...pa...pa fazer um negócio lá pra ela aparecer...teve um dia que **eu** na **minha** cabeça inocente...**fui** fazer o negócio com mais três meninas... [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

No trecho citado, a aluna demonstrou conhecer a lenda da loira do banheiro, que permeia o imaginário de muitos estudantes, porém narrou o acontecimento se colocando como a vítima da história, fazendo uso de pronomes e verbos em primeira pessoa do singular. Normalmente, as lendas urbanas são contadas em 3ª pessoa, pois quem narra o fato não tem proximidade com os envolvidos, tomou conhecimento através de terceiros.

Outro aspecto característico do gênero, a escolha de vocábulos, adjetivos e advérbios, para caracterizar suspense, medo à narrativa, foi pouco utilizado, nesse primeiro momento pelos estudantes. Compreendemos que o receio da apresentação pública e a falta de preparação os levaram a construir narrativas curtas, não se atentando para tal recurso. Além do mais, é comum que o texto oral seja mais conciso em descrição que o texto escrito. Vejamos um exemplo, em que o aluno tangenciou o gênero lenda urbana, apresentando um enredo codificado:

(A15): o homem do saco...que ele tinha um monte de armas...num era de arma de bala...era uma tipo...espada...faca...shuriken...que ele...ele pegava crianças...pra fazer igual um saco...é...pra pegar...é criança...colocar dentro do saco...pra ficar batendo na parede...pra criança morrer...e pegar os pedacinho...das...corpo...tipo tripas essas coisa...pra...fazer sabão. (Transcrição do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017)

De modo geral, na primeira produção, podemos concluir que a maioria dos alunos apresentou uma produção ao menos com indícios do gênero selecionado. Nessa perspectiva, durante a aplicação da proposta de intervenção (SD), propusemos diversas leituras e escutas do gênero. As atividades desenvolvidas visaram à compreensão das características estruturais do gênero e sua função social, assim como a ampliação do repertório de lendas urbanas do aluno.

Nesse contexto, identificamos que, na produção oral final, todas as 7 duplas e o aluno A14, que apresentou individualmente, produziram uma “lenda urbana”, ou seja, apresentaram um acontecimento inexplicável ou extraordinário, numa mistura de realidade e ficção, na maioria dos casos, com mensagens implícitas de advertência ou moralizante. Como podemos averiguar na produção dos alunos A10 e A11, a seguir:

(A10 e A11): Reza a lenda...que havia uma menina...ela era muito...porém ela era muito quietinha...e...ficava...tirava muitas notas **boas**...e...depois da aula...ela iria...ela ia ao cemitério...todos os dias sem falta...porque lá dizia assim...dizia ela...que lá havia uma paz...ou...tipo um descanso...sabe...e...e lá ela ia todos os dias sem falta...num dia comum que ela iria também...ela foi...viu uma flor...umas rosa...como se fossem rosas...ela viu uma flor...e...ela pegou a flor...e não deu importância aquilo...levou a flor embora...e depois de um tempo...**a noite**...no outro dia...ela recebeu uma ligação de um número estranho...e...e essa pessoa que ligou pra ela...aparentava ser uma mulher...e com **voz roca**...falando...devolva minhas flores...e continuou...no começo ela acho que era pegadinha...mas na verdade não era...e...a mãe dela e ela...resolveram ir e entregar as flores...pra ver se parava...**infelizmente** não parou...só continuo...é...só...só que **só** continuava...**cada vez mais**...com **mais frequência** essa ligação...e foi...e teve uma hora...que ela começou a escutar vozes na cabeça...muitas **coisas estranhas**...e meio que ela achava que ela tava ficando **doida**...pelo...pelo sentido dela...dela tá tipo escutando coisas diferentes...e...ela foi levada no hospício...e ela começou...não comer...não querer interagir com ninguém...e começou a ficar doente...**cada vez** ela fica **pior e pior**...até que o morto apareceu...e levou ela junto com ele (Transcrição do texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Notamos que os alunos narraram uma história contemporânea, com uma personagem comum, mas que apresenta um gosto que a difere das demais de sua

idade (ir ao cemitério), essa peculiaridade desencadeou todo conflito, dando um ar fabuloso à narrativa. O ato inocente da protagonista de retirar as flores do túmulo levou ao ponto máximo do conflito (receber ligações e ouvir vozes) e ao desfecho absurdo e um tanto inacreditável de ser levada por um defunto. Também, implicitamente, podemos inferir uma mensagem de advertência para que as pessoas não peguem flores ou objetos de túmulos em cemitérios.

De forma geral, todos os alunos na produção final oral apresentaram lendas urbanas mais organizadas. Esse fato foi resultado da aplicação da sequência em que os alunos tiveram acesso a diferentes lendas urbanas, através de pesquisas, observada a dificuldade de contato com o gênero por meio da contação oral que, comumente, dava-se de geração para geração.

Como os alunos, para a produção final oral puderam basear-se num texto escrito, notamos que, em relação à primeira produção, eles apresentaram enredos mais desenvolvidos e com escolhas vocabulares que colaboraram para o clima de suspense, de terror que normalmente encontra-se presente nesse gênero. Verificamos também, na produção final, aumento de palavras e expressões - adjetivos, advérbios, locuções adjetivas e adverbiais -, como destacado no texto acima dos alunos A10 e 11.

Outro aspecto analisado relacionou-se à contextualização e à apresentação de expressões modalizadoras prototípicas do gênero, como por exemplo: “diz a lenda...”, “reza a lenda...”. De acordo com Bastos e Gomes (2012), esses modalizadores assumem dois importantes papéis: em primeiro lugar, o de criar expectativas positivas para o que vai ser narrado, assim como antecipa para o interlocutor conhecimentos sobre organização e função desse gênero; o segundo de mobilizar e envolver os ouvintes ao caráter ficcional do gênero.

Na primeira produção oral, dos 14 estudantes, apenas 1 (A10) atentou-se à contextualização do gênero aos seus ouvintes, com a seguinte introdução: “é uma lenda...”. Todos os outros 10 participantes já foram direto à narração do fato, como, por exemplo, o aluno A12: “tinha uma boneca ((risos)) uma boneca que a minha mãe tinha dado pra ela...”; e ainda outros 3 estudantes recorreram a expressão “era uma vez...”, como também aconteceu na produção escrita, muito típica do gênero “conto de fadas”.

Esse aspecto foi constatado por eles quando fizeram a autoavaliação das primeiras produções orais, a partir da reprodução da gravação. Na produção final,

todas as duplas contextualizaram suas produções, com apresentação de título e expressões modalizadoras do gênero. Abaixo, seguem exemplos de trechos introdutórios da produção final mais monitorada:

(A4 e A5): **a lenda** que a gente vai contar...se chama...**a residência val de palmas** em bauru...**dizem** que no século dezenove[...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A2 e A8): **o nome da lenda é necrotério...reza a lenda**[...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Vale também destacar que todas as duplas narraram suas lendas em terceira pessoa, já que a impessoalidade e a distância do narrador em relação aos fatos e às personagens são uma característica do gênero. Com exceção da dupla formada pelas alunas A3 e A6, que oscilaram o foco narrativo, ora em primeira pessoa, ora em terceira, todas as outras optaram pelo narrador em terceira pessoa. Observemos:

(A3 e A6): o nome dessa lenda é a boneca possuída...**a mulher** que **viveu** essa história...tem 37 anos...e mora em bauru...**ela** conta que no aniversário **dela** de quatro anos...**ela** ganhou uma boneca...esse mesmo dia...do seu aniversário...sua vó cai na cozinha...e fala...e fratura o braço esquerdo...e a festa acabou...ai...**ela** pegou...e a boneca não parava mais de assustar **ela**...a boneca não para mais...de persegui **ela**...ai...assim continuou que até para sua amigas...**ela** pisacava o olho...e mexia os braço...a sua vida virou um inferno...quando **eu** tinha dezesseis anos...**eu surtei** e disse que ia jogar a boneca fora [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Essa oscilação do foco narrativo teve origem no formato da lenda que as alunas escolheram para recontar, porque alguns vídeos a que eles assistiram, no período de pesquisa, foram narrativas em terceira pessoa, no entanto algumas passagens apresentavam discurso direto (a própria personagem falando). Isso colaborou para essa inadequação, porquanto, mesmo sob a nossa orientação, as discentes não conseguiram realizar as adaptações necessárias.

Quanto aos elementos da narrativa – personagem, tempo, espaço, foco narrativo e enredo –, averiguamos que os alunos, mesmo que superficialmente, produziram uma narrativa com parte desses elementos. Todos os textos apresentaram personagens com pouca descrição e denominadas por substantivos comuns, com exceção do aluno A13 que denominou sua personagem pelo substantivo próprio (Vírgilio); já o espaço, quando determinado, foi pouco explorado, também sem muita caracterização, de maneira genérica, como por exemplo: “uma

casa”; poucas narrativas utilizaram marcas de passagem de tempo, elas foram substituídas por marcadores conversacionais, que são marcas da produção como forma de progressão ao texto, tais como: aí, daí, daí depois; os enredos foram bem limitados, ocasionando até mesmo a incompreensão do ouvinte em determinadas histórias. Esses aspectos podem ser observados no texto abaixo produzido pelo aluno A 17 na produção oral inicial:

(A17): era uma vez...uma **mulher** e seu...**marido** dela...e mais os **filhos** dela...a mulher era muito **estressada...nervosa**...matou o filho...e o marido dela...e aí...**de noite**...o filho e marido dela...ia **lá**...puxar o pé dela.
(Transcrição de fragmento do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

O texto construído pelo aluno apresentou personagens, sendo apenas caracterizada a mulher, não determinou o espaço, ou seja, lugar onde o fato ocorreu. O tempo tratou de um passado indeterminado com um “era uma vez”, usou a expressão “à noite” como progressão temporal, entretanto elaborou um enredo de maneira limitada em que informações foram ocultadas, colaborando para a incompreensão do leitor, visto que as características apresentadas à protagonista “estressada e nervosa” não justificaram o desenvolvimento dos fatos e seu desfecho. Essa produção foi um reflexo do improviso que muitos discentes apresentaram na primeira produção oral, por não seguirem nossas orientações.

Nesse âmbito, a produção oral final teve 100% de êxito, uma vez que o repertório dos estudantes já havia sido ampliado. Assim, com base nas lendas ouvidas e lidas, construíram narrativas com enredos mais elaborados, incluindo informações importantes para a construção de sentido do texto. Vejamos um fragmento da narrativa produzida pelos alunos A9 e A15:

(A9 e A15): Reza a lenda que **numa noite chuvosa**...uma **mulher solteira**...e **muito bela**...corria **desesperada pela chuva**...com seu **filho de colo**...de...que **ardia em febre**...para **levá-lo ao hospital da cidade mais próxima**... que **ficava trinta quilômetros de distância**...na **estrada** ela acenava para os motoristas [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Constatamos que, no fragmento, os alunos organizaram a narrativa com:

- localização temporal por meio do emprego de sintagmas adverbiais, tais como “numa noite chuvosa” e espacial como em “hospital longínquo e estrada”;

- caracterização da personagem, com uso de adjetivos, como mulher solteira, bela e desesperada;
- apresentação de informações que justificam os acontecimentos narrados e auxiliam o entendimento do ouvinte (a mulher corre na chuva desesperada porque o filho está com febre).

A adequação da linguagem ao contexto de escrita foi outro item avaliado. Considerando o gênero em questão e a situação de comunicação, não poderíamos exigir um grau de extrema formalidade no uso da língua. No entanto, por tratar-se de uma apresentação pública, não seria adequada uma linguagem descuidada, assim pedimos que tomassem cuidado com a seleção de palavras, evitando palavrões, palavras de baixo calão, que, muitas vezes, fazem parte da linguagem informal no cotidiano dos estudantes.

Vale ressaltar que, durante a primeira produção oral individual, a aluna A3 pronunciou “merda” e “mijá”. Consideramos os vocábulos inadequados para a situação de comunicação e a orientamos para que fizesse escolhas mais adequadas, evitando inseri-los, novamente, durante a contação final, ou outros vocábulos, também, de baixa valoração.

A adequação da linguagem foi trabalhada a partir da análise que realizamos sobre o vídeo da contadora “Andrea Ilha” e das produções orais iniciais dos alunos (autoavaliação). Destacamos que, na análise das primeiras produções, os estudantes as compararam com a da contadora, principalmente em relação aos marcadores conversacionais. Inclusive quando receberam a transcrição da primeira produção oral da aluna A1, para realizarem a atividade de transcrição para a modalidade escrita, a própria estudante A1 disse: “nossa! quanto aí! aí aí!”. Assim explicamos que esses recursos eram comuns na fala e serviam como elemento de progressão textual. Conforme Fávero et al (2012), os marcadores são importantes para progressão de ideias de um texto, organizando-os de maneira coesa.

A mesma aluna ainda questionou: “mas o texto da moça, da “loira do banheiro”, não tinha tanto aí assim, né?”. Aproveitando a indagação, salientamos que, por se tratar de uma apresentação monitorada, ou seja, bem preparada anteriormente, a contadora tinha um controle maior da própria fala. Sugerimos que, para a produção final, eles também realizassem um bom preparo, no intuito de controlar mais o uso excessivo desses marcadores, como havia acontecido na primeira produção.

A coesão do texto oral dos alunos foi garantida por marcadores conversacionais, principalmente o “aí” e por outros recursos típicos da oralidade como, por exemplo, a pausa, a hesitação, a reformulação, entre outros. Observamos que essas marcas tiveram uma constância maior na primeira produção em relação à segunda, fato esse justificado pela preparação que antecedeu a exposição oral final. Nos casos em que a apresentação final foi mais espontânea por falta de preparação, os recursos foram mais frequentes. Abaixo, algumas passagens, que revelam nossas colocações:

(A1): é então né...havia um sítio...ele era assombrado...**aí** porque tinha um homem que morava lá e morreu...**aí** é...teve uma vez que uma família...um casal na verdade...se mudou pra lá...**aí**...ninguém dessa história...**aí**...u...u...a moça...(outra) vez foi bebe água de madrugada...**aí** ela viu um trem passando na janela...era ((risos)) um homem de preto assim...com trem na mão...mas **ela** nem acre...**ela** voltou pro quarto correndo...e voltou a dormi...**aí**...no outro dia **ela** não queria guardar só aquilo pra **ela**...**aí**...falou...contou pro marido dela...sabe?...**aí** ((risos))...contou e ele não quis acredita...**aí**...**ela** foi lá [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A1): [...] um dos meninos sem a permissão pegou o caminho por aquele cruzamento...decidiu parar lá porque ele tava sem medo...os outros três com medo de **descer** do carro...até chegar na estação...eles **começa** a verem sombras e **ouvir** voz...até que chegou a menina que já havia morrido há anos lá [...] (Transcrição de fragmento texto oral, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A10): em val de palmas...em 84 construíram uma casa lá **né? e** lá naquela casa...a família inteira...ela era...era macumbera...fazia macumba lá na casa todo dia...**e** lá todo mundo tinha medo de passar perto **né**...porque **né tipo**...o clima era pesado...cê chegava perto cê já arrepiava tudo...**e** acho que em 2012 [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção inicial, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A10): reza a lenda...que havia uma menina...ela era muito...porém **ela** era muito quietinha...**e**...ficava...tirava muitas notas boas...**e**...depois da aula...**ela** iria...**ela** ia ao cemitério...todos os dias sem falta...porque lá dizia assim...dizia **ela**...que lá havia uma paz...ou...tipo um descanso...sabe...**e**...**e** lá **ela** ia todos os dias sem falta...num dia comum que ela iria também...**ela** foi...viu uma flor...umas rosa...como se fossem rosas...**ela** viu uma flor...**e**...**ela** pegou a flor...e não deu importância aquilo...levou a flor embora [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção final, acervo da nosso 2017, negrito nosso)

Constatamos, a partir de nossas comparações e análises, que mais da metade dos alunos conseguiram evitar, ou pelo menos reduziram bastante, o uso constante do mesmo marcador conversacional. Isso também aconteceu, em algumas produções, com a repetição exagerada dos pronomes pessoais reto como recurso anafórico, como podemos observar nas produções da aluna A1; já o aluno

A10 representou a minoria que, mesmo na produção final, manteve o uso do mesmo marcador conversacional “e” seguidamente. Não podemos deixar de destacar que o marcador “né”, utilizado por três vezes na primeira produção, desapareceu na segunda. No entanto, ele apresentou excessivamente o pronome pessoal “ela” anaforicamente.

Outra característica do gênero lenda urbana diz respeito a variações que uma mesma lenda pode apresentar. Como nossa proposta não foi de criação por parte do aluno, mas de reconto, esperávamos que, na primeira atividade de produção oral, tivéssemos a contação de lendas conhecidas, citadas ou mesmo lidas na proposta de intervenção, contudo com algumas alterações. Todavia, isso não procedeu, em alguns casos, de forma coerente.

Na tentativa de recontar lendas, como “O homem do saco” e “A loira do banheiro”, algumas passagens acabaram se tornando incoerentes, sem muito sentido, afetando a coerência global da narrativa. Isso ocorreu com o texto apresentado pelo aluno A8 na primeira produção:

(A8): era uma vez um homem...que ele era o homem do saco...ele roubava criança...e matava criança...e aí...no outro dia...e a mulher...é queria matar esse homem...chamou a polícia...**mais daí catou o homem...aí o homem saiu correndo...é...lá numa floresta...e achou uma macumba...e pisou...e morreu sozinho.** (Transcrição do texto oral, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

No texto acima o estudante tentou narrar a lenda do “Homem do saco”, bem conhecida, que serviu, por muito tempo, de advertência para que crianças não ficassem na rua. Essa lenda tem muitas versões, contudo, notamos que o aluno só conhecia o episódio do homem que pegava crianças. Não tendo preparado a sequência de acontecimentos, previamente, ainda que mentalmente, o discente, querendo ampliar sua narração, acrescentou circunstâncias que não têm relação com os acontecimentos anteriores, tornando-a incoerente. Isso também ocorreu com outros dois alunos, A14 e A15.

Na produção oral final, não registramos nenhum caso de incoerência que pudesse comprometer o entendimento do texto, como o citado anteriormente. Durante a autoavaliação dos vídeos produzidos a partir da primeira produção oral, os estudantes identificaram a falta de relação entre os acontecimentos dentro das produções mencionadas. Dessa maneira, procuraram não repeti-la. Além disso, como o objetivo foi que os alunos apresentassem uma produção mais monitorada,

muitos se apoiaram na escrita, ou seja, anotaram a lenda urbana por escrito para que, no momento da apresentação pudessem retomá-la, caso fosse preciso.

A princípio, quando alguns alunos nos pediram para, no momento da apresentação, para portarem o texto na modalidade escrita, negamos, porque acreditávamos que muitos fariam só a oralização do texto escrito, mas, diante da insegurança e apreensão demonstrada por eles, acabamos cedendo. Entretanto, explicamos que o objetivo era que eles recontassem as histórias seguindo as orientações sem a necessidade de ficarem presos ao texto escrito. Para nossa surpresa, apenas uma dupla recorreu à leitura do texto na modalidade escrita integralmente. Outros dois estudantes o utilizaram vez ou outra, enquanto o restante não precisou, já que tinham preparado a produção oral com antecedência e demonstraram segurança. A maioria dos alunos decorou o texto escrito. Isso dificultou, no caso de esquecimento às vezes de uma palavra, a progressão imediata da narração. Assim, observamos que os estudantes são bastante inseguros e não dominam a habilidade de recontar uma sequência de fatos que leram ou ouviram, imprimindo autoria.

Quando trabalhamos com a oralidade, não devemos prezar apenas pelo linguístico, uma vez que os recursos paralinguísticos são fundamentais para a produção e compreensão de sentido dos envolvidos na situação de comunicação. Melo et al (2012) afirmam que esses recursos apoiam a comunicação verbal, podendo até, em alguns momentos, substituí-la, mas, também, podem denunciar o falante evidenciando algo que ele deseja esconder.

No que diz respeito aos recursos paralinguísticos, procuramos analisar se os alunos conseguiram empregá-los de maneira mais adequada, considerando a situação de comunicação – apresentação oral pública – e objetivando a contação de lendas urbanas mais monitorada na segunda produção em relação à primeira espontânea. Visamos aqui a averiguar se eles foram capazes, após a análise de duas contações de lenda urbana, previamente preparadas, e da realização de autoavaliação da primeira produção, de empregarem esses recursos, de forma mais consciente e adequada, ao contexto de produção.

Na proposta de intervenção (SD), os estudantes tiveram duas oportunidades de observação e análise de contação de lenda urbana mais monitorada, uma a partir da apresentação da contadora de histórias “Andréa Ilha” e, outra, preparada por nós. Os discentes discutiram sobre os recursos utilizados para criar um clima de

suspense, como, por exemplo, a entonação. Durante a atividade, os orientamos sobre a postura, os movimentos dos contadores que tornaram as duas apresentações mais interessantes aos ouvintes, causando o efeito pretendido de prender a atenção do ouvinte.

Além disso, praticaram a autoavaliação no que se refere à primeira contação. Essa etapa foi muito produtiva para que os alunos identificassem os aspectos negativos e positivos da apresentação, apontando mudanças necessárias para atingir o objetivo pretendido por um contador de lendas urbanas.

Na primeira produção, notamos que 3 estudantes conseguiram prender a atenção dos ouvintes com suas contações. Os alunos A9, A13 e A15 estavam mais seguros que os colegas, não demonstraram nervosismo, tiveram domínio da sequência de fatos narrados. Colocaram-se em pé, durante a apresentação quase não se moveram, mas gesticularam com as mãos. Em nenhum momento, mostraram-se cabisbaixos. Iniciaram as narrativas fixando o olhar nos interlocutores, todavia, durante a apresentação, buscaram desviá-lo em determinados momentos. Manteram a postura ereta e as fisionomias faciais foram mudando com os acontecimentos. A entonação permaneceu a mesma do início ao fim da contação, não recorrem à inflexão de voz como recurso para promover suspense. Utilizaram um tom e ritmo de voz adequado. Essas três apresentações não sofreram com interferências dos ouvintes.

Notamos que, por falta de consciência, a intimidade que os alunos adquiriram durante o ano letivo não colaborou no afã de estabelecer um clima mais tranquilo aos envolvidos, pelo contrário, levou a inferências que prejudicaram algumas produções.

Para a primeira produção oral, os alunos fizeram um círculo com as cadeiras. Dos 14 estudantes, 8 preferiram ficar sentados no momento da narração, entretanto todos se posicionaram à frente do círculo, somente o aluno A17 permaneceu no lugar. Desses alunos, alguns apresentaram postura curvada, outros se mostraram extremamente ansiosos, nervosos com movimentos repetidos de pernas ou mãos. A aluna A1, por exemplo, mexeu o tempo todo no cabelo, evitando com isso fixar com os olhos os ouvintes. O aluno A8 usou uma touca como uma forma para se esconder, sua postura e expressões faciais não estavam em consonância com a narrativa que ele produzia, aparentava estar entediado, pronunciando lentamente a narrativa.

O aluno A12 deixou transparecer que estava bem inseguro, com vergonha. Quando solicitamos que iniciasse sua apresentação, ele disse: “num sei, sora!”, em seguida, abaixou a cabeça. Novamente, pedimos para que começasse. Assim, iniciou a produção, seu nervosismo era visível com pequenos risos que intercalavam os fatos narrados; além disso, sofreu com comentários dos colegas que aproveitaram esses momentos de pausa. Demonstrou um tom de voz adequado, no entanto, devido ao nervosismo, algumas palavras foram pronunciadas rapidamente comprometendo a compreensão dos interlocutores. Dessa forma, seguiu a apresentação do aluno. Vejamos um trecho inicial:

(A12): tinha uma boneca ((risos)) ...é...é uma menina gostava muito da boneca que a mãe tinha dado...que a mãe dela tinha dado pra ela...aí uma vez não sei o que aconteceu a menina morreu...aí o espírito da boneca...da menina entrou na boneca ((risos)) [...] (Transcrição de fragmento do texto oral, produção inicial, acervo nosso, 2017)

A aluna A7 também, por diversas vezes, em sua produção, deu esse tipo de risada, prototípica do nervosismo. No caso da apresentação dessa estudante, julgamos a interferência dos colegas como positiva, pois, em alguns momentos, a aluna tinha dificuldade para escolher uma palavra que definisse um objeto ou uma passagem da narração, recebendo ajuda dos ouvintes. Essa “participação” promoveu um envolvimento dos interlocutores com a construção da história. A aluna teve postura adequada, às vezes, acelerava o ritmo, mas, durante a maior parte, manteve-o adequado, garantindo a compreensão do público.

A aluna A5 estava presente, no entanto se recusou a realizar a produção oral. Conversamos bastante com ela tentando tranquilizá-la, a fim de convencê-la a participar, porém não adiantou. Procurando não traumatizá-la, preferimos não forçá-la. Verificamos tratar-se de uma discente bastante tímida e insegura, não muito sociável entre os colegas, com problemas de baixa autoestima.

Diante do exposto, conseguimos verificar que, apesar de a maioria dos alunos serem participativos em sala de aula em atividades orais cotidianas, como correção de atividades, leituras, quando colocados em situação de exposição oral pública, acabaram, de certa forma, travando, deixando transparecer nervosismo, ansiedade, agitação e timidez. Além disso, observamos que, por falta de trabalho mais sistematizado com a oralidade em sala de aula, colocando os alunos em situações

públicas de expressão oral, os estudantes demonstraram desconhecer aspectos importantes relacionados às produções orais, tal como o saber ouvir.

Durante a autoavaliação, os alunos apontaram a necessidade de mudança em relação aos recursos paralinguísticos relacionados à postura, entonação, gesto, ocupação do espaço, olhar e expressões faciais. Disseram-nos que as apresentações deveriam ser realizadas em pé; poderiam se mover mais; deveriam evitar movimentos repetidos, como mexer no cabelo, balançar as pernas, puxar a camiseta; também deveriam produzir expressões faciais condizentes com as passagens narradas; direcionar o olhar aos ouvintes; mudar a entonação na representação dos discursos diretos e, em outros momentos, para colaborar com o efeito pretendido por um contador de lendas urbanas, o de causar suspense, medo, criar expectativas; evitar pronúncia acelerada comprometendo a compreensão dos ouvintes.

Não houve apontamento em relação ao tom de voz, porque a maioria dos alunos usou um tom adequado, nem muito baixo e nem muito alto. Um dos aspectos mais apontados por eles foi a necessidade de ouvir a apresentação sem interferir, ou seja, tiveram consciência de que as conversas paralelas, gestos e comentários, durante algumas apresentações iniciais, foram desnecessários e prejudicaram o produtor, que se mostrou incomodado.

Para encerrar, fizemos um resumo dos apontamentos e inserimos comentários a respeito do que julgamos relevantes aos estudantes. Em seguida, passamos orientações para a produção oral mais monitorada.

Considerando todo o processo, verificamos, nas produções finais, que os alunos realizaram as produções com postura mais adequada. Vale destacar a apresentação das alunas A4 e A5, porquanto as duas não haviam realizado a primeira produção. A estudante A4 faltou no dia e a A5 não quis se apresentar. Apesar de dividirem a narrativa, a discente A5 teve curtas participações, com um tom baixo, olhando sempre para sua parceira no intento de que ela confirmasse positivamente sua fala, ficou um pouco paralisada e não conseguiu se direcionar aos ouvintes com o olhar, aparentava um nervosismo revelado através do ritmo acelerado de pronúncia, parecendo não respirar, mesmo assim, consideramos positiva sua participação, uma vez que não havia conseguido realizar a primeira produção, como levantamos, anteriormente, por vergonha, medo, timidez.

Já a aluna A4 superou as expectativas, pois se moveu adequadamente ocupando todo o espaço, gesticulou e variou entonação, criando expectativas nos ouvintes, manteve um tom e ritmo de voz pertinentes a uma apresentação oral pública. Nitidamente, a aluna preparou-se com antecedência seguindo nossas orientações.

A maioria dos alunos sustentou o tom adequado de voz como ocorreu na primeira produção, mesmo apreensivos com a exposição, conseguiram ter um controle maior dos movimentos, evitaram repeti-los excessivamente. Na primeira produção a aluna A7 ficou puxando a camiseta e rindo, isso não voltou a acontecer na produção final. O aluno A12 também evitou os risos que denunciaram seu nervosismo na primeira produção, assim como a aluna A7. A aluna A1 não evitou mexer no cabelo, mas reduziu bastante o movimento, em relação à primeira exposição.

No que se refere ao olhar, a maioria iniciou a atividade fixando-o nos ouvintes, mas poucos conseguiram mantê-lo. Destacamos, nesse aspecto, os alunos A14 e A10 que praticamente não desviaram o olhar dos seus interlocutores. Somente 3 alunos permaneceram cabisbaixos, a aluna A3 e os alunos A9 e A15, que optaram pela leitura integral da lenda, demonstrando insegurança e ausência de preparação. A estudante A3, apesar de não ler integralmente, recorreu muitas vezes ao texto escrito que segurava como suporte a sua produção oral.

Quanto à entonação, somente 3 alunos a diferenciaram, procurando conferir mais suspense, ao reproduzirem as vozes das personagens. Nesse quesito, destacou-se o aluno A14 usando recursos além da variação da entonação como também reprodução de sons, barulhos, tentando atingir seu objetivo de prender a atenção da plateia. O que mais chamou atenção foi que todos os alunos, sem exceção, compreenderam a importância de respeitar a apresentação dos colegas sem fazer gestos, movimentos ou interferências que pudessem comprometer a exposição alheia como aconteceu na primeira produção.

Notamos, na segunda produção, que os alunos, de modo geral, esforçaram-se, tentando atingir a proposta de comunicação oral e as nossas orientações, de forma mais consciente, e apresentando um controle maior dos recursos linguísticos e paralinguísticos. Vale ressaltar que o nervosismo apresentado é aceitável, considerando a ausência do trabalho com a oralidade pública mais organizada em sala de aula, não constituindo uma rotina nas atividades escolares dos estudantes.

Perante a análise produzida, podemos concluir que o trabalho com a oralidade em sala de aula é bastante desgastante ao docente e requer atividades sistematizadas. Nossa proposta de intervenção foi apenas um exemplo de como os professores de língua portuguesa podem desenvolver um trabalho com base nos gêneros orais, demonstrando a necessidade de utilizá-los como objeto de ensino na escola, haja vista a dificuldade demonstrada pelos estudantes quando colocados em situações públicas mais monitoradas, que são, muitas vezes, requeridas fora da escola, seja no trabalho, na continuidade dos estudos, ou na vida pessoal. Não esperávamos conseguir atingir 100% dos alunos em todos os aspectos, já que se trata de um sexto ano e do primeiro trabalho mais pontual com o ensino da oralidade, que deve ser realizado com mais frequência em todos os anos escolares, a fim de que os alunos a dominem com proficiência. É um trabalho longo e árduo, mas que o professor deve tomar para si na formação de cidadãos mais participativos em sociedade.

3.4 Análise das produções escritas e resultados

Para as análises das produções escritas, procuramos observar se os alunos apresentaram ampliação dos conhecimentos linguísticos em relação ao gênero lenda urbana, na modalidade escrita da língua. Para tal, buscamos comparar a primeira produção realizada no início da proposta de intervenção (SD) com a produção final antes e após o processo de revisão.

Nesse sentido, para as atividades que foram desenvolvidas durante a sequência didática, analisamos os seguintes critérios, verificando se os alunos:

- a) conseguiram compreender e produzir o gênero trabalhado lenda urbana;
- b) produziram a estrutura tradicional da tipologia narrativa, mesmo que parcialmente apresentando: tempo, espaço, enredo, personagens;
- c) utilizaram uma linguagem adequada ao contexto e à modalidade escrita da língua, evitando marcas de oralidade, tais como: repetições, uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala, justaposição, sem qualquer marca de conexão, discurso direto e segmentação gráfica.

Cabe mencionarmos que a seleção das marcas da oralidade tem base em Koch e Elias (2010). Segundo as autoras, a fala e a escrita são duas modalidades da língua que partilham do mesmo sistema linguístico, no entanto, cada uma com

suas próprias características de produção. Assim não se pode pensar a escrita como uma transcrição da fala.

Contamos, para as análises, com 16 produções escritas. Esse número deve-se ao fato de, entre os alunos, termos um com necessidades especiais e não alfabetizado, como já mencionado. Durante a primeira produção, procuramos, a fim de incluí-lo na atividade, solicitar que um colega, com o qual tem muita afinidade e atende bem aos comandos, o envolvesse em sua produção escrita. O colega não hesitou e o colocou como coautor de sua produção. Observamos que, durante o processo, sempre que possível, o colega procurava envolvê-lo de alguma maneira. O mesmo não aconteceu com a produção final, pois o aluno, no dia, foi atropelado e ficou afastado por duas semanas com devido atestado médico.

O primeiro critério proposto para a avaliação diz respeito às características do gênero lenda urbana. Notamos que, na produção inicial, 14 estudantes atenderam às características. Mesmo que de forma parcial, produziram uma lenda urbana, ou seja, apresentaram um fato com personagens comuns contemporâneos, envolvidos em acontecimentos sobrenaturais inexplicáveis, como o desenvolvido pelo aluno A9:

(A9): Num certo dia uma família que morava no meio do campo da floresta, naquela casa tinha uma criança um menino que era munto baguncero. A mãe e o pai dele deixava ele várias oras dentro do poço que ficava do lado da casa deles. Um dia o garoto irritou tanto a mãe dele, e a, mulher colocou ele durante 3 dias, quando eles foram tirar o menino ele já estava morto. A vizinhança ficaram intrigadas com aquilo e trancaram a mãe e o pai do garoto dentro do poço, para que eles ficasem lá pra sempre. Quando eles morreram a vizinhança dizia que toda noite eles ouvem um grito agudo. [...] (Fragmento do texto escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017)

No trecho citado, temos um acontecimento cotidiano que deu origem a um fato incomum - os gritos que, após a morte do menino e do casal, aterrorizaram a vizinhança –, que comumente costuma dar origem às lendas urbanas. O espaço escolhido, uma floresta, destoou de uma das características do gênero, cujo ambiente volta-se ao espaço urbano. Do fato narrado pelo aluno, inferimos, também, uma advertência, seja aos filhos bagunceiros, seja aos pais que castigam severamente seus filhos que lhes desobedecem.

Vale destacar que, para esse critério de avaliação, desconsideramos duas produções, porque um o aluno não produziu uma lenda urbana, mas a lenda folclórica do “Saci-Pererê”.

(A2): O saci ele é um menino que só tinha uma perna, e ele gostava de fazer travessuras com as pessoas e suas brincadeiras eram muito sem graça e as pessoas não gostava de suas brincadeiras [...] (Fragmento do escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017)

A escolha da aluna motivou-se pelo fato de o gênero folclórico ser bastante trabalhado no Ensino Fundamental I, além de haver características que aproximam um gênero do outro. Também podemos dizer que a aluna não se atentou aos aspectos levantados a partir das atividades desenvolvidas na apresentação da proposta de intervenção e na sondagem de conhecimentos prévios sobre o gênero lenda urbana que culminou com essa primeira produção.

Entretanto, na produção final verificamos que a estudante A2, após o trabalho com as atividades da proposta de intervenção, conseguiu produzir uma lenda urbana, ou seja, atentou-se para as características do gênero que foram desenvolvidas na SD, distinguindo-as do gênero lenda folclórica. Situou o seu possível leitor ao gênero desenvolvido usando o marcador discursivo “Reza a lenda...”, apresentou um fato contemporâneo, situado em um espaço urbano, que levou a acontecimentos sobrenaturais motivados pela inveja humana. Segue abaixo o texto produzido pela aluna A2 na produção final:

(A2): Reza a lenda que há muito tempo atrás havia uma menina com o sonho de ser bailarina, mas sua condição financeira não dava para participar de uma escola de dança. Certo dia, dançando na laje de sua casa, passou um famoso dono de academia de dança e a ajudou oferecendo uma vaga em sua escola a garota.

Ela se tornou a melhor dançarina e passou a ser invejada pelos colegas quando ela dançava nos ensaios. Uma vez no ensaio a menina foi escolhida para ser Julieta em uma peça de dança ela e seu parceiro que fazia o papel de Romeu. Foram ensaiar mas as garotas com inveja riam e atrapalhavam o ensaio. Um dia foram se apresentar em um teatro estava tudo perfeito até que a inveja foi tanta que a outra bailarina a empurrou e a menina bateu a cabeça e acabou morrendo, mas antes de morrer falou:

___ Eu voltarei para me vingar de todos vocês!

Passaram-se vários dias toda vez que eles iam orar antes do ensaio não conseguiam porque sentia algo estranho. Em todas as apresentações a bailarina morta passou a aparecer.

Até hoje dizem que ninguém consegue se apresentar naquele palco, porque o espírito da garota ronda por lá. (Texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017)

Em outra produção, a participante apenas copiou, na íntegra, a lenda urbana da proposta de intervenção (SD), “O taxista”. Como fragmento abaixo:

(A5): Um taxista estava estacionado na porta do shopping esperando por clientes. Ele adorava seu trabalho, sempre conversava com pessoas diferentes e até estranhas em seu modo de ser. (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017)

Notamos que a discente mostrou-se bastante insegura durante as atividades. Isso pode tê-la motivado à cópia, porque seria uma forma de ter certeza que realizou a produção do gênero solicitado, porém, também compreendemos que o ato de copiar para muitos estudantes é mais fácil, uma vez que não há a necessidade do pensamento, da reflexão.

Após verificarmos que a aluna havia copiado, questionamos o porquê da cópia e comentamos que, ao invés de copiar, ela poderia ter optado por recontar, já que isso é comum no caso das lendas urbanas. A aluna justificou-se dizendo que não conhecia nenhuma lenda urbana e que também não sabia recontar, não lembrava direito da história e, por isso, havia copiado.

Observamos que alguns alunos apresentam dificuldade quando são solicitados para recontar, resumir um texto com suas palavras; normalmente, ficam “presos” a cada detalhe do texto original e acabam reproduzindo verdadeiras cópias, como aconteceu com a participante A5. Ressaltamos que nem todos os alunos apresentaram essa dificuldade, como observamos a seguir:

(A14): Era quase meia noite um taxista estava no shopping, e derrepente apareceu uma moça e ela se chamava **Andreia**, e ela sempre ficava quieta e derrepente ela começou a chorar e o taxista perguntou o que tinha acontecido. [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, grifo nosso)

O aluno A14 optou pela mesma lenda da estudante A5, entretanto, não teve dificuldade para recontar, a sua maneira, uma lenda lida na proposta de intervenção, inclusive, acrescentou novas informações ao denominar uma personagem do texto: “Andreia”.

Já na produção final, seguindo as orientações da docente, a aluna A5 voltou a produzir a mesma lenda “O taxista”, no entanto, não fez apenas cópia. Apresentou a sua própria versão, mesmo mantendo-se fiel aos fatos.

(A5): Diz a lenda que um taxista estava parado em uma rodoviária, esperando por clientes. Ele adorava seu trabalho, gostava muito de conhecer pessoas diferentes.
Depois de um tempo apareceu uma cliente. O taxista perguntou:
— Onde deseja ir? [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017)

Vale destacar que, após as atividades, a discente A5 sentiu-se mais segura para realizar a produção final e, mesmo apresentando apenas uma paráfrase de um texto lido na proposta de intervenção, a estudante demonstrou um avanço linguístico em sua produção final na modalidade escrita da língua.

O gênero lenda urbana costuma apresentar, como característica prototípica, alguns modalizadores discursivos para situar o leitor, tais como: “diz a lenda”, “reza a lenda”, “conta a lenda”. Conforme Bastos e Gomes (2012, p.149), esses marcadores “são aspectos linguísticos utilizados pelo locutor a fim de indicar como deseja que seu texto seja interpretado/compreendido.” Entendemos ser um recurso característico importante ao gênero estudado.

Desta forma, julgamos relevante analisar o uso desses marcadores nas produções dos participantes. Assim, dentre as 14 produções iniciais, apenas um aluno fez uso de um dos modalizadores. A participante A6 iniciou sua primeira versão da seguinte forma: “diz a lenda que uma família muito feliz [...]”. A maioria dos alunos adotou o marcador discursivo indeterminado “um certo dia...”. Essa escolha, provavelmente, foi motivada pelo contado com outros gêneros, vistos anteriormente, em que esse enunciado é mais comum. Entretanto, não podemos considerá-lo inadequado ao gênero lenda urbana.

Um único estudante, A17, optou pelo marcador “era uma vez...”, esse recurso linguístico julgamos menos adequado por fazer referência direta ao gênero “conto de fada”.

No decorrer dos módulos, destacamos a importância, com os discentes, de situar os leitores/ouvintes com relação ao gênero que eles serão expostos, facilitando a compreensão pelos leitores. Realçamos essa característica nas diversas leituras das lendas urbanas durante as atividades, assim pudemos observar que os estudantes compreenderam ser uma marca importante ao gênero estudado, porque constatamos na produção final os seguintes resultados: nas 16 produções analisadas, 8 estudantes, ou seja, 50% iniciaram suas produções finais com os marcadores discursivos próprios para o gênero (“reza a lenda...” e “diz a lenda...”); outros 5 estudantes optaram por marcadores indeterminados, mas sem a identificação do gênero lenda, que também consideramos uma boa opção para a introdução do texto, visto que a lenda urbana é um fato nunca contado pela pessoa que vivenciou o fato e esse fato foi sendo transmitido por várias gerações, desconhecendo-se seus propagadores.

A aluna A3 já deu início à sua produção com a identificação do episódio fantástico que motiva todo o desenvolvimento do enredo: “uma boneca possuída pelo diabo [...]”. E, por fim, outros dois alunos, A10 e A11, decidiram por um marcador temporal indeterminado “em um certo dia...”, “em um tempo muito antigo...”.

A lenda é sempre contada por um narrador em terceira pessoa que não conhece os envolvidos, mas que tomou conhecimento dos fatos a partir de terceiros; também são utilizadas palavras e expressões, normalmente adjetivos e advérbios, a fim de descrever personagens e espaços, conferindo suspense ao texto; além da denominação genérica dada às personagens por meio da escolha de substantivos comuns, como um homem, um menino, uma mulher, entre outros.

Quanto ao foco narrativo, tanto na primeira, quanto na produção final, nenhum dos estudantes optou pela primeira pessoa. Os alunos tiveram a oportunidade de observar essa característica com as leituras propostas antes da produção inicial, mesmo que de modo superficial, como também mais explicitamente durante as atividades de realização de um dos módulos. Nesse aspecto, 100% dos estudantes atentaram-se para a escolha adequada do foco narrativo, em ambas as produções escritas, como observamos nos fragmentos abaixo:

(A15): Em uma cidade existia um mendigo que rapitava crianças e adultos. E quando ele pegava esas pessoas o homem do saco fazia 5 coisas. [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017)

(A12): Existia uma menina que ela não tinha dinheiro para comprar uma boneca. Um certo dia a mãe dela estava voltando da feira quando ela achou uma boneca, que estava em perfeito estado. [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017)

(A10) Em um tempo muito antigo havia um casal que tinha um filho. Esse menino falava que tinha um amigo imaginário só que seus pais não davam importância alguma. [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017)

Acerca da escolha vocabular, no que se refere ao uso de adjetivos e advérbios, utilizada na construção do gênero, destacamos que poucos alunos compreenderam a necessidade dessa seleção vocabular, desde a primeira produção ou na produção final. Outros só conseguiram notar a contribuição desse recurso após reflexão, no processo de revisão dialógica e indicativa que realizamos.

De modo geral, a maioria dos alunos, em suas produções finais, principalmente após a reescrita, optou por uma escolha vocabular mais adequada ao

gênero, todavia de maneira bem tímida. Isso nos fez entender que seria preciso ter dado mais ênfase a esse aspecto como característica do gênero lenda urbana. No entanto, o uso mais contido na escolha de algumas palavras e expressões para amedrontar, causar suspense, não comprometeu a construção do gênero estudado.

O fragmento selecionado, a seguir, demonstra um pouco da nossa reflexão:

(A1): Um dia, um casal estava procurando um sítio para morar, então, eles acharam um sítio, mas ele era um pouco **longe da cidade**. Passou 3 dias e eles já estava morando no sítio, tudo corria bem, até que de **madrugada** a mulher resolve ir beber um copo de leite, estava tudo silencioso, mas do nada ela **escuta um barulho na janela**, ela foi ver, e encontra um **homem todo de preto** embaixo de uma **árvore velha**, **ela assustada** volta para o quarto e tenta dormir. No outro dia, **ela estava com muito medo**, e resolve contar para o marido, o marido não acredita, então ela combina com ele de ir a mesma hora beber um copo de leite junto com ela, ele topa o que, ela disse. (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

A estudante A1 e mais três outros alunos foram exceções nesse aspecto, já que notamos que suas escolhas vocabulares não foram aleatórias, mas conscientes, considerando o gênero desenvolvido. O mesmo aconteceu com a sua produção final, antes mesmo do processo de revisão, sem a necessidade de praticarmos a conscientização ou indicação, como no exemplo abaixo:

(A1): [...] o maquinista do trem dava para ouvir uma **grande gargalhada**. Desde então aquele cruzamento ficou conhecido como um **local assombrado**.
[...] Um dos meninos dos casais, não acreditava mas os outros 3 ficam com **um pressentimento de algo ruim**. Então eles voltam para a estrada. Um dos amigos estava dirigindo e sem a permissão dos 3 pegou a rota pela linha do trem e parou o carro naquele **lugar sinistro**, e disse que ia descer para dar uma olhadinha, os amigos com **muito medo desceram** e entraram na estação e começaram ouvir vozes e verem sombras, uma das crianças que havia morrido diz:
____ Fugam, Fugam enquanto a tempo, **o maquinista do trem é mal, e quer matar todos** que passam por aqui, fugam, fugam enquanto a tempo.
Os amigos foram procurar o branquinho para ir embora daquele **lugar horripilante**. [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Já o aluno A15, ao contrário da discente citada acima, só conseguiu se atentar para essas escolhas vocabulares mais adequadas à construção do gênero, a partir do processo de correção dialógica. Nele levamos o estudante a refletir e, em seguida, indicamos com um traço trechos que poderiam ser reelaborados com acréscimo de palavras e expressões que surtisses mais suspense ao texto. O estudante compreendeu bem nossas colocações, como veremos a seguir:

(A15): Diz a lenda que numa rodavia da cidade de Bauru uma mulher andava com sua filha pelo acostamento em uma noite. [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017)

A(15): Diz a lenda que numa rodavia, próximo da cidade de bauru, uma mulher andava com sua filha pelo acostamento em uma noite **escura e chuvosa**. [...] (Fragmento do texto escrito, produção final reescrita, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Contudo isso não foi regra, já que alguns alunos, mesmo após a correção, não atentaram-se para a reescrita dos enunciados com acréscimos que contribuíssem para o caráter fabuloso do gênero.

Em relação à denominação das personagens, não houve dificuldade de compreensão dessa característica pelos estudantes, visto que, em todos os exemplos citados até o momento, somente em um caso, o aluno A14, o autor atribuiu nome próprio, “Andreia”, à personagem da sua primeira versão que, na verdade, foi um reconto de uma lenda urbana lida na proposta de intervenção (SD). Inferimos que essa escolha foi uma forma de tentar imprimir a versão da lenda marcas de sua autoria. Normalmente, as personagens lendárias são denominadas a partir de substantivos comuns, já que elas são desconhecidas pelo narrador.

Além do estudante A14, os alunos A7 e A17, na primeira versão, deram às personagens nome próprio; todos os outros 11 alunos, tanto na primeira produção quanto na produção final, mantiveram-se atentos a essa marca do gênero. No entanto, os três alunos mencionados, em suas produções finais, estiveram mais atentos e conscientes, no que concerne a essa especificidade, e optaram pela denominação genérica das personagens. Como podemos observar com o exemplo a seguinte:

(A14): Reza a lenda que um **funcionário** de um necrotério estava precisando de dinheiro, por isso ele começou a ficar com a roupa dos defuntos para vender no brechó. (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

A questão da escolha do tempo verbal não foi prevista em nossas atividades em nenhum dos módulos, pois os alunos tinham acabado de estudar, antes do início da aplicação, os tempos verbais: pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Portanto, durante as leituras propostas na sequência didática, por diversas vezes, destacamos que as lendas eram fatos ocorridos num tempo passado e, dessa forma, o tempo verbal predominante do gênero lenda urbana era o pretérito.

Destacamos esse aspecto com os alunos, através de exemplos, no momento das leituras.

Constatamos que, das 14 produções iniciais analisadas, em 3 delas os estudantes oscilaram entre os tempos verbais presente e pretérito; já na produção final, das 16 produções, em 5 delas, observamos a mesma oscilação. Vale ressaltarmos que essa alternância no emprego dos tempos verbais deveu-se à atenção dos alunos, pois durante a correção, enquanto faziam a leitura do próprio texto, todos os 5 alunos conseguiram diagnosticar a oscilação e a corrigiram, posteriormente. Observamos os exemplos a seguir:

(A4): **Havia** em uma estrada próxima de Bauru onde **havia** uma mulher e duas crianças de mãos dadas querendo atravessar a estrada, quando motoristas **passavam** por ali, o motorista **parava** o veículo para ela e as duas crianças **atravessarem**, quando ele **parava** a mulher e as crianças **desapareciam**, os motoristas **ficam** com medo e **vão** embora. [...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso).

Nesse trecho, a estudante iniciou com o uso do pretérito imperfeito do indicativo, usou o verbo “atravessar” no infinitivo pessoal e encerrou com o verbo “ficar” e “ir” no presente do indicativo. Entretanto, na versão final a aluna optou pelo pretérito, mas apresentou variações entre o pretérito perfeito e o pretérito imperfeito. Verificamos um trecho da produção final da aluna, abaixo:

(A4): Dizem que no século 19 os primeiros habitantes da casa Val de Palmas, **era** uma família. A mulher, o marido e os oito filhos sempre **falaram** de ruídos estranhos e de aparições de um fantasma de uma freira, que já **havia** morrido. Pouco tempo depois, **chegou** um casal para ocupar a casa, não **aguentaram** por muito tempo, saindo da casa alguns meses depois. (Fragmento do texto escrito, produção final, 2017, negrito nosso)

No momento da correção, a aluna, ao ler seu texto, observou a variação entre as escolhas verbais e fez as correções necessárias durante a reescrita, usando, para isso somente os verbos no pretérito imperfeito.

Diante do analisado, em relação às características do gênero lenda urbana, percebemos a ampliação dos conhecimentos linguísticos dos alunos em relação à construção do gênero estudado, assim consideramos eficientes as atividades desenvolvidas com esse objetivo. É nítido que, diante de uma classe heterogênea em relação ao nível de aprendizagem, alguns alunos apresentaram mais facilidades,

enquanto outros mais dificuldades para compreenderem e reconhecerem as peculiaridades que, de modo geral, estruturam o gênero em questão.

O segundo critério estabelecido para análise foi o relacionado à estrutura narrativa. Buscamos observar se as produções apresentavam os elementos básicos da tipologia narrativa, como: enredo, espaço, personagens, tempo. Salientamos que esses elementos já eram de conhecimento dos alunos, uma vez que o Currículo do estado de São Paulo tem como base de trabalho a tipologia narrativa, ou seja, o estudo dos diferentes gêneros em que há o predomínio dessa tipologia. Na data de aplicação da proposta de intervenção (SD), já havíamos estudado os elementos da narrativa com os discentes em outros gêneros, tais como fábula, conto de terror e crônica.

Dessa forma, notamos que, das 14 produções iniciais, uma vez que contamos com o descarte de duas, já que, como comentamos anteriormente, um estudante apenas reproduziu uma cópia de um texto e outro produziu um gênero diferente do solicitado na proposta, 13 discentes apresentaram em suas produções parte dos elementos constituintes da tipologia solicitada. Como no exemplo abaixo:

(A1): **Um dia, um casal** estava procurando um sitio para morar, então, eles acharam **um sitio**, mas ele era um pouco longe da cidade. **Passou 3 dias** e eles já estava morando **no sitio**, tudo corria bem, até que **de madrugada** a **mulher** resolve ir beber um copo de leite, estava tudo silencioso, mas do nada ela escuta um barulho na janela, ela foi ver, e encontra um homem todo de preto embaixo de uma árvore velha, ela assustada volta para o quarto e tenta dormir.

No outro dia, ela estava com muito medo, e resolve contar para o **marido**, o marido não acredita, então ela combina com ele de ir a mesma hora beber um copo de leite junto com ela, ele topa o que, ela disse.

A madrugada chegou, e a hora chegou, então eles resolve ir, e do nada o barulho começa, os dois foi ver, e lá estava o homem de preto e uma mulher de preto, eles volta correndo para o quarto assustados e tentam dormir.

No outro dia, eles se resolvem mudar **daquele sítio**, e dizem que o homem e a mulher de preto, era um casal que morreram naquele sitio. E até hoje ninguém sabe se eles estão lá ainda. (Texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Verificamos que a aluna narrou um acontecimento um tanto duvidoso por envolver um fato sobrenatural - aparecimento de um casal vestido de preto durante a madrugada -. Para isso, ela procurou situar o leitor num tempo mesmo que indeterminado “um dia” e também garantiu a progressão textual com marcas de passagem de tempo como: “no outro dia”, “a madrugada chegou”. Apresentou as personagens que vivenciaram o ocorrido – um casal, mulher, homem – num

determinado espaço – um sítio longe da cidade. A narrativa foi contada em ordem cronológica e teve seu enredo composto na estrutura canônica de narrativa: situação inicial com a apresentação do fato e das personagens (um casal que foi morar em um sítio distante da cidade), conflito (durante a madrugada a mulher se deparou com um homem de preto), clímax (marido e mulher comprovaram o fato sobrenatural quando, na madrugada, visualizaram um homem e uma mulher de preto) e desfecho (o casal mudou-se do sítio e descobriu que um casal havia morrido naquele mesmo local).

Diante do exposto, averiguamos que, assim como a estudante A1, os outros 12 estudantes produziram uma narrativa, seja com a organização, ao menos parcial, dos elementos básicos da tipologia.

Um dos alunos apenas se arriscou na tentativa de produzir uma narrativa do gênero solicitado, no entanto de maneira bastante simplificada. Apesar de apresentar tempo (indeterminado), espaço e personagem, a narrativa não teve seu enredo desenvolvido com informações que pudessem contribuir para compreensão pelo seu possível leitor. O aluno apenas relatou o possível episódio que deu origem a uma lenda urbana intitulada “A mulher do casamento”, como segue:

(A13): **Em um certo dia uma mulher** preste a se casar morreu e toda vez que alguém passava na **frente do cemitério** ela puxava para **dentro do cemitério**. (Texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Apesar de os discentes já terem estudado os elementos da narrativa em momento anterior, em um dos módulos reforçamos bem esses elementos, com intuito de revisá-los. Assim, conseguimos conferir, na produção final do aluno, a sua compreensão a respeito da necessidade do desenvolvimento do enredo para a compreensão pelo seu leitor.

(A13): Dizem que quando uma **garota** era pequena os pais dela morreram em um acidente de carro. **Ela cresceu** e se casou com **um moço**. **E meses depois** ela descobriu que estava grávida, mas no **mesmo dia** fica sabendo que tem um câncer incurável. Quando estava com 7 meses de gestação ela passa mal e vai ao **hospital**, de lá ela liga para **o marido que estava viajando a trabalho**. Ele desesperado pega o avião que cai e ele morre, A **mulher** se desespera. [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Detectamos que, nesse aspecto, a proposta de intervenção teve seu objetivo atingido, já que, em sua produção final, o estudante desenvolveu, no fragmento

acima, a estrutura tradicional da sequência narrativa: iniciou o enredo contextualizando o fato e as personagens (uma garota que ficou órfã muito cedo, cresceu e se casou), complicação (descobriu que está grávida, mas também que era portadora de uma doença grave e incurável), que levaram a um clímax e, em seguida, a um desfecho para a narrativa em ordem cronológica.

O terceiro critério de análise estava relacionado às modalidades de uso da língua, oral e escrita. Na aplicação da proposta de intervenção (SD), procuramos, em um dos módulos, desenvolver atividades de transcrição do oral para o escrito com a finalidade de que os estudantes pudessem refletir e serem conscientizados que a escrita não se resumia à transcrição da fala. Tomamos cuidado para não estabelecermos uma visão dicotômica como, normalmente, acontece quando essas atividades são desenvolvidas em sala de aula. Nossa intenção foi de que os alunos observassem que, apesar de compartilharem do mesmo código linguístico, cada modalidade possuía suas características de acordo com o contexto de produção.

A ideia de que a escrita é a transcrição da fala não está presente apenas no Ensino Fundamental I, ou seja, nos iniciais. Nossa experiência como docente do Ensino Fundamental II e Médio nos permite afirmar que a ausência de um trabalho mais sistematizado com a oralidade e sua relação com a escrita demonstra que muitos alunos não conseguem notar que cada modalidade exige mecanismos próprios de construção, considerando a situação de comunicação e, por isso, chegam aos anos finais da educação básica apresentando, na escrita, marcas exclusivas da produção oral que não são adequadas ao contexto de produção escrita solicitada em sala de aula.

Conforme esclarece Koch e Elias (2010, p. 18)

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das particularidades da situação de comunicação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. É claro que isso não acontece de um momento para outro, levando, por vezes, anos a fio.

Considerando o gênero lenda urbana selecionado para a proposta de intervenção, procuramos não exigir uma linguagem extremamente monitorada na produção escrita, pois o gênero em questão, lenda urbana, compreende um gênero misto e, dessa forma, mesmo em situações mais formais, seria admitida uma

linguagem menos formal. Porém, ao considerarmos o contexto da situação de comunicação da produção escrita, a composição e publicação de um almanaque de lendas urbanas com circulação na esfera escolar e na comunidade, em que teríamos como potenciais leitores alunos, professores, funcionários e membros da comunidade local, essas produções não poderiam apresentar um descuido com a linguagem.

Atentamos, ainda, com base em Koch e Elias (2010), para algumas marcas de oralidade na escrita para as quais procuramos chamar a atenção dos alunos durante o desenvolvimento da atividade em que trabalhamos a relação entre oral e escrita.

A primeira marca da oralidade foi a da repetição. De acordo com Koch e Elias (2010, p. 22), “[...] a repetição ocorre com extrema frequência, podendo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual”. No entanto, a escrita requer do seu produtor uma consciência linguística maior em que a repetição aconteça com um propósito discursivo e não aleatoriamente como uma mera reprodução da fala, característica típica da modalidade em situações menos monitoradas.

Nas 14 produções, identificamos que 9 alunos usaram, exaustivamente, a repetição, principalmente dos pronomes anafóricos (ao realizarem a retomada no texto, ou seja, a coesão anafórica), que remetem a outros elementos do texto, muitas vezes, tornando essas formas ambíguas. Conforme diagnosticamos em duas das primeiras produções:

(A14): Era quase meia noite um taxista estava no shopping, e **derrepente** apareceu uma moça e **ela** se chamava Andreia, e **ela** sempre ficava quieta, e **derrepente ela** começou a chorar e o taxista perguntou o que tinha acontecido.

E **ele disse**: Estou com saudade, da minha mãe. E **ela** disse aonde fica o lugar e foi para casa, e desceu do carro e foi para dentro para pagar o taxista e demorava muito para paga-lo e **derrepente** apareceu a mãe perguntando que estava esperando a filha pagar ele e **ela disse** que a filha, tinha morrido e **ele disse** que tinha cabelo castanho e branca e **ela** pegou uma foto e **disse** sim e chorando **ela** morreu e o taxista ficou sem entender quem era **ela** e era um espírito. (Texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A10): [...] Depois de anos youtubers queriam entrar **lá** mais quando eles ficaram sabendo que muitas pessoas morreram **lá** ninguém teve coragem de entrar **lá**. Dizem que até hoje ainda tem magia negra **lá** naquele lugar. (Fragmento do texto escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Além da repetição, os alunos apresentam outras marcas da oralidade que serão analisadas mais adiante. Nesse momento, atentaremos à questão da repetição. Notamos, no texto do aluno A14, que a expressão adverbial “de repente” foi utilizada três vezes, provavelmente, para tentar garantir certa suspense ao inseri-la na narrativa, contudo ele poderia ter usado outras palavras para evitá-la como, por exemplo repentinamente, inesperadamente. Nesse sentido, compreendemos que o estudante apresentou um repertório vocabular mais limitado, que o levou à repetição da expressão. Isso também aconteceu com o verbo de elocução “dizer”, que poderia ter sido substituído por respondeu, falou entre outros, mas o aluno não se atentou para isso.

Os pronomes pessoais “ele” e “ela”, da mesma forma, apresentaram diversas repetições no corpo do texto, pois o aluno apresentou a personagem e depois a retomou apenas com o uso de pronome, como aconteceu com o pronome “ele” para o taxista e “ela” para moça, filha e, em seguida, para mãe, tornando algumas passagens ambíguas, como aconteceu no final do último parágrafo em que o penúltimo pronome “ela” podia estar retomando tanto filha quanto mãe.

Já o estudante A10 repetiu por 4 vezes o advérbio “lá”, como marcador de lugar, fazendo referência ao espaço em que o fato ocorreu, citado no parágrafo anterior.

Destacamos, entre as repetições cometidas pelos alunos, o caso dos pronomes anafóricos, como o exemplo acima referente à produção do aluno A14, justamente por serem utilizados com frequência nas falas cotidianas informais, conforme os exemplos abaixo:

(A9): Num certo dia uma família que morava no meio da floresta, naquela casa tinha uma criança um menino que era munto baguncero. A mãe e o pai **dele** deixava **ele** varias oras dentro do poço que ficava do lado da casa **deles**.

Um dia o garoto irritou tanto a mãe **dele**, e a mulher colocou **ele** durante 3 dias, quando **eles** foram tirar o menino **ele** já estava morto.[...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A15): O homem do saco **fasia** 5 coisas. Primeiro ele **fasia** cintos ou **ele fasia** botões ou sabão ou **ele** comia e o mais importante **ele** asasinava as pessoas.[...] (Fragmento do texto escrito, primeira produção, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

No último exemplo, além do pronome, o estudante também usou de forma repetida o verbo “fazer”. Observamos, com os exemplos comentados, que, em nenhum dos casos, o uso das repetições foram refletidas.

No módulo em que trabalhamos a questão da repetição como marca da oralidade - reescrita coletiva -, os alunos participaram e apontaram esses elementos, sugerindo as alterações. Entretanto, nas suas produções finais, poucos alunos foram capazes de se atentarem para essa ocorrência, voltando a reincidência dessas repetições. O aluno A9 foi quase uma exceção entre eles, evitando a repetição com o uso de pronomes oblíquos como ocorre em situações de comunicação mais monitorada. Segue um trecho produzido pelo estudante na produção final antes do processo de reescrita.

(A9): Reza a lenda que havia uma família que morava perto de uma floresta, a criança era muito baguncera que seus pais ficavam loucos. Um dia seu pai se cansou e decidiu tranca-la no poço cada vez que ele fazia algo errado. (Fragmento do texto escrito, produç 2017, negrito nosso)

Todavia alguns alunos só conseguiram evitar as repetições no processo de correção por indicação da professora; já outros, mesmo após a reescrita, continuaram apresentando essa marca da modalidade oral em seu texto escrito. Conforme modelo abaixo:

(A11): Em um certo dia de formatura havia uma menina que deixava sua família orgulhosa era número 1 da classe **ela** era não muito social **ela** gostava de silêncio e paz, por isso todos os dias depois da aula **ela** ia ao cemitério para estudar. Quando **ela** estava estudando [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Durante a leitura para revisão, o aluno não observou a repetição do pronome “ela” que poderia ter sido ocultado quando anteposto aos verbos “gostava” e “estava” e, em outro caso, poderia ter usado um sinônimo para o substantivo “menina”. Indicamos com um traço embaixo e fizemos anotações na margem para que o estudante tivesse atenção. Após o processo de reescrita, o estudante apresentou o mesmo trecho da seguinte maneira:

(A11): Em certo dia de formatura havia uma menina que sempre deixava sua família orgulhosa, pois era o número um da classe. **Ela** era anti social gostava de silêncio e paz, por isso todos os dias depois da aula **ela** ia ao cemitério para estudar. Quando **ela** estava estudando [...] (Fragmento do texto escrito, produção final reescrita, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

É visível que o aluno fez algumas modificações em seu texto, embora não tenha conseguido evitar as repetições do pronome “ela” como elemento anafórico, ignorando nossas indicações, muito provavelmente, por incompreensão sobre o solicitado.

A segunda marca da oralidade analisada tratou do uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala, tais como: e, aí, daí, então, entre outros. Considerando todas as produções escritas, encontramos os seguintes marcadores: e, então e aí, sendo o “e” e o “então” predominantes em quase todos os textos, da primeira produção até a reescrita. Verificamos que o estudo dessa característica da oralidade com os alunos resultou apenas numa pequena diminuição do emprego desses marcadores na produção final e na reescrita. Portanto, salientamos a necessidade de um trabalho contínuo e organizado do professor de língua portuguesa com a oralidade e sua relação com a escrita, enfatizando as características de cada modalidade, de acordo com contexto de produção, desde os anos iniciais e para além dele.

Das 14 produções iniciais, todas apresentaram organizadores textuais continuadores típicos da fala, uns com mais, outros com menos frequência. No que se refere à produção final, das 16 produções analisadas, 13 delas continuaram apresentando esses organizadores. Após o processo de correção, ainda 8 alunos mantiveram a presença dos organizadores em seus textos. Tal como podemos ver nas amostras abaixo:

(A3): Em serto dia um grupo de meninas ouviram falar de uma lenda A Loira do banheiro. **E** resolveram pesquisar mais sobre ela, um dia pesquisando achou um texto sobre ela, **E** acabou achando um jeito de invoca-la. Uma dela disse que era tudo mentira **E** disse que ela mais que ver para crer a outra fala que uma delas ira fazer o ritual **E** entraram em um discussão. (Fragmento do texto escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A12): [...] Certo dia a menina foi para o cemitério como fazia todos os dias dos mais naquele dia a menina entrou e já saiu. **Ai** o segurança perguntou porque que ela tinha saído tão rápido hoje **aí** ela respondeu: [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A6) [...] No outro dia eles se mudaram **então** novamente o dono da casa colocou uma placa de venda **então** o moço perguntou para o dono da casa o que tinha acontecido com a família que morreram lá **então** o moço respondeu [...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A6): [...] No outro dia eles se mudaram **então** novamente o dono da casa colocou uma placa de venda. O moço perguntou para o dono da casa o que tinha acontecido com a família que morava lá. Ele respondeu: [...] (Fragmento do texto escrito, produção final reescrita, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Com base nos exemplos acima, podemos verificar que os organizadores estiveram e se mantiveram presentes, com menor intensidade, seja na primeira versão, ou na versão final após a correção. Concluimos que, se não há um trabalho contínuo na tentativa de conscientizar o estudante sobre as peculiaridades de cada modalidade de produção, os organizadores típicos da fala acabam virando um vício na modalidade escrita, difícil de combater.

Outros quatro fatores típicos da oralidade que observamos nas produções escritas dos estudantes se referem à justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão evidente, ou seja, são, de acordo com Koch e Elias (201, p.36), “enunciados sem ligação explícita ou enunciados sem sinal de pontuação”; ao discurso direto; à segmentação de palavras e à ortografia.

A justaposição de enunciados foi uma característica da modalidade oral que esteve muito presente nos textos. Das 14 produções iniciais, que utilizamos para análise, constatamos que 100% delas apresentaram essa marca, umas mais, outras menos.

No caso do discurso direto, percebemos que, nas produções iniciais, os alunos que usaram esse recurso recorreram a um verbo de elocução a fim de introduzir a fala das personagens. O maior problema esteve relacionado à

organização desse discurso no que se refere à pontuação. Como no exemplo abaixo:

A14): [...] tinha morrido e ele disse que tinha cabelo castanho branca e ela pegou a foto e **disse era essa e o taxista disse sim e chorando ela morreu** e o taxista ficou sem entender quem era ela e era um espírito. (Texto escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

E, por fim, no que concerne à segmentação gráfica de palavras, em que os estudantes juntam os vocábulos da mesma forma como são pronunciados, e a ortografia, reparamos que, das 14 produções iniciais, 64%, ou seja, 9 delas apresentaram um desses dois aspectos, ou mesmo os dois. Para melhor compreensão, selecionamos um texto referente à primeira produção:

(A7): Era uma garota muito bonita **de cabelos loiros da pele bem clara que estudava em uma escola, Estadual na cidade de Guaratingueta**. Ela era uma menina de, gênio forte **adorava ir ao banheiro retocar, a maquiagem**.

Até que um dia ela, resolve ir **al** banheiro de sua, **escola a faxineira tinha acabado, de lavar o banheiro**, e ela resolve **entra** e a faxineira disse:

___ Não entre agora o banheiro ainda não esta seco **ai ela disse mais é urgente pressiso retocar meu baton**. A faxineira disse:

___ A então Deixe-me pegar o pano ela disse:

___ **Ta vai La e quando a faxineira virou as costa ela entrou correndo escorregou e bateu a cabeça**. Até então virou a loira do banheiro. (Texto escrito, produção inicial, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Na produção, identificamos algumas passagens em que a aluna A7 organizou os enunciados sem relação explícita e sem sinal de pontuação adequado. Além disso, a estudante utilizou “al” para “ao” e “entra” para “entrar”, produziu a escrita das palavras com base na pronúncia. Sabemos que é muito comum a “queda” do “r” do infinitivo na fala e, dessa forma, isso acaba sendo transposto com certa frequência para a escrita. Também podemos notar alguns desvios na grafia das palavras como em: “pressiso”, “cabeça” e “baton”, em que a aluna reconheceu o som (fonema), mas cometeu equívoco na escolha da letra (troca “c” por “ss”, por exemplo para representar o [s]). Já no que diz respeito ao uso do discurso direto, observamos que a estudante usou verbos de elocução antepostos às falas, usou dois-pontos, travessão, embora tenha misturado, em alguns casos, a voz do narrador com a das personagens. Vale destacar que a redução de “está” no último discurso direto se mostrou adequada à linguagem menos informal do gênero, que normalmente está presente através do discurso direto, ou seja, da reprodução das falas das personagens.

Na produção final, das 16 produções escritas apreciadas, averiguamos que 14 delas demonstraram justaposição de enunciados, ou seja, 87,5%. Números que revelaram a deficiência de nossa proposta de intervenção nesse aspecto, ainda que saibamos que essas questões não sejam resolvidas de uma hora para outra, levando, muitas vezes, anos da educação básica para obtermos resultado.

No caso da ortografia e segmentação, detectamos que 11 textos dos 16 textos, 68,5%, apresentaram algumas dessas duas marcas, ou até mesmo as duas. O discurso direto apareceu em 8 das 16 produções, 50%, seguindo a mesma estrutura da produção inicial, com verbos de elocução antepostos a fala da personagem, sendo que alguns também apresentam dois-pontos e travessão. Porém, ainda, encontramos em algumas produções, os discursos diretos misturados a enunciados justapostos, sem a organização prototípica desse discurso.

Vejamos alguns trechos de produções que servem como exemplo das informações mencionadas:

(A1): [...] Em 1965 um ônibus escolar fazia seu projeto de volta, no fim do dia, ao atravessar a linha de trem o ônibus para de pegar e nada de voltar a funcionar, o mais incrível é que, mesmo não sendo horário, surgiu um trem em alta velocidade e atingiu o ônibus escolar, as crianças e o motorista não teve a menor chance de escapar, **o maquinista do trem, dava para ouvir uma grande gargalhada.**[...] (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A15): Diz a lenda que na rodovia de uma estrada, **na lenda diz que uma mulher e sua filha andavam nessa rodovia, eai** as duas foram atropeladas e **como estava anoite o caminhoneiro não viu [...]** e **naora** de beijar ela arranca a língua e **dessaparece** no nada. (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

(A13): [...] Uma enfermeira que trabalhava lá decide adotar a criança e ela consegue a guarda da criança, e **em um dia no trabalho normal um homem chama ela falando para tirar uma moça do quarto dele,** e ela vai lá **mais** não encontra nada a **enfermeira vai na sala dela e recebe uma ligação e a moça falando**

____ Devolva minha criança. **Passa alguns dias ela esta em sua casa e seu bebe começa a chorar [...]** (Fragmento do texto escrito, produção final, acervo nosso, 2017, negrito nosso)

Quanto à correção, identificamos que os estudantes apresentaram muita dificuldade para reconhecer essas marcas típicas da oralidade na modalidade escrita. Não conseguiram, de modo mais geral, observar esses desvios em suas produções. Na maioria das vezes, precisamos destacar essas marcas, tecendo comentários e inserindo alguns traços para que o estudante pudesse reconhecê-los e evitá-los durante a reescrita. No entanto, algumas reescritas não apresentaram

mudanças significativas nesse aspecto, visto que, das 16 reescritas, 10 delas, ainda, exibiram justaposição de enunciados e 5 segmentações de vocábulos e grafia inadequada.

Diante desse contexto, inferimos a necessidade de um trabalho sistematizado com a modalidade oral e escrita da língua, a fim de conscientizar o aluno sobre as especificidades de cada modalidade de produção.

Reconhecemos, a partir da análise realizada, que os alunos enxergam a escrita como um processo difícil e se julgam, muitas vezes, incapazes de realizá-lo com sucesso. Além disso, chegam ao Ensino Fundamental II, no 6º ano, compreendendo a escrita como uma transposição da fala. Também, de modo geral, não cultivam o hábito de revisão da própria escrita de maneira consciente e crítica, a fim de aprimorá-la.

3.5 Síntese da aplicação da SD

Como pode ser observado a partir da descrição das atividades da SD, concluímos que nossa proposta de intervenção teve mais êxito no que diz respeito à construção do gênero, sua estrutura, predominantemente, narrativa. Já no que concerne à relação entre a oralidade e a escrita, chegamos à conclusão que deveria haver outras aulas e/outras atividades que focalizassem essa questão, como por exemplo, com uma reescrita coletiva de uma primeira produção, como a do aluno A14, em que havia a presença mais expressiva dos traços da modalidade oral como as tratadas na análise.

Entretanto, julgamos as atividades desenvolvidas produtivas, pois consideramos que a conscientização dos estudantes em reconhecerem a oralidade e a escrita como duas modalidades de uso da língua com características próprias, mas não opostas, um processo moroso, podendo estender-se por toda Educação Básica. Em síntese, as atividades desenvolvidas contribuíram para o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos da maioria dos envolvidos, considerando o nível escolar em que os alunos se encontram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estímulo para o desenvolvimento desta pesquisa surgiu a partir da constatação, em nosso campo de atuação - o Ensino Fundamental II e Médio, em uma escola pública do estado de São Paulo -, das dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à exposição oral pública mais monitorada e da ideia que os alunos carregam, ainda, nessas fases de ensino, da escrita como representação da fala. Essas dificuldades, como já mencionado, devem-se ao pouco espaço reservado ao trabalho com a oralidade como objeto em sala de aula, estabelecendo-a, junto com a escrita, a partir de uma visão não polarizada.

Nesse sentido, com base nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), nos estudos linguísticos recentes sobre o trabalho com a oralidade na escola e sua relação com a escrita (ANTUNES, 2009; CAVALCANTE; MELO, 2006; FÁVERO, et al, 2012; KOCH; ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2005b, 2007), assim como nas contribuições a respeito dos gêneros em sala de aula (BAZERMAN, 2009; BUNZEM, 2007; MARCUSCHI, 2005a, 2008), desenvolvemos uma sequência didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) a partir do gênero textual lenda urbana, considerando a modalidade oral e sua relação com a modalidade escrita sob a visão não dicotômica, visando ao desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Considerando os resultados obtidos com a aplicação da nossa proposta de intervenção (SD), apresentaremos algumas considerações relevantes, procurando responder às nossas perguntas de pesquisa, a saber:

- como estimular o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, dos alunos no 6º ano a partir do gênero lenda urbana?
- como desenvolver uma sequência didática com a oralidade e a escrita através do gênero lenda urbana, desmistificando a crença de dicotomia e supremacia entre as duas modalidades?

Contemplando ainda os objetivos:

- investigar como o gênero lenda urbana pode possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa, oral e escrita, de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual de Bauru, SP;

- elaborar uma sequência didática que focalize o gênero lenda urbana, considerando a relação de interação e complementaridade entre as modalidades, oral e escrita, da língua e a noção de adequação da linguagem às situações de comunicação;

- verificar como o gênero oral tem sido abordado no material de apoio ao Currículo do Estado de São Paulo (caderno do aluno e do professor);

- reconhecer as características e a função social do gênero lenda urbana;

- reconhecer elementos da tipologia narrativa no gênero lenda urbana;

- contribuir para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, mostrando, principalmente ao professor (o principal leitor desta dissertação), como pode ser trabalhada a oralidade em sala de aula.

Procuramos, com nossa proposta de intervenção (SD), desenvolver atividades, orais e escritas, inseridas em um contexto de produção concreto com propósito comunicativo bem definido, para interlocutores reais, que fossem significativas aos alunos. Assim, optamos pelo gênero lenda urbana, pouco abordado nos materiais didáticos, que, por seu caráter misterioso e fantasioso, atraiu o interesse dos adolescentes, conferindo maior envolvimento dos participantes durante a aplicação da proposta.

Inicialmente, constatamos que o gênero tinha pouca circulação entre os estudantes, contrariando nossa ideia a princípio. Também identificamos que o hábito de contar e ouvir histórias não faz parte do cotidiano familiar desses adolescentes, estando, dessa maneira, fadado ao desaparecimento entre eles. Esse fato tornou mais significativo nosso trabalho colaborando para ampliar o repertório de conhecimento de mundo dos estudantes, ouvindo e contando lendas urbanas, resgatando essa cultura popular, passada de geração para geração.

Também verificamos que os alunos não são adeptos da realização de tarefa, visto que, entre a comunidade escolar, o estudo é pouco valorizado e, em casa, os discentes têm pouco incentivo e acompanhamento, em sua maioria.

A partir desse diagnóstico, foi preciso uma adaptação das atividades propostas na sequência didática, entre elas, inclusão de pesquisa durante a aula, mudança da proposta temática inicial, alteração na previsão do número de aulas. Os ajustes necessários foram realizados após a aplicação, constando, na versão final, no apêndice 1 deste trabalho.

Nas primeiras produções orais, detectamos a necessidade do trabalho com a oralidade como objeto de ensino, desde os anos escolares iniciais, pois os alunos nos informaram que não haviam, no Ensino Fundamental I, participado de atividades envolvendo exposição oral pública, assim demonstraram muita insegurança, nervosismo, medo ao realizá-la, reforçando a ausência dessa proposta na rotina escolar, inclusive, uma das alunas negou-se a participar. Dessa constatação, sugerimos que a roda de contação de lendas urbanas final fosse em dupla, caso o aluno preferisse.

Em relação ao gênero, averiguamos que todos os alunos, mesmo que tangencialmente, demonstrando um desvio das características estruturais, comumente atribuídas ao gênero, assim como alguns problemas de coerência que comprometessem o sentido global da narrativa, apresentaram uma lenda urbana. Quanto aos elementos tradicionais da narrativa, o maior problema deu-se nos enredos codificados, em que fatos foram ocultados, tornando a compreensão pelo ouvinte um tanto difícil.

No que diz respeito à adequação da linguagem, por se tratar de uma roda de contação de lendas urbanas, um gênero misto, não exigimos formalidade, mas solicitamos um cuidado com a escolha de vocábulos que não fossem condizentes com uma apresentação oral pública, como, por exemplo, palavras pejorativas.

Notamos também o uso excessivo de marcadores discursivos típicos da oralidade que, para uma apresentação oral pública mais monitorada, poderia ser evitado. Outros desvios também foram verificados no que se refere aos recursos paralinguísticos, tais como: postura, movimentos, olhar, ritmo, entonação. Esses recursos poderiam ter sido usados com mais proficiência pelos estudantes, caso o trabalho com a oralidade já fizesse parte da rotina escolar deles.

Destacamos que a autoavaliação das produções iniciais pelos estudantes foi um processo bastante significativo. Eles puderam avaliar os próprios textos orais, apontando as dificuldades e sugerindo as modificações necessárias ao contexto de produção, dessa forma, conscientizando-se sobre a adequação da produção oral à situação de comunicação. Essa conscientização foi demonstrada na produção final oral, em que a maioria dos alunos teve o cuidado de se preparar previamente para a apresentação.

Nossa proposta de intervenção (SD) comprovou a necessidade, que cabe à escola e ao professor, de um trabalho organizado com os gêneros orais em sala de

aula. Apesar de ser uma práxis desgastante, com a qual o docente não está acostumado, precisa fazer parte do planejamento escolar.

A aplicação da sequência didática trouxe diversos ganhos para os estudantes, mesmo não contemplando todas as dificuldades, o que já era esperado, visto que o domínio da oralidade pública com proficiência, adequada aos contextos de uso, pode levar anos de um trabalho sistematizado no espaço escolar.

No que concerne à primeira produção escrita, identificamos que a maior dificuldade dos estudantes foi a de conceber a escrita como representação da fala. Comprovando nossas colocações iniciais de que esse não é um problema encontrado apenas em fase de alfabetização, nos anos iniciais da Educação Básica, e que após tornar-se um hábito fica difícil de revertê-lo. Encontramos diversas marcas da modalidade oral na primeira produção na modalidade escrita, como: repetições, usos de organizadores textuais discursivos típicos da fala, justaposição de enunciados, discurso direto, segmentação gráfica e ortografia.

Embora a atividade coletiva de passagem da modalidade oral para a escrita tenha sido produtiva, com participação efetiva dos alunos, atuando criticamente na construção da lenda na modalidade escrita, nas produções escritas finais, os alunos não se mostraram tão conscientes e voltaram a apresentar diversas marcas próprias da modalidade oral. Dessa forma, julgamos falha nossa proposta nesse aspecto. Seria relevante, diante dessas observações, ampliarmos as atividades da proposta de intervenção (SD), visando diretamente a essa questão. Para isso, poderíamos ter usado uma produção escrita inicial do aluno, com marcas mais evidentes da modalidade oral, para transcrição coletiva na modalidade escrita.

Além disso, questões relacionadas à pontuação e à ortografia não fizeram parte das atividades, todavia, com a aplicação da sequência didática, diante das dificuldades não contempladas ou contempladas parcialmente, poderemos, se possível, destinar maior atenção a esses entraves nos anos seguintes.

A escolha por uma correção dialógica e indicativa obteve bastante êxito, uma vez que, após o processo de revisão, grande parte dos estudantes demonstrou mudanças significativas. A escolha por esse tipo de correção deu-se devido à imaturidade dos alunos, que, em relação às suas próprias produções escritas, não apresentam criticidade a ponto de identificar ou compreender o apontado pelo professor sem sua presença. Mesmo com esse tipo de correção, alguns alunos praticamente não praticaram as alterações indicadas. Concluimos que, para muitos

estudantes, o processo de revisão é penoso, principalmente quando se mostram condicionados à revisão, que consiste em passar a limpo um texto praticamente reescrito pelo professor.

Enfim, podemos concluir a importância deste estudo que vem reforçar a necessidade do trabalho com a oralidade como objeto de ensino em atividades organizadas, numa relação de complementaridade com a escrita. Conseguimos, com seu desenvolvimento, obter ampliação das competências linguísticas, orais e escritas, na construção do gênero lenda urbana, dos estudantes envolvidos na aplicação da proposta de intervenção (SD), considerando a faixa etária dos alunos e o ano de aplicação (6º ano). Por conseguinte, consideramos nossa sequência didática um parâmetro eficiente para que outros professores possam apoiar-se e tenham consciência da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. 8. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 p.261-306.
- BALDISSERA, A. Pesquisa – ação: Uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Pelotas – RS: 2001. **Revista Sociedade em Debate**. Disponível em: <http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em: 20 de set. 2017.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). **A Prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: Mercado das Letras, 2000. P. 149 – 182.
- BASTOS, D. M.; GOMES, J. J. E a língua falada se ensina? A lenda como objeto para o ensino da oralidade. In: FERRAZ, T.; GOIS S. **A oralidade na escola**: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BAZERMAN, C. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.19-48.
- BEZERRA, M. A. A Textos: Seleção Variada e Atual. In: DIONÍSIO, A. P. ; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 35-47.
- BRANDÃO, H. N. **Gêneros do Discurso na Escola** – Mito, Conto, Cordel, Discurso Político, Divulgação Científica. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia do livro didático de Língua Portuguesa**: PNLD 2017, Brasília, 2016, 95p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; DETTONI R. V. Diversidades Linguísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, M.I. P.; ASSIS-PETERSON A. A. (Org.). **Cenas de sala de aula**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. P. 81- 103.

BUNZEN, C. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C. F. MENDONÇA, M. CAVALVANTE, M. C. B. (org.). **Diversidade textual, os gêneros na sala de aula**. 1. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CASTLHO, A. T. **A língua falada no ensino de português**. 7. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B.; MELO, C. T. V. Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: **Português no ensino médio e formação do professor**. 3. Ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso modos de organização**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DANTAS, S. M. **Oralidade e Letramento no Ensino de Língua Portuguesa**: uma proposta de trabalho com o gênero relato pessoal, 2015. 184f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de letras e linguística, Unversidade Federal de Urbelândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16756/1/OralidadeLetramentoEnsino.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

DION, S. A lenda urbana: um gênero narrativo de grande mobilidade cultural. **Boitatá Revista**, n. 6, ago. 2008. Disponível em:< <http://revistaboitata.portaldepoeticasorais.com.br/site/arquivos/revistas/1/lenda%20urbana%20Sylvie%20Dion%20ok.pdf>> . Acesso em: 01 jun. 2016.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro).

FÁVERO, L. L.; et al. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. Ed.São Paulo: Cortez, 2012.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. B. Apresentação. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA; M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.7-12.

KOCH, I.; ELIAS, M. E. **Ler e escrever**: Estratégias de produção textual. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCK, I.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 18. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, I. **Desvendando os segredos do texto**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 8. Ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

MAGALHÃES, T. G. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Minas Gerais, V.7, n.1, jul. 2006. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2634>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a. p. 19-36.

_____. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005b. p. 21-34.

_____. A. Oralidade e escrita. **Signótica**: Revista do Programa de pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, vol. 9, n. 1, p. 119-145, jan./dez, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7396>. Acesso em: 01 jun. 2016.

MELO, C. T. V.; et al. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: FERRAZ, T.; GOIS S. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 95 – 114.

NEVES. M. H. de M. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

RIOLFI, C. et al. Ensino de Língua Portuguesa. São Paulo: CENGAGE Learning, 2008.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Coordenação geral: Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014a.v. 1.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Material de Apoio ao Currículo do Estado de São Paulo**: Caderno do Aluno; Língua Portuguesa, ensino fundamental – anos finais, 5ª série/6º ano. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2014b. v. 2.

SEGATE, A. Gêneros Textuais no Ensino de Língua Portuguesa. **Linha D'Água - Revista USP**. São Paulo. N. 23, set. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37333/40053>>. Acesso em : 12 dez. 2016.

SANTOS, R. M. A. S. **Os Gêneros Textuais como Ferramenta Didática para o Ensino da Linguagem**, 2010. 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede/tde_arquivos/2/TDE-2010-12-10T170058Z-354/Publico/dissertacao_rosilda.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Universidade Católica de Pelotas - RS, v.5, n. 2, p. 91 - 116, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino da Gramática. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2006

APÊNDICES

Apêndice 1 (SD)



**Sequência Didática: uma
proposta do ensino da
oralidade a partir de lendas
urbanas**

Fabiana Aparecida Benicá
Juliana Bertucci Barbosa
Fomento: CAPES

1. Apresentação da SD

Esta sequência didática reúne propostas de atividades que podem ser aplicadas por você, professor, em turmas de alunos de 6º ano do Ensino Fundamental. Aqui, você encontrará atividades que trabalham questões sobre o ensino da oralidade e a sua relação de complementaridade com a escrita, essas atividades envolvem análise de aspectos linguísticos, interpretação e compreensão textual, produção textual oral e escrita e reescrita.

Para isso, foi contemplado o gênero textual lenda urbana.

Gostaríamos de esclarecer que as atividades apresentadas podem ser adaptadas para aplicação em sala de aula, de acordo com as reais necessidades dos alunos, bem como para atender as propostas curriculares dos diferentes sistemas de ensino.

2. O que é lenda urbana?

Lendas urbanas ou contemporâneas são narrativas orais de caráter fabuloso, muitas vezes sensacionalista, que buscam explicar fatos inexplicáveis. São representações das preocupações sociais de determinados grupos ou comunidades, de modo geral, funcionam como um alerta.

São tramas anônimas, narradas por um conhecido, amigo do amigo, que acabam ganhando certa credibilidade por retratarem personagens, elementos e ambientes comuns da sociedade moderna, entretanto com conteúdos misteriosos, um tanto suspeitos, contados como verídicos. Os episódios narrados sofrem alterações, assim uma mesma lenda apresenta diferentes versões.

As lendas surgem da imaginação popular de um povo, assim refletem um pouco da cultura desse povo. Atualmente, ganharam um amplo poder de repercussão, devido às tecnologias de informação e comunicação.

3. A proposta de sequência didática

Nas próximas páginas, apresentamos atividades com a finalidade de propor uma reflexão, por parte de alunos e professores, a respeito do ensino da oralidade e sua relação com a escrita.

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Motivação

Aulas 1, 2 e 3

Apresentação da situação de comunicação com o gênero textual “lendas urbanas”.

Previsão: 3 aulas

Objetivos: estimular os estudantes para o trabalho com o gênero lenda urbana; apresentar o projeto “As lendas urbanas que o povo conta” (coletânea de lendas recontadas pelos alunos, agrupadas em um livro).

Para começo de conversa

Um povo tem sua história permeada pelas narrativas orais. Os conhecimentos, os valores, as crenças, os medos, os desejos, os anseios são passados de geração em geração, buscando explicar e entender determinados acontecimentos que são aumentados pela imaginação e fantasia das pessoas, despertando curiosidade. Assim temos as lendas, os contos, os causos etc. Conhecer essas narrativas é compreender um pouco da cultura popular de uma comunidade.

Durante as próximas aulas, conheceremos um pouco dessas histórias que envolvem um pouco de terror, medo e sobrenatural, por isso, são fenômenos de popularidade entre o universo cultural de crianças e adolescentes assim como vocês.

Explorando as imagens

Observe, atentamente, as imagens a seguir:



Fonte: <http://ocalafrio.blogspot.com.br/2013/08/a-lenda-do-papa-figo-o-homem-do-saco.html>



Fonte: <http://literaturainfantil-grup.blogspot.com.br/2010/11/verdadeira-historia-da-loira-do.html>



Fonte: <http://apanaceaessencial.blogspot.com.br/2010/11/kombi-ou-gangue-do-palhaco.htm>

Agora, responda oralmente:

- Qual a imagem que mais chamou sua atenção? Por quê?
- Eles lembram alguma coisa?
- Os personagens das imagens são reais ou inventados? Você tem certeza?
- Você já ouviu alguma história com um desses personagens? Onde? Quem contou?
- Você gosta de ouvir histórias como essas? Por quê?
- Você conhece outras histórias parecidas com essas?

Professor (a), nesta atividade, é importante que você estimule os alunos na exploração das imagens, ativando os conhecimentos que eles já possuem sobre o assunto. As imagens podem ser reproduzidas através de cópias, ou ainda, data show.

SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA...

Do que você tem medo?

Agora, faremos a leitura do texto “Gangue do Palhaço”, uma história que amedrontou muitas crianças, jovens e, até mesmo, adultos em muitas regiões do país.

A Gangue do Palhaço



Ainda bem que o vô tem mania de guardar jornal velho, do tempo do ronca, como ele mesmo diz. É que a *psora* quer que a gente pesquise sobre lendas urbanas. Dividiu a turma em grupos e o meu ficou com a Gangue do Palhaço. Não sabia nada sobre essa lenda, mas com esse jornal aqui, por volta de 1990, o jornal *Notícias populares* lançou uma série chamada Os Crimes que Abalaram o Mundo, e uma das histórias falava sobre um palhaço americano que, na década de 1960, assassinava crianças. Um horror! Mas um engraçadinho ouviu essa reportagem e começou a espalhar que existia um palhaço assassino na cidade de Osasco. O tal

palhaço roubava crianças para fazer sabe-se lá o que com elas. Perguntei pro vô se isso era verdade. Ele disse que era mentira, mas que a notícia acabou pegando, porque as pessoas se impressionam muito com esse tipo de história.

Depois que esse engraçadinho surgiu, a história se espalhou tanto que não parou mais. O palhaço acabou chegando aqui em São Paulo, ganhou uns ajudantes (dizem até que uma bailarina), uma Kombi, passou a atacar em portas de escolas e formou a Gangue do palhaço. O vô disse que é assim mesmo que as lendas nascem. Ih! A campainha tá tocando. Devem ser o Waguinho e a Kelly. Combinamos fazer nosso trabalho aqui em casa.

---- E aí, William! Achou o recorte de jornal que teu avô disse que tinha?

---- Achei, mano, vai ficar dez se a gente colar uma cópia aqui no cartaz.

---- Gente, minha vizinha me contou que conhece uma moça, que conhece o marido da tia de um menino que foi levado pela Gangue do palhaço.

---- Ah, tá brincando, né, Kelly! E por acaso ela conhece esse menino?

---- Que eu saiba não, Waguinho.

---- Ô, meu, então isso é mentira.

---- Não deve ser não, porque ela disse até que viu uma reportagem sobre a Gangue do palhaço na televisão falando de um menino que sumiu de uma escola lá no interior.

---- Mentira, Kelly. Deve ser aquelas histórias em que todo mundo conhece alguém que conhece a vítima, mas ninguém conhece a própria vítima. Só vou acreditar nesse papo quando conhecer alguém que foi atacado de verdade.

---- Eu, também, Waguinho. Prefiro acreditar na história do jornal e que algum doido inventou uma mentira que pegou e virou lenda.

---- Gente, para de falar e corre aqui na janela! Olha lá!

---- Ô loco, meu! O que é isso? - disse Waguinho espantado – bem quando a gente tá fazendo essa pesquisa aparece uma Kombi estacionada perto da esquina!

---- E vocês leram o que está escrito na lateral da Kombi?

---- Não, Kelly.

---- Então deixa que leio: Gangue do circo, animação de festas infantis. Fazemos shows em escolas e festas de aniversário. Temos bailarina, palhaço e mágico. Sucesso garantido!

---- Ô loco, meu, os caras inovaram. De Gangue do palhaço virou Gangue do circo. Aposto que o mágico é pra fazer uma criança sumir.

---- Deixa de ser lesado, Waguinho! Olha lá os caras conversando com a diretora na porta da escola.

Deve ser só uma equipe de festas mesmo. Mas a gente bem que podia fotografar essa Kombi e inventar que a Gangue do palhaço agora virou Gangue do circo.

---- Putz! Tá maluca? Isso é mentira, Kelly.

---- E desde quando essas histórias são verdadeiras, William?

---- Sei lá se são ou se não são. Mas... se a gente fizer isso, vamos precisar guardar segredo e não contar nada pra ninguém, combinado?

Mas bem na hora que nós três falamos “COMBINADO!” minha vó ligou a televisão num daqueles programas de fofoca. E a entrevistadora terminando uma frase: e foi assim que a Gangue do palhaço começou a atacar de um jeito novo pela cidade. Droga! Era o final da matéria. E agora? Será que a mulher estava falando de uma notícia nova ou contando os fatos que aconteceram naquela época?

Vamos precisar descobrir. Ah, se vamos! Ainda mais que agora nosso trabalho vai ter até foto da nova gangue.

RAMOS, A. C. A gangue do palhaço. In: *Lendas Urbanas*. A loura do banheiro e outras histórias. São Paulo: Editora DCL, 2009, p.25-29.

NAS ONDAS DO TEXTO...

1. Qual o assunto do texto “A Gangue do Palhaço”?

2. Como surgiu essa história? Por que ela se espalhou?

3. A história chegou à cidade de São Paulo do mesmo jeito que era contada na cidade de Osasco? Por que você acha que isso acontece?

4. O que fazia Kelly acreditar na existência da “Gangue do Palhaço”?

5. Por que Waguinho e William não acreditavam na história da gangue?

6. Que fatos no final da história aguçam a curiosidade das personagens sobre a existência ou não da gangue?

7. E você acredita na “Gangue dos Palhaços”?



VAMOS RECORDAR!

Muitas lendas urbanas são antigas e, para resistirem ao tempo, vão sofrendo alterações que as modernizam e as incorporam a outras culturas, tornando-as praticamente universais, por meio da internet que as propaga de forma rápida e intensa.

Há pouco tempo, as mídias televisivas e a internet divulgaram um novo mito urbano - “palhaços aterrorizantes” - que virou a nova febre nos EUA e, também, no Brasil. Você se lembra?

Leia a notícia com atenção, em seguida, discuta com seus colegas:



Verdade, marketing ou lenda urbana: Onda de palhaços assustadores chega ao Brasil

11/10/2016

Desde o final de agosto surgiram nos Estados Unidos notícias de que homens vestidos de palhaços e com máscaras assustadoras, portando facas estariam atacando pessoas, especialmente crianças em troca de dinheiro. Desde então, relatos similares se espalharam pelo mundo, como Canadá, Inglaterra, Austrália, México e agora também no Brasil.

O primeiro relato de palhaços aterrorizantes aconteceu na Carolina do Sul, mas nos Estados Unidos o número de detidos por falsas declarações de ataques só crescem. Os acusados até agora pegos vestidos de palhaços eram adolescentes, que decidiram brincar com o caso, que já ganhou ares de lenda urbana.

Aqui no Brasil, jovens de São Paulo começaram a fazer os primeiros relatos em redes sociais. Alguns afirmam já ter visto os palhaços e alertam, mas outros questionam a veracidade de fotos e vídeos, que estão sendo postados na rede.

Na cidade de Osasco, em São Paulo um evento foi criado para caçar os palhaços, mas outros estados também já armam ações semelhantes. A Polícia Militar de São Paulo, no entanto, não tem nenhum registro até o momento sobre uma possível ação criminosa de palhaços no estado.

A página Palhaços no Brasil tem publicado fotos e vídeos com palhaços assustadores em parques, ruas e avenidas. Os administradores afirmam nas legendas, que os locais das aparições são no Brasil.

Muitos também acreditam que essa onda dos palhaços aterrorizantes nos EUA, Europa e agora no Brasil é apenas uma ação de marketing chamando atenção para a estreia em setembro de 2017, do remake do filme It: a coisa, adaptado do livro de rei do terror Stephen King. A obra feita para a TV, foi um grande sucesso em 1990, marcando as crianças e jovens na época, ao contar a trama de um grupo de amigos que teve de enfrentar as forças do mal que se manifestava na forma de um

palhaço assassino, conhecido como Pennywise. No novo filme, os sobreviventes voltam a se encontrar e vão ter que enfrentar a criatura novamente.

Fonte: <https://br.sputniknews.com/brasil/201610116533727-onda-palhacos-assustadores-ataques-brasil/>

PAUSA PARA A DISCUSSÃO ORAL

1. Você ouviu falar sobre os palhaços assustadores em sua cidade ou região?
2. Será uma nova lenda urbana?
3. Há alguma relação entre essa notícia e a lenda “A gangue do palhaço”?
4. Que advertência pode estar por trás da origem dos “palhaços aterrorizantes”?

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Sondagem de conhecimentos prévios sobre o gênero lenda urbana e primeira produção textual

Aulas 4, 5 e 6

Levantar os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero; primeira produção oral e escrita.

Previsão: 3 aulas.

Objetivos: identificar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero lenda urbana; produzir uma lenda urbana oral e escrita a partir dos conhecimentos que eles já possuem.

SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA II...

Leia o texto com atenção:

O taxista



Um taxista estava estacionado na porta de um shopping esperando por clientes. Ele adorava seu trabalho, sempre conversava com pessoas diferentes e até estranhas em seu modo de ser. Depois de vinte três anos nessa profissão, ele pensava já ter visto de tudo. Já era nove da noite de um domingo e ele estava pronto para ir embora, sua próxima corrida seria a última do dia.

“Está livre?” – perguntou uma jovem que não devia passar dos vinte anos se aproximando do carro.

“Claro.” – respondeu o taxista abrindo a porta do carro.

“Vamos para minha casa nesse endereço.” – disse a moça entregando um papel ao motorista.

O lugar ficava a meia hora do shopping, a passageira esteve sempre silenciosa, mesmo quando ele fazia uma pergunta ela somente respondia acenando com a cabeça. Em um momento do trajeto a garota começou a chorar.

“O que foi? Posso fazer algo para te ajudar?” – perguntou o motorista preocupado.

“Só me leva para casa estou com saudades da minha mãe.”

Após chegarem ao local a jovem desceu do carro e disse que voltaria dentro de pouco tempo para lhe pagar. Vários minutos se passaram, mas a garota não havia retornado. O taxista impaciente desceu do automóvel e tocou a campainha, uma mulher já de meia idade abriu a porta.

“Desculpe-me senhora, mas é que já estou esperando há algum tempo no carro e tenho que ir embora. A senhora poderia chamar a moça que entrou alguns minutos atrás para que ela acerte o valor da corrida?”

“Não sei do que o senhor está falando, aqui ninguém entrou, estou com o meu marido e moramos somente nós dois aqui.” – respondeu a mulher.

“Que isso, peguei a menina no shopping e a trouxe até aqui. Tinha mais ou menos dezoito ou vinte anos, cabelos longos e castanhos e pele bem clara, ela estava até chorando, dizia que sentia saudades da mãe.”

Sem dizer nada a mulher entrou na casa e voltou com uma fotografia na mão.

“É essa a garota?” – perguntou a mulher mostrando o retrato ao homem.

“Essa mesmo” – respondeu ele.

“Impossível, ela é minha filha, porém faleceu há mais de cinco anos em um acidente de carro quando voltava do shopping com alguns amigos.” – respondeu a mulher deixando as lágrimas escorrerem por sua face.

Fonte: <http://www.contosehistoriasdeterror.com/2011/02/o-taxista-lendas-urbanas.html> (adaptado)

NAS ONDAS DO TEXTO II...

1. Quem são as personagens do texto?

2. No texto as personagens são identificadas de forma genérica como moça, taxista e mulher. Por que não foram dados a elas nomes próprios?

3. Qual fato do dia a dia dá origem à história?

4. Apesar de contada como um fato real, o que torna a história um tanto absurda?

5. O narrador está em 1ª ou 3ª pessoa? Explique.

6. Você já conhecia essa lenda? A versão que conhecia era exatamente como essa ou apresentava diferenças? Quais?

7. É possível que esse fato realmente tenha ocorrido ou se trata apenas de histórias que circulam pelo imaginário popular? Comente.



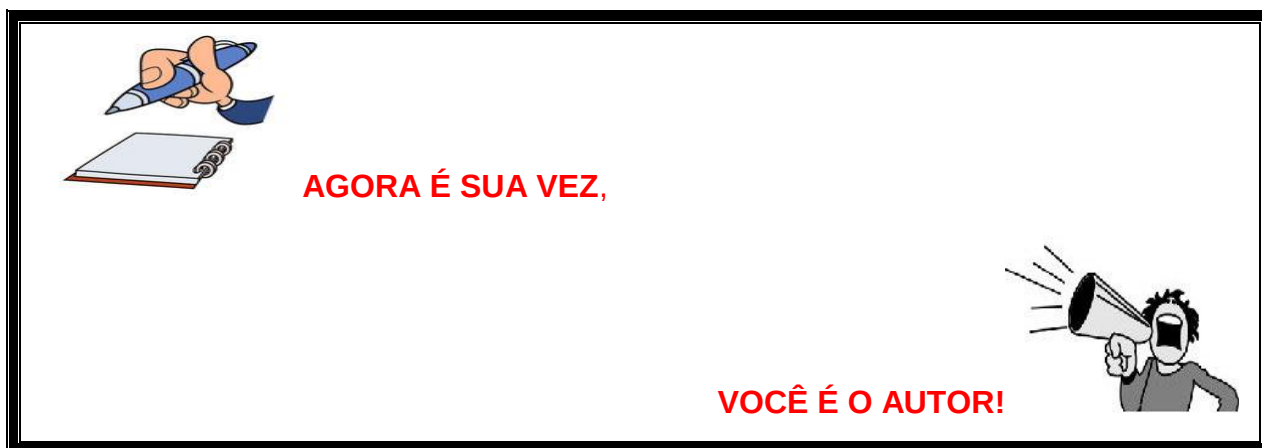
FIQUE POR DENTRO!

Lendas urbanas são histórias que envolvem elementos ou situações banais do cotidiano, mas que por seu caráter inusitado, ou em muitos casos absurdos, provavelmente não aconteceram. No entanto, são contadas como se tivessem de fato acontecido, não diretamente aos seus narradores, mas a alguém por eles conhecido ou a eles ligados.

(LOPES, C. R. *Em busca do gênero lenda urbana*. 2008, p.374)

ORALIZANDO

1. Você gosta de ler, ouvir e contar lendas urbanas? Acredita nessas histórias? Por quê?
2. Em sua opinião, por que e como surgem essas narrativas?
3. Dentre as lendas urbanas que já leu ou ouviu qual é a que mais lhe chamou a atenção? Por quê?



PRODUÇÃO TEXTUAL ORAL E ESCRITA

Muitas lendas urbanas que conhecemos foram transmitidas de geração para geração, ou seja, foram contadas por nossas avós, pais ou conhecidos mais velhos. Lembre-se de algumas dessas histórias e escolha a que mais lhe marcou. Pode ser uma história de mistério, terror, sobrenatural de sua cidade ou bairro.

Agora, primeiramente, em uma roda de contação de lendas, narre-as aos seus colegas. Em seguida, elabore uma versão escrita para essa lenda urbana que constituirá o almanaque de lendas urbanas da classe que será apresentado à comunidade e pertencerá à biblioteca escolar. Siga as orientações de seu professor com atenção!

Professor (a), para a primeira produção oral procure deixar os alunos bem à vontade. Faça uma roda de contação podendo ser em sala de aula ou em outro espaço da escola. Poderá propiciar um ambiente mais aconchegante com tapetes e almofadas. Não se esqueça de fazer a gravação (celular, câmara fotográfica ou filmadora) das apresentações para serem analisadas futuramente. Neste momento, é importante saber se os alunos, com os conhecimentos que possuem, são capazes de produzir uma lenda urbana oral e escrita. Essas primeiras produções são fundamentais para o planejamento de intervenções, a fim de contemplar o que os estudantes necessitam aprender. Caso os alunos demonstrem muito nervosismo ou insegurança, pode sugerir que organizem as produções orais em dupla de uma mesma lenda. Isso irá conferir segurança a eles.

PRODUÇÃO ESCRITA

[illegible]

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Introdução ao gênero lenda urbana

Aulas 7, 8 e 9

Ler, ouvir, analisar e comparar as diferentes versões de uma lenda urbana, inferindo as principais características, o contexto de produção e suporte de divulgação do gênero.

Previsão: 3 aulas.

Objetivos: reconhecer as características da tipologia narrativa; identificar as características que envolvem o gênero lenda urbana

SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA III...

Leia o texto abaixo:

Encontros com a loira do banheiro

[...]

Foi naquela terça-feira, a segunda que estava na escola, que começou a duvidar do que acreditava. Em sua saída habitual, depois de jogar uma água fria no rosto, assim que levantou a cabeça, teve a sensação de que havia alguma coisa atrás de si.

Isso durou apenas um segundo, chegou a ver um reflexo no espelho, passando rápido por ela; não era uma pessoa, era uma sombra. Sentiu um calafrio.

Luana voltou acelerada para a sala, pensando se seria mais um passo das brincadeiras de seus colegas, duvidando do que tinha visto ou sentido. Imaginou se alguém a teria seguido para aplicar o trote, mas não parecia que um dos companheiros houvesse saído da classe.

Essa experiência quase fez com que Luana desistisse de provar que a loira do banheiro era só uma lenda. Mas, justamente naquele dia, Letícia a procurou na hora do intervalo:

--- E aí, teimosa, ainda não se encontrou com a loira?

--- Você não vai parar com essa brincadeira, Letícia?

--- Não é brincadeira, Luana. Uma colega da prima de uma amiga da Michele do sexto ano B jura que viu a loira no espelho do banheiro na sexta-feira passada. Ela foi a última a sair do banheiro depois que deu o sinal e só ela enxergou o reflexo da loira. A menina ficou tão assustada que não falou mais nada!!! Ficou muda!!!

--- Se ela ficou muda, como vocês sabem que foi por causa da aparição da loira???

--- Ah...sei lá! O que sei é que você está arriscando a sua vida, Luana!

Aquela história da colega da prima da amiga de não sei quem fez Luana recobrar a vontade de mostrar para seus amigos que tudo era uma besteira enorme. Porém, ela estava cansada de sair em meios às aulas e começava achar que dessa forma não iria convencer ninguém sobre a existência da loira.

Foi por isso que, no intervalo da quarta-feira, Luana procurou Mariana e sua turma. Queria conversar com eles e descobrir um jeito de resolver a situação, o que aconteceu de uma forma inusitada. [...]

Na semana seguinte, na quinta-feira, sua turma teve a terceira aula vaga. A professora, por um problema de saúde, faltou, e a escola não conseguiu substituí-la a tempo.

E lá se foi a galera para a porta do banheiro feminino. Só o Marcelo não foi. O nome dele saiu no sorteio de quem deveria ficar de olho na entrada do corredor do banheiro. Se alguém aparecesse ele deveria correr para avisar a turma.

Os diversos rituais de invocação foram lembrados para Luana, que entrou no banheiro decidida a resolver aquela situação. Sentiu-se ridícula por fazer aquelas idiotices, quase gritando para que os colegas ouvissem do lado de fora. Também sentia-se mal por ter um medo crescente de tudo o que considerava idiota.

Após dar as descargas e encerrar o último ritual, ficou aliviada por nada acontecer e saiu vitoriosa do banheiro.

--- E aí? Você viu alguma coisa? – perguntou Letícia.

--- Nadica de nada... – respondeu Luana sorrindo.

--- Ela não apareceu nem no espelho? – quis saber Mariana.

--- Claro que não! – assegurou Luana.

Como não havia mais o que argumentar, esqueceram o assunto e foram pegar uma bola para aproveitar o restante da aula vaga. Pela primeira vez, Luana sentiu-se parte do grupo e divertiu-se na companhia de seus colegas de classe.

Parecia que, de fato, a lenda da loira do banheiro deixaria aquela escola e migraria para alguma outra.

Entretanto, na sexta-feira, Luana chegou ao colégio com um leve mal-estar. Não tinha dormido bem durante a noite, acordou com dor de cabeça, mas ainda assim quis ir para a aula. Ali, na sala, estava arrependida. Seu estômago revirava. Devia ter ficado em casa descansando.

A professora de Língua Portuguesa percebeu seu desconforto e perguntou se queria ir embora. Luana concordou que seria melhor repousar, recolheu seu material e saiu apressada para falar com a coordenadora e pedir a dispensa. Precisava ir ao banheiro, não conseguia mais conter a forte ânsia de vômito.

Ajoelhada, sozinha, em frente do vaso sanitário, passando tremendamente mal, Luana não acreditou quando ouviu:

--- Foi você quem me chamou ontem, não foi?

Luana não voltou mais para casa naquele dia e em nenhum outro. Alguns dizem que ela desapareceu, outros asseguram que a loira do banheiro a matou e sumiu com o corpo, ninguém sabe dizer se ela de fato chegou a sair da escola.

Para os estudantes do colégio, a única certeza é que a loira realmente existe e assombra aquele banheiro e vários outros, apenas esperando ser chamada para fazer uma nova vítima.

(SOUZA, S. Encontros com a loira do banheiro. In: O ladrão de órgãos e outras lendas urbanas. São Paulo: Panda Books, 2013, 81-91)

NAS ONDAS DO TEXTO III...

1. Quais são as personagens do texto?

2. Onde a história acontece?

3. Qual é o foco narrativo da história? Retire uma passagem do texto que comprove sua resposta.

4. Que fato dá origem ao enredo do texto?

5. Observe os seguintes trechos do texto.

“Uma colega da prima de uma amiga da Michele do sexto ano B jura que viu a loira no espelho do banheiro na sexta-feira passada.”

“Aquela história da colega da prima da amiga de não sei quem [...]”

- a) O que esses trechos revelam sobre as lendas urbanas?

6. A lenda é sempre contada por quem? Pela pessoa que vivenciou o fato? Por que você acha que isso ocorre?

7. Luana queria convencer seus colegas de que? Ela conseguiu?

8. O que seriam “os rituais de invocação” lembrados a Luana pela turma? Você conhece algum que diz respeito à lenda “loira do banheiro”?

9. Você já ouviu essa lenda em sua escola? Tem medo? Acredita que a loira do banheiro anda por aí assustando os frequentadores dos banheiros escolares? Já viu ou conhece alguém que tenha encontrado com a loira do banheiro?

10. Apesar de essa história ser contada como verdadeira, que fato a torna um tanto absurda ou irreal?



FIQUE POR DENTRO!

As lendas urbanas são, normalmente, narrativas curtas. Algumas como essa que acabamos de ler são inseridas em narrativas mais longas. Não é possível identificar onde e como surgiram essas histórias, nem quem as vivenciou. Por serem de origem oral vão sofrendo alterações no tempo e espaço em que são contadas. Atualmente, lendas urbanas podem ser narradas tanto na modalidade oral quanto escrita da língua.

Faça a leitura da lenda que segue.

A LOIRA DO BANHEIRO



Esta lenda urbana é muito famosa entre os alunos de escolas da rede pública na cidade de São Paulo.

Diz à lenda que uma garota muito bonita de cabelos loiros com aproximadamente 15 anos, sempre planejava maneiras de matar aula. Uma delas

era ficar no banheiro da escola esperando o tempo passar. No entanto um dia, um acidente terrível aconteceu. A loira escorregou no piso molhado do banheiro e bateu sua cabeça no chão. Ficou em coma e pouco tempo depois veio a falecer.

No fim de tudo isso, a menina não se conformou com seu fim trágico e prematuro, sua alma não quis descansar em paz e passou a assombrar os banheiros das escolas. Muitos alunos juram ter visto a famosa loira do banheiro, pálida e com algodão no nariz para evitar que o sangue escorra.

Fonte: http://contoselendas.blogspot.com.br/2004/12/loira-do-banheiro_10.html

Agora, assista ao vídeo da contadora de histórias Andréa Ilha, gravado na 57ª Feira do Livro de Porto Alegre, ocorrida em outubro e novembro de 2011. Ela contou histórias "de terror", incluindo a lenda urbana conhecida como "A loira do banheiro"



Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IVUb6Lcfr8>>

ORALIZANDO

1. Pode-se dizer que o texto escrito e o vídeo narram a mesma lenda? Há diferenças e semelhanças entre as narrativas? Comente-as.
2. Qual das duas versões é mais conhecida? Em sua opinião, qual é a mais convincente? Por quê?
3. Qual é o veículo de divulgação de ambas narrativas? Em que outros meios encontramos lendas urbanas?
4. Por que e para que as lendas urbanas são produzidas?

5. Por que é comum que uma mesma lenda urbana apresente diferentes versões? Por que isso ocorre?
6. Qual das versões chamou mais sua atenção? Por quê?



CURIOSIDADE! VOCÊ SABIA?



Morte misteriosa inspirou lenda da 'Loira do Banheiro' em Guaratinguetá

Figura folclórica seria Maria Augusta de Oliveira, morta no século XIX.

Quando alguma coisa dá errado na escola estadual Conselheiro Rodrigues Alves, em Guaratinguetá (SP), a explicação vem em tom divertido: "Maria Augusta está brincando". Os funcionários e alunos se referem a Maria Augusta de Oliveira. A jovem morreu aos 26 anos, em 1891, quando o colégio ainda era uma mansão no interior de São Paulo. Após a morte, cercada de mistério, diz a lenda que Maria nunca descansou. Essa história é uma das versões mais famosas sobre o surgimento da "Loira do Banheiro".

A versão contada em Guaratinguetá sobre a "Loira" é de que ela foi forçada pelo pai, o Visconde de Guaratinguetá, a casar aos 14 anos com um homem influente da cidade. Pouco tempo depois, no entanto, fugiu. Vendeu suas joias e foi para Paris com apenas 18 anos. Na Europa, usou sua fortuna para frequentar bailes da alta sociedade.

O corpo de Maria Augusta voltou ao Brasil apenas após sua morte, cujas causas são desconhecidas. Na época, uma das empregadas do casarão onde ela morou no Brasil afirmou ter visto o espelho do local se quebrar assim que a jovem faleceu.

No navio na volta ao Brasil, o caixão onde o corpo de Maria Augusta estava foi violado. Ladrões queriam as joias, que estavam junto ao corpo. Com isso, perdeu-se seu atestado de óbito.

"Ninguém sabe do que ela morreu até hoje. Chegando aqui, ficou na casa [hoje a escola estadual Conselheiro Rodrigues Alves] em uma redoma de vidro, onde as

pessoas diziam que tinham visto ela pedindo para sair da redoma, que ela não podia ficar lá. O corpo ficou na redoma enquanto faziam o túmulo dela no Cemitério dos Passos em Guaratinguetá. Por isso nasceu a lenda. De que ela saiu da redoma e desde então anda pela casa", disse Liane Pellegrine, professora da sala de leitura da escola Conselheiro Rodrigues Alves.

Em 1902, a mansão do Visconde de Guará se transformou em uma escola. Em 1916, a lenda ganhou força quando a escola pegou fogo de forma misteriosa. O prédio teve de ser reconstruído. Mas a lenda seguiu viva. Na escola, são atribuídos a ela barulhos estranhos ouvidos. Nos primeiros anos, houve relatos de alunos que viam a torneira abrindo mesmo com o banheiro vazio.

FONTE: <http://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2015/10/morte-misteriosa-inspirou-lenda-da-loira-do-banheiro-em-guaratingueta.html>

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Ampliação dos conhecimentos sobre o gênero lenda urbana (fenômenos linguísticos)

Aulas 10,11e 12

Analisar os elementos linguísticos importantes para a produção do gênero lenda urbana.

Previsão: 3 aulas.

Objetivos: ampliar os conhecimentos dos alunos sobre os elementos linguísticos presentes no gênero lenda urbana.



AMPLIANDO O CONHECIMENTO DO GÊNERO LENDA URBANA

Já observamos, nas leituras anteriores, que o narrador de uma lenda urbana nunca, de fato, vivenciou o episódio narrado. Ele apenas transmite o que alguém lhe contou que aconteceu com um conhecido, de um outro conhecido. Por isso, fica difícil determinar o tempo em que o acontecimento se deu. Apenas é possível compreender tratar-se de um fato distante do momento presente.

SENTA QUE LÁ VEM A HISTÓRIA IV...

MARIA ANGULA



Uma amiga da minha avó contou a ela, que me contou... era vizinha de uma garota famigerada. Maria Angula era seu nome. A Malvada já nasceu sem coração. Era uma menina tão linda quanto terrível. Gostava de desviar o caminho das formigas. Pirraçava os amiguinhos e só ficava feliz fazendo desfeita, ajudando a porca a torcer o rabo e a vaca a ir pro brejo.

Quando Maria Angula ficou moça, sua mãe já tinha desistido de dar jeito na filha. Não havia ninguém que quisesse se casar com ela. O jeito foi sair da cidade e arrumar um trouxa que, como todos os outros, se encantasse com a beleza de Maria Angula. Mas o “noivo ideal” haveria de desconhecer a natureza fria, gelada da noiva. O veneno que a moça tinha na veia seria um dote secreto, presente de grego que só depois de casado o noivo provaria. Foi o dito e o feito. A mãe encontrou o trouxa, casou Maria Angula e sumiu no mundo. O marido ficou satisfeito, a mulher era bonita e jeitosa. Mas beleza não enche barriga de ninguém e ele logo descobriu que Maria Angula não sabia nem fritar ovo e se recusava a limpar a casa. *“Eu não! Olha pra minha cara, seu ridículo! Se quiser comer, cozinhe. Se quiser vestir, lave. Se quiser casa limpa, varra!”* O marido trabalhava o dia inteiro e Maria passava o dia entediada, sem fazer nada que não fosse reclamar da vida, do tempo, do calor, da cidade.

Uma noite, o marido esbravejou, disse que ia trabalhar e que se, ao chegar, encontrasse a casa suja e a panela vazia, que Maria Angula fizesse as malas e fosse embora. Aí a danada se preocupou. Foi até a casa da vizinha Carolina. Disse que era moça recém-casada, afinou a voz, fez olhinho de coitada, dividiu o cabelo no meio da cabeça e chorou que queria agradar o maridinho querido, se a moça não podia ensinar a ela uma receitinha. Carolina era doce e bondosa, a melhor cozinheira da cidade. Ensinou suflê de chuchu. Maria Angula anotou tudo. Depois do ponto final lançou um olhar lancinante para Carolina e disse: *“Ai, mas que receitinha chumbrega, hein, Carolina? Que coisinha besta você me ensinou, faça-me o favor!”*. Carolina estranhou, mas deixou pra lá a má-criação.

Chegando em casa, Maria Angula fez a receita. Varreu a sujeira para debaixo da pia, passou cuspe para limpar os pratos. O marido chegou. Comeu. Não encontrou a sujeira da casa. Maria Angula ficou.

Todo dia era a mesma coisa. Suflê de chuchu. Depois de sete dias, o marido disse que se não mudasse o cardápio podia ir embora. Maria Angula voltou à casa de Carolina. Afinou a voz, fez olhinho de coitada, dividiu o cabelo no meio da cabeça

e pediu outra receita. Carolina era doce e bondosa, a melhor cozinheira da cidade. Ensinou galinha à cabidela. Maria Angula anotou tudo. Depois do ponto final, lançou um olhar lancinante para Carolina e disse: *“Ai, mas que receitinha chumbrega, hein, Carolina? Que coisinha besta você me ensinou, faça-me o favor!”*. Carolina ouviu e pensou: *“Deixa, deixa ela. Quando vier de novo vai ver que receita boa lhe dou!”*.

Chegando em casa, Maria Angula fez a receita. Varreu a sujeira para debaixo da pia, passou cuspe para limpar os pratos. O marido chegou. Comeu. Não encontrou a sujeira da casa. Maria Angula ficou.

Na primeira semana galinha à cabidela, na segunda suflê de chuchu, depois galinha de novo. No fim do mês o marido azedou de vez. *“Outra receita ou rua, Maria Angula!”* O jeito foi apelar para a bondosa vizinha.

Carolina já esperava Maria Angula com a receita na cabeça. Pegue um defunto. Observação: tem que ser fresco, recém-mortinho. Tire as tripas. Refogue na manteiga, acrescente salsinha, coentro e azeite. Deixe em fogo brando até reduzir o volume. Gratine com queijo de rã e polvilhe pelo de rato crocante. Sirva quente flambado em emulsão de gosma de aranha, decore com casca de barata voadora. Maria Angula foi ao cemitério. Por sorte tinha velório. Maria Angula chorou sentida a morte do falecido. Abraçou a família. Precisava ver que tristeza.

Quando todos partiram ela desenterrou o morto. Pegou as tripas e fez a receita. O marido comeu, elogiou, repetiu três vezes. Maria Angula ficou enjoada com o preparo e viu o marido comer tudinho. Até passou um pão na panela para comer o restinho. *“Maria, esse é o melhor cozido que já comi na vida!”* Depois, de barriga cheia, deitou no sofá e dormiu profundamente.

Maria ia se deitar quando bateram na porta. Ela pensou que não gostava de ninguém naquela cidade e que não ia abrir a porta para visita mal-educada que viesse àquela hora da noite. Bateram mais forte e ouviu-se: *“Maria, devolve minhas tripas!”*. Maria apagou as luzes para fingir que a casa estava vazia. Maria Angula teve medo! Tentou acordar o marido. Nada. Dormia como um bebê. *“Maria, devolve minhas tripas!”*, era a voz de novo. Maria chutou o marido, mordeu, beliscou e nada dele acordar. A voz era cada vez mais forte! Maria ouviu o morto arrombar a porta. Ela subiu as escadas e se trancou no quarto. Mas a voz não cessava, *“Maria, devolve minhas tripas!”*. Desesperada de medo, com frio na espinha, ouvindo o morto subir as escadas e a voz ficar cada vez mais forte, Maria se jogou da janela.

No dia seguinte, o marido acordou e estranhou que tivesse adormecido no sofá. Era uma linda manhã de maio. A casa estava tranquila. Nenhum sinal, nenhum vestígio da destruição e do medo da noite anterior. Só não se via Maria Angula. O marido procurou na casa toda. Não estava no quarto nem no quintal da casa. O marido procurou na vizinhança. Nada. Perguntou a Carolina e nem notícia. Até hoje diz a lenda que o marido procura Maria Angula e nunca ninguém descobriu seu paradeiro. (Adaptado)

Fonte: <http://programadeleituramacae.blogspot.com.br/2013/09/conto-maria-angula-projeto-bu-historias.html>

ESTUDO DA LÍNGUA

1. Quem é a personagem principal da narrativa? O que sabemos sobre ela?

2. O que no texto permite conhecer um pouco da personagem, saber como ela é fisicamente, como são suas atitudes entre outras características? Cite alguns exemplos.

3. Leia os trechos abaixo retirados do texto e observe as palavras destacadas:

“Carolina era **doce** e **bondosa**, a **melhor** cozinheira da cidade.”

“Ai, mas que receitinha **chumbrega**, hein, Carolina? Que coisinha **besta** você me ensinou, faça-me o favor!”

a) No primeiro trecho o que as palavras destacadas informam sobre a vizinha?

b) Na fala de Maria Angula o substantivo receita foi utilizado no diminutivo “receitinha” acompanhado da palavra “chumbrega”. O que essas expressões “receitinha chumbrega” e “coisinha besta” podem demonstrar a respeito da personagem e qual a sua valoração (compreensão) sobre a receita que a vizinha havia lhe dado?

c) As palavras destacadas são adjetivos, ou seja, palavras que caracterizam um substantivo, atribuindo-lhes um sentido, um valor. Qual é a importância deles para a construção de sentido e compreensão do gênero estudado?

4. Quem conta a história? Como ela tomou conhecimento sobre esse fato?

5. Há marcas que indicam passagem de tempo? Por que elas são importantes na construção da lenda? Cite alguns exemplos encontrados.

6. Em “Carolina **já** esperava Maria Angula com a receita na cabeça.” Com que finalidade a palavra em negrito foi utilizada? Caso a palavra fosse retirada, a oração teria o mesmo sentido para o leitor? Explique.

7. Observe os fragmentos abaixo:

“Maria ia se deitar quando bateram na porta. [...] Bateram **mais** forte e ouviu-se: “*Maria, devolve minhas tripas!*”.”

“Desesperada de medo, com frio na espinha, ouvindo o morto subir as escadas e a voz ficar cada vez **mais** forte, Maria se jogou da janela.”

a) A palavra “*mais*” foi utilizada na construção do texto com que intenção considerando o gênero ao qual o texto pertence “lenda urbana”? Foi importante o seu uso? Comente.

8. Observe o trecho a seguir:

“Maria Angula anotou tudo. Depois do ponto final lançou um olhar lancinante para Carolina e disse: “***Ai, mas que receitinha chumbrega, hein, Carolina? Que coisinha besta você me ensinou, faça-me o favor!***”. Carolina estranhou, mas deixou pra lá a má-criação.”

a) Por que o trecho destacado foi colocado entre aspas? Que outro recurso poderia ter sido usado no lugar das aspas?

b) Qual é a função dos dois-pontos antes do trecho destacado?

c) Que palavra colabora para identificar a quem pertence a fala dentro do texto e a forma como ela foi pronunciada, já que se trata de um texto escrito? Cite exemplo de outra palavra que poderia substituí-la sem alteração de sentido.

d) Em narrativas ficcionais é comum o uso desse tipo de discurso? Por quê?

9. Onde foi divulgada essa lenda? Quem é o possível leitor desse texto?

10. Durante a leitura nos deparamos com palavras e expressões que fazem parte da linguagem popular, cotidiana, tais como: “*a porca a torcer o rabo*”, “*vaca a ir pro brejo*” e “*chumbrega*”. Sabendo que as lendas urbanas são de origem oral e popular podemos considerar adequado o uso dessas expressões na produção do gênero? Justifique.

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Práticas de transcrição (relação oral e escrita) e de reescrita
Aulas 13,14,15,16 e 17

Analisar o texto na modalidade oral e reescrevê-lo na modalidade escrita da língua, considerando as características próprias de cada modalidade.

Previsão: 5 aulas.

Objetivos: compreender as características do texto na modalidade oral e escrita sob uma perspectiva não polarizada.


AMPLIANDO O CONHECIMENTO

A fala e a escrita são duas modalidades de uso da língua. Quando produzimos um texto escrito, para nos comunicarmos, temos a possibilidade de avaliá-lo e modificá-lo até o resultado final, sem que essas alterações sejam de conhecimento de nosso interlocutor (leitor). Já a fala não nos possibilita esse processo de revisão, pois as reformulações ocorrem à medida que está sendo produzida, apresentando, dessa forma, pausas, hesitações, repetições etc. No entanto, essa peculiaridade não pode ser suficiente para considerarmos a fala como o lugar do erro e a escrita como exemplo de bom uso da língua, sob uma perspectiva dicotômica.

Fala e escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico, cada qual com suas especificidades, de modo que a escrita não representa a fala. Na língua falada fazemos uso de aspectos como entonação, gestos, postura, que conferem sentido ao texto; já na escrita, esses aspectos são substituídos, por exemplo, pelos sinais gráficos.

Dessa forma, as duas modalidades da língua podem sofrer variações de acordo com o contexto e o grau de monitoramento, mais ou menos formal, no qual é produzido. Elas se interagem e se complementam.

Professor (a), antes de iniciar a leitura da transcrição da lenda “A loira do banheiro”, seria interessante explicar os sinais utilizados para transcrição aos alunos, a fim de facilitar a compreensão e a realização das próximas atividades.

Normas para transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou trechos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com ogravador)</i>
Entoação enfática (forte)	maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Interrogação	?	<i>e o Banco... Central... certo?</i>
Qualquer pausa	...	<i>são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRRElra entre nós”...</i>

Fonte: Castilho-Preti (Orgs.1987:9-10) *apud* Castilho, 2009, p.34-35 (adaptado)

PRATICANDO

Leia com bastante atenção a transcrição do vídeo “A loira do Banheiro”.

Dizem...por aí...que lá em mil oitocentos e alguma coisa numa cidade do interior de são paulo...havia uma família bastante bem estabelecida...que...tinha uma filha MUito adorada...ela era linda...e tinha os cabelos compridos loiros...e aquela filha tinha sido prometida em casamento...ela tinha catorze anos quando o casamento já ia acontecer...mas...ela se apaixonou por outro...e fugiu com ele pra paris...então conta-se...que um belo dia...em Paris...ela e o marido novo tiveram uma discussão...e ele...afogou a esposa...no momento em que ele afogou a esposa...Dizem que...na casa da família...aqui no Brasil...um espelho se quebrou...a mãe naquele momento tinha certeza no seu coração de que tinha acontecido alguma coisa com a filha lá em Paris...ela sabia...nu...não sei se porque mãe sentem isso...mas o certo é que essa mãe ficou muito chateada...de não estar com a filha no momento em que ela talvez tivesse precisado...tudo bem...ela (se resignada)...então mandou vir o corpo da filha...levou alguns meses na viagem...mas não se deteriorou EM nada...dizem então...que...como se...como é o costume colocaram algodões na boca...e nos ouvidos dela...quando chegou...em casa...aquela mãe...quis fazer um...um momento...em que as pessoas pudessem visitar o corpo da sua filha...((que estava como se dormisse))...e as pessoas vinham e olhavam...e a cada dia essa mãe pensava...amanhã é o dia de sepultar minha filha...mas a cada dia...ela conseguia menos...olhando ali a filha...praticamente viva...ela não conseguia...até que ela começou a ter pesadelos com a filha...em que a filha lhe dizia...que por favor deixasse que ela fosse descansar...então essa mãe enterrou a filha ali mesma...na casa...como acontece com a história de todo mundo...um dia o tempo passou...aquela casa foi destruída...ali naquele terreno foi construída uma escola...então...conta-se...que...quando as meninas entram no banheiro da escola...é comum elas perceberem que todas as torneiras se abrem...de sede que a menina...que ela tinha por ter estado tantos dias dentro de casa com algodão na boca...e que quando as meninas se olham no espelho...quem ela enxergam...é a loira...aquela que tinha morrido ali [...]

ORALIZANDO

Com base nos conhecimentos adquiridos sobre a fala e a escrita, discuta com seus colegas:

1. O texto lido é a transcrição do vídeo que assistimos anteriormente. Caso não tivéssemos assistido teríamos a mesma compreensão do fato narrado?
2. O vídeo foi gravado na 57ª Feira do Livro de Porto Alegre, ou seja, para sua apresentação, o texto passou por um planejamento prévio, já que se trata de uma situação que exigia um maior grau de monitoriamento. No entanto, mesmo assim, percebemos a presença de pausas, repetições e algumas reformulações. Por que isso ocorre?
3. O que contribuiu para completar o sentido do texto falado, no vídeo, que desapareceu na transcrição para a escrita? Comente.
4. Seria possível publicar a transcrição do vídeo da forma como está em um livro, ou página da internet? O que seria necessário para que isso acontecesse?

MÃOS A MASSA!

Agora, imagine que você e seus colegas terão que publicar o texto “A Loira do Banheiro” na página da escola em uma rede social para que todos os alunos e a comunidade conheçam essa versão da lenda urbana. Para isso, sob a orientação de seu professor, façam uma reescrita coletiva do texto oral para o escrito. Para tanto, utilizem sinais de pontuação, eliminem pausas, repetições e hesitações sem necessidade, troquem, acrescentem, excluam ou invertam palavras, mas preservando o sentido do texto.

Professor (a), você será o mediador desse processo de aprendizagem. Faça a reescrita na lousa com a participação dos alunos que devem anotar no caderno. Estimule-os a participarem, fazendo que oralmente negociem a forma mais adequada de produção escrita para a lenda urbana. Após essa atividade coletiva seria interessante que em dupla (produtivas) os alunos recebessem a transcrição de uma lenda oral, produzida na primeira produção, e praticassem reescrita. Para tanto, selecione uma exposição e solicite autorização do aluno autor para sua transcrição e exposição à classe.

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

apresentação oral de lendas urbanas por uma contadora e orientação para a roda de contação.

Aulas 18 e 19

Assistir a uma apresentação de contação de lendas urbanas, observando as características de uma produção oral mais monitorada.

Previsão: 2 aulas.

Objetivos: reconhecer as características do texto na modalidade oral em uma situação de produção mais monitorada.



MOMENTO DIVERSÃO. É PRECISO SABER OUVIR!



Agora, você participará de uma apresentação de contação de lendas urbanas. É muito importante que ouça e assista com muita atenção.

Professor (a), seria importante que a apresentação fosse realizada por uma contadora profissional. Caso não haja essa possibilidade, prepare você mesmo uma roda de contação, selecionando algumas lendas interessantes. Converse com os alunos sobre a importância de saber ouvir. Grave a apresentação que será utilizada nas próximas aulas.



AMPLIANDO O CONHECIMENTO

Contar história é uma arte milenar que exige do seu contador certo preparo. Um contador precisa conhecer bem a sequência dos fatos narrados, adequar o tom de voz a cada momento da narração, considerar o possível interlocutor da história (crianças, adolescentes, adultos), determinar que efeito de sentido quer causar nesse interlocutor (medo, riso) e, até mesmo, utilizar recursos paralinguísticos (objetos, pausas, gestos) para criar suspense, curiosidade, prender a atenção dos ouvintes .

AUTOAVALIAÇÃO

Neste momento, seu professor (a) assistirá com você às primeiras produções orais da turma, no início da sequência, e da contadora. Veja com bastante atenção!!! Discuta com seus colegas.

ORALIZANDO

1. Você assistiu à apresentação oral da contadora de lendas urbanas (previamente preparada) e a que fizeram no início da atividade (espontânea)? Quais são as semelhanças e diferenças?
2. Você achou interessante a forma que ela utilizou para narrar a história? Prendeu sua atenção? Por quê?
3. Que outros elementos foram utilizados além da fala pela contadora? Isso contribuiu de que forma para a apresentação da história?
4. O que mudaria na sua primeira produção oral? Comente.

Professor (a), a autoavaliação costuma ser um processo bastante produtivo, por isso estimule os alunos a olharem criticamente para as apresentações. Ao final das discussões, retome os pontos fortes e fracos, em geral, das apresentações.

MOMENTO: “VOCÊ É O CONTADOR (A) DA VEZ!”



Nas próximas aulas, você e seus colegas serão os contadores de lendas urbanas, para isso deverão escolher uma lenda urbana interessante e apresentá-la oralmente para a classe.

Você deve preparar-se para a apresentação! Siga as dicas abaixo e outras sugestões que seu professor apresentar.



FIQUE ATENTO!

Pesquise uma lenda urbana para contá-la aos seus colegas.

Para isso:

- Pergunte a seus pais, avós, tios, vizinhos, conhecidos mais velhos que possam contá-la a você, ou recorra à página da rede social criada com a finalidade de pesquisar lendas urbanas. Registre através de um gravador de voz (celular) ou por escrito os fatos narrados com a autorização do enunciador. Caso não seja possível por esses meios, consulte outras fontes indicadas pelo seu professor;
- Após a escolha da lenda urbana, leia-a diversas vezes, a fim de compreendê-la bem. Memorize a sequência de fatos na ordem em que serão narrados;
- Defina como irá iniciar a lenda: “Dizem que...”; “Reza a lenda...”, “Aconteceu com um amigo meu...”, “Meu avô me contou que...”, entre outras construções adequadas ao gênero;
- Treine o tom de voz, busque variar a entonação de acordo com os momentos narrados;
- Use uma linguagem simples, clara, adequada ao seu receptor;

- Procure ser natural, movimente-se, evite ficar paralisado, faça uso de expressão corporal e facial;
- Selecione objetos que ilustrem e colaborem para sua contação;
- Cuide do ritmo narrativo (nem muito rápido, nem muito lento), procure atrair a atenção dos seus ouvintes, faça pausas para criar suspense e expectativas.
- Exercite a apresentação com seus familiares ou mesmo em frente ao espelho.

Professor (a), selecione algumas aulas para pesquisa de lendas urbanas no laboratório de informática, caso seja possível. Também ceda uma aula para que os estudantes preparem-se, caso eles não tenham o hábito de realizar tarefas. Além disso, poderá manter as apresentações em dupla para que os alunos sintam-se mais confiantes. Negocie um tempo para cada apresentação e faça outras sugestões que considere pertinentes.

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Produção oral de uma lenda urbana com maior grau de monitoramento

Aulas 20 e 21

Contar uma lenda urbana em voz alta de forma mais monitorada suscitando o interesse dos ouvintes.

Previsão: 2 aulas.

Objetivos: planejar a apresentação oral em função do gênero lenda urbana.

Professor(a), procure deixar seus alunos bem à vontade para realizarem a apresentação, organize o espaço de maneira que fique confortável. Além disso, combine com eles a ordem das apresentações. Grave as produções!
É imprescindível apresentar os critérios de avaliação aos alunos, comentando cada um para que não haja dúvidas.

Critérios para análise da produção textual oral	Plenamente	Parcialmente	Insatisfatório
O texto apresenta as características do gênero lenda urbana?			
O texto apresenta em sua estrutura elementos típicos da tipologia narrativa: enredo, espaço, personagens, tempo?			
Houve a apresentação da situação de comunicação e a utilização de expressões próprias do gênero, tais como: “Diz a lenda...”, “Reza a lenda...”, com a finalidade de situar o interlocutor ao caráter ficcional dos fatos que serão narrados?			

A linguagem está adequada à situação de comunicação?			
A sequenciação dos fatos narrados apresenta coerência, coesão e clareza, possibilitando a compreensão do interlocutor?			
Os recursos paralinguísticos (inflexão e tom de voz, entonação, gestos, expressões faciais, postura) foram utilizados a fim de colaborar para a produção de sentido do texto?			
O enunciador conseguiu prender a atenção dos seus ouvintes?			

Nessas aulas, você e sua turma farão uma roda de contação de lendas urbanas. Cumpra o que foi combinado com o professor. Durante as apresentações respeite os colegas, permanecendo em silêncio e atento, já que desejará o mesmo respeito durante a sua apresentação.

Lendas Urbanas

“Quem conta uma lenda aumenta, mas não inventa”

Produção final escrita, processo de revisão (reescrita) e produção de ilustração.

22, 23, 24 e 25

Produzir uma versão escrita para a lenda urbana oralizada, considerando o contexto de produção e a situação de comunicação; revisá-la e produzir ilustração adequada à lenda produzida para produção de um almanaque de lendas da classe.

Previsão: 4 aulas.

Objetivos: produção final da lenda urbana na modalidade escrita de acordo com o contexto de produção.

Com base nos conhecimentos adquiridos até o momento, faça a versão escrita da lenda apresentada oralmente, considerando as características do contexto de produção e a situação de comunicação (produção de um almanaque de lendas urbanas escritas da classe que terá como leitores outros alunos da escola, assim como a comunidade escolar).

Após a produção, forme dupla com um colega e troque as produções. Leia e faça sugestões com a finalidade de contribuir com a produção dele. Feitas as alterações necessárias, entregue a produção ao professor que fará as considerações necessárias para a reescrita nas próximas aulas.

Como você sabe, todo texto, para a publicação em um livro, revista, jornal ou na internet, passa por um processo de revisão. Como sua lenda fará parte de um almanaque que ficará disponível na biblioteca escolar para leitura de outras pessoas, é fundamental que ela também passe por um processo de reescrita para obter a sua versão final. Siga as anotações do seu professor e solicite sua ajuda sempre que tiver dúvidas.

Professor (a), sugerimos que a primeira correção ocorra na troca de produções entre os próprios alunos, pois eles costumam ser bem críticos com as produções alheias. Em seguida, seria interessante que realizasse uma segunda correção na presença do aluno, na qual ele faça a leitura do seu próprio texto, tentando identificar algumas inadequações. Caso ele não tenha essa consciência, você poderá fazer as indicações necessárias. Consideramos que a correção dialógica sincrônica é mais adequada à faixa etária dos discentes. É importante que os alunos tenham conhecimento dos critérios de avaliação para a versão final da produção escrita. Apresente-os, tecendo os comentários relevantes para a compreensão dos estudantes.

Critérios para análise da produção textual escrita	Plenamente	Parcialmente	Insatisfatório
O texto apresenta as características do gênero lenda urbana?			
O texto apresenta em sua estrutura elementos típicos da tipologia narrativa: enredo, espaço, personagens, tempo?			
Houve utilização de expressões próprias do gênero, tais como: “Diz a lenda...”, “Reza a lenda...”, com a finalidade de situar o interlocutor ao caráter ficcional dos fatos que serão narrados?			
A linguagem está adequada ao contexto de produção?			
A sequenciação dos fatos narrados apresenta coerência, coesão e clareza, possibilitando a compreensão do interlocutor?			
O texto apresenta a organização espacial da narrativa (paragrafação)?			
O texto apresenta progressão textual, ou seja, articulação entre os parágrafos?			
Há o uso adequado dos sinais de pontuação?			
O texto apresenta título?			
Apresenta problemas relacionados à ortografia?			

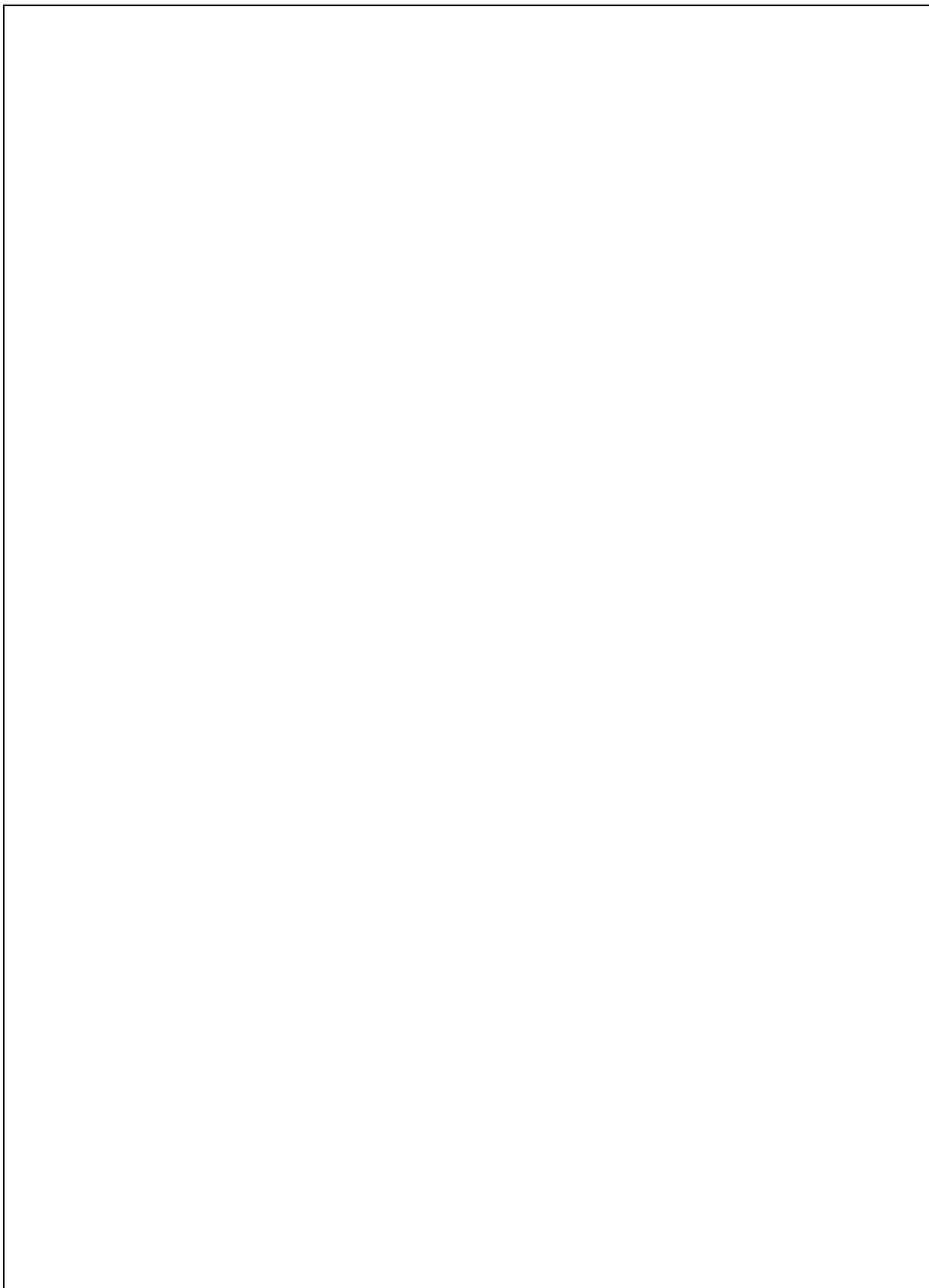


VOCÊ É O AUTOR!

PRODUÇÃO ESCRITA FINAL

[illegible]

Faça uma ilustração adequada para a sua lenda. Ela fará parte do almanaque da classe.



Apêndice 2

MODELO DETERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO **- TCLE PARA PARTICIPAÇÃO DE CRIANÇAS E/OU** **ADOLESCENTES COMO PARTICIPANTES DE PESQUISA**

Título do Projeto: **Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade** (ligado o projeto **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”**)

TERMO DE ESCLARECIMENTO

A (O) criança (*ou adolescente*) sob sua responsabilidade está sendo convidada(o) a participar do estudo intitulado “Lenda urbana: uma proposta de ensino da oralidade” por ser aluno da Educação Básica em escola pública. Os avanços na área do **Ensino de Língua Portuguesa** ocorrem através de estudos como este, por isso a participação da criança (*ou do adolescente*) é importante. O objetivo geral deste estudo é o desenvolvimento da oralidade, considerando a relação de interação e complementaridade entre as modalidades oral e escrita da língua e a noção de adequação do discurso às situações de comunicação.

Caso a criança (*ou o adolescente*) participe, será necessário que ele (o aluno) desenvolva atividades de leitura e produção textual oral e escrita. Serão coletadas para análises as produções orais através de gravação em vídeo, descartadas após a análise a fim de manter o anonimato do aluno, e as produções escritas.

Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida da criança (*ou do adolescente*). Esperamos, como benefício(s) desta pesquisa, contribuir para melhoria do ensino de Língua Portuguesa em nossa região, pois a partir do desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática, contribuir para a formação de produtores proficientes de textos orais e escritos, de acordo com o contexto de comunicação. Cabe mencionar que a partir da compreensão dos problemas dos alunos, podemos ainda elaborar atividades mais eficazes e fornecer subsídios ao professor de Língua Portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas no dia a dia da sala de aula.

Como riscos, temos consciência que a técnica utilizada – aplicação de

atividades –, às vezes, pode ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que sua fala e escrita será analisada. Por isso, solicitamos a permissão do responsável legal (respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS) e destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e o risco de perda de confidencialidade será minimizado.

Você e a criança (*ou o adolescente*) sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; a criança (*ou o adolescente*) poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, você nem a criança (*ou ao adolescente*) receberão qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. O nome da criança (*ou do adolescente*), como já mencionado, não aparecerá em qualquer momento do estudo, pois ela (*ou ele*) será identificada (o) por um número ou por uma letra ou outro código.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **Lenda Urbana: uma proposta de ensino da oralidade** (ligado ao projeto: **O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A RELAÇÃO “ORALIDADE” E “ESCRITA”**)

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade será submetida(o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Entendi que eu e a criança (*ou o adolescente*) sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dela (*ou dele*) na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não afetará o tratamento dela (*ou dele*). Sei que o nome da criança (*ou do adolescente*) não será divulgado, que não teremos despesas e não receberemos dinheiro por participar do estudo. Eu concordo com a participação da criança (*ou do adolescente*) no estudo, desde que ele(a) também concorde. Por

isso ela (*ou ele*) assina (*caso seja possível*) junto comigo este Termo de Consentimento. Após assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

_____, ____ de _____ de 2017.

Apêndice 3



Bauru, 13 de junho de 2016.

À Direção da Escola Estadual Prof. Durval Guedes de Azevedo

Assunto: SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Solicito autorização da direção desta escola para que **Fabiana Aparecida Benicá**, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), colete dados, nesta unidade escolar, para a sua pesquisa de Mestrado, desenvolvida sob a minha orientação. Ressalto que o nome da escola e todos os participantes da pesquisa não terão seus nomes divulgados, serão tratados por letras ou números.

Caso a autorização seja deferida, solicito, respeitosamente, que, neste documento, seja assinalado o resultado (abaixo) e conste o carimbo e a assinatura do responsável pela unidade escolar.

Contamos com o apoio da direção da escola e coloco-me a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente.

PROFA. DRA. JULIANA BERTUCCI BARBOSA
Professora do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)
Orientadora do Projeto

Resultado:

(X) deferido

() indeferido

Assinatura e carimbo do responsável pela unidade escolar:

Data da autorização: 21/06/2016

Giselle Thimoteo Leite
Diretor da Escola
RG: 12.394.040-0

