

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras

MÁRCIA CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE ATRAVÉS DA CONTAÇÃO
DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Belo Horizonte

2018

MÁRCIA CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS

**ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE ATRAVÉS DA CONTAÇÃO
DE TEXTOS LITERÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros.

Belo Horizonte
2018

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

S237a

Santos, Márcia Cristina Pereira dos.

Análise do desenvolvimento da oralidade através da
contação de textos literários [manuscrito] / Márcia Cristina
Pereira dos Santos. – 2018.

202 p., enc. : il., fots., grafs., color., p&b.

Orientador: Cristiano Silva de Barros.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Teoria da Linguagem.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 130-133.

Apêndices: p. 134-156.

Anexos: p. 157-202.

1. Oralidade – Teses. 2. Letramento – Teses. 3. Escrita –
Teses. I. Barros, Cristiano Silva de. II. Universidade Federal de
Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 372.4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG


FOLHA DE APROVAÇÃO

Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários

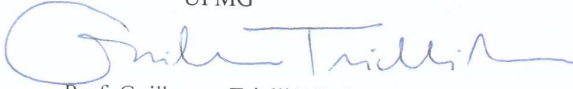
MÁRCIA CRISTINA PEREIRA DOS SANTOS

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2018, pela banca constituída pelos membros:


Prof. Cristiano Silva de Barros - Orientador
/UFMG


Prof. Edson Santos de Oliveira
UFMG


Prof. Guilherme Trielli Ribeiro
UFMG

Belo Horizonte, 27 de fevereiro de 2018.

Aos meus pais amados José Miguel (In memoriam) e Ivone, a quem devo a vida, e ao meu esposo, Ronaldo, e meu filho, Augusto, que têm feito ainda mais bela minha jornada.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus que é Pai, Filho e Espírito Santo, que me criou e sustenta minha caminhada: obrigada, Senhor!

Aos meus pais, que com amor, dificuldades e muita simplicidade, sempre nos indicaram que o caminho do trabalho e da instrução transformaria as nossas vidas.

Ao Ronaldo, companheiro admirável, pelo incentivo e apoio sem medidas, em todos os momentos, em todos os desafios.

Ao Augusto, uma grande razão para eu desejar a evolução perene enquanto pessoa. E à vida nova recém-anunciada.

A alguém que de forma especial possibilitou, por incontáveis vezes, que eu me dedicasse a este trabalho, com sua presença fraternal, amiga e solidária: minha irmã Maria Jeovane.

Aos meus irmãos que me fortalecem na luta e a todos os familiares, os de sangue e os de coração, os Pereira e os dos Santos; todos foram muito importantes nesta conquista.

Aos amigos que esta vida me deu, tão especiais e amados, que compreenderam as ausências, colaboraram e torceram... Cada um sabe que está sendo lembrado aqui.

A minha amiga Simone, uma grande companheira nessa jornada, que compartilhou comigo sua fé, seu conhecimento, seu tempo e tantos momentos inesquecíveis.

Ao meu professor e orientador Cristiano Silva de Barros, pela dedicação e conhecimento compartilhado comigo. Devo muito a esse brilhante profissional!

A CAPES pelo apoio financeiro.

À Universidade Federal de Minas Gerais pela acolhida.

Ao Profletras que tem dado oportunidade a vários professores de escolas públicas, que querem com honestidade ampliar sua formação em prol de uma educação melhor.

À Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, tanto a Direção/2017 e pedagógico, quanto todos os funcionários de todos os setores, pelo grande apoio na realização deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos professores pela torcida, parceria e múltiplas ajudas, principalmente Alan, Shirley, Mariane, Nívia e Vanessa; admiro muito o grupo todo, um grande time!

Aos alunos participantes do Projeto pela contribuição e empenho! Aos alunos de todos os tempos!

Aos colegas e amigos da Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, pelo incentivo e apoio; à professora e amiga Berenice, que me inspirou a trabalhar com a contação de histórias; às amigas amadas Rita (grande incentivadora) e Marilda.

Ao Projeto Contos de Mitologia, especialmente à artista e contadora Fabiana Oliveira de Jesus, que contribuiu valiosamente com as oficinas de jogos teatrais no Projeto.

Aos membros do Projeto Teatro na Escola “Em Cena” pela parceria enriquecedora.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, pela licença tão oportuna, concedida para boa parte deste estudo.

Aos professores do Mestrado que dividiram conosco, de forma brilhante, muito do que sabem. São inesquecíveis!

Aos professores que compuseram a banca no Exame de Qualificação pelas importantes orientações.

A todos os colegas de curso, que souberam compartilhar o que aprendiam e amparar o outro nas dificuldades, quando foi preciso; e às que marcaram com presença especial e solidária: Luciana, Bianca e Elaine.

À Escola Estadual Doutor Tristão da Cunha, em Pescador-MG, responsável pela minha formação básica e onde muitos profissionais colaboraram para meu crescimento e influenciaram positivamente o meu caminho. Aos seus profissionais de todos os tempos, de todos os setores.

Ao grande mestre Giovanni Sacco, o Pe. João (In memoriam), que tanto me inspirou para o bem e o saber e, de alguma forma, sempre me ajudou... e ainda ajuda! Saudade!

Ao professor Fábio Amaral (In memoriam) cujo incentivo constante me encorajou a continuar com os estudos acadêmicos.

À Ana Lúcia pela recente presença amiga e pela ajuda indescritível.

E por último, mas não menos importante, à família de D. Pedrelina e Sr. Romário, eles que também contribuíram para esta conquista, na medida em que influenciaram todo o meu desenvolvimento, incentivando e socorrendo nas dificuldades... Ainda, à Patrícia e Fábio, pela amizade e presença acadêmica nas horas de aperto.

Enfim, a todos, aos que não foram explicitamente citados, mas sabem que são lembrados.

A vocês que partilharam conhecimento, deram apoio, incentivaram com palavras e gestos concretos, com abdições, com pensamentos... Minha eterna gratidão! Paz e bem!

A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

Luiz Antônio Marcuschi

RESUMO

Este estudo teve origem na observação da importância do trabalho com a oralidade na sala de aula e, ao mesmo tempo, na verificação das dificuldades dos alunos em relação à expressão oral, principalmente no que diz respeito à fala pública. Assim, elaborou-se um projeto de ensino que pretendeu favorecer o desenvolvimento da oralidade de alunos do Ensino Fundamental II, pautado na convicção da importância dessa habilidade nas diversas instâncias da realidade social brasileira. Abordou-se na pesquisa a contribuição da leitura literária na conquista desse desenvolvimento, considerando também o papel de uma escola comprometida com práticas voltadas para o protagonismo estudantil e a inserção social do aluno. Para tanto, foi utilizada como ferramenta a contação de textos literários, pois esse gênero trabalha, entre outros aspectos, a organização das ideias, a memorização, a seleção vocabular, a atuação ativa com a linguagem, todos muito importantes para o discurso oral. O objetivo era mostrar que a contação de textos literários favorece o desenvolvimento do discurso oral dos alunos, o que pode ser verificado na análise do processo de aplicação da pesquisa. O estudo, enfim, foi realizado com alunos do 9º ano em uma escola municipal da cidade de Betim/MG e se caracterizou como uma pesquisa qualitativa e, em relação à referência teórica, para abordar a oralidade no ensino este trabalho se apoiou principalmente nos estudos de Schneuwly, B. e Dolz, J. (2004) e Marcuschi (2010), no que diz respeito ao processo de retextualização pelo qual os textos passaram (da escrita para o oral). O Projeto de Ensino contou com uma sequência de atividades com oficinas envolvendo jogos teatrais, apresentação de contações, leitura literária e compreensão de textos. As observações das contações e os depoimentos dos alunos a respeito do processo permitiram verificar que houve avanços em relação à busca de uma fala pública mais produtiva, o que sugere para as práticas de ensino de língua uma atenção e abertura maior de espaço para o trabalho em favor de uma habilidade importante para a atuação social dos sujeitos.

Palavras-chave: Oralidade e ensino; Contação de textos literários; Protagonismo socioescolar.

ABSTRACT

This study had its origin in the observation of the importance of orality in the classroom and, at the same time, in the verification of students' difficulties in oral expression, especially in public speech. Thus, a teaching project was developed that aimed to favor the development of orality of Basic School students, based on the conviction of the importance of this ability in the various instances of Brazilian social reality. The contributions of literary reading to the achievement of this development was also considered in the research, considering also the role of a school committed to student protagonism and social insertion of students. For this purpose, literary texts were used as a tool, since this genre's use develops, among other things, the organization of ideas, memorization, vocabulary selection, acting with language, very important things for oral discourse. The objective was to show that oral storytelling turns better the development of the oral discourse of the students, which can be verified in the teaching project process' analysis. The study was carried out with 9th grade students in a municipal school in the city of Betim / MG and was characterized as a qualitative research and, in relation to the theoretical reference, to address orality in teaching, this work was based mainly on studies of Schneuwly, B. and Dolz, J. (2004) and Marcuschi (2010), regarding the process of retextualization by which texts have passed from writing to oral. The Teaching Project counted on a sequence of activities with workshops involving theatrical games, presentation of counts, literary reading and comprehension of texts. The observations of the students' accounts and testimonies about the process allowed to verify that there were advances in relation to the search for a more productive public speech, which suggests for the practices of language teaching a greater attention and openness of space for the work in favor of an important skill for the social performance of the subjects.

Keywords: Orality and teaching; Literary oral storytelling; Socio-school protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos J e K.....	100
Figura 2 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos R e S.	101
Figura 3 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos C e D.	101
Figura 4 – Exemplos de resumos.....	102
Figura 5 – Exemplo de resumo – Alunos J e K.....	103
Figura 6 – Depoimentos sobre as oficinas.....	105
Figura 7 – Depoimento sobre as oficinas.	106
Figura 8 – Depoimento sobre as oficinas.	107
Figura 9 – Depoimentos sobre as oficinas.....	108
Figura 10 – Convite da Contação Final.....	109
Figura 11 – Depoimento – Aluno A.	109
Figura 12 – Depoimento – Aluno B.	110
Figura 13 – Depoimento – Alunos E e F.....	110
Figura 14 – Depoimento – Alunos H e G.....	111
Figura 15 – Depoimento – Aluno I.....	111
Figura 16 – Depoimento – Alunos J e K.	112
Figura 17 – Depoimento – Alunos N e O.....	112
Figura 18 – Depoimento – Aluno P.....	113
Figura 19 – Depoimento – Aluno Q.	113
Figura 20 – Depoimento – Aluno G.	114
Figura 21 – Depoimento – Aluno J.	115
Figura 22 – Depoimento – Aluno I (Questionário inicial).	116
Figura 23 – Depoimento – Aluno I (Questionário final).....	117
Figura 24 – Depoimento do Aluno F sobre as oficinas teatrais.....	118
Figura 25 – Depoimento – Alunos E e F.....	118
Figura 26 – Depoimento – Alunos G e Q.....	119
Figura 27 – Depoimento – Aluno I.....	124
Figura 28 – Depoimento – Aluno J.	125
Figura 29 – Depoimento – Aluno B.	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Meios não-linguísticos da comunicação oral.	39
Quadro 2 - Possibilidades de retextualização.	49
Quadro 3 - Fatores que mais causam nervosismo na fala pública.	94
Quadro 4 – Como a escola pode contribuir com a oralidade dos alunos.	97

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Questionário inicial – Sobre o costume de falar em público.....	93
Gráfico 2 – Questionário inicial – A dificuldade de falar em público.	94
Gráfico 3 – Questionário inicial – Importância de se falar bem.....	95
Gráfico 4 – Questionário inicial – A comunicação oral no convívio íntimo.....	95
Gráfico 4.1 – Questionário inicial – A comunicação oral no convívio formal.	96
Gráfico 5 – A promoção do desenvolvimento da oralidade no ambiente escolar.	96
Gráfico 6 – Questionário inicial – A frequência de leitura.....	97
Gráfico 6.1 – Questionário inicial – O incentivo à leitura na infância.....	98
Gráfico 6.2 – Questionário inicial – A existência de livros em casa.....	98
Gráfico 7 – Questionário inicial – Outras produções culturais.	99
Gráfico 7.1 – Questionário inicial – Os bens culturais e a formação da pessoa.....	99
Gráfico 8 – Questionário inicial – O acesso a produções culturais relacionadas à tecnologia virtual.....	100
Gráfico 9 – Questionário final – Avaliação do trabalho.....	114
Gráfico 10 – Questionário final – Momento mais interessante do Projeto.	115
Gráfico 11 – Questionário final – O atendimento das expectativas.	116
Gráfico 12 – Questionário final – A importância das oficinas teatrais.	117
Gráfico 13 – Questionário final – O conforto para falar em público após a participação no Projeto.....	118
Gráfico 14 – Questionário final – O espaço da oralidade na escola.....	119
Gráfico 15 – Questionário final – O benefício à experiência literária.....	120
Gráfico 16 – Questionário final – Benefícios no relacionamento do grupo.....	120
Gráfico 17 – Questionário final – Condições da oralidade após o Projeto.....	121
Gráfico 18 – Questionário final – Reflexos do Projeto na vida cotidiana.	121
Gráfico 19 – Questionário final – Interesse por novas oficinas.	122
Gráfico 20 – Questionário final – Aspectos influenciados pelo Projeto.	122
Gráfico 21 – Questionário final – Interesse em conhecer mais o universo da oralidade.	123

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	Justificativa	20
1.2	Objetivo Geral	23
1.3	Objetivos Específicos	23
1.4	Participantes e contexto da pesquisa	24
1.4.1	<i>A escola</i>	24
1.4.2	<i>A turma</i>	26
1.4.3	<i>A professora e os profissionais envolvidos na pesquisa</i>	26
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	30
2.1	Oralidade e ensino	32
2.2	Oralidade x escrita	34
2.3	Ensino da oralidade x ensino da escrita	36
2.4	O uso da literatura	40
2.5	O conto: um importante apoio para o trabalho com a oralidade	43
2.6	Retextualização/ Reconto	48
3	METODOLOGIA	53
3.1	Sequência prática para o desenvolvimento do projeto	53
4	ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	57
4.1	Questionário Inicial	57
4.2	Atividade diagnóstica	64
4.3	As oficinas de preparação	66
4.3.1	<i>Oficina 1: Jogos teatrais</i>	67
4.3.2	<i>Oficina 2: Contação</i>	69
4.3.3	<i>Oficina 3: Início da preparação dos textos para a contação</i>	70
4.3.4	<i>Oficina 4</i>	73
4.3.5	<i>Oficina 5</i>	74
4.3.6	<i>Oficina 6</i>	76
4.4	A apresentação final	77
4.5	O questionário final	84
5	DADOS E RESULTADOS: OS GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – Termo de compromisso	134
	APÊNDICE B – Termo de assentimento livre esclarecido (alunos)	135
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre esclarecido (responsáveis)	137
	APÊNDICE D – Questionário inicial	139
	APÊNDICE E – Questionário final	141
	APÊNDICE F – Atividade diagnóstica	143
	APÊNDICE G – Oficina 1: jogos teatrais	144
	APÊNDICE H – Oficina 2: contação	146
	APÊNDICE I – Oficina 3: início da preparação dos textos	147
	APÊNDICE J – Oficina 4: projeto teatro na escola em cena	148
	APÊNDICE K – Oficina 5: jogos teatrais	150
	APÊNDICE L – Oficina 6: instruções e preparação para a contação final	152
	APÊNDICE M – Diagnóstico final	153
	APÊNDICE N – Modelo do diário de bordo	154
	APÊNDICE O - Sinopses dos textos para o público:	156

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.....	157
ANEXO B - Carta de anuência.....	158
ANEXO C – Texto apresentado pelos contadores: o casamento da princesa Abena (conto africano).....	159
ANEXO D – Texto apresentado pelos contadores: o surgimento do amor (conto indígena)	161
ANEXO E – Texto apresentado pelos contadores: Oxóssi se apaixona por Oxum e surge Logun Edé	162
ANEXO F – Conto/ atividade diagnóstica: um problema difícil	163
ANEXO G – Conto/ atividade diagnóstica: bruxas não existem.....	164
ANEXO H – Conto/ atividade diagnóstica: moinho de sonhos	165
ANEXO I – Conto/ atividade diagnóstica: o caso do espelho.....	166
ANEXO J – Conto/ atividade diagnóstica: o primeiro beijo	167
ANEXO K – Conto/ atividade diagnóstica: uma vela para Dario	168
ANEXO L – Conto/ atividade diagnóstica: se assim é, assim será?	169
ANEXO M – Conto/ atividade diagnóstica: voltando da escola pra casa.....	170
ANEXO N – Conto/ atividade diagnóstica: sobrou pra mim	171
ANEXO O – Conto/ atividade diagnóstica: rota de colisão	172
ANEXO P – Conto/ atividade diagnóstica: o tesouro no quintal	173
ANEXO Q – Conto/ atividade diagnóstica: chinelos virados	174
ANEXO R – Conto/ atividade diagnóstica: o débito.....	175
ANEXO S – Conto/ atividade diagnóstica: memórias perdidas.....	176
ANEXO T – Conto/ atividade diagnóstica: o vento encantado.....	177
ANEXO U – Conto/ atividade diagnóstica: o truque	178
ANEXO V – Conto/ atividade diagnóstica: o sonho.....	179
ANEXO W – Conto/ atividade diagnóstica: o clube dos tímidos	180
ANEXO X – Conto/ atividade diagnóstica: dr. Rock.....	182
ANEXO Y – Conto/ atividade diagnóstica: o estranho.....	183
ANEXO 1 – Conto/ apresentação final: Abdu, o cego e o crocodilo.....	184
ANEXO 2 – Conto/ apresentação final: amigos, mas não para sempre	186
ANEXO 3 – Conto/ apresentação final: Artemis, a deusa casta e justiceira.....	188
ANEXO 4 – Conto/apresentação final: o roubo do fogo.....	189
ANEXO 5 – Conto/ apresentação final: estou voltando.....	191
ANEXO 6 – Conto/ apresentação final: como a noite apareceu	192
ANEXO 7 – Conto/ apresentação final: Hércules e Ônfales	193
ANEXO 8 – Conto/ apresentação final: a lenda de Minos e Minotauro	194
ANEXO 9 – Conto/ apresentação final: a criação do mundo.....	197
ANEXO 10 – Registros fotográficos.....	199

1 INTRODUÇÃO

“A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.”

(Marcuschi, 1997, p. 134)

Neste trabalho, propus-me a estudar a contribuição da contação de textos literários no desenvolvimento da oralidade de alunos do Ensino Fundamental II. Tal proposta se originou quando eu identifiquei em meus alunos a mesma angústia e dificuldades pelas quais passei em minha vida escolar em relação à exposição oral: sentia medo e insegurança na hora de falar em sala de aula, o que se estendeu a várias situações da minha vida. Ao retomar meu passado escolar, não me lembrei de muitas ações que favorecessem ou que estimulassem a comunicação oral, ações que nos possibilitassem tomar posse da oralidade em ocasiões formais, com autoconfiança e competência, o que é muito importante e cobrado na sociedade em que vivemos. Entretanto, reconheço as limitações, dificuldades, mas também os acertos de uma escola pública de interior mineiro pobre e quase esquecido, da década de 1990.

O domínio da comunicação oral, a desenvoltura ao falar para muitas pessoas, não transcende as situações de intimidade, as conversas familiares, os ambientes informais. Quando se está diante de uma atividade que exige maior elaboração da fala, organização das ideias, postura formal etc., grande parte das pessoas (mesmo as consideradas com bom nível de comunicação), tende a se retrair, não conseguindo uma desenvoltura satisfatória ao se expressar.

Nesse contexto, é preciso reconhecer que não se dá a atenção necessária à modalidade oral da língua no ensino formal. Pouco se preocupa com o desenvolvimento do discurso oral na escola, lugar onde a linguagem escrita tem privilégio, embora os documentos oficiais registrem a importância do trabalho com a língua oral na escola.

A reflexão sobre uma vivência pessoal ocorreu ao mesmo tempo em que passei a observar com mais interesse o desempenho e as dificuldades dos alunos em relação ao discurso oral, à fala pública; considerei importante, então, dar maior atenção à oralidade em minhas práticas pedagógicas. Assim, sem maior organização pedagógica ou caráter investigativo, propus um trabalho, primeiramente, nas turmas do 2º ano do Ensino Médio, no ano de 2012, na Escola Estadual Nossa Senhora do Carmo, em Betim-MG. Já em 2013 essa proposta de ensino foi aplicada no Ensino Fundamental II, em turmas de 8º ano, depois de 9º ano nos anos seguintes, da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, da mesma cidade. Nesse trabalho, os

alunos escolhiam uma obra literária para ler e, após a leitura e a preparação, contavam-na à turma e à professora.

Naquela ocasião, observei, primeiramente, um receio por parte de alguns alunos, que disseram ser incapazes de realizar a proposta. Posteriormente, quando começaram a apresentar os textos, muitos tiveram dificuldade em contar a história lida, não deram conta de organizar as ideias, de falar de forma clara e objetiva sobre as histórias dos textos que eles próprios escolheram para ler e contar, além de demonstrarem problemas de timidez e de baixa autoestima.

A partir dessa atividade, identificou-se, então, uma questão importante: muitos alunos das séries finais do Ensino Fundamental (especificamente do 9º ano), além de terem pouco contato com a literatura, apresentam dificuldade de expressar-se oralmente e em público, principalmente no que diz respeito à capacidade de sintetizar as informações, à articulação das ideias e à desinibição.

O domínio da língua significa a ocupação de um lugar no meio social, já que as formas de linguagem definem a relação do sujeito com o mundo traduzindo suas impressões e intenções, conforme defende Fiorin (1988):

As visões de mundo não se desvinculam da linguagem, porque a ideologia vista como algo imanente à realidade é indissociável da linguagem. As ideias e, por conseguinte, os discursos são expressão da vida real. A realidade exprime-se pelos discursos. (FIORIN, 1988, p. 33).

Dessa forma, reconhece-se a importância da valorização do uso e do desenvolvimento da comunicação na oralidade, para que a pessoa atue em seu meio, em sua realidade, definindo seu próprio caminho. Compreende-se que para o desempenho dos diferentes papéis existentes nas sociedades, é exigido do sujeito o domínio do *bem falar*. Saber expressar-se com segurança e coerência é uma habilidade que confere identidade e o situa em um lugar social. Mas, para muitos, essa habilidade representa um desafio monumental, seja por questões de ordem emocional, seja por falta de estímulos no início da vida escolar, etc.

A partir dessa verificação, cresceu em mim o desejo de incentivar os alunos a desenvolverem essa habilidade, idealizando um percurso que envolvesse a leitura e a exposição oral do texto literário. Procurou-se analisar a contribuição dessa proposta de leitura e contação dos textos pelos alunos, no desenvolvimento da oralidade. Afinal, a contação desses textos realmente privilegia e favorece a oralidade desses alunos?

É a essa questão que se buscou responder ao fim deste trabalho, o qual verificou em que medida isso é possível, apoiando-se nas reflexões teóricas, na sequência de atividades elaboradas, nos textos literários que compuseram o processo, nas oficinas de técnicas teatrais e de contação e nos dados gerados ao fim do percurso.

Alguns autores reconhecem a importância do trabalho com a língua oral na escola, mas as ações ainda devem se multiplicar e, é para essa necessidade que Dell’Isola (2013) chama a atenção:

Diferentemente do que ocorre com a modalidade escrita, o trabalho com a oralidade ainda não está bem estruturado. Atividades orais não significam necessariamente aprendizado da fala, dado que, salvo algumas exceções, os alunos já chegam à escola, falando. Então, cabe à escola o desenvolvimento dessa habilidade, especificamente focalizando os usos linguísticos – formais, discursivos e pragmáticos – da oralidade, principalmente em relação a gêneros formais e públicos. (DELL’ISOLA, 2013, p.127).

Desse modo, ressalta-se o papel da escola para o favorecimento da competência da comunicação oral, embora, muitas vezes, o que ocorre é o abandono das práticas voltadas para essa questão, tornando-se a escrita a preocupação dominante no ambiente pedagógico. Considerando que o aluno precisa se sentir protagonista de seu aprendizado e tomar posse de ferramentas diversas que vão favorecer seu desenvolvimento, as aulas de Língua Portuguesa, portanto, apresentam-se como uma forma de sinalizar ao discente caminhos que o levem a desenvolver suas capacidades para desempenhar papéis que lhe assegurem realização e dignidade na sociedade. Tudo isso não passa somente pelo ensino da escrita, pois considerando o grande número de eventos cotidianos em que ela se destaca, juntamente com a oralidade, o trabalho com o ensino da língua na sala de aula deve acontecer levando-se em conta essas duas modalidades, como defendem, em estudo mais recente, Fávero; Andrade; Aquino (2013):

Interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de **integração fala/escrita** pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do *continuum* e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2013, p.14, grifos das autoras).

A perspectiva foi de que ao final do trabalho fosse possível uma avaliação positiva do discurso oral dos alunos envolvidos, com mais segurança para manifestações orais públicas, seja em participações em eventos sociais mais amplos, como conferências ou congressos

acadêmicos ou mesmo na organização e apresentação de trabalhos em sala de aula, ainda no ensino básico ou em outras situações de sua realidade pessoal e social. Outra expectativa era também de que os jovens sentissem o mínimo de autoconfiança e domínio da coordenação de suas ideias no momento de falarem em público, que assimilassem a postura adequada, que se preocupassem com a seleção vocabular e, enfim, que amadurecessem suas habilidades relativas ao discurso oral.

E em relação à literatura, pergunta-se: de que forma ela está relacionada a esse horizonte do ensino da oralidade? Acredita-se que a leitura reflexiva de textos literários, seguida da contação, pode contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, visto que ao contato com o texto literário se seguirão o estudo, a interpretação e a apropriação do mesmo, que farão com que ele seja um objeto de exposição e manifestação de pensamento. A leitura literária pode contribuir para a formação do aluno por instigar o pensamento, a imaginação, a análise de situações que, muitas vezes, fazem diálogo com a realidade.

Para Antônio Candido (2011), a literatura é uma necessidade universal e um direito das pessoas de qualquer sociedade:

[...] desde o índio que canta as suas proezas de caça ou evoca dançando a lua cheia, até o mais requintado erudito que procura captar com sábias redes os sentidos flutuantes de um poema hermético. Em todos esses casos ocorre humanização e enriquecimento, da personalidade e do grupo, por meio de conhecimento oriundo da expressão [...] (CANDIDO, 2011, p. 248).

O crítico literário coloca em destaque o papel humanizador da literatura e atribui amplo sentido à palavra humanização:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2011, p. 249).

Em diálogo com essa perspectiva, a literatura possibilita reflexões a respeito da existência humana, das culturas e das sociedades passadas e contemporâneas, o que representa uma ampliação do pensamento, um fortalecimento de identidade pessoal, pois o sujeito que analisa e reflete sobre a realidade que o cerca está conquistando também a autonomia e o protagonismo social. Assim, a leitura de textos literários enriqueceu essa proposta de ensino, e

a exposição oral dos textos tornou-se uma grande ferramenta pedagógica na realização deste trabalho.

A contação de histórias é uma prática muito antiga da humanidade, antecedendo a escrita; através dela, muitos conhecimentos e culturas foram retransmitidos a várias gerações. Embora o conceito atual de contação esteja ligado, principalmente, ao universo infantil, ao lúdico, buscando o desenvolvimento e o aprendizado da criança, acredita-se que essa prática possa ser levada aos anos finais do Ensino Fundamental, como continuidade de hábito interrompido (pelo menos na rotina escolar); a contação de histórias é deixada de lado quando o aluno chega ao Fundamental II). Além disso, destaca-se que o lugar a ser ocupado pelo aluno nesta proposta é o de protagonista, o de contador; que terá a responsabilidade de transmitir a história aos outros, e não será mais apenas ouvinte, como acontece comumente na tradição de contação nos primeiros anos escolares.

Visando ao benefício no aprendizado do discurso oral desses alunos, escolheu-se trabalhar com a contação, tendo como materiais textos literários que despertassem o interesse dos jovens, textos voltados para a figura do herói, das figuras mitológicas, passando pela tradição europeia (com os gregos), pela cultura africana e indígena. Esse percurso contempla o tópico de conteúdo de número 28, sobre *O herói*, do *Currículo Básico Comum (CBC)*, do Estado de Minas Gerais, dialogando com alguns dos subtópicos, conforme:

Mito, identidade e cultura. O herói épico e o herói trágico na tradição grega. O herói da Cavalaria Andante na Idade Média. O percurso do herói: o chamado da aventura; o caminho de provas, tentações e ajudas sobrenaturais; a transformação; o retorno. O anti-herói, O vilão. (CBC, 2008, p. 56).

Diante dessa diversidade cultural, o aluno se sentiu bastante provocado, fato que facilitou, sobremaneira, a sua disposição em ler o texto literário e participar de todas as atividades desse processo. Foi por essa via que desenvolvemos esta pesquisa.

1.1 Justificativa

A prática pedagógica cotidiana permite-nos observar a dificuldade dos alunos, relativa à oralidade, nos anos finais do Ensino Fundamental. Há alunos que dominam relativamente bem a língua escrita, mas quando precisam de falar, principalmente em situações públicas de interlocução, perdem o domínio do texto, não conseguem organizar as ideias, enfim, não alcançam êxito na comunicação oral.

Como já foi mencionado neste capítulo, eu mesma vivi essa dificuldade no ensino básico (que mesmo no superior não foi superada). Atendia a várias exigências escolares (lia bem, redigia textos com as características linguísticas esperadas para o momento escolar, interagia normalmente com a turma e com o professor etc.), mas sentia insegurança na hora de me expressar em público através da fala. Diante disso, vejo, ainda hoje no ambiente escolar, um espaço vazio, o espaço da oralidade em que o aluno deve reconhecer-se um protagonista, sendo levado a acreditar em seu potencial e em suas habilidades relativas à comunicação oral; um espaço em que ele seja estimulado a tomar para si a oralidade como um instrumento de transformação pessoal que alcança o âmbito social.

Tendo como motivação a verificação desse problema (o de que muitos alunos possuem dificuldade de expressar-se oralmente e em público), idealizou-se este projeto de ensino, considerando a grande força que a escola possui para proporcionar essas mudanças e favorecer as habilidades linguísticas dos alunos. E os profissionais da educação, especialmente o professor de português, nesse contexto, podem influenciar positivamente essa realidade com práticas pedagógicas que privilegiem a potencialização dessas habilidades.

Sabe-se que quando no ensino se dá importância à comunicação oral, há uma possibilidade verdadeira de evolução do sujeito frente às exigências da sociedade para o desempenho de seus diversos papéis; o que certamente implicará a sua inserção nesta sociedade, muitas vezes excludente. Assim, sabendo-se que a língua foi e é instrumento de poder, que determina uma identidade e um lugar social, pretendeu-se, então, transformar as aulas de língua portuguesa em oportunidades para a conquista de uma expressão oral satisfatória, e o ponto de partida desse ideal foi a contação, apoiada pela leitura literária.

Novamente, é preciso reconhecer que não se dá a atenção necessária à modalidade oral da língua no ensino formal, pouco se preocupa com o desenvolvimento desse discurso na escola, lugar onde a linguagem escrita tem privilégio, embora os documentos oficiais registrem a importância do trabalho com a língua oral na escola, como a *Matriz Básica do Referencial Curricular do Município de Betim*, do 6º ao 9º ano, que propõe um trabalho voltado para algumas habilidades que devem ser desenvolvidas no aluno dessa fase, no eixo Escuta e Produção Oral (p. 02):

- Planejar a fala pública e usar o texto escrito (notas, esquemas, etc.) para orientá-la;
- Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação;
- Reconhecer o significado contextual e o papel complementar de alguns elementos não linguísticos, como gestos, postura corporal, expressão facial, tom de voz, entonação, narração de contos, declamação de poesias;

- Expor ideias com clareza e fidelidade ao tema em questão;
- Planejar e executar situações de interação oral formal, demonstrando autonomia, desenvoltura, segurança e postura adequada à situação comunicativa;
- Organizar ações coletivas de apresentação e discussão de textos literários e outras manifestações culturais.

Nessa mesma via, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, p. 25) também enfatizam o papel da escola no trabalho com a oralidade:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Tem-se como base também o que diz o *Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa* (CBC) sobre a importância da Literatura, que “ultrapassa a verdade de correspondência (...), instaura outra relação entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto”; e “deseja intencionalmente provocar múltiplas leituras, porque joga com a ambiguidade e com a subjetividade, a literatura estabelece um pacto específico de leitura...” (p. 16). Vê-se aqui um aspecto importante que favorece a liberdade na construção de sentido, e nesse pacto, “a materialidade da palavra se torna fonte virtual de sentidos: o espaço gráfico, o som, a imagem visual, a desconstrução da palavra, a reinvenção de sentidos e visão de mundo”. Assim, o texto literário possibilita “formar leitores capazes de reconhecer e apreciar os usos estéticos e criativos da linguagem” (p. 16). Enfim, o CBC afirma que (p. 10):

É essencial propiciar aos alunos a interlocução com o discurso literário que, confessando-se como ficção, nos dá o poder de experimentar o inusitado, de ver o cotidiano com os olhos da imaginação, proporcionando-nos compreensões mais profundas de nós mesmos, dos outros e da vida.

Como se pode ver, há um número de habilidades importantes para serem desenvolvidas no processo de aprendizagem, relacionadas à oralidade e previstas em documentos da educação. Sabe-se também que tais habilidades podem ser consideradas universais, quando se leva em conta sua pertinência para o falante de qualquer sociedade.

Enfim, este trabalho partiu de uma preocupação oriunda da observação da realidade linguística dos alunos da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, de Betim, mas também tem a consciência de que tal estudo é um desafio para toda a educação brasileira, levando-se em conta o compromisso que a escola tem com a criança e o jovem, qual seja, de ajudar a

prepará-los para a vida e para os papéis sociais que deles são cobrados; o êxito nesse sentido depende do uso satisfatório da língua, principalmente no que se refere à aquisição de uma boa expressão oral, pois é através da fala que o sujeito se apresenta ao mundo, expondo suas reflexões, ideias, posicionamentos, etc.

Acredita-se que esta proposta de ensino poderá ajudar outros professores que se preocupam com o desenvolvimento da oralidade de seus alunos. Esses profissionais terão neste trabalho um apoio, uma possibilidade de atividade, mais uma ferramenta que poderão usar em suas aulas para favorecer o aprendizado dos discentes. Assim, diferentes contextos escolares, em regiões diversas, poderão ser alcançados com a realização desta pesquisa.

1.2 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho foi propor um Projeto de Ensino cujo propósito é desenvolver ou potencializar nos alunos as habilidades referentes à exposição oral, através da realização de leitura e contação de textos literários.

1.3 Objetivos Específicos

- Investigar e identificar as principais dificuldades que os alunos apresentam para se expressarem oralmente em sala de aula, no contexto de ensino e aprendizagem, ou de se expressarem em público.
- Mostrar que a Literatura pode ser uma ferramenta eficaz na busca do desenvolvimento do discurso oral dos alunos.
- Criar um ambiente mais propício para o desenvolvimento da oralidade, em que as manifestações sejam cada vez mais espontâneas, através da contação de histórias literárias pelos alunos.
- Proporcionar ao aluno a conquista de um discurso oral mais produtivo, utilizando a leitura literária como ferramenta para esse fim.
- Averiguar se as atividades sistematizadas e reflexivas de preparação de contação de textos literários (os passos e as ações) contribuem para o desenvolvimento de habilidades orais de alunos do Ensino Fundamental II.
- Mostrar como a contação pode ser uma ferramenta pedagógica útil ainda no Ensino Fundamental II; pois agora os alunos não são somente consumidores, mas, sim, produtores de contações, protagonistas no processo de preparação e realização das contações.

- Possibilitar aos alunos a melhoria da autoestima e da autoconfiança em relação à sua expressividade.
- Contribuir para a inserção sociocultural e profissional dos alunos, bem como para a conquista de um lugar social mais digno, já que a língua (a boa comunicação) é historicamente verificada como um instrumento de poder, e o seu não domínio pode invariavelmente significar opressão e marginalidade social.

1.4 Participantes e contexto da pesquisa

A presente proposta de ensino foi realizada em uma escola pública da rede municipal da cidade de Betim, e teve como participantes alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental e a professora pesquisadora, regente de Língua Portuguesa nessa turma. Houve ainda a colaboração de profissionais externos à escola: professores de teatro e contadores de histórias.

É importante ressaltar que todo o trabalho foi realizado conforme os princípios da ética em pesquisas científicas; além disso, o Projeto de Pesquisa desta dissertação foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG, conforme o parecer de número CAAE-63912016.0.0000.5149 (ANEXO A). Os envolvidos no trabalho fizeram a aceitação explícita e formal de participação na pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C), pelos pais, e da assinatura do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE B), pelos alunos. Outros documentos que amparam a pesquisa: Carta de Anuência (ANEXO B), assinada pela direção; e Termo de Compromisso (APÊNDICE A).

1.4.1 A escola

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, que se localiza no bairro Jardim das Alterosas, 2ª seção, periferia da cidade de Betim-MG, e atende uma média de 700 alunos, 300 deles no 2º turno, em que se distribuem as séries do Fundamental II.

A Escola recebe alunos de realidades social e familiar com certa variação, pois grande parte deles, além de pertencer a famílias com poder aquisitivo muito baixo e com pouca instrução escolar, vive situações de abandono, vulnerabilidade à violência, ao uso e ao tráfico de drogas. Há, porém, uma parcela do público que vivencia uma realidade financeira mais

estável, possuindo também famílias mais instruídas e presentes no processo de desenvolvimento escolar.

Diante dessa realidade, a Escola se esforça de muitas formas para oferecer ao aluno um espaço saudável e seguro de aprendizado e crescimento. A parceria com o Conselho Tutelar, por exemplo, garante o amparo aos casos de maiores dificuldades relativas ao comportamento e à realidade familiar. Outro exemplo positivo é o Projeto Escola Bem Integral promovido pela Secretaria de Educação do Município, em que os alunos com necessidade de maior assistência têm oportunidade de participar de atividades variadas fora de seu turno regular.

Além disso, o incentivo ao esporte tem rendido dedicação e destaque de alunos do 6º ao 9º ano. Eles treinam, muitas vezes, em horário alternativo ao regular, participam de campeonatos municipais, estaduais e até interestaduais, representando a escola, o município e o estado, em modalidades como vôlei, vôlei de praia, handebol e futsal. Isso acontece com o apoio da direção e de professores, inclusive voluntários.

A escola também abre o seu espaço, disponibilizando à comunidade a quadra esportiva, que é ampla e usada por pais de alunos que trazem, muitas vezes, seus filhos nos horários não comerciais e finais de semana. Isso contribui para a diminuição de invasões que resultam em depredação e pichação do patrimônio.

Apesar das dificuldades, que são enfrentadas também por muitas escolas públicas do município e do país, como a escassez de investimentos, a presença da violência, etc., a EMGAS procura oferecer aos alunos uma boa formação, apoiando sempre iniciativas pedagógicas comprometidas com a melhoria do aprendizado discente. No que diz respeito às práticas de linguagem, há iniciativas como Leitura Compartilhada, em que uma obra é escolhida pelos professores de português e tem vários exemplares adquiridos pela escola, para que turmas inteiras possam fazer a leitura orientada e compartilhada com os colegas; projetos interdisciplinares como o LiterArte, idealizado pela professora de português do 8º ano e de artes, com o objetivo de unir a leitura literária e as artes visuais, a poesia e a música, resultando em produções e apresentações dos próprios alunos. É preciso ressaltar que a contação de histórias sempre foi incentivada nas aulas de português da maior parte das professoras que lecionam essa disciplina, porém ainda não se tornou uma prática recorrente nem pedagogicamente organizada na escola.

1.4.2 A turma

A turma que participou da realização do projeto foi o 9º ano I; apesar de apresentar bom rendimento, é agitada, além disso, a sala é muito cheia. Só pode haver 2 nonos anos em 2017, por isso, foi preciso diluir a terceira turma nas outras por questões de número de alunos, conforme determinado pela Secretaria de Educação do Município; assim, formaram-se duas turmas que concentraram 35 alunos cada uma, quantidade considerável para as dimensões do espaço físico da sala, o que não ocorreu nos anos anteriores.

Dos 35 alunos da turma envolvida, 5 não participaram efetivamente por motivos que vão desde muitas faltas até a não devolução dos termos TCLE e TALE assinados. Como uma aluna foi transferida para outra escola no meio do semestre, o projeto teve início com a participação de 29 alunos, número dos que responderam ao questionário inicial; mas durante a aplicação houve a admissão de uma aluna, alterando a quantidade para 30, o que não remete ao número de questionários finais, pois um aluno¹ não respondeu a esse instrumento, o que fez com que tanto o questionário final como o inicial fossem respondidos pelo mesmo número de alunos, ou seja, 29.

Ressalta-se que a turma é heterogênea, sendo composta por alunos (grande parte) que possuem facilidade de aprendizado e por outros que apresentam algumas dificuldades, relativas à concentração, à interpretação de informações, à compreensão de textos, etc. Em relação às habilidades no tocante à língua oral, conforme dados do questionário inicial (APÊNDICE D), a maior parte disse que tem costume, às vezes pouco, de falar em público, mas grande parte alegou também sentir certo desconforto quando precisa se expressar em público, e a maioria da turma considera importante falar bem. Houve uma boa aceitação do projeto pela turma, que disse achar o trabalho importante para o seu desenvolvimento e para a melhoria da fala pública, principalmente ao favorecer a desinibição, o conhecimento, a intensificação da leitura literária e a interação entre os colegas.

1.4.3 A professora e os profissionais envolvidos na pesquisa

Deixam-se aqui algumas informações sobre a professora que desenvolveu este trabalho. Graduei-me em letras por uma universidade pública do interior de Minas Gerais, há 12 anos.

¹ O aluno citado faltou no dia da aplicação do questionário e em outros dias letivos também. Na última semana, a professora que precisou se licenciar temporariamente da escola, voltou à sala para reaplicar o questionário; mesmo assim não conseguiu recolher o documento do aluno.

Ao ingressar no curso, embora não tivesse uma certeza madura sobre a escolha profissional, imediatamente me identifiquei com a área, e a literatura e a análise do discurso marcaram minha passagem pela academia.

Atuo na educação pública com o Ensino Médio (rede estadual) há 11 anos, e Fundamental II (rede municipal de Betim), há 4 anos. A experiência acadêmica na graduação foi produtiva, mas foi a prática profissional que me rendeu a certeza de que escolhi o lugar certo, de que havia muito trabalho que precisava de boa vontade para ser realizado na sala de aula, em favor da educação. Com a atuação docente também vieram algumas angústias relativas à realidade escolar, ao sistema de ensino, às dificuldades de aprendizagem dos alunos, às condições de trabalho do professor, etc. Mas essas angústias foram acompanhadas da preocupação de tentar realizar um trabalho melhor, de não me acomodar; sabia que a ação individual é muito pequena frente à realidade complexa, mas considero importantes as iniciativas honestamente comprometidas com a formação discente.

Dessa forma, na busca de ideias e práticas que fizessem a diferença no cotidiano da sala de aula, comecei a desenvolver, muito informalmente, atividades envolvendo leitura e apresentação oral de textos. Imediatamente verifiquei o crescente interesse dos alunos pelas atividades e notei uma tímida mudança no desempenho dos mesmos, ao longo do ano. Ao ingressar no Profletras –UFMG, em 2016, tive a oportunidade de ampliar minha formação, e o que primeiro se manifestou como possibilidade de investigação foi justamente esse trabalho com a oralidade que eu já desenvolvia na sala de aula. Não abri mão dessa ideia porque acredito na escola como um espaço importante em que se deve dar atenção a práticas pedagógicas que considerem a realidade do aluno e as habilidades que o mesmo precisa aprimorar, para que ocupe bem o seu lugar na sociedade na qual está inserido. E um bom desempenho com a língua oral é uma delas. Nesse sentido, partindo inicialmente da observação da realidade do cotidiano da sala de aula, a minha prática foi aos poucos se comprometendo com a investigação, com a construção de percursos didáticos pensados para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, e com a reflexão acerca dos procedimentos adotados e com as consequentes respostas que os alunos dão a eles.

Nesse processo, tivemos a parceria de Fabiana Oliveira de Jesus, atriz formada pelo Teatro Universitário da UFMG/2008. Graduada em Letras – Licenciatura Português - também pela Universidade Federal de Minas Gerais/2016, onde participa do projeto “Contos de Mitologia”, como contadora e criadora de histórias a partir dos estudos de mitologias. Atuante em Belo Horizonte, como contadora de histórias, atriz e produtora, trabalha ainda como ministrante de oficinas de contação de histórias e teatro, atendendo a professores e

alunos das redes públicas municipais. Nas atividades, a artista e contadora elucidou conceitos relacionados à contação de histórias, falou sobre as partes da história, sobre os tipos de vozes, a entonação, sobre a diferença do texto escrito e do texto contado, além de desenvolver dinâmicas que favorecem a desinibição, a interação entre os alunos e a expressão dos mesmos diante do público.

Outra parceria importante feita entre a Faculdade Unicesumar, a Mega Escola e a Câmara Municipal de Betim, contou com a contribuição do Projeto Teatro na Escola “Em Cena”, desenvolvido pelos professores Anderson Andrade, Ezequiel Alves e Igor Gabriel. Esse projeto tem como objetivo geral colaborar para a ampliação da formação social e intelectual dos alunos, favorecendo a interação destes com a vida e com o mundo ao redor, criando impacto positivo nas relações desses indivíduos em sociedade.

As oficinas desse projeto contribuíram para o processo de desinibição e soltura dos alunos, na medida em que buscaram um rápido processo de incentivo e quebra de resistência por parte deles, através de jogos lúdicos que incentivaram a participação dos mesmos nas atividades. O encontro foi dividido em duas partes: na primeira, ocorreram as atividades que favoreceram o “quebra-gelo” e a adesão dos alunos à proposta; na segunda parte, o “Em Cena” introduziu os jogos teatrais que trabalharam a improvisação e a expressão facial e corporal. Isso colaborou para que os alunos se apropriassem melhor dos textos e procurassem seu jeito particular para contá-los, o que ocorreu com muito menos timidez.

Considerou-se importante buscar no teatro recursos para favorecer o desenvolvimento da fala, pois como questionam e afirmam Neves e Santiago (2009):

Teatro se relaciona com a aprendizagem? Com o conhecimento? Com a liberdade? Com a cura? E por que o teatro? Talvez por significar uma prática que surge juntamente com a humanidade e que se aprimora com o surgimento da linguagem. Pode-se dizer que a estrutura do pensamento é cênica e, assim, que a memória é cênica, que o sonho é cênico, que a brincadeira da criança é cênica. (NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 7).

Não há dúvida de que essas oficinas foram uma ferramenta importante para que esse trabalho pudesse, ao final, ser considerado produtivo tanto pelos alunos quanto na avaliação da professora pesquisadora. Isso foi possível de perceber após a construção e a aplicação da sequência de atividades do projeto, que consta na seção a seguir.

Este estudo levou, portanto, à sala de aula um percurso com atividades planejadas após uma observação do diagnóstico aplicado aos alunos, possibilitando assim, verificar quais habilidades ou quais dificuldades mereciam mais atenção. Optamos por utilizar determinados

recursos e os jogos teatrais, com oficinas que explorassem os diversos potenciais comunicativos dos alunos; trabalhamos também com leitura, interpretação de textos e resumos para, enfim, chegarmos ao movimento final de retextualização dos textos, que foram expostos oralmente pelos participantes. Seguem, no próximo capítulo, as reflexões teóricas que sustentaram este Projeto de Ensino.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para a construção deste trabalho, fez-se importante pensar e discutir alguns aspectos teóricos que aqui se consideram relacionados a essa proposta de intervenção; por isso, neste capítulo, será feito um percurso que refletirá sobre os seguintes aspectos: *oralidade e ensino, o uso da literatura, o conto e sua relação com a oralidade: a contação de histórias e a retextualização/reconto*.

Oralidade e escrita são formas distintas de usos da língua, cada uma com importante valor social, que varia de acordo com as culturas. Porém, observa-se na história do ensino, de sociedades letradas, uma valorização maior das práticas linguísticas relacionadas à escrita e conseqüente e menor atenção a práticas que se ocupam de gêneros orais. Para Marcuschi (2010):

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela *se tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são iminentes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso friso que ela *se tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder. (MARCUSCHI, 2010, p.16-17, grifos do autor).

Nessa direção, acredita-se que um trabalho pedagógico que valorize também as práticas orais na escola pode contribuir muito para o desenvolvimento do aluno, para que este conquiste, com o auxílio da educação, condições melhores de atuação social.

Escolheu-se o conto para desenvolver este trabalho, pois é um gênero de texto curto e que fez, muitas vezes, parte do oral, como nas tradições tribais indígenas e africanas, cujas histórias, crenças, explicações sobre a existência humana e sobre a natureza são passadas a outras gerações por meio de textos nesse gênero. Em *Contos Africanos*, por exemplo, Oliveira (2010, p. 339) afirma que os contos são um mecanismo de resgate da cultura, pois permitem compreender a forma de vida dos povos, “ao apresentar a língua, a religião e os valores culturais, bem como suas origens, que encontramos muitas vezes de forma implícita em sua mitologia”.

Para o desenvolvimento do trabalho, tiveram destaque textos da mitologia de três culturas, por se considerar importante o conhecimento mitológico na formação das sociedades, embora haja um desprestígio do mesmo nas instituições de ensino, se comparado ao conhecimento

científico. Para Coelho (2006) os mitos são narrativas que procuram explicar a origem do que existe no mundo:

Nos mitos, denuncia-se o fecundo elã inicial do homem em direção à ciência (desejo de explicar o que o rodeia); em direção à religião (desejo de explicar a si próprio, sua origem, seu destino); em direção à poesia (desejo de expressar seus sentimentos e atingir sensações irreprimíveis). Pelo mito, o homem, que não sabia nada, senão que vivia, tornou vivas todas as maravilhas ao alcance de seus olhos ou de suas mãos. [...] Cada povo da antiguidade tem seus mitos característicos, intimamente relacionados com sua religião ancestral e com sua alma poética. [...] o homem primitivo fez de cada verdade (por não sabê-la tal, por não saber prová-la como tal) um mito. Ao homem moderno corresponde fazer de cada mito uma verdade, porque o mito a encerra indiscutivelmente. (COELHO, 2003, p. 86).

Assim, trabalhar a oralidade em sala de aula valorizando as narrativas mitológicas, configura uma proposta que também valoriza a diversidade cultural existente na sociedade brasileira, proveniente das culturas indígena do Brasil e africana. Houve, também, neste projeto de ensino, a presença dos mitos gregos, representando a cultura europeia, mitos estes que são amplamente conhecidos e atraem para a leitura os alunos envolvidos no Projeto. Nos contos originados dessas três culturas, há a presença do herói (ou da heroína), que de acordo com Clyde Ford (1999) é uma figura geralmente apresentada nos mitos e tem a missão de livrar a humanidade ou um povo de um mal que atinge a todos. Essa figura do herói, muitas vezes com semelhanças físicas e comportamentais aos leitores e ouvintes das histórias, pode proporcionar ao aluno reflexões, comparações e até uma identificação e resgate da autoestima – principalmente no que diz respeito à cultura afro-brasileira. Para Clyde Ford (1999), os contos são narrativas que:

[...] sempre nos entretêm e inspiram, [...]. Ao analisá-las, vemos que essas aventuras de heróis são mais do que o enredo da história; elas falam, por metáforas, da aventura humana pela vida. Os desafios do herói são os nossos, as inevitáveis transições que cada um de nós enfrenta na vida: nascimento, amadurecimento, entaves, conquistas, dor, prazer, casamento, envelhecimento e morte. (FORD, 1999, p.31).

Neste trabalho, o texto escrito foi o suporte do gênero em destaque (a contação) e teve origem na oralidade, em sociedades ainda não letradas, sendo registrado posteriormente na língua escrita. O aluno, por meio de um processo de leitura, de interpretação e de apropriação da história, reconta esse texto, utilizando ferramentas que favorecem a expressão oral e a sua desenvoltura.

Esta seção, finalmente, traz à discussão alguns temas que se julgaram importantes para o desenvolvimento da proposta e vai destacar como a oralidade é tratada no ensino contemporâneo; também, reporta-se às características das modalidades linguísticas oral e escrita; à supremacia da língua escrita em relação à oral no ensino formal; à definição e à origem do conto, bem como sua relação com a oralidade. Deseja-se demonstrar como a literatura pode contribuir para uma prática de ensino que se preocupa com a oralidade; portanto, a contação de história; a proximidade e as diferenças entre relato e conto; e o processo de retextualização, que, neste trabalho, configurará a passagem do texto escrito para o oral.

2.1 Oralidade e ensino

O trabalho com o ensino de uma modalidade da língua exige da parte de todos os envolvidos no processo de aprendizagem uma clareza em relação à concepção de língua. Em relação ao professor, Beline (2003) apud Alves Faria *et al.* (2013, p. 47) afirma que tanto a sua formação acadêmica e o contexto social no qual ele está inserido, quanto à concepção que esse profissional tem sobre a língua vão interferir no modo como ocorre o ensino de língua.

Nesse sentido, acredita-se em um ensino de língua baseado na concepção interacional, que considera a construção de saberes dependente da realidade dos sujeitos envolvidos no processo no qual eles são personagens ativos, como afirmam Koch e Elias (2007, p. 10) apud Alves Faria *et al.* (2013, p. 47): “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto”. Isso significa dizer que os que estão envolvidos em uma situação de interação trazem para a interlocução seus conhecimentos e vivências, o que influencia na construção de sentido dos textos. Assim, a língua, para Alves Faria *et al.* (2013, p. 47), “deixa de ser vista apenas como transposição de intenções ou de pensamentos de um indivíduo, para ser uma forma de ação na esfera social”.

Ao estudar o desenvolvimento no uso da língua oral, este trabalho parte da observação das dificuldades dos alunos em se comunicar oralmente e em situações formais. Foi preciso, nesse percurso, dar foco a estas duas modalidades linguísticas, a fala e a escrita. A primeira será nosso principal objeto de estudo; a segunda será suporte no gênero que sustentará a produção oral. Assim, fala e escrita se complementarão em um projeto pedagógico que visa à contribuição com as práticas no ensino de língua portuguesa na escola.

Mas o que é o oral? O termo “oral”, do latim *os, oris* (boca) faz referência a tudo o que diz respeito à boca ou ao que é transmitido por ela. “Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à

linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano [...]”, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p. 126-128). Simplificando o conceito, o oral é aquilo que é dito em voz alta e a voz é o suporte acústico da fala, como esses autores bem explicam (p. 127-128).

Sabe-se que o aprendizado da fala se dá a partir da relação que a criança tem com o outro, primeiramente com seus pais, nos anos iniciais de sua vida. Partindo desse fato, observa-se o que dizem Dolz, Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004):

É claro que, do ponto de vista ontogenético, o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam. Salvo em casos bem particulares, aprende-se a falar antes de se aprender a ler e a escrever. A maioria das crianças possui um domínio muito bom do oral quando entra para a escola. Conversam com seus pares sobre sua família, contam acontecimentos vividos de maneira sofisticada, discutem problemas de sua época, pedem informações de forma (mais ou menos) adequada ou persuadem seus pais com estratégias sutis. Portanto, a aquisição do oral começa, sobretudo, por uma aprendizagem incidental. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 126).

Nessa perspectiva, acrescentam:

Deverá a escola intervir sobre as condutas de comunicação oral espontânea? Não seria preferível deixar que se desenvolvessem sem qualquer intervenção? O que é preciso fazer para aperfeiçoar a expressão oral? Como desenvolver as capacidades de linguagem oral ligadas à circulação dos saberes, à vida profissional e à cidadania? Que linguagem oral trabalhar? (DOLZ, *et.al.*, 2004, p. 126).

Segundo Marcuschi (2010, p. 25), a “oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. A ela pode-se atribuir mais ou menos formalidade, dependendo do que o momento e a relação social exigem. Além disso, é preciso considerar que as sociedades podem ser parcial ou totalmente orais, visto que a comunicação oral para alguns povos é a base de todos os tipos de relações (pessoais, comerciais, etc.); já para outros, a ela acrescentou-se a escrita principalmente nos usos das relações formais. Isso significa que a oralidade antecede a escrita e, para alguns povos, ela é, inclusive, a forma de comunicação dominante.

Ainda sobre a oralidade, o autor menciona a sua primazia cronológica em relação à escrita, conforme:

Se é bem verdade que todos os povos, indistintamente, têm ou tiveram uma tradição oral, mas relativamente poucos têm uma tradição escrita, isto não torna a oralidade mais importante ou prestigiosa que a escrita. Trata-se apenas de perceber que a oralidade tem uma ‘primazia cronológica’ indiscutível sobre a escrita (cf. Stubbs, 1980). (MARCUSCHI, 2010, P.16-17).

Se a comunicação oral precede todos os tipos de relações sociais, é necessário que o ensino formal reconheça o quanto também ela é responsável pelo sucesso nas relações sociais formais e profissionais a que os indivíduos estão submetidos. Também é possível relacionar o processo geral de ensino-aprendizagem à valorização das práticas orais na escola, se for levado em conta o conceito de letramento que se lê em Soares *apud* Marcos Bagno (2002, p. 52): “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Dessa forma, é necessário que a escola volte sua atenção para uma formação que proporcione ao aluno uma comunicação eficaz, confiante, a fim de que ele saiba adequar a sua fala aos diferentes contextos sociais dos quais fará parte. Isso pode ocorrer caso se elejam práticas pedagógicas preocupadas com o desenvolvimento do discurso oral do aluno.

2.2 Oralidade x escrita

A oralidade e a escrita configuram realmente práticas linguísticas que se opõem? Antes de tudo é preciso reconhecer que elas têm características próprias.

Marcuschi (2010) define a fala e a escrita como *modalidades de uso da língua*. A primeira se configura como “uma forma textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano” (p. 25). Por outro lado, considera que:

A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

Assim, para Marcuschi, embora o homem seja um ser que fala e não um ser que escreve, não se pode considerar a fala superior à escrita, nem aquela primária e esta derivada. A escrita também “não pode ser tida como uma representação da fala” (p. 17), pois não consegue traduzir todos os fenômenos da comunicação oral que envolvem, por exemplo, os gestos e as expressões faciais.

É importante, neste trabalho, ressaltar a cumplicidade dessas duas modalidades da língua, que não são opostas, nem estabelecem uma supremacia uma sobre a outra. São, sim, modos de

usos da língua com funções diferenciadas: a fala, “manifestação da prática oral”, a escrita, “manifestação formal do letramento”, Marcuschi (2010, p. 18). Cada uma com seu papel em diferentes práticas sociais a que o indivíduo está submetido.

Segundo Gnerre (1998), a linguagem não é usada somente para veicular informações, sua função central é de “comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive” (Gnerre, 1998, p. 5). Assim, as pessoas falam tanto para serem ouvidas, para serem respeitadas, como também para exercerem uma influência no ambiente em que se comunicam. Nesse sentido, a fala e a escrita, em uma língua imposta como padrão, valem o que “valem na sociedade os seus falantes”, isto é, são “reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (p. 7).

Em relação à supremacia de uma modalidade sobre a outra, Schneuwly (2004) afirma que existe uma idealização da escrita como forma perfeita da língua, da expressão da realidade e do pensamento; ou seja, sustenta-se uma supremacia da escrita em relação à fala nas sociedades letradas. Dessa forma:

A fala só pode ser concebida de duas formas, aliás, não mutuamente exclusivas: seja como tendente necessariamente à forma ideal, representada precisamente pela escrita, fundindo oral e escrita numa unidade mítica de uma língua ideal; seja como fundamentalmente diferente da escrita em sua forma e em sua função, já que ela é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar. (SHNEUWLY, 2004, P. 133).

Nos dois casos, percebe-se o oral como um todo homogêneo que se confunde com a escrita (também homogênea) ou a ela se opõe.

Enquanto o texto escrito se vale dos sinais gráficos, da pontuação para expressar as intenções do locutor, para o texto oral são muito importantes a entonação e os recursos gestuais, pois a palavra estabelece uma relação de intimidade com o corpo. Para Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 160) ainda, muitas vezes o que as palavras não conseguem expressar é transmitido pelos códigos não-verbais de comunicação como um sorriso ou um olhar, por exemplo. Esses códigos são verdadeiros aliados do discurso oral, assim como os vários recursos gráficos auxiliam a formação do texto escrito.

Claramente, neste estudo, a modalidade oral recebe a atenção principal, o que não diminui a importância da escrita, já que o texto partirá desta última e, através de um processo de retextualização, chegará à oralidade, caracterizando a contação.

2.3 Ensino da oralidade x ensino da escrita

Na história da educação, a habilidade da escrita sempre foi o alvo das preocupações do ensino. Nota-se o quanto a oralidade foi deixada de lado ou não teve a atenção merecida no processo de ensino-aprendizagem. Dolz; Schneuwly; Haller (2004) ressaltam que, embora os textos oficiais afirmem claramente que o oral constitui um dos domínios prioritários do ensino de língua, “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros” (p. 150), além de existirem lacunas na formação dos professores.

Sabe-se, portanto, que a escrita teve uma supervalorização em relação ao texto oral, na perspectiva de uma sociedade letrada, o que, como relatam Crescitelli e Reis (2011), consolidou uma visão grafocêntrica do ensino da língua:

O valor conferido à escrita, na sociedade e na escola, vincula-se ainda a uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder. Sendo assim, a supremacia da escrita não se relaciona a valores intrínsecos à linguagem que, porventura, viessem a estabelecer algum critério a favor de maior ou menor prestígio desta ou daquela modalidade da língua. Em outros termos, na base dessa questão, encontra-se a relação de poder e de prestígio social de certos grupos. (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 30).

E privilegiando apenas uma das modalidades que constituem a língua, a escola deixou de oferecer, de forma mais eficiente, aos alunos recursos que os beneficiariam na formação de seu discurso oral, conseqüentemente, na sua melhor inserção em uma sociedade desigual, que exige cada vez mais habilidades relativas ao uso eficaz da oralidade para que se consiga um mínimo de dignidade, de sobrevivência.

A respeito dessa supervalorização da escrita em relação à fala, porém, Marcuschi (2010, p.22) ressalta que a equiparação da alfabetização (domínio ativo da escrita e da leitura) com desenvolvimento e que o entendimento da escrita como o início do raciocínio lógico e abstrato são teses equivocadas, verdadeiros mitos. A forma como a escrita se impôs nas sociedades modernas fez com que ela se tornasse “um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural (p. 16). Fica claro, entretanto, que na sociedade contemporânea a escrita e a oralidade são indispensáveis e igualmente importantes. “Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de usos, e de não discriminar seus usuários” (p. 22).

Citando Crescitelli e Reis, Botler e Suassuna (2013) afirmam que:

[...] num ensino que privilegia a escrita, como ocorre atualmente, a oralidade é enxergada como algo incompleto, um objeto sem autonomia, sem tanto valor social por si só, ou seja, trata-se de um objeto dependente da escrita. Por isso, consideram necessário ter em conta que a valorização da escrita só se dá devido a posturas ideológicas de alguns grupos, isto é, a supremacia da escrita não se dá por fatores específicos dessa modalidade da língua. (BOTLER; SUASSUNA, 2013. p. 9).

Ainda recorrendo a Dolz; à Noverraz; a Schneuwly (2004), eles afirmam que, na escola francesa, existe um paradoxo no ensino da oralidade, que tem lugar importante nas duas pontas do sistema escolar: na pré-escola, seguida dos primeiros anos do ensino fundamental; como também nas escolas de cursos superiores. Na primeira situação, há uma consolidação dos usos informais do oral e inserção de novos usos relacionados ao lugar de comunicação “sala de aula”. Na segunda situação, buscam-se recursos que favoreçam a tomada da palavra em público, indispensável para um bom desempenho de profissionais como jornalista, professor, advogado, etc.; uma realidade muito clara também no ensino de português nas escolas brasileiras. Nessa via, afirmam:

Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY (2004, p. 126).

É na interface dessas duas pontas do ensino que este trabalho atua, ou seja, na faixa em que a preocupação com a oralidade diminui, no Ensino Fundamental II.

Segundo Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 152), é importante considerar que o oral é um fenômeno de linguagem heterogêneo que, além de depender de contextos variáveis, está em constante interação com a escrita. Mas igualmente importantes são algumas de suas particularidades como a relação com a música que ocorre na prosódia, ou seja, a entonação, a acentuação e o ritmo, que se configuram também como *altura*, *intensidade* e *duração*. A comunicação oral é o tempo todo influenciada por esses aspectos, uma vez que “(...) as diferentes melodias vocais traduzem as variações das emoções ou das atitudes particulares ao enunciador, no momento em que se exprime” (Dolz; Schneuwly; Haller; 2004, p. 155), o que está reservado à entonação, e citando Fontaney (1987), esses autores apontam que “a principal função da entonação consiste em marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal” (p. 155), pois:

A entonação de abertura, geralmente ascendente, chama a atenção do interlocutor e desperta suas expectativas. Ela indica que o locutor não terminou de falar e deseja não ser interrompido. A entonação conclusiva, frequentemente realizada pelo abaixamento de um tom, marca o fim do enunciado. Numa conversação, a entonação permite a regulação dos turnos de fala entre os interlocutores e facilita a co-construção do discurso. (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004; p. 155 – 156).

Em relação ao acento pode-se dizer que ele corresponde à ênfase em sílaba (s) ou em palavra (s), o que pode influenciar os outros parâmetros prosódicos como o ritmo e a altura. Ele vai resultar da escolha do locutor, do seu estilo vocal e/ou de sua intenção. Já o ritmo configura a produção e a percepção de acentos e pausas, seja em um sintagma delimitado por um acento final que tem, por isso, uma função demarcadora (grupos rítmicos), ou em um grupo delimitado pelas pausas de respiração, de hesitação ou gramaticais, se estiverem ligadas ao acento final (grupo de fôlego). Enfim, segundo Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 156), “a regularidade rítmica do discurso pode ser modificada por acentos resultantes da livre escolha do locutor”.

É preciso ir além dos aspectos prosódicos quando se trata de comunicação oral, e considerar também que a palavra está em íntima relação com o corpo, que pode deixar escapar reflexos involuntários de uma emoção (aceleração do ritmo cardíaco, estrangulamento da voz, contração muscular, por exemplo) ou também aproveitar suas possibilidades (posição do corpo, respiração, atitude corporal) e usá-las em favor da colocação da voz e da comunicação oral. É o que afirmam e continuam explicando Dolz; Schneuwly; Haller (2004, p. 160), conforme:

Portanto, a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai utilizar também signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude. É assim que mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo ao longo da interação comunicativa vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ou prosódica e mesmo, às vezes, substituí-la. Essa comunicação não verbal pode também trair o falante, quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção, seja ela perceptível ou não, linguística e prosodicamente. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 160).

A respeito dos recursos utilizados para a comunicação humana, considerados universais, Dolz, Schneuwly (2004) apresentam o quadro seguinte, reforçando que as modalidades de expressão são de grande diversidade e passíveis de variação:

Quadro 1 - Meios não-linguísticos da comunicação oral.

MEIOS NÃO-LINGUÍSTICOS DA COMUNICAÇÃO ORAL				
MEIOS PARA-LINGUÍSTICOS	MEIOS CINÉSICOS	POSIÇÃO DOS LOCUTORES	ASPECTO EXTERIOR	DISPOSIÇÃO DOS LUGARES
qualidade da voz	atitudes corporais	ocupação de lugares	roupas	lugares
melodia	movimentos	espaço pessoal	disfarces	disposição
elocução e pausas	gestos	distâncias	penteados	iluminação
respiração	troca de olhares	contato físico	óculos	disposição das cadeiras
risos	mímicas faciais		limpeza	ordem
suspiros				ventilação
				decoração

Fonte: Dolz; Schneuwly (2004, p.160).

Dessa forma, o trabalho na escola com atividades que privilegiam a oralidade pode ser enriquecido e efetuado com mais consciência, utilizando, além dos recursos não-linguísticos, gêneros diversos como contação de histórias, apresentações de trabalhos, entrevistas, encenações teatrais, entre outros, ao mesmo tempo refletindo e possibilitando a utilização consciente dos recursos e aspectos que envolvem a fala. É, portanto, inegável que práticas pedagógicas, com orientação e objetivos definidos, podem contribuir efetivamente para o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno.

Para isso, esta proposta é construída primeiramente com o compromisso de fazer do espaço escolar um lugar em que o conhecimento seja proposto de forma que alcance as diversas realidades dos estudantes e favoreça suas vivências nas diferentes situações de suas vidas.

Desse modo:

[...] não digo que temos uma brecha; temos, sim, um espaço real e historicamente presente na sociedade. Espaço onde podemos contribuir na reconstrução de histórias de vida, resgatando experiências singulares, “remando contra a maré”, mas investindo/intervindo. No exercício do cotidiano, tendo a sala de aula como um lugar de uso efetivo da palavra falada e escrita pelos alunos, um lugar de aprendizagens significativas, talvez se possa fazer uma diferença culturalmente positiva na vida de tantas pessoas. (DALLA ZEN, 1997, p. 21).

Nesse contexto, o papel do professor de português deve ser repensado para que as práticas de ensino de língua favoreçam de fato o desenvolvimento das habilidades relativas à comunicação do aluno. Para Lajolo:

O professor de Português deve estar familiarizado com a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil [...] da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (LAJOLO, 2000, p. 22).

Ainda na perspectiva da discussão sobre a oralidade, Schneuwly e Dolz, 2004, apud Maciel e Bilro (2015) afirmam:

[...] o que representa o ensino da fala pública? Com base no campo teórico dos gêneros, implica o ensino de gêneros textuais orais (inseridos tanto na modalidade oral quanto na interface entre oralidade e escrita) que não fazem parte, de modo sistemático, do convívio privado dos alunos, ou seja, de gêneros mais complexos, que necessitam ser aprendidos em um contexto de aproximação com as práticas sociais, nas quais eles se realizam. (MACIEL; BILRO, 2015, p.2).

Schneuwly (2004) defende a existência dos orais e não do oral, de “atividades de linguagem realizadas oralmente, gêneros que se praticam essencialmente na oralidade.” (p. 139). Assim:

Parece, portanto, mais propício entrar não no oral em geral, mas em gêneros orais, e observar suas especificidades. Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (SCHNEUWLY, 2004. p. 139).

Novamente, este projeto de ensino se originou da percepção dessa necessidade de se valorizar o oral e dar a ele o espaço que ainda não ocupou no ambiente formal de ensino. Para isso, acredita-se na literatura como apoiadora da construção de uma fala mais produtiva, o que será discutido na próxima seção.

2.4 O uso da literatura

Como já foi dito, a oralidade neste trabalho ganhou destaque através da *contação*, o instrumento que pode contribuir para que o estudante conquiste a confiança de que precisa para se manifestar no grupo social. Esse gênero tem a importante função de despertar no aluno a vontade de protagonizar um momento de expressão e despertar também a sua capacitação para o uso da oralidade nas mais variadas situações que as relações sociais oferecem e demandam.

Dessa forma, propostas de ensino como esta, segundo Maciel; Bilro (2015):

[...] possibilitam uma organização didática direcionada e se preocupam com o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da fala em diversas instâncias de produção, que não se resumem à sala de aula, mas que abrangem e demandam novos investimentos em outros domínios discursivos. Sendo assim, promovem situações didáticas em que o aluno é levado a confrontar e explicar suas ideias de forma organizada, levando em conta as diferentes esferas de uso da palavra pública. Ou seja, propiciam ações que possibilitam ao sujeito apropriar-se do oral formal enquanto objeto de aprendizagem e desenvolver autonomia para realizar as múltiplas práticas de linguagem que ocorrem em sua vida social. (MACIEL; BILRO, 2015, p.2).

Assim, torna-se importante a apropriação da literatura como um recurso formador e desenvolvedor de habilidades que conectem o aluno com o mundo, com a formação de seu discurso e sua expressão na oralidade. Afinal, a leitura que este trabalho propõe vai ao encontro da origem da própria literatura, quando elege textos inicialmente orais que são contos e mitos reveladores de costumes e crenças de sociedades pilares das que existem no mundo contemporâneo. Para Megale (2003, p.12, grifo da autora), inclusive, a literatura oral é encontrada “sob a forma de poemas, lendas, contos, provérbios, *causos*, canções, assim como nos costumes tradicionais como danças, jogos, credices e superstições”. No caso desta proposta, o conto e a contação apoiarão o trabalho com a oralidade.

Mas até que ponto a leitura pode favorecer o desenvolvimento do discurso do aluno, aprimorar sua expressão oral? E mais, como a literatura pode protagonizar o desenvolvimento dessa habilidade? Segundo afirma Dalla Zen:

[...] a leitura é um processo de interação entre leitor e texto [...], nesse encontro a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque “acorda” toda a sua experiência de mundo e a coloca em confronto com a experiência do autor que ganha outra vida. Tal processo pode ser visto como um intercâmbio. Não estou, neste caso, me referindo a um texto ou a uma leitura, mas às várias possibilidades de leitura que um mesmo texto oferece. (DALLA ZEN, 1997, p. 30).

Antes de tudo, a relação de intimidade com o texto literário é fator importante para que a leitura cause transformação no sujeito, no seu olhar sobre o seu redor. Como disse Lajolo (2000, p. 15), “Ou o texto dá um sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum”. A Literatura, nessa perspectiva, torna-se ferramenta importante para que o sujeito interprete a realidade e, sobretudo, se manifeste, deixe sua expressão nas diversas situações que sua realidade comporta.

Na escola moderna, é muito comum o texto literário ser usado restritivamente em suportes didáticos para se ensinar gramática ou estrutura dos gêneros, por exemplo; ou ser indicado, principalmente nas aulas de português, para uma leitura que será avaliada. Para a Soares

(2011), esse tipo de escolarização da literatura é negativo, já que distorce o que o texto literário deve realmente representar para o leitor. Nesse sentido, se posiciona:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar *não é* a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 5 - 6, grifo da autora).

Em relação ao Brasil, um país de cultura tradicionalmente oral, no fim do século XIX viu-se obrigado a abrir espaço para uma modernização aos moldes europeus, que significou a adaptação e aprimoramento de hábitos culturais também relacionados à escrita, à escolarização, o que, como pontua Aguiar (2011), foi missão dada à literatura. Conseqüentemente houve um menosprezo em relação às “manifestações culturais populares, espontâneas, orais” (Aguiar, 2011, p.105). Assim, na escola moderna a importância que se dá à literatura e às práticas pedagógicas que a envolvem privilegiam e, quase sempre, restringem-se à modalidade escrita da língua.

A respeito disso, em relação ao texto literário na sala de aula, faz-se necessário um trabalho que, embora tenha um específico objetivo didático, proponha uma leitura comprometida com o conhecimento das realidades sociais que antecederam a vida dos alunos e das origens étnico-culturais dos mesmos; faz-se necessário, sobretudo, um trabalho que considere o leitor que existe por trás de cada aluno, suas preferências e características, mas que ofereça a ele também uma ferramenta e oportunidade de desenvolver suas habilidades, no caso do trabalho em questão, habilidades relacionadas à comunicação oral.

Candido (1995) define a literatura como “manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos”. Nessa via, afirma que:

[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 1995, p. 177).

Sendo assim, por que não se trabalhar o oral utilizando a literatura? Por que não conduzir o texto literário na sala de aula, partindo da escrita, mas considerando a sua circunstância inicial

de oralidade? Por que não aproximar o aluno de uma literatura que revela a cultura de sociedades que antecederam e até originaram a sociedade na qual ele está inserido?

Fica clara, partindo dessa perspectiva, a contribuição que a literatura pode oferecer à construção do aprendizado do aluno. Partindo-se do texto literário escrito, que passará por análise e reflexão, sugere-se nesta proposta um processo de retextualização, em que esse mesmo texto escrito chegará a uma manifestação oral. Tudo isso traduz um processo que busca contribuir com a expressão oral do aluno e que, por consequência, influenciará seu desenvolvimento, seu universo de leitor. Entende-se, assim, que da mesma forma que a leitura é importante no processo de aprendizagem, há a necessidade de, partindo dela, dar importância às práticas de oralidade na escola. É possível, sim, que, a partir do texto literário se construam na escola atividades que levem o aluno ao desenvolvimento de sua oralidade, de sua competência discursiva para as várias situações que seu convívio social exige, como é objetivo desta proposta. Considera-se igualmente importante o processo pelo qual o texto escrito deve passar e, via retextualização, alcançar a manifestação literária oral, cujos benefícios pedagógicos já foram nesta seção mencionados.

2.4 O conto: um importante apoio para o trabalho com a oralidade

Em *Teoria do conto*, Gotlib (1985, p. 5), diz que o ato de contar *estórias* sempre reuniu pessoas, tanto para contar, como para ouvir, desde sociedades primitivas em que sacerdotes transmitiam a seus discípulos os mitos e ritos da tribo, até os tempos mais recentes, em que as famílias contavam (ou contam ainda, algumas delas) casos na hora das refeições ou perto do fogão à lenha. “Embora o início do ‘contar estória’ seja impossível de se localizar e permaneça como hipótese que nos leva a tempos remotíssimos, ainda não marcados pela tradição escrita, há fases de evolução dos modos de se contarem estórias.” (p. 6).

Assim, torna-se importante considerar que originalmente o conto existiu na oralidade, marcando, nas diversas culturas, a transmissão de saberes, de histórias vividas ou inventadas, de tentativas de explicar a realidade, etc. Ou seja, inicialmente houve a criação e a transmissão oral do conto, depois houve o seu registro escrito e, posteriormente, ele ganha o seu caráter *literário*, quando o narrador assume a função de contador-criador-escritor.

Segundo Lima Sobrinho (1960, p. 1), o conto pode ser entendido como uma narrativa curta, uma pequena história, que para os ingleses é a *short story*, e é tão antigo quanto a poesia. Registraram-se contos orientais, como os hindus, de origens muito remotas; algumas coletâneas também marcam a antiguidade desse gênero como o *Pantschatantra*, baseado em

antigas tradições orais na Índia, e as *Mil e Uma Noites*, histórias e contos populares originados no Médio Oriente e Sul da Ásia, reunidas e registradas em Árabe a partir do sec. IX.

Magalhães Junior (1972) destaca que a finalidade do conto é narrar a história, “que tanto pode ser breve como relativamente longa, mas obedecendo num e noutro caso a certas características próprias do gênero.” E em relação a essas características o autor tenta completar essa definição de conto, já que a mesma talvez seja considerada pouco clara. Assim:

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. (MAGALHAES JUNIOR, 1972, p. 10).

O conto também conserva evidentes características de dois gêneros: a fábula e a parábola. Sobre a primeira, sabe-se que é uma narrativa breve, com personagens animais, vegetais ou minerais, com o objetivo de instruir. A segunda possui homens como personagens e sentido realista e moralista. “O conto conserva características destas duas formas: a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumida”. (Gotlib, 1985, p.15).

Para Gotlib (1985) o resgate das fases de evolução do conto é o mesmo que percorrer a história da nossa cultura, destacando os momentos da escrita que a representam. A autora destaca os contos egípcios (*Os contos dos mágicos*) como os mais antigos, aparecidos por volta de 4000 anos antes de Cristo; cita os textos literários do mundo clássico greco-latino, como os textos da *Ilíada* e da *Odisséia*, de Homero; os contos do oriente, a *Pantchatantra* (VI AC); as *Mil e uma noites* que circularam da Pérsia (sec. X) ao Egito (XII) e para toda a Europa (sec. XVIII) em que a virgem Sherazade usava os contos para entreter o rei Shariar e adiar sua própria morte. No sec. XIV, o conto, que já havia ganhado o registro escrito, começa a afirmar sua categoria estética, com Bocaccio, em *Decameron* (1350), “o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa oral” (Gotlib, 1985, p.7).

Já no sec. XVI aparece o *Heptameron* (1558), de Marguerite de Navarre; no sec. XVII surge Cervantes, com as *Novelas Ejemplares* (1613); em 1697 os *Canterbury tales*, contados por viajantes em peregrinação em uma estalagem, e os conhecidos *Contos da mãe gansa*, de Charles Perrault. No sec. XVIII chega La Fontaine, contando fábulas com maestria. Enfim, no sec. XIX surge o conto moderno, com a acentuada expansão da imprensa, que possibilita a publicação de contos em revistas e jornais, também junto às pesquisas a respeito do popular e

do folclórico, além do apego à cultura medieval. É neste momento em que, ao lado de Grimm, Allan Poe se firma como contista e teórico do conto.

Vale ressaltar que o conto foi escolhido para viabilizar as atividades de exposição oral na sala de aula, pois este gênero, além de curto, possui uma relação estreita e histórica com a oralidade. Neste estudo, acredita-se ser válido observar também a diferença entre um conto e um relato, pois relatar implica trazer um acontecido outra vez, sendo o locutor alguém que testemunhou ou teve notícia do ocorrido. Já o *contar* (do latim *computare*) uma *estória* (que começa no oral e depois pode chegar ao registro escrito) não se limita somente ao acontecido. “Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos.” (Gotlib, 1985, p. 12). Desse maneira:

A esta altura, não importa averiguar se há *verdade* ou *falsidade*: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. Há, naturalmente, graus de proximidade ou afastamento do real. Há textos que têm *intenção* de registrar com mais fidelidade a realidade nossa. Mas a questão não é tão simples assim. Trata-se de registrar *qual* realidade nossa? a nossa cotidiana, do dia-a-dia? ou a nossa fantasiada? Ou ainda: a realidade *contada* literariamente, justamente por isto, por usar recursos *literários* segundo as intenções do autor, sejam estas as de conseguir maior ou menor fidelidade, não seria já uma invenção? não seria já produto de um autor que as elabora enquanto tal? Há, pois, diferença entre um simples relato, que pode ser um documento, e a literatura. (GOTLIB, 1985, p. 12-13, grifos da autora).

O ato de *contar* ou *narrar* uma história, um acontecimento, é muito comum no cotidiano das pessoas. Conta-se sobre algo vivido a alguém da família, conta-se uma novidade para o grupo de amigos, narram-se os acontecimentos da viagem de férias, contam-se ao médico os sintomas que conduziram o paciente ao consultório, etc. Nesse sentido, o contar se mistura com o relatar, sendo ambas as atividades narrativas.

Sabe-se que o gênero conto é definido tanto como narrativa falada como escrita. Para Giordano (2013) é notável a importância do trabalho com o conto e com a contação de histórias; ele não é só mais um gênero de texto, é um instrumento com o qual se resgata memória social, os saberes antigos e se valoriza a sensibilidade do ouvir. Desse modo, postula que:

Pensar o conto de tradição oral como instrumento de trabalho na área da educação, da psicopedagogia, da psicoterapia, da arteterapia, na atualidade, pode causar certa estranheza, já que estamos num tempo onde se procura sufocar qualidades como a memória e os saberes de antigamente, afinal estamos na era das máquinas, dos computadores e, conseqüentemente, a habilidade do ouvir e do contar histórias, ficou para trás. Mas falar em memória significa falar do encontro entre a memória e a tradição social efetuada pelo exercício da oralidade; significa também reavivar e atualizar a memória social de um povo, bem como abrir as vias de acesso a uma cultura autêntica do conto; uma cultura de transmissão de ensinamentos através da

palavra falada. Esse é um desafio que vem nos cercando. (GIORDANO, 2013, p. 27).

Para Cardoso e Silva (2009):

[...] o conto nada mais é do que a maneira simples de explicar o dia a dia de pessoas, suas angústias e preocupações, bem como os anseios, alegrias e tristezas. Tudo isso se torna fácil, sobretudo, quando se exteriorizam problemas arraigados numa alma infantil. O texto é repleto de magia, fantasia, aventura, que fascinam a todos. A história se afasta da realidade, com a intenção de demonstrar uma conduta correta ou apenas de divertir os leitores. Fazem parte da cultura popular e da literatura. (CARDOSO E SILVA, 2009, p. 267).

Citando os sociólogos Berger e Luckmann (2004), Giordano (2013) afirma que uma crise de sentidos é vivida pelo homem moderno gerada pelos processos de modernização, pluralização e secularização das sociedades. O resultado disso é a perda de referências estáveis e seguras, o que gera anseios e desorientação. Assim, torna-se importante:

[...] pensar sobre as causas e efeitos do ato de contar e ouvir histórias na contemporaneidade. Nossas reflexões envolvem as dimensões não apenas prática, mas as mítico-simbólicas desta atividade. Cabe aí, perfeitamente, o resgate da diversidade cultural, cabe valorizar as etnias, cabe manter a História viva do homem; cabe estimular o imaginário, cabe encantar e sensibilizar articulando a audiência para o mundo do sensório e, cabe, sobretudo, refletir sobre os significados da arte narrativa, já que esta presta-se como um canal para a experiência e identificação da variabilidade de motivos e valores que acompanham o homem em seu crescimento e evolução. (GIORDANO, 2013, p. 28).

O ato de contar e ouvir histórias, que estimula várias habilidades, ao longo do tempo foi perdendo espaço nas sociedades que foram se modernizando. Dessa forma:

[...] não é difícil perceber que o mundo da atualidade dá aos processos tecnocientíficos, associados ao capitalismo, sua principal força. Sabemos que por isso, as transformações econômicas, sociais e políticas decorrentes das novas necessidades garantem a difusão das obras culturais, principalmente através da mídia. São tantas as transformações e tão radicais que hoje, por exemplo, nem pais nem mães substituem as avós – que na maioria das vezes não moram mais com a família – que contavam histórias para os netos até que o sono chegasse. (GIORDANO, 2013, p. 29).

Esse recurso que colabora com o desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem, com a sua criatividade, tem sido amplamente ignorado tanto nos meios sociais familiares, mas também como prática pedagógica nas instituições de ensino, principalmente no que diz respeito às séries finais do Ensino Fundamental. Os hábitos modernos relativos à comunicação e à

tecnologia implicam no surgimento, cada vez maior, de uma cultura de recepção, na contramão da criação. Nessa direção:

[...] acaba por empobrecer a memória criativa das crianças enfraquecendo a motivação para e escuta de uma boa história. Acaba por embotar o exercício do extasiar pelo encantamento, pelo fascínio que as histórias promovem. Deixa também para trás a possibilidade de desenvolver a função simbólica bem como a função de iniciação tão importante para os jovens, que os contos de tradição oral promovem. Sabe-se que a arte narrativa favorece a oportunidade para a simbolização, para o desenvolvimento da capacidade de abstração, para o fantástico, para o maravilhoso, para o sonho, para trocas entre os iguais, para o desenvolvimento da imaginação criadora. (GIORDANO, 2013, p. 29 – 30).

Novamente citando Berger e Luckmann (2004), Giordano afirma que:

Contrariamente à falta de experiências que façam sentido ao universo em questão, à falta de experiências que ofereçam orientação e, ainda, à falta de aproximação entre as pessoas, deixam perturbados severamente os processos afetivos e os de subjetivação que, se sabe, dependem daquilo que nos é ofertado nas relações com o mundo e com o outro. (GIORDANO, 2013, p. 30).

Para Giordano (2013), o trabalho com o conto abarca a dimensão psicoafetiva. Para tanto, ele deve facilitar encontros e relações interpessoais, o que requer conforto para o aluno, já que se trata de uma atividade que deve estar relacionada ao desejo, ao prazer. A forma como se propõe a leitura na sala de aula e o que é possível se fazer com ela pode anular ou colaborar com essa perspectiva. Assim, o “Comprometimento com a educação libertadora leva educadores [...] a empenharem-se para ações cujos objetivos sejam formar seres humanos para que eles possam estar em harmonia consigo mesmos, com seus semelhantes e com o meio ambiente.” Esses profissionais sabem “que é em sua dimensão formativa, que a educação através dos contos tradicionais, pode encontrar a força da ‘palavra’ como um recurso poderoso” (Giordano, 2013, p. 33).

Em relação à transmissão do texto oral, Gotlib (1985) ressalta a influência da voz do contador. Existem detalhes importantes no modo como se conta (entonação de voz, gestos, olhares, certas palavras ou expressões, etc.) que favorecem o contador para conquistar e manter a atenção de seus espectadores. No entanto, esses “recursos criativos” também podem ser utilizados no registro escrito dos contos orais. Importa, neste ponto, considerar que, para ir além de um *contador de “estórias”*, essa voz que fala ou escreve se afirma também como *contista* quando há um resultado de ordem estética, “quando consegue construir um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto” (p. 13).

Assim, também observa-se o sentido da palavra *contação* que é o *ato* de contar histórias, isso significa que contar é movimento, é ação; *conta-ação* remete a um sujeito que é portador de uma narrativa e vai agir sobre ela e em direção aos seus ouvintes. *Contação*, portanto, é o ato também de um sujeito ativo que partilha, que ensina, que emociona e que pode exercer alguma influência sobre quem o escuta. Essa figura do contador possui uma importância social e histórica; ele se utiliza do imaginário, dos recursos vocais, da interpretação, etc., tal como o teatro, arte esta sobre cuja importância na formação cultural das sociedades comentam Neves; Santiago (2009):

“Alguns estudos deduzem que na Idade Média (como também durante muito tempo na Idade Moderna), o povo era analfabeto. Portanto, formas alternativas à escrita (palavra oral e imagem) constituíam as vias de acesso à cultura por parte do povo”. (NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 19).

O fato de a oralidade se configurar como um modo de comunicação linguística que permite menor previsibilidade (e assim chega a torná-la complexa) faz com que haja profissionais do ensino de língua materna, professores pesquisadores preocupados com metodologias que favoreçam o trabalho para o bom desempenho dos alunos no aprendizado da língua, como é o caso do surgimento desta pesquisa. Além disso, é preciso que seja a escola um ambiente onde a oralidade, a cultura e a participação social ganhem importância. Bortoni (1993) defende esse ponto de vista quando fala sobre a pedagogia culturalmente sensível, conforme:

É objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvem padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas que estão presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador na transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos que estão associados aos processos sociais que lhes são familiares. (BORTONI, 1993, p.5).

Neste trabalho, portanto, o conto escrito será oralizado seguindo um percurso que começa com a leitura e interpretação. Assim, tem-se a *contação* (*reconto*) como uma das possibilidades de retextualização, visto que se parte do texto escrito (*conto* – que muitas vezes já pode ter partido do oral) para o texto oral. É esse movimento de transformação do texto que será discutido na próxima seção.

2.5 Retextualização/ Reconto

O trabalho com um gênero oral nesta pesquisa se apoia nas direções teóricas dadas por Dolz; Schneuwly e colaboradores (2004) que, no livro “*Gêneros orais e escritos na escola*”, propõem sequências didáticas para os gêneros orais públicos privilegiando, por exemplo, o debate regrado, a entrevista, o seminário e as narrativas de fatos vividos. Tais reflexões teóricas e sugestões práticas, que foram mencionadas no texto desses autores são oportunamente também válidas para a proposta de retextualização deste trabalho.

Para Dell’isola (2007) a retextualização tem a seguinte definição:

[...] é o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero. (DELL’ISOLA, 2007, p.10).

Nessa perspectiva, vê-se a importância de proporcionar ao aluno a oportunidade de transitar entre diferentes gêneros e desenvolver uma leitura com ampliadas possibilidades e interpretação crítica.

A fala e a escrita são modalidades da língua das quais se ocupa Marcuschi (2010) em seu estudo sobre retextualização. O autor também aborda esse assunto e considera os processos de transformação que se dão da perspectiva da fala para a escrita. É importante lembrar que nessa relação fala/escrita, embora sejam modalidades diferentes da realização linguística, não há lugar para os termos *superioridade* ou *inferioridade*. “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas” (Marcuschi, 2010, p. 46). Na obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, Marcuschi (2010) constrói “um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, observando a própria atividade de transformação” (p.46).

Entretanto, não se pode limitar a definição de retextualização somente como a passagem ou *transformação* do texto falado para o texto escrito—importante, também, é lembrar que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem” (p. 47). Para Marcuschi (2010) há, na verdade, quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Veja-se o quadro:

Quadro 2 - Possibilidades de retextualização.

1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i>	(conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i>	(texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito	→	resumo escrito)

Adaptado de Marcuschi (2010, p. 48)

Marcuschi (2010), ressalta que aquilo que pode parecer artificial ou recorrente apenas em práticas acadêmicas ou escolares é um fato comum no cotidiano das pessoas. Em geral, não se tem noção da complexidade das ações linguísticas que se praticam, que, além de pouco compreendidas, são pouco estudadas. Nesse contexto, assevera:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Essa atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p. 47, grifos do autor).

O autor afirma que as atividades de retextualização fazem parte do uso rotineiro das pessoas nos processos de comunicação com a língua, e que, embora essas atividades sejam altamente automatizadas, não são mecânicas. Para ele, durante tempo todo acontecem:

[...] sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilo. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse [...], estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2010, p.48)

Assim, neste trabalho ocorreram duas das quatro possibilidades citadas por Marcuschi (2001), a transformação da *escrita para a escrita* e da *escrita para a fala*.

Na transformação da escrita para a escrita, a fase do processo de retextualização neste trabalho diz respeito ao *resumo*, na preparação dos textos para a exposição oral, o que foi feito para que os participantes pudessem, através da seleção dos fatos principais, organizar a versão para contação.

Essa parte do percurso baseia-se na concepção de retextualização de Matêncio (2003), que assim a define como:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Tal concepção também é contemplada em documento oficial das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, do Ministério da Educação, as Diretrizes OCEM (2006, p. 37):

Como tais atividades se caracterizam pela produção de um novo texto a partir de outro, ocorre mudança de propósito em relação ao texto que se toma como base ou fonte. Isso pode ser realizado, por exemplo, em tarefas de produção de resumos, resenhas e pesquisas bibliográficas. (OCEM, 2006, p. 37).

No percurso do trabalho, foram propostas atividades com os contos lidos e interpretados os alunos, depois, os resumiram para que chegassem a um novo texto com as ideias selecionadas, o que iria possibilitar o reconto.

Assim, partindo da necessidade de reconstruir a lógica enunciativa de um texto, o resumo, segundo Dolz; Schneuwly (2004) é um gênero escolar reinterpretado, de natureza complexa e que deixa traços linguísticos específicos no texto. Nessa perspectiva:

A injunção semanticamente paradoxal subjacente ao resumo institucional – dizer em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer – só pode ser seguida por uma atividade complexa de paráfrase, por meio da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem. [...] o exercício do “resumo” deve ser considerado um gênero que leva ao extremo a atitude metalingüística em face de um texto, em que é preciso reconstruir a lógica enunciativa, sendo a situação escolar de comunicação, precisamente, aquela que solicita a demonstração da capacidade para essa atitude. (DOLZ; SCHNEUWLY; 2004, p. 88).

O resumo escolar, então, pode ser considerado “um eixo de ensino-aprendizagem essencial para o trabalho de análise e de interpretação de textos e, portanto, um instrumento interessante de aprendizagem.” (Dolz; Schneuwly, 2004), p. 89). Dessa forma, ele fez parte de uma das etapas da preparação dos textos para contação, comprovando o quanto esse tipo de retextualização pode ser produtivo em atividades de ensino de língua oral.

A segunda forma de retextualização que ocorre neste trabalho se refere à passagem do texto escrito para o texto oral, configurando a contação de histórias. Ressalta-se a intenção de utilizar a contação de histórias como recurso pedagógico, sem que ela perca sua essência artística, sua beleza, como observa Neves; Santiago (2009):

A questão da contação de histórias como participante da práxis pedagógica não pretende de forma alguma desconfigurar sua função de transmitir beleza, sensibilidade, prazer. Aliás, acredita-se que o caráter artístico da contação de histórias pode servir de elo no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a contação de histórias pode auxiliar a práxis sem perder seu valor estético e artístico. (NEVES; SANTIAGO; 2009, p. 66).

Nessa fase, o aluno foi amparado por outros recursos textuais ao ter contato com dinâmicas e técnicas teatrais que trabalharam a produtividade da fala baseada no desenvolvimento de aspectos como entonação e intenção de voz, postura e desenvoltura, recontextualização, adaptação vocabular, por exemplo. Foi a fase de transformação que mais possibilitou ao aluno se apropriar do texto e imprimir nele as intenções e características mais subjetivas. Ao ser expresso oralmente, o conto ganhou, uma versão já modificada pelo resumo, aspectos novos que só são possíveis na oralidade, e ajudam a configurá-lo como um novo texto, que é novo para quem conta e também para quem ouve; portanto, novas significações o distinguem do texto escrito do qual ele se origina. Tal processo confirma o que foi observado no início deste capítulo, quando se fala sobre oralidade e ensino, enfatizando a concepção interacionista, de Koch e Elias (2007), apud Alves Faria *et al.*, em que o significado do texto é construído pelo sujeito, levando em conta sua realidade e percepção do mundo que o cerca.

Os registros feitos em vídeos, as anotações, as atividades aplicadas e recolhidas, todo o material reunido, enfim, ao longo da pesquisa, são instrumentos importantes para se chegar às conclusões do quanto esse trabalho com a oralidade contribui para o alcance de uma expressão produtiva através da fala.

Diante do percurso idealizado, espera-se que a proposta cause algum impacto na vida social do aluno, já que está cercado por uma realidade que exige dele, a todo tempo, bom desempenho na comunicação em situações da vida pública cotidiana, como simples solicitações de serviços em departamentos públicos ou privados, entrevistas de emprego, exposição de um projeto ou de trabalho na escola, no trabalho ou na comunidade religiosa, ou mesmo nos grupos de convivência dos quais faça parte. Assim, essa relação da língua e do ensino de língua com as práticas sociais é preocupação deste trabalho, que tem foco a modalidade oral e, acredita na importância do desenvolvimento desse discurso para o alcance e ocupação de um lugar social pelo indivíduo, conferindo-lhe cidadania. Enfim, o modo como este trabalho se construiu, o percurso da proposta de ensino e as atividades aplicadas serão explanados no capítulo que segue, o da metodologia.

3 METODOLOGIA

De acordo com a natureza desta investigação, a intervenção metodológica aplicada foi de caráter qualitativo-interpretativista. O acompanhamento e o registro das atividades foram feitos através do diário de bordo e também de gravações de vídeos. Neste capítulo, faremos a apresentação dos procedimentos de geração de dados e de análise dos resultados.

3.1 Sequência prática para o desenvolvimento do projeto

A presente proposta de ensino foi realizada por meio de atividades relacionadas à exposição oral que ocorreram, na sala de aula e em outros espaços da escola como o auditório e o pátio, nos horários das aulas de português, nesta sequência:

Primeiramente, a professora pesquisadora apresentou o projeto aos alunos e, nesse momento, foram explicadas as etapas das atividades. Os pais ou responsáveis e os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE C), que é o documento assinado pelo maior (no caso das pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, o pai ou responsável); o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B), que é o documento para os menores ou legalmente incapazes (item II.24 e II.25 da Resolução 466). Esses documentos são essenciais em pesquisa que envolve seres humanos, pois garantem a aprovação do participante em relação à pesquisa e protegem legalmente o pesquisador. Houve também a assinatura da Carta de Anuência (ANEXO B), em que a direção da escola autorizou a realização do trabalho e o Termo de Compromisso (APÊNDICE A), que, afixado no projeto, atestou o comprometimento da professora pesquisadora com a conduta legal da pesquisa.

Os trabalhos foram iniciados com a aplicação do questionário inicial (APÊNDICE D), em que os alunos responderam às perguntas relacionadas à sua familiaridade com a fala pública, suas dificuldades, que importância atribuem ao discurso oral, o acesso a bens culturais como livros e o que pensam sobre o trabalho do qual iriam participar, como avaliam a atividade diagnóstica, etc.; o objetivo deste instrumento foi de caracterizar os participantes da pesquisa e conhecer suas experiências, habilidades e afinidades no que diz respeito à leitura e à expressão oral e o seu perfil social.

Na sequência, foi aplicada uma atividade diagnóstica de contação (APÊNDICE F). Essa atividade ocorreu em duplas e foi gravada, com o objetivo de verificar as condições da expressividade oral dos alunos. Escolheu-se organizar a contação em duplas diante da possibilidade de os participantes ficarem mais à vontade, sentirem-se amparados pelo colega,

além de favorecer o tempo de aplicação da pesquisa. Os alunos leram o texto, prepararam sua síntese e tiveram até 5 minutos para contá-lo. A intenção era que, a partir dessa atividade se pudessem identificar nos estudantes, dificuldades relativas à oralidade e organização de informações, e também relacionadas à desenvoltura (inibição, tom de voz, postura, etc.). Para isso, a professora, além de gravá-la, observou e fez anotações sobre as apresentações a fim de verificar as condições da comunicação oral pública dos participantes. Os textos escolhidos foram contos curtos da literatura brasileira moderna e contemporânea, com temática e linguagem acessíveis ao universo juvenil, e contemplaram autores como Clarice Lispector, Pedro Bandeira, Moacyr Scliar, Ruth Rocha e L.F.Riesemberg (ANEXO F ao Y).

Houve uma sequência de 5 oficinas de teatro que trabalharam atividades de desinibição, soltura, interação, técnicas de contação, entre outros, com o objetivo de deixar os alunos mais à vontade para as situações de apresentação oral pública. Desses 5 encontros, 4 foram conduzidos pela contadora e atriz Fabiana Brasil, membro do grupo “Contos de Mitologia”, da UFMG, e 1 pelo grupo do Projeto Teatro na Escola. Mais informações sobre essas atividades se encontram nas oficinas (APÊNDICES G a L).

Apresentação de contadores profissionais na sala de aula. A dupla de contadores Fabiana e Anderson fez uma contação de três textos referentes às culturas indígena, africana e grega, com adaptação de linguagem e contexto. Os alunos puderam interagir com os contadores, observar os detalhes, as particularidades dos mesmos e visualizar a futura contação que fariam, APÊNDICE H (oficina) e ANEXOS C, D e E (textos).

Escolha e recepção dos textos a serem contados pelos alunos. Os textos (ANEXO 1 ao 9) foram escolhidos pela professora que se baseou em contos e mitos das culturas africana, indígena brasileira e grega, valorizando a figura do herói e da heroína nas histórias transmitidas primeiramente através da oralidade. A seleção desses textos considerou o grande interesse que a turma teve pelas histórias relacionadas a heróis e a mitos, o que pode ser percebido através de conversas, leituras e dos primeiros contatos com os contadores. Ao receber o conjunto dos textos, os alunos tiveram oportunidade de avaliar, escolher, trocar e opinar sobre os mesmos.

Oficina de interpretação, de resumo e de preparação dos textos (APÊNDICE I). Foi distribuído um questionário que orientou a leitura e a interpretação dos textos, que depois foram resumidos e preparados para a apresentação, por meio de conversas entre as duplas e ensaios direcionados com a professora de teatro e contadora parceira do projeto. Os objetivos nessa etapa foram: estabelecer o contato e a proximidade dos alunos com os textos que iriam

ser contados posteriormente, possibilitando a compreensão dos mesmos; a identificação da ideia central e das secundárias; a identificação das personagens, do enredo, etc. O resumo foi proposto para que os alunos pudessem selecionar o que achavam mais importante e não poderia faltar na contação. Em relação à orientação da contadora, no final dessa etapa, ela acompanhou os alunos, juntamente com a professora pesquisadora, fazendo audições e dando sugestões sobre aspectos da apresentação como entonação, contextualização, vocabulário, etc. Essa oficina teve a duração de 4 aulas.

Apresentação dos textos: diagnóstico final (APÊNDICE M). Nesse dia, os alunos se apresentaram para um público formado por membros da direção da escola, do setor pedagógico, dos alunos representantes de todas as turmas do turno, dos professores, dos contadores, de pessoas da comunidade. O evento ocorreu no auditório da Escola, mesmo lugar em que se aplicou a atividade diagnóstica, e durou aproximadamente 2h. A fim de oferecer à pesquisadora oportunidade posterior de analisar o desempenho dos participantes, as apresentações foram gravadas e se encontram sob a posse da professora pesquisadora que garantirá o sigilo das mesmas; quanto aos textos apresentados, eles serão listados no capítulo que segue e se encontram nos ANEXOS de 1 a 9. A abertura do evento ocorreu com a contação da dupla Fabiana e Anderson, que logo foi seguida pela contação dos alunos. Nesta etapa, pretendeu-se verificar se houve avanços e, quais aspectos os alunos alcançaram em relação à oralidade no decorrer do Projeto, o que será analisado no próximo capítulo. Poderão ser vistas fotografias dessa atividade no (ANEXO 10) e comentários dos alunos na análises dos dados.

Questionário final (APÊNDICE E). Uma semana após a última apresentação, foi aplicado o questionário final que buscou apreender informações sobre como os alunos avaliaram o processo em que estiveram envolvidos, se acharam-no produtivo, se suas expectativas foram atendidas, etc.

Optou-se, nessas atividades, pelo uso de contos relacionados à figura do herói, tratando essa figura em diferentes tradições e culturas, cruzando representações de heróis africanos, indígenas e da tradição europeia (um clássico grego, por exemplo). Nessa perspectiva, essa proposta contempla uma orientação do CBC que propõe o trabalho com mitos e heróis clássicos na sala de aula. Pretendeu-se, enfim, com uma sequência de ensino organizada, levar o aluno a familiarizar-se mais com a leitura, e realizar, de forma processual, práticas de oralidade, baseadas na leitura e na contação de textos literários. O participante teve a oportunidade de interpretar os textos, de resumi-los, selecionando as partes que julgou mais

convenientes para incluir na contação; assim, pode apropriar-se do texto para contá-lo com confiança e entusiasmo.

Todo o percurso de ensino foi idealizado pela pesquisadora, após observar a turma e considerar a proposta e os objetivos que desejava alcançar com a pesquisa. Ressalta-se a importante contribuição dos colaboradores externos, que, através de contações em grupo e de oficinas teatrais, ajudaram a despertar nos alunos maior interesse pela contação de histórias.

Finalizamos o trabalho acreditando que todo o conjunto de atividades desenvolvido com os alunos foi produtivo, a leitura, as oficinas teatrais, a preparação dos textos, a apresentação final revelaram um crescente interesse dos alunos pelo universo da fala pública e pela literatura. Houve, enfim, um visível aumento da autoconfiança desses alunos, na sua capacidade de comunicação. Mais detalhes desse processo serão apresentados no próximo capítulo, em que haverá a análise dos dados coletados na pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, será feita a apresentação e a análise dos instrumentos, dos dados gerados e dos procedimentos adotados na pesquisa que investigou o papel da contação de textos literários no desenvolvimento da oralidade de alunos do Ensino Fundamental II. O estudo foi realizado com alunos do 9º ano I da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva; o início desse Projeto de Ensino ocorreu em maio de 2017 e sua finalização em setembro desse ano.

4.1 Questionário Inicial

Esse instrumento (APÊNDICE D) foi aplicado com o objetivo de coletar algumas informações relativas, por exemplo, ao desempenho dos alunos com a língua oral, a sua relação com a leitura literária, etc. Sobre o número de alunos que responderam a esse instrumento e participaram efetivamente da pesquisa, ressalta-se que houve alteração: excluiu-se a análise dos dados gerados por 5 alunos, já que esses não cumpriram com a exigência da entrega dos termos TALE e TCLE, que são essenciais para a segurança no processo de pesquisa. Assim, dos 34 iniciais (número de alunos da turma), permaneceram 29 participantes.

A **questão 1** (gráfico 1) investigou o costume de falar em público ou de comunicar-se com pessoas que não são da intimidade. Nas respostas a essa questão, observa-se que menos de 1/3 dos participantes possui o costume de falar em público; os outros 72% têm pouco, muito pouco ou nenhum costume de falar em público. Isso mostra que a relação com a fala pública para muitos é restrita, e que as situações de comunicação formal são limitadas.

Na **questão 2**, (gráfico 2), o aluno respondeu se sente alguma dificuldade ou desconforto quando precisa falar em situações formais. Mais uma vez uma pergunta coloca a maior parte dos participantes “no meio do caminho”; enquanto apenas 10% responderam que não sentem dificuldade ou desconforto ao falar em público, 62% disseram sentir pouca, enquanto que 28% sentem dificuldade. É possível verificar que a maioria dos alunos entrevistados sente, de alguma forma, dificuldade de falar em público, ainda que seja pequena, o que já mostra uma necessidade de se dar importância a essa questão no trabalho com língua materna na escola.

Sobre o que mais causa nervosismo ao expressar-se oralmente e em público. Na **questão 3** (quadro 3), os alunos alegaram os fatores: “A fala na frente de todos”, “O olho no olho quando fazem perguntas”, “Ser olhado”, “Quantidade maior de pessoas”, “Apresentação de trabalho”, “O riso dos outros diante do erro”, “A fala paralela e o riso”, “Julgamento e críticas

do outro”, “Medo de esquecer e errar”, “A falta das palavras adequadas”, “A falta de atenção do ouvinte”, “Medo de não se sair bem”, “Interrupção da fala”, “Necessidade de falar alto e chamar atenção”. Essa questão obteve respostas variadas, mas pode-se observar que grande parte delas está relacionada ao medo do outro, do interlocutor ou espectador, seja do seu olhar (o que caracteriza timidez), do julgamento e da crítica desse outro (insegurança, baixa autoestima); o medo “falar na frente de todos” e de “esquecer e errar” também se relacionam à timidez, à baixa autoestima e à insegurança. Todos esses fatores são significativos em relação ao desempenho com a fala pública e demonstram a importância, no desenvolvimento da proposta, das oficinas teatrais que foram oferecidas, pois foram trabalhados exercícios sobre o olhar na comunicação, sobre a interação e a importância do outro e, também, treinamento de concentração, o que favorece o autocontrole, a memória, conferindo mais segurança ao comunicador.

Perguntou-se ao aluno sobre a importância de se falar bem, com desenvoltura, na **questão 4** (gráfico 3). Sobre os porquês dessa importância variaram-se as justificativas, entre as quais se encontram: “não passar vergonha”, “autoestima”, “vida social”, “passar boa impressão”, “melhorar a comunicação”, “sentir-se seguro”, “compreensão do ouvinte” e “poder de convencimento”. Percebe-se, mais uma vez, o quanto o julgamento do outro determina a busca por uma comunicação mais produtiva (*não passar vergonha, causar boa impressão*) e como a eficácia na transmissão da mensagem e a intencionalidade também são consideradas importantes metas (*segurança, compreensão na recepção e poder de convencimento*).

Na **questão 5**, os alunos responderam se se sentem à vontade para relatar um fato ou contar uma história a pessoas do convívio íntimo e do convívio formal (gráfico 4).

Essa questão revela que existem, embora em pequeno número (21%), alunos com um grau de timidez ou introversão maior que alegam possuírem um pouco de dificuldade de conversar até com pessoas mais íntimas, o que pode estar relacionado à autoaceitação e à autoestima. Já a maior parte dos entrevistados (79%) diz não possuir dificuldade para conversar com pessoas próximas.

Na comunicação oral formal, observa-se que um número considerável de participantes respondeu (gráfico 4.1) que se sente à vontade para falar em situações de formalidade (31%), quase um terço do grupo. Os demais participantes se dividem entre os que se sentem *pouco* à vontade (mesma quantidade dos que responderam *sim*, 31%) e, em maior número, os que não se sentem à vontade em ocasiões de fala formal (38%). Essa questão é importante por verificar que a comunicação oral pública não é uma prática simples ou uma habilidade conquistada pela maioria do grupo, pois esta maioria se divide em duas parcelas: uma que

alega sentir-se pouco à vontade para fala formal (número tão expressivo quanto o dos que disseram sentir-se à vontade) e outra que alega não sentir-se à vontade nessa situação (o número mais expressivo do gráfico). Assim, confirma-se a existência de um desafio para este trabalho que é de usar ferramentas para que esses alunos conquistem maior segurança e se sintam melhor no momento em que precisarem se comunicar em situações formais. É um desafio, acreditamos, que merece mais atenção na realidade diária das aulas de língua portuguesa nas escolas brasileiras.

Na **questão 6**, (gráfico 5) os alunos disseram se acreditam que o ambiente escolar promove ou dá espaço para o desenvolvimento da comunicação oral. Responderam que sim 83%; que não, 10%; e que promove pouco, 7%. Ao justificarem o esforço da escola para promover a conquista de uma boa comunicação oral, grande parte dos alunos alegou que isso se deve à prática de apresentação de trabalhos (conteúdos diversos das várias disciplinas), ao convívio com os colegas e às oportunidades em que suas opiniões podem ser expressas (como discussões geradas por leitura e interpretação de texto, por exemplo). Essas informações, no entanto, não compreendem nenhuma prática pedagógica voltada especificamente para o ensino da oralidade; todas se referem a situações e práticas cotidianas no universo escolar, o que indica que, baseando-se nas respostas desses alunos, ainda falta atenção da escola para um trabalho organizado e pedagogicamente idealizado para o ensino da oralidade.

Na **questão 7**, (quadro 4), os alunos responderam como a escola poderia contribuir para o desenvolvimento da oralidade. Para boa parte deles, a escola pode ajudar no desenvolvimento da oralidade abordando especificamente o assunto (seja através de palestras e apresentações) e promovendo projetos a esse respeito. Expressivo também é o número dos que sugerem o trabalho com teatro, e ocorrem, juntamente com as vezes em que o teatro foi citado, as sugestões de palestras, trabalhos orais, contação de histórias e exibição de filmes. Com base nessas sugestões, é possível afirmar que este trabalho, juntamente com as oficinas que usaram recursos teatrais, encontra-se dentro das expectativas dos alunos em relação ao que esperam da escola, em relação ao favorecimento de uma comunicação oral mais produtiva, visto que traz à sala de aula propostas de atividades relacionadas, especificamente, a esse tema, o qual foi pensado e articulado levando em consideração o objetivo primeiro de contribuir com a oralidade.

A **questão 8** fala sobre a leitura. Na **8a** (gráfico 6) o aluno falou se lê ou não com frequência. 34% disseram que sim; 34% disseram que não; e 32% alegaram que leem com pouca frequência. Na **questão 8b**, o aluno falou se teve ou não incentivo à leitura na infância (gráfico 6.1, p*). 79% disseram que sim; 7% não; 7% pouco e 7% não se lembra. Na **questão**

8c o aluno respondeu se em sua casa existem livros. 79% disseram que sim e 21% disseram que não. Sobre a quantidade de livros existentes em casa, 4 alunos alegaram possuírem entre 1 e 5 livros; 6 possuem até 10 livros; 6 possuem até 20 livros; e 7 alegaram possuir acima de 20 livros em casa. A **questão 8d** pergunta se o aluno possui condições financeiras para comprar livros e com qual frequência isso acontece. As respostas são as seguintes:

- Não compra: 2
- Compra uma vez por ano: 3
- Compra a cada dois ou três meses: 5
- Compra uma vez por semestre: 0
- Compra uma vez por mês: 8
- Quando lê, utiliza livros de biblioteca ou emprestados de amigos e/ou familiares: 11

Nota-se na questão 8, de a a d, a qual investigou a proximidade e a frequência do aluno em relação à leitura desde a infância até a idade atual, e também verificou se há alguma relação dessa proximidade com a situação social do entrevistado ao questionar sobre as possibilidades de adquirir livros; acredita-se que o bom desempenho linguístico pode relacionar-se também com o fator financeiro que limita ou promove o acesso à leitura, porém não foi possível comprovar isso no grupo estudado. Nesse ponto da análise, percebe-se uma contradição na realidade relatada: mais de dois terços dos alunos disseram possuir livros em casa e muitos os possuem em razoável quantidade, porém em relação à frequência de leitura os dados apontam para outra direção, pois, mesmo muitos tendo acesso a livros, o número dos que possuem o hábito frequente de leitura literária se reduz. Observa-se, também, que em relação ao incentivo que tiveram à leitura na infância, alguns disseram que não foram incentivados, outros alegaram que foram pouco incentivados e outros disseram não se lembrar (esses três grupos possuem a mesma quantidade de respostas). Já a grande maioria, 79%, respondeu que recebeu incentivo para ler na infância. Quase todos não explicaram a origem desse incentivo, porém 4 atribuíram aos pais e 1 aos professores. Tal contradição relativa ao acesso a livros e à frequência de leitura pode ter explicação também nos hábitos culturais (o domínio do entretenimento digital sobre os adolescentes), o que vai ser discutido mais especificamente na questão 10.

Esse levantamento acerca da leitura foi importante, acreditamos, pois como consta em nossa reflexão no capítulo teórico, o desenvolvimento humano, a construção do pensamento, passam pela literatura, conforme aponta Candido (1995, p. 176 - 177). Para esse autor, a

literatura possui três faces que a denominam, por exemplo, como “uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos (...) ela também é uma forma de conhecimento (...)” (Candido, 1995, p. 176). Dessa forma:

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 1995, p. 177).

Ainda, de acordo com o teórico:

A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 1995, p. 177).

Se para a construção de um discurso oral é necessário que se possua uma boa organização do pensamento, pode-se afirmar que é necessário o conhecimento de algo para se falar e que a organização dessa fala se baseie em uma reflexão consciente em relação ao *objeto* estudado; fica claro, assim, como a presença da literatura importa na visão deste trabalho, na medida em que ela pode contribuir com o desenvolvimento do leitor, ampliando seu mundo. A literatura é de fato, uma ferramenta indispensável às práticas pedagógicas que se preocupam tanto com a formação de um bom leitor (com consciência humana e social), quanto de um sujeito consciente e produtivo no que diz respeito à sua expressividade oral.

Na **questão 9**, (gráfico 7) o aluno responde sobre o acesso a outras produções culturais como cinema, teatro, shows musicais e se acredita que esses bens beneficiam a formação pessoal. 93% sim e 7% não. Observando os comentários dos alunos a respeito dessa questão, verificou-se que nas respostas, o acesso que a maioria alega ter a outros bens culturais se limita ao cinema, pela frequência a *shoppings centers*, opção cultural de grande parte dos adolescentes da cidade. Percebe-se também, nas respostas, que vários alunos se dirigiram à segunda pergunta da questão, somente deixando clara a sua opinião sobre a importância do acesso a esses bens (97% acreditam que esses bens culturais são importantes na formação da pessoa e 3% acreditam pouco nisso), o que está ilustrado no gráfico 7.1.

Essa questão se relaciona com a 8, a respeito da qual é preciso lembrar que há uma ressalva, pois, como foi dito, os alunos alegam ter acesso aos bens culturais citados, mas eles se limitam ao cinema (*shoppings centers*). Na questão 9, uma parcela maior dos que disseram ter acesso a esses bens alega acreditar que eles são importantes na formação do sujeito. Assim, não pudemos verificar com clareza se eles consideram importantes todos os bens citados ou só aquele a que eles, de fato, têm acesso.

A **questão 10** (gráfico 8) investiga se o aluno possui acesso a produções culturais relacionadas à tecnologia virtual, como *You Tube*, jogos eletrônicos e redes sociais, também a revistas e etc. 97% disseram que sim e 3% disseram que não.

A maior parte, 16 dos alunos, respondeu que possui acesso a tudo o que foi citado; dos demais, alguns excluem revistas e livros digitais, poucos excluem os jogos e as redes sociais. Somente 3 alegam ter acesso a revistas e 1 a livros digitais; sem resposta, 1. Observa-se, nesse item que, em relação ao *You Tube*, somente o aluno que não respondeu deixou de citar esse entretenimento como acessível. Nesse sentido, constata-se a recorrência do hábito de assistir a vídeos *on line* como um meio de informação e de lazer entre os adolescentes.

Quanto a todos os acessos citados, releva-se uma nova realidade relativa à leitura tradicional, que ora ganha novos suportes (livros digitais), mas também é substituída por hábitos culturais modernos relacionados à tecnologia da Informática. Esta última informação é predominantemente recorrente.

Sobre a reação dos alunos ao convite para participarem da proposta de ensino, na **questão 11**, eles respondem se gostaram ou não de serem convidados para fazerem parte do trabalho e se consideraram essa proposta importante:

Respostas:

Todos os alunos alegaram ter gostado do convite para participar do projeto.

Todos os alunos consideraram esse trabalho importante para o seu desenvolvimento.

A **questão 12** pergunta o que o aluno espera que o projeto proporcione a ele. Das 29 respostas a essa questão, 9 disseram que esperam melhorar a fala pública; 8 disseram esperar o aumento do conhecimento, relacionado também ao domínio do português; os demais citaram benefícios como: a desenvoltura (2), a desinibição (1), a melhor interação com os colegas (2), a melhoria no desempenho escolar de modo geral (2), mais vivência literária (1), mais estímulos criativos para a escrita e futuro profissional (1) e não especificou (1). Ainda houve

alegações de que, além de beneficiar a oralidade, o projeto pode melhorar a escrita e a interpretação (2).

O fato de a aceitação do Projeto ter sido unânime e imediata esclarece o quanto o aluno sente necessidade de novas iniciativas na escola, além de muitos se mostrarem preocupados com a conquista de uma fala pública mais desenvolvida e produtiva; há relações dessa conquista com a leitura, isso também ficou claro. Outro número também expressivo é o do grupo que está preocupado com a aquisição de mais conhecimento, que inclui o aprendizado de português; neste último caso, há uma expansão de expectativas, mas o universo da oralidade continua sendo contemplado, uma vez que de um modo geral aprender português implica também aprender *a falar bem*.

Esse instrumento de investigação, o questionário inicial, vem primeiramente mostrar, nesta pesquisa, que há muito que se fazer por um ensino que favoreça a língua oral. Os alunos mostraram que existe muita dificuldade de falar em público; que a fala pública formal não é um hábito da maioria; consideram importante falar bem, mas nas situações de formalidade, isso se torna difícil; quase todos consideram que a escola trabalha para favorecer a oralidade, mas eles próprios, ao citarem os meios pelos quais isso ocorre, denunciam que o trabalho é limitado e ainda não organizado para esse fim. Em relação à leitura, os dados aparentam se contradizer, pois muitos alegam proximidade com a literatura, mas a frequência de leitura mostra outra realidade; percebeu-se também que o acesso dos alunos a produções culturais se limita ao espaço do *shopping center*, quando eles dizem frequentar cinema e que as tecnologias digitais dominam o entretenimento e o lazer dos participantes; ao final, todos deixam claro o interesse pelo Projeto, dizendo que gostaram da proposta e que esperam, primeiramente, melhorar a fala pública e aumentar o seu conhecimento.

Dessa forma, pode-se verificar o quanto o trabalho com a oralidade na escola é importante, pois os próprios estudantes reconhecem a necessidade de se construir um discurso mais produtivo. Para Marcuschi (1997), o lugar da oralidade deve ser pensado nestes tempos em que ela ressurge em meio às discussões sobre língua:

Parece que hoje redescobrimos que somos seres humanos eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade hoje, seja nos contextos de usos da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal. (MARCUSCHI, 1997, p. 125 - 126).

É de suma importância o indivíduo saber como manifestar-se apropriadamente em uma comunidade de fala; sobre isso Bortoni-Ricardo (2008) aponta:

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar nesses ambientes. Mas é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de construir sentenças bem formadas. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 40).

Enfim, a análise dos resultados gerados pela investigação desse instrumento deixa claro que os alunos veem e reconhecem a importância da oralidade e da influência que a leitura pode exercer no desenvolvimento dessa habilidade. Porém, na prática existem limitações e, com relação à superação delas, a atuação da escola ainda não é efetiva nem diversificada. Dessa forma, esse trabalho é importante por propor um percurso que favorece o desafio da comunicação oral, considerando questões levantadas pelos alunos como a inibição, o medo de exposição à crítica do outro, à organização das ideias e, procurando adequar as atividades às dificuldades levantadas. A seguir, descrevemos e analisamos a atividade diagnóstica que observou o desempenho dos alunos com a língua oral no início da aplicação da proposta.

4.2 Atividade diagnóstica

Após a aplicação do questionário inicial, foi aplicada a Atividade Diagnóstica que ocorreu no auditório da Escola e teve o objetivo de verificar as condições de oralidade dos alunos. Para isso, escolheram-se contos curtos, de autores clássicos e do cenário mais recente da literatura brasileira como Pedro Bandeira, Moacyr Scliar, João Anzanello Carrascoza, Ricardo Azevedo, Clarice Lispector, Dalton Trevisan, Silvinha Meirelles, Ruth Rocha, Tatiana Belinky e L.F.Riesemberg (ANEXO G).

Os alunos foram organizados em duplas, alguns em trio, e receberam os contos para leitura e preparação para a contação; o tempo gasto para essa etapa foi cerca de 20 minutos. Depois, as duplas contaram as histórias que leram, sem orientação sobre como deveriam se proceder, e as apresentações ocorreram em duas aulas.

Em primeiro lugar, observou-se predominante dificuldade de ouvir por parte da turma; muitos alunos ao falarem paralelamente, atrapalharam as condições de apresentação das outras duplas, o que fez com que a professora pesquisadora precisasse pedir silêncio por várias vezes. Em algumas contações, porém, os colegas prestaram mais atenção e interagiram com a dupla que contava. O volume das vozes dos contadores muitas vezes era baixo, caracterizando certa inibição no primeiro momento de exposição oral.

Alguns alunos, usaram como recurso a folha de papel, na qual registraram o resumo do texto. Embora alguns, tenham lido o resumo, houve outros que apenas o seguraram, aparentemente para se sentirem seguros.

Registraram-se alguns vícios de linguagem como a repetição exagerada do termo “aí”. Possivelmente isso ocorreu pela dificuldade de expressão causada pela timidez, pela deficiente organização das ideias; esse termo está relacionado ao uso da oralidade informal, o que mostra um distanciamento entre situações de fala pública formal por parte de muitos alunos.

Em relação à postura, observaram-se alunos cruzando os braços, com aparente desconcerto na posição de destaque em relação à turma. Mas houve, também, alguns com uma postura normal, que aparentaram estar à vontade ao contarem a história. Os registros fotográficos estão no ANEXO 10.

Embora não tenha ocorrido nenhuma resistência de sua parte para realizarem a atividade, houve alunos que apresentaram timidez extrema a ponto de não se manifestarem quando estiveram à frente. Em contrapartida, duas duplas e um trio se apresentaram com desempenho positivo na fala, se destacando em relação aos outros colegas.

Em relação ao entendimento da história e a capacidade de contá-la de forma clara com fidelidade na transmissão da ideia, houve alunos que apresentaram dificuldade a respeito da compreensão geral do texto. Eles memorizaram as partes, mas, por não terem internalizado a ideia principal nem as intenções do autor, não conseguiram transmitir a narrativa com sentido e coerência.

Considerando os dados do questionário inicial e as informações geradas pela atividade diagnóstica, foi possível elencar um número de dificuldades apresentadas pelos alunos na comunicação oral relacionadas *à inibição e à timidez frente ao público, à segurança e à autoestima, à postura e à desenvoltura, à escuta atenciosa, à compreensão e à organização das ideias.*

A percepção dessas dificuldades nos fez pensar em recursos que pudessem contribuir com a diminuição de algumas dessas barreiras e nos levou à utilização da arte teatral, compreendendo os jogos, as dinâmicas, considerando que as atividades cênicas são uma grande ferramenta para os trabalhos com a oralidade (elas fazem parte dos segmentos expressivos corporal, facial e verbal) e trabalham a liberdade de expressão, que se relaciona com a liberdade verbal. Para Spolin (2010), os jogos são positivos no universo escolar, pois potencializam a exploração do nível intuitivo do aluno, um fator condicionador da vontade de aprender; para a autora a experiência é necessária para o aprendizado. Os jogos também

podem aproximar os alunos ao gerarem momentos instintivos, o que pode possibilitar o desenvolvimento dos mesmos:

O jogo é psicologicamente diferente em grau, mas não em categoria, da atuação dramática. A capacidade de criar uma situação imaginativamente e de fazer um papel é uma experiência maravilhosa, é como uma espécie de descanso do cotidiano que damos ao nosso eu, ou as férias da rotina de todo dia. Observamos que essa liberdade psicológica cria uma condição na qual a tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação (SPOLIN, 2010, p.5).

Ainda sobre o papel dos jogos na escola, Courtney (1980) *apud* Neves; Santiago (2009) propõe que:

Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ser ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência; o bom trabalho é mais freqüente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada; e o meio natural do estudo, para a juventude, é o jogo. (COURTNEY, 1980, *apud* NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 29).

Assim, a partir do que foi levantado, organizamos um conjunto de oficinas com atividades que procuraram contemplar as dificuldades que os alunos apresentaram com a fala pública. Essas atividades envolveram técnicas teatrais (com dinâmicas voltadas para aquisição de segurança frente ao público, para comunicação gestual e do olhar, para desinibição, para a criatividade e improvisação, para a entonação vocal e para a escuta atenta); instruções para a contação de histórias e apresentação de contação profissional; e compreensão e identificação das ideias global e principal do texto (construção de roteiro de leitura e interpretação textual e orientação e exercício de resumo). Acreditou-se que a realização desses procedimentos poderia contribuir para a construção de uma proposta que favorecesse o trabalho com a oralidade formal, pois todos possuem relação direta ou indireta com a expressão do pensamento através da linguagem. Fez-se, portanto, a descrição dessas práticas no próximo item deste capítulo.

4.3 As oficinas de preparação

Para que se pudesse obter um melhor resultado com as atividades de contação, foi importante buscar a parceria de profissionais do teatro e contadores profissionais para que, por meio de oficinas pudessem auxiliar os alunos na conquista de uma oralidade (e fala pública) mais produtiva e consciente. Esses profissionais ministraram aulas em que as atividades

trabalharam, por exemplo, a comunicação visual, o timbre e a intenção vocal, a soltura e a desinibição.

4.3.1 Oficina 1: Jogos teatrais

Segundo Fabiana Brasil, artista que conosco compartilhou o trabalho de contação, o “objetivo da oficina é despertar nos alunos suas habilidades inatas de comunicação e fala. A metodologia aplicada se refere a técnicas teatrais e de contação de histórias”; e mais informações a respeito dessa oficina poderão ser obtidas no APÊNDICE G.

A atividade foi iniciada com a contação da história *Guerra de Troia*, o que fez a turma ficar mais participativa e cooperativa. A contadora alegou: “Precisei interagir com eles e estabelecer um laço de estima e confiança. Isso foi muito particular e específico”. A turma apresentou, inicialmente, grande timidez e um receio de entregar-se aos jogos propostos. Outra característica importante e específica do grupo foi o grande número de alunos, o que tornou necessário mudar um pouco a dinâmica das atividades.

Para que os alunos pudessem se apresentar, Fabiana Brasil propôs uma atividade em que cada um deveria ir ao centro do círculo e dizer seu nome, associando-o a um gesto, depois todo o grupo a repetiria e, a cada apresentação, ia crescendo a quantidade de nomes e gestos relativos a esses nomes que o grupo deveria dizer e imitar. É uma dinâmica de apresentação e memorização, que além de aproximar os colegas, aproxima também, o ministrante da oficina e o participante, pois revela um pouco do temperamento, do comportamento dos membros do grupo. Começam aqui os procedimentos usados para enriquecer a oralidade dos alunos e atuar sobre as dificuldades que comprometem a expressividade, listadas no diagnóstico inicial e relativas à *inibição e à timidez, à insegurança e à autoestima, à postura e à desenvoltura, à escuta atenciosa, à compreensão e à organização das ideias*.

Na sequência, propuseram-se o estudo e a discussão do texto *O esqueleto da história* (APÊNDICE G), que sugere que através do desenho do esqueleto é possível explorar os aspectos que a performance de contar deve ter, como de intenção de voz e corpo. Foi possível perceber que esse texto abriu os olhos dos alunos para a forma como deve ser uma apresentação, houve um explícito interesse pelo assunto por parte da turma.

Foi aplicado um exercício para trabalhar timbre e intenção vocal (pergunta e resposta). Dispostos em círculo, os participantes perguntam ao colega do lado como ele está; após a resposta, volta a perguntar, mas agora sobre o vizinho do lado; então o colega pede para esperar, pois ele vai perguntar, vira-se e dá continuidade à conversa com o seu vizinho.

Posteriormente, os alunos formaram uma fila e caminhavam fazendo gestos diferentes; esse exercício trabalha a observação, a soltura, a criatividade e a coordenação. Nesse momento, houve resistência de alguns alunos, que não participaram por aparente medo de se expor aos colegas, eles queriam só assistir.

A turma foi dividida em dois grupos e cada um dos grupos era representado por um aluno que ia se alternando com o colega. Nessa dinâmica, o aluno representante do grupo, recebia o nome do que ele teria que representar com mímicas para que seus colegas adivinhassem; o grupo que acertou mais foi premiado na outra aula. Essa atividade, além de enfatizar o contato com o outro e o olhar e a atenção, trabalha a improvisação, a agilidade e o raciocínio; pois tanto quem representa quanto quem adivinha precisa fazer um esforço ora para construir um objeto, ora para construir um significado para o objeto retratado, precisa esforçar-se também para usar o raciocínio em um espaço curto de tempo. Nessa fase das atividades, percebeu-se a turma muito mais à vontade e com melhor interação, o que reforçou a nossa percepção de que o percurso feito até ali havia já, timidamente, contribuído com o processo de desenvolvimento da expressividade dos alunos.

Resumo dos exercícios aplicados:

Apresentação da artista, após a contação do texto *Guerra de Troia*, e dinâmica com os nomes dos participantes;

Atividade com o texto *O esqueleto da história* (APÊNDICE G), leitura e reflexão.

Exemplo de parte do texto:

Importante: o que não pode faltar numa história:

1º. O esqueleto (huá huá huá), que faz a história ficar de pé:

O que não pode faltar num esqueleto?

Cabeça – sua história em 3 palavras: - quem – fez – o – quê -? (Ups! São 4!)

*Ombro – os personagens **indispensáveis**: quem?*

*Joelho – o que **precisou** acontecer pra história chegar no final?*

*Pé – a história se apoia num **lugar e tempo**: onde e quando cada coisa aconteceu?*

Ossinho menor do mindinho: relaxa! Se faltar, a história só vai ter um dedinho torto...

Exercício para trabalhar timbre e intenção vocal (pergunta e resposta).

Caminhada em fila com gesticulação diversificada.

Dinâmica das mímicas e adivinhações.

Na aula posterior a essa oficina, a professora pesquisadora promoveu uma conversa com a turma perguntando sobre o que os alunos acharam da oficina. Eles alegaram ter gostado, acharam “legal”, gostaram dos textos mitológicos, das dinâmicas e disseram que a contadora poderia voltar sempre.

Observando a reação dos alunos diante das atividades dessa primeira oficina, foi possível perceber o entusiasmo de alguns por aproveitarem um momento e um espaço em que puderam se expressar com mais liberdade. Diante disso:

Percebe-se a prática do teatro na educação escolar objetivando o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva de improvisação ou ludicidade. A base dessa prática é a comunicação que emerge da espontaneidade das intenções entre sujeitos engajados na solução cênica de um problema de atuação. (NEVES; SANTIAGO, 2009, p. 108).

Pudemos perceber com essa oficina uma pequena abertura dos alunos em relação a atividades que os coloquem de frente para o grupo, em situações de manifestação corporal e de fala. Eles começaram a demonstrar uma quebra de resistência diante da desinibição.

Partimos, então, rumo à segunda oficina, que trouxe a apresentação de contação para a sala de aula.

4.3.2 Oficina 2: Contação

Essa aula (APÊNDICE H) começou com a apresentação de contação dos profissionais Anderson e Fabiana que contaram as seguintes histórias: *O surgimento do amor*, mito indígena (ANEXO D), *O casamento da princesa*, lenda africana (ANEXO C), *Oxossi se apaixona por Oxum e surge Logun Edé* (ANEXO E); fizeram também uma adaptação contando o conflito amoroso de Zeus, Afrodite e Hera. Os alunos ficaram entusiasmados e interagiram bastante com a dupla na hora da contação, para a qual os contadores fizeram adaptações inserindo termos do português contemporâneo e popular; o que aparentemente agradou à turma. A intenção era a de fazer os alunos vivenciarem uma contação de histórias feita por pessoas com formação e treinamento específicos e o que se pode observar foi um grande interesse e participação de todos aos alunos.

No horário seguinte, a artista e contadora Fabiana conversou com os alunos sobre as contações da aula anterior, falando sobre as diferenças do texto escrito e do texto contado. Eles perceberam as diferentes entonações, a troca de termos que poderiam ser considerados

pesados ou inadequados (censura), a atualização da linguagem e o contexto. Foi feita uma explicação sobre mitologia, sobre deuses, e sobre termos africanos. Enfim, eles começaram a perceber algumas características da comunicação oral e a liberdade que ela oferece ao falante de imprimir na fala suas particularidades. Eles também se aproximaram da contação de história, uma prática (que na escola, no nível fundamental II, é menos comum que no Fundamental I) que promove a integração da literatura com o desenvolvimento da linguagem; além de demonstrarem certo avanço na escuta no momento em que as contações aconteceram. Nesse sentido:

A contação de histórias é uma prática cada vez mais presente na escola. Ora se desenvolve a partir do planejamento do professor, ora a escola recebe a visita de um contador, ora ela permeia os espaços culturais (como feiras do livro). O professor, através de sua formação, tem contato com diversas possibilidades de integrar a literatura em sua aula. Muitos teóricos abordam a questão da importância dos textos literários na escolarização. (MATEUS *et. al.*, 2013. 66).

Ainda conforme o autor:

Ao considerar a contação de histórias como portadora de significados para a prática pedagógica, não se restringe o seu papel somente ao entendimento da linguagem. Preserva-se seu caráter literário, sua função de despertar a imaginação e sentimentos, assim como suas possibilidades de transcender a palavra. (MATEUS *et. al.*, 2013. 66).

Enfim, as apresentações e as reflexões a respeito da contação nessa oficina 2 prepararam o próximo passo do percurso em que se iniciou a preparação dos textos para a contação dos alunos.

4.3.3 Oficina 3: Início da preparação dos textos para a contação

Nessa aula, foi feita a distribuição e o início da preparação dos textos que as duplas de alunos iriam contar na apresentação final (APÊNDICE I). As duplas foram separadas em 3 grupos, de acordo com três textos, de diferentes culturas, a saber: contos indígenas da cultura indígena brasileira, contos africanos e mitos gregos. Segue a lista dos textos completos e suas respectivas localizações:

Abdu, o cego e o crocodilo (conto africano, ANEXO 1)

Amigos, mas não para sempre (conto africano, ANEXO 2)

Artemis, a deusa casta e justiceira (mito grego, ANEXO 3)

Como a noite apareceu (conto indígena brasileiro, ANEXO 6)

O roubo do fogo (mito guarani, 4)

Héracles e Ônfale (mito grego, ANEXO 7)

A lenda de Minos e do Minotauro (mito grego, ANEXO 8)

Estou voltando (conto africano, ANEXO 5)

A criação do mundo (mito tupinambá, ANEXO 9)

É importante esclarecer que, embora a seleção dos textos tenha sido feita pela professora pesquisadora, os alunos tiveram liberdade de analisar e, quando acharam conveniente, fizeram a troca dos textos. Menciona-se que a escolha dos textos foi baseada no interesse dos alunos por histórias relacionadas a heróis e mitos, revelados em conversas e após os textos contados nas contações profissionais.

Os alunos iniciaram a leitura e receberam um roteiro (APÊNDICE I) que orientou a verificação de determinados aspectos como ideia central, ideias secundárias, eventos principais, personagens, etc.

Essa oficina teve continuidade em outra aula com a atividade de resumo dos textos. Os alunos foram orientados a identificarem as partes principais dos textos e selecionarem as ideias mais importantes que entrariam no texto base para a contação.

Nessa fase da pesquisa, esteve em evidência o gênero que configura a primeira forma de retextualização utilizada neste trabalho (passagem da escrita para a escrita): o resumo. Esse recurso linguístico foi precedido pela atividade de interpretação proposta no roteiro de leitura porque, assim como Marcuschi (2010), acreditamos que antes de uma atividade de retextualização como essa, é preciso haver compreensão do texto que se leu e que se pretende repassar. Nessa via, o autor argumenta que:

Há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p.47, grifos do autor).

Para Dell'Isola, o processo de retextualização pode ser considerado um recurso importante ao se trabalhar textos diversos em atividades de linguagem:

Todos os exemplos de retextualização são fruto de um trabalho de escrita de outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero. Os alunos, após a leitura do texto fonte, original e da produção de um novo texto são levados a procederem a uma conferência, ou seja, a verificarem se atenderam às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido. Obrigatoriamente, eles deverão identificar no texto que produziram as características do gênero-produto da retextualização. (DELL'ISOLA, 2013, pp. 140-141).

Em relação à compreensão dos textos pelos alunos, fica evidente que essa etapa é fundamental para eles tenham condições de retextualizá-lo; assim, construiu-se uma atividade de interpretação (APÊNDICE A) para facilitar o entendimento do texto e permitir que ele pudesse mais tarde ser contado com propriedade. As questões dessa atividade levam à investigação sobre o enredo, o tempo, o espaço, as personagens, a linguagem e as possíveis intenções do enunciador. No capítulo 5, registram-se as respostas de alunos referentes às questões 1, 16, 17 e 18:

Questões:

1. O que o texto nos conta?
16. Quais são os temas enfocados?
17. Qual a ideia principal do texto?
18. Há algum tipo de crítica social no texto?

Essas questões levaram o aluno a pensar sobre a mensagem global do texto, também a verificar se há mais assuntos levantados, sobre a ideia principal que o texto traz e, enfim, se o texto se ocupa também de fazer crítica social; pode-se, portanto, perceber se os alunos conseguiram nessa atividade atingir um entendimento satisfatório do texto que estava sendo preparado para a contação. As respostas selecionadas se referem aos textos *Estou voltando* (ANEXO 5), *A lenda de Minos e Minotauro* (ANEXO 8) e *Amigos, mas não para sempre* (ANEXO 2), nessa ordem (figuras 1,2,3).

Após o exercício de compreensão do texto, os alunos escreveram um resumo para que pudessem, apoiados pela atividade de interpretação, selecionar o que julgassem ser mais importante no texto e, assim, começassem a preparar a contação. Alguns alunos não se preocuparam em relatar as sequências dos fatos e, resumiram de forma extrema o texto, o que mudou posteriormente, como se pode ver com o texto *Estou voltando* (figuras 4 e 5).

Nesse texto, a dupla fez ainda uma adaptação no início e no final da história, quando o narrador em primeira pessoa encontra uma senhora contando a história do jovem angolano

para algumas pessoas reunidas; no final essa senhora estava contando a história de sobrevivência do próprio avô.

Nessa oficina, há uma demonstração de que, além de terem entendido o texto, os alunos avançaram no que diz respeito à organização das ideias em relação ao que vão expor; é uma fase em que eles se relacionam de outra forma com o texto, com um pouco mais de propriedade.

4.3.4 Oficina 4

Nessa oficina, os professores ligados ao Projeto “Teatro na escola, desenvolveram (APÊNDICE J) com os alunos, técnicas teatrais que trabalham a desinibição, a coordenação motora e a concentração. As atividades foram realizadas no pátio da escola e são descritas a seguir, bem como seus objetivos:

- 1) Jogo do bastão e apresentação com um gesto (aproximação e apresentação).
- 2) Corrida das estátuas (exercício de concentração, agilidade e interpretação).
- 3) Comando de gestos (atenção e agilidade).
- 4) Todos imitando um (lidar com a timidez, desenvolver tolerância).
- 3) Jogo da cadeira (exercício de atenção, interpretação e agilidade).
- 4) O jogo do olhar (controle emocional).
- 5) Jogo do improviso (criação de cena a partir de elementos pré-estabelecidos: criatividade e improvisação).

Enfim, as atividades dessa oficina consistiram em desde jogos lúdicos com os alunos, para o ganho de confiança e descontração para uma prática teatral, a jogos teatrais de atuação, de improvisação e o trabalho de interpretação cênica. Tudo isso trouxe para a vivência dos alunos novas possibilidades de expressão, de autoconhecimento, e o desafio de enfrentar a timidez e de ser alvo da atenção do outro, o incentivo à criatividade e à observação do espaço e das situações, o controle das emoções, enfim, trabalharam-se habilidades muito importantes para o desempenho no aprendizado de modo geral e no que diz respeito também à comunicação oral.

Dessa forma, confirma-se o exposto com o que Neves e Santiago (2009) afirmam:

Submeter-se a uma experiência concreta de teatro implica disponibilizar-se para vivenciar os processos oferecidos pelas etapas do aprendizado teatral. São eles: a descoberta do próprio corpo, capaz de produzir movimentos e sons; a descoberta e o experimento de seu potencial criativo; a atuação como vivência de pensamentos, emoções e ações do Outro proposto para si (o personagem); e a exposição espetacular direcionada a uma plateia. Essas etapas são trabalhadas mediante jogos que estimulem o contato com o próprio corpo, favorecendo uma consciência do próprio espaço e do espaço do outro, experimentando e exercitando o equilíbrio, a concentração, a observação, a coordenação e o ritmo. (NEVES; SANTIAGO, p. 108, 109).

Em relação à percepção dos alunos, houve boa apreciação dessa oficina. De muitos depoimentos, eles disseram, por exemplo:

“Achei excelentes as oficinas teatrais, mesmo com um pouco de vergonha eu fiz e isso me ajudou bastante”.

“(…) ajudaram a perder a vergonha”.

“Sim, demais, pois agora consigo falar, apresentar em público, coisa que eu não conseguia”.

“(…) com essas oficinas podemos treinar e aprimorar mais nossa desenvoltura”.

“(…) a gente se soltou, os mais tímidos já conversam mais”.

Esses comentários, feitos pelos dos alunos, avaliam as oficinas que estão nas figuras 6, 7 e 8 e 9, no capítulo 5.

Mais uma vez, a timidez volta a ser destacada, agora por alunos que alegam ter havido um benefício nesse sentido, promovido pelas oficinas, as quais favoreceram também a concentração; ambos os aspectos são importantes para uma comunicação oral produtiva.

As atividades da próxima oficina encerraram a fase de preparação por meio de dinâmicas e jogos teatrais; a que virá depois, se restringirá à preparação dos textos para a apresentação final.

4.3.5 Oficina 5

Parte 1- A artista Fabiana Oliveira traz novamente técnicas teatrais e de contação que dão foco à soltura, à concentração, à coordenação e também à coletividade. Essa oficina foi realizada no auditório e no pátio da escola (APÊNDICE K).

Atividades:

1) Imagem e ação: jogo em que os alunos tentam adivinhar o que um colega está representando com mímicas (promove o aquecimento dos participantes, a atenção e o trabalho em grupo).

2) Jogo do pega: os alunos são dispostos em duplas, sentados um de frente para o outro no chão, no meio deles havia uma bolinha. Eles iam se movimentando de acordo com o comando da professora e, quando esta anunciava o momento, o mais rápido pegava a bolinha no chão (concentração e agilidade).

3) Corda: cada um passa pela corda e pula uma vez; se todos passarem corretamente por um pulo, o grupo todo passa para dois pulos. A atividade é reiniciada caso alguém erre, até chegar a três vezes (aquecimento, atenção e trabalho em grupo).

4) Moeda: Monjolo

O grupo, ao mesmo tempo que canta, passa a moeda até que pare em alguém e todos precisam adivinhar com quem está a moeda.

Música:

*Bate o monjolo no pilão, pega a mandioca pra fazer farinha
Onde foi parar meu tostão? Ele foi para a vizinha.*

Essa atividade incentiva o aluno a abrir os olhos e a prestar a atenção ao que está ao redor.

5) Barco: exercício de cardume

Desenvolvimento e encenação de uma história a partir de um comando. Nesse exercício, os alunos dão importantes passos para a contação de histórias, pois, embora não falem (só recebem as indicações), eles criam a dramaturgia do exercício.

Comandos através de placas:

“Estamos todos em um barco”;

“Avistamos a costa do lado esquerdo e remamos para lá”;

“Avistamos uma tempestade que se aproxima do lado direito, tempestade forte”;

“Está entrando água no barco”;

“Tirem a água para não afundar”;

“Um tubarão está rondando o barco”;

“Vocês precisam fugir e ajudar os outros, pra ninguém se afogar”;

“Vocês vão buscar o barco, virá-lo e subir nele de novo”;

“A tempestade vai passando, o sol e vocês vão remar juntos pra costa”;

“Chegaram à terra firme!”

“Fim?!”

O que se percebe nesses jogos teatrais, segundo Neves (2009), é que:

O processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão. (NEVES; SANTIAGO, 2009, p.107).

São, portanto, ferramentas importantes para o trabalho pedagógico preocupado com o desenvolvimento do aluno.

Parte 2- Primeira tentativa de reconto: o colega conta para seu companheiro da dupla.

Observou-se que muitos aproveitaram o momento para conversar e preparar a contação; a professora pesquisadora preferiu não forçá-los a apresentarem, pois a maioria não se sentia segura. Uma dupla se apresentou, demonstrando domínio da história e segurança; esses alunos precisaram apenas de um alerta relativo à aceleração da fala.

Dessa forma, seguimos para a organização da última oficina antes da apresentação final, que consistiu em instruções da artista Fabiana Oliveira e da professora pesquisadora em relação às técnicas que auxiliam a contação de histórias.

4.3.6 Oficina 6

Parte 1. Instruções para contar as histórias: a artista Fabiana Brasil assistiu às contações das duplas, observando o texto de cada uma, avaliando o desempenho e dando orientações, relativas, também, a interpretações cênicas, quando necessárias. Esse momento ocorreu no auditório e no pátio da escola (APÊNDICE L).

Parte 2. Os alunos fizeram uma contação prévia dos textos na própria sala de aula, para a professora e para os colegas.

A oficina 6 e também a 5 propiciaram momentos em que a pesquisadora ficou um pouco desanimada com parte da turma frente ao desinteresse pelas atividades. Alguns alunos conversavam a ponto de atrapalhar os colegas, outros ficaram alheios à atividade. Cheguei a pensar que a contação final não seria nada produtiva.

Nas aulas seguintes, foi acertada a realização da apresentação final e foi feita a confecção dos convites (figura 10, cap. 5) pelos próprios alunos, que desenharam e escreveram o texto, para o público que iria assistir à contação.

4.4 A apresentação final

O momento de culminância do Projeto ocorreu no dia 21 de setembro de 2017, no auditório da Escola Gilberto Alves, mesmo local em que foi realizada a atividade diagnóstica, meses antes (APÊNDICE M).

O evento contou com a presença da diretora e da vice-diretora da Escola, da pedagoga, de professores de português, de matemática e de artes (parceiros que fizeram contribuições importantes para a pesquisa, como cessão ou troca de horários, suporte técnico nas gravações, motivação, etc.), de alunos representando todas as turmas do turno, de uma moradora da comunidade e dos contadores Fabiana e Marcos, ambos membros projeto de contação *Contos de Mitologia* (UFMG).

A presença desses contadores não ocorreu somente para que assistissem ao evento; eles fizeram a abertura das apresentações, contando duas histórias e encantando o público.

Em seguida, as duplas e os trios iniciaram a contação dos textos que prepararam:

Abdu, o cego e o crocodilo (conto africano, ANEXO 1)

Amigos, mas não para sempre (conto africano, ANEXO 2)

Artemis, a deusa casta e justiceira (mito grego, ANEXO 3)

Como a noite apareceu (conto indígena brasileiro, ANEXO 6)

O roubo do fogo (mito guarani, ANEXO 4)

Hércules e Ônfale (mito grego, ANEXO 7)

A lenda de Minos e do Minotauro (mito grego, ANEXO 8)

Estou voltando (conto africano, ANEXO 5)

A criação do mundo (mito tupinambá, ANEXO 9)

Na contação do primeiro texto, *Abdu, o cego e o crocodilo*, a dupla simulou uma conversa dizendo que iriam compartilhar uma história e, por coincidência, as duas amigas estavam falando do mesmo sujeito; no decorrer da conversa elas iam vendo que os fatos *batiam*. Essa dupla fez uma adaptação da linguagem e usou termos como *trolar*, no lugar de *enganar*,

demonstrando estarem à vontade na transmissão da história e boa intimidade com o texto. Uma das alunas dessa dupla alegou:

Aluna A (figura 11):

“Sim, porque eu era muito vergonhosa mesmo que não pareça era, agora consigo e muito mais” (sobre se sentir mais confortável para falar em público).

“Sim. E muito, acho que melhorei na linguagem” (sobre a capacidade de usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes).

O segundo texto, *Amigos, mas não para sempre*, foi contado por um trio, no qual uma aluna comandou a contação com desenvoltura e clareza. Os outros dois alunos, muito tímidos, contribuíram com uma fala curta, mas coerente; um deles é a aluna que não iria participar de forma alguma, por vergonha, mas por insistência dos colegas e da professora pesquisadora, aceitou o desafio. Nas oficinas teatrais, essa aluna demorou um pouco a se envolver, e em relação ao projeto todo, fez comentários (que serão anexados adiante, no final da análise dessa seção), como:

Aluna B (figura 12)

“Foi legal, achei muito interessante e divertido, não gostei muito no começo, *mais* depois me acostumei”.

“Não, porque tenho muita vergonha ainda” (sobre se sentir mais confortável para falar em público).

“Sim, porque estas aulas me ajudaram a *melhor* (melhorar) minha oralidade” (se acredita que pode usar a linguagem oral de modo mais produtivo que antes). Nesse caso, ela admite ter havido benefício em sua expressividade oral, o que não lhe garantiu mais conforto para falar em público, já que sua timidez é extrema. Assim, ela continua avaliando positivamente o trabalho.

Esse exemplo enfatiza a diversidade de perfis, de personalidades existentes no ambiente escolar. A formação, as particularidades dos alunos determinam também até que ponto eles podem ser influenciados pelas práticas desenvolvidas para o aprendizado.

Uma outra dupla contou esse mesmo texto, mas simulou uma conversa e, embora tenha havido uma fala desvolta e produtiva, a interação com o público foi mínima e a contação não teve um aspecto tão descontraído e natural, por parte de um dos membros. Em

contrapartida, eles foram criativos ao acrescentarem uma situação inicial para repassarem a história, cantando um trecho de uma música de amizade que foi interrompida para dizer que nem sempre a amizade permanece bem. (alunos C e D)

No texto *Como a noite apareceu*, a dupla contou a história com a postura ainda tímida, com braços cruzados, às vezes; mas em relação à linguagem, à manifestação da fala, foi muito produtiva, falaram com clareza, expuseram os fatos com organização e coerência. Um membro da dupla alegou:

(Sobre se se sente mais confortável para falar em público agora).

(Aluno E), figura 13

“Sim, me sinto mais seguro”.

(Aluno F), figura 13

“Sim, pois graças à professora que escolheu minha turma para fazer, se ela não *estivesse* trazido o projeto eu provavelmente não conseguiria nem falar um ‘a’”.

Pela segunda vez, o texto *Como a noite apareceu* foi apresentado, desta vez por um trio que fez uma encenação, mas dialogando gestualmente com o público. Essas alunas contaram com desenvoltura, domínio total do texto e aparente calma. Uma das contadoras desse grupo diz que sempre se sentiu à vontade para falar em público, então, a respeito de timidez, já não teria problemas. Porém, chegou a alegar que “foi extremamente interessante” participar do trabalho e, ao listar os aspectos que mais podem ter sido influenciados pelo Projeto, pontuou:

- organização das ideias;
- gosto pela leitura;
- desinibição;
- capacidade de síntese. (resumo)

Já a aluna H respondeu que acredita que agora pode usar a linguagem oral de modo mais produtivo que antes (figura 14).

O conto *Estou voltando*, foi apresentado por uma dupla, que demonstrou domínio do texto, da sequência e fez bom uso das palavras; olhou para o público sem medo, embora uma das alunas, extremamente tímida, ficasse por muito tempo com os braços cruzados, aparentemente

não se sentindo muito confortável naquela posição; ela, inclusive por alguns segundos, esqueceu-se da sequência da história, mas logo se recuperou. Essa era uma das duas alunas que, no início, admitiu não querer participar por causa da excessiva timidez. Percebeu-se, assim, uma pequena evolução por parte dessa aluna que, embora tenha se soltado um pouco, fez algo que antes ela mesmo admite que não faria. Veja-se o que relatou no fim do processo:

(Aluno I)

- “(...) agora não me sinto mais tão envergonhada para falar” (sobre a capacidade de usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes).

“Eu gostei, pois foi legal, consegui deixar de lado a vergonha que me prendia” (comentário avaliando a participação no Projeto, figura 15).

“*Estou voltando*” foi novamente contado por uma dupla cujo desempenho foi excelente, em todos os aspectos: propriedade sobre o texto, sobre a organização das ideias, também quanto à clareza e à coerência, à memorização, à naturalidade ao falar, à fluência vocabular. Ao contrário de algumas duplas, essas alunas não buscaram muitos recursos cênicos, simplesmente prenderam a plateia com a segurança e a naturalidade com que expuseram a história. Em relato sobre a evolução no desempenho, sobre as questões abaixo, essas alunas disseram:

Questões (alunos J e K):

O momento que achou mais interessante;

Se as expectativas em relação ao Projeto foram atendidas;

As impressões sobre as oficinas teatrais;

Se se sente mais confortável para falar em público agora.

Respostas (aluno J):

- “A parte de ir à frente e apresentar para todos. Pois foi um desafio interessante”.

- “Sim. Pois me ajudou bastante”.

- “Sim. *Ela nos ajudou* a largar a timidez”.

- “Sim. Pois antes eu não tinha coragem pra falar em público, agora me sinto um pouco mais segura”.

Respostas (aluno K):

“Quando os professores de teatro vieram para a nossa escola e fizeram várias dinâmicas incríveis com todo mundo”.

“Sim, elas foram atendidas e superadas, pois eu achava antes que era só um treino para apresentar em público e só. Porém foi mais que isso, foi legal, divertido, produtivo e muito mais”.

“Achei as oficinas importantes, pois cada ensinamento e cada oficina que eles davam nos ajudavam cada vez mais”.

“Não totalmente, pois ainda tenho um pouquinho de vergonha, mas perei tudo o que aprendi em prática, e assim me sentirei mais confortável para falar em público”. (figura 16).

A dupla que contou o texto *O roubo do fogo* se mostrou bem à vontade ao expor o texto, falou de forma organizada e interagiu com o público; mesmo esquecendo um pouco a sequência, o bom humor não deixou que isso atrapalhasse a contação. A repetição do termo *aí* pelo aluno que mais falou, aparentou se justificar pelo nervosismo, o que não comprometeu a impressão de segurança que ele passou. Ao descrever o momento que mais achou interessante no projeto, este aluno disse:

“O momento de falar em público. Porque era um desafio tanto para mim, como para todos os alunos”.

Assim, pode-se perceber o esforço desse aluno, bem como o de muitos, para realizar essa tarefa da fala pública, proposta no Projeto; fica clara também a superação de barreiras relativas à timidez, também no caso dessa dupla. É preciso ressaltar que o outro participante da dupla, falou menos, mas surpreendeu principalmente a professora pesquisadora, pois demonstrou, no início, muito desinteresse pelas atividades, além de comprometer a produtividade dos encontros com seu comportamento agitado e indisciplinado (o que não permite dizer que era desinibido pra falar, pois a sua facilidade se limitava a excitar a turma para a *bagunça*). Consideramos esta, portanto, uma participação com resposta positiva ao esforço, que rendeu desse aluno os comentários:

“Sim, porque eu perdi um pouco da vergonha” (sobre se se sente mais confortável agora para falar em público, figura 17).

O *Roubo do fogo* também foi contado duas vezes e o outro grupo (trio) fez uma encenação do texto, guiada por uma narração expressiva da história. Acreditamos que esse foi um meio de o grupo lidar com a inibição para falar em público, pois mesmo encontrando barreiras, eles não se negaram a apresentar e se expuseram, com os recursos que os deixaram mais confortáveis. A respeito da participação seguem alguns comentários do grupo:

(aluno P):

“Minha participação foi encenar o texto *O roubo do fogo*, gostei do projeto, pois estimula as pessoas a lidar com o público e não ficar com vergonha”.

“No momento em que os grupos contavam as histórias (mito), porque cada um contava de um jeito” (momento que mais gostou).

“Sim, pois toda a sala, mesmo com vergonha, participou”. (sobre o atendimento das expectativas, figura 18).

O texto *Héracles e Ônfales* foi contado com muita desinibição e liberdade, tanto na atuação como na linguagem. Essa dupla realmente não demonstrou nenhuma dificuldade e/ou inibição e pareceu estar muito à vontade ao contar a história.

Listam-se alguns relatos de uma das alunas:

“Sim, porque tive mais liberdade de contar algo em público” (se as expectativas em relação ao trabalho foram atendidas).

“Sim, pois me ajudou a reagir melhor com gestos quando contei uma história” (impacto das oficinas teatrais em sua contação).

“Eu sempre me *sentir*, porque sou *pra frente*” (sobre se sentir mais confortável para falar em público, figura 19)

Mais uma vez, verifica-se um aluno que se declara desinibido e apresentou sem dificuldades, mas que admite ter sido beneficiado em outros aspectos pelo Projeto, como na desenvoltura, na postura e ao se sentir mais livre para falar.

Em relação ao texto *A lenda de Minos e Minotauro*, sua contação foi feita em trio e dois dos alunos ficaram mais à vontade para falar e, outro se apresentou com visível timidez. Os dois primeiros (alunos R e S), disseram se sentirem mais confiantes (embora um deles admita ainda certa vergonha) o outro alegou sentir-se beneficiado (aluno L), mas falou pouco e foi muito resistente quanto à participação nas oficinas.

O texto *Artemis, a deusa grega*, foi apresentado por uma dupla, mas a contação efetiva se deu somente por um aluno que falou muito, deixando confortável seu colega que já era muito tímido. (Alunos T e U).

Uma dupla de alunos desistiu na hora, alegando vergonha, com visível desinteresse também. Eles não participaram efetivamente das oficinas e preparações, estando incluídos no grupo dos que dificultavam o andamento das aulas. Sendo assim, o texto indígena *A criação do mundo* não foi apresentado.

É preciso esclarecer que no decorrer do processo, principalmente nas últimas semanas, houve alunos que fizeram pedidos para trocar ou para desfazer as duplas e criarem trios. A professora permitiu essa flexibilidade diante da insistência por parte deles e por perceber que a composição inicial das parcerias estava, em alguns casos, causando desconforto nos participantes. Assim, acreditando em um melhor envolvimento dos alunos, fez-se essa permissão. Fica claro, porém, que a disposição inicial das duplas não foi imposta pela pesquisadora, mas escolha dos próprios alunos. Outro fato ocorrido foi a contação repetida de alguns textos, o que se deu porque achamos que poderia enriquecer as análises, na medida em pudemos observar como duplas diferentes reagiram ou prepararam um mesmo texto. As análises desta atividade foram feitas por meio de gravações de vídeos ocorridas no dia das apresentações; tais gravações se encontram sob a posse da professora pesquisadora.

Percebeu-se o quanto as oficinas teatrais influenciaram algumas apresentações, pois alguns alunos usaram a representação cênica para exporem os textos, aproveitando também o que vivenciaram nas oficinas. A respeito dos jogos teatrais, Neves e Santiago (2009) afirmam:

São jogos que envolvem a presença do texto e do subtexto, ou seja, a informação e a interpretação da informação, que pretendem gerar uma possibilidade de posicionamento mais crítico e menos concreto diante do mundo; e jogos que promovam o contato com a criação por meio da improvisação e da representação, o que significa a oportunidade de pesquisar e vivenciar suas próprias emoções em favor da construção de um ser fictício, porém verdadeiro (o personagem). (NEVES; SANTIAGO, 2009. p. 109).

Considerando as dificuldades listadas a partir da aplicação do questionário inicial e da atividade diagnóstica que estão relacionadas principalmente à inibição e à timidez frente ao público, à segurança e à autoestima, à postura e à desenvoltura, à escuta atenciosa, à compreensão e à organização das ideias, e comparando essas dificuldades que foram observadas e levantadas pelos próprios alunos, verificamos que houve um avanço do desempenho deles na hora de falarem, de se apresentarem para um público. As ocorrências de timidez diminuíram, visto que só uma dupla desistiu (as mesmas alunas que não se

interessaram muito pelas atividades); alguns alunos falaram menos (mas sem o uso do papel); um grupo fez leitura expressiva com encenação e um aluno ficou calado, deixando o colega falar sozinho. A maioria dos alunos demonstrou segurança ao falar e se sentiu valorizada ao realizar o trabalho. A desenvoltura também foi beneficiada, pois o aluno ficará mais à vontade, falando mais naturalmente. O interesse pela fala do outro cresceu e, por consequência, o respeito e a escuta. Eles compreenderam bem os textos, o que ficou evidente na forma como contaram, como as ideias foram bem organizadas, havendo quase nenhum vestígio de fala *decorada*.

Assim, confirmando o valor do trabalho com a oralidade na sala de aula, retomamos as falas de Schneuwly e Dolz 2004, apud Maciel e Bilro (2015):

[...] o que representa o ensino da fala pública? Com base no campo teórico dos gêneros, implica o ensino de gêneros textuais orais (inseridos tanto na modalidade oral quanto na interface entre oralidade e escrita) que não fazem parte, de modo sistemático, do convívio privado dos alunos, ou seja, de gêneros mais complexos, que necessitam ser aprendidos em um contexto de aproximação com as práticas sociais, nas quais eles se realizam. (MACIEL; BILRO, 2015, p.2).

Enfim, até esta etapa pudemos verificar que o envolvimento com o Projeto e a evolução dos alunos foram positivos. Isso nos motiva a seguir na análise, rumo ao questionário final, que trouxe para a pesquisa mais informações referentes às impressões e à avaliação do Projeto pelos alunos, as quais observaremos comparando com os resultados obtidos até aqui.

4.5 O questionário final

O questionário final (APÊNDICE E) foi aplicado no dia 28 de setembro de 2017, quando se encerrou o período da aplicação do Projeto. Esse instrumento possibilitou à pesquisadora reflexões sobre o trabalho com os alunos, sobre as impressões dos mesmos acerca das atividades desenvolvidas; foi possível verificar, também, a avaliação deles a respeito do favorecimento ou não de um discurso oral mais produtivo. Houve o ingresso de uma aluna nova, admitida pela escola no meio do processo de aplicação da pesquisa, e a mesma quis participar do projeto, recebendo e devolvendo assinados os termos de autorização (TALE e TCLE). Em contrapartida, um aluno que participou das atividades desde o início da aplicação não respondeu ao questionário final, o que fez o número de participação nos dois tipos de questionário ficar equilibrado, assim, ambos possuem 29 unidades.

Questão 1. A apreciação do trabalho pelo aluno.

Nessa questão, o aluno pode fazer um comentário sobre como foi sua participação, por que gostou ou não do Projeto. Os comentários, nesta ordem de recorrência, foram:

“Ajudou na desinibição”;

“Diminuiu o medo de falar em público”;

“Proporcionou experiências com o universo teatral e fuga da rotina”;

“Gostei muito das oficinas teatrais”;

“Proporcionou interação entre os colegas”;

“Proporcionou diversão”;

“Ajudou na autoestima”;

“Proporcionou aprendizado”;

“Gostei de contar histórias”.

Houve ainda relatos de melhorias no comportamento coletivo, de quem achou o Projeto interessante e divertido; também, disseram que ele proporcionou união à turma e foi inesquecível; que favoreceu a interpretação e o dinamismo e, enfim, que houve inicialmente quem não queria participar, mas aceitou o convite e se surpreendeu. Na figura 20, há um comentário de aluno avaliando o Projeto.

Questão 2. Sobre o (s) momento (s) que achou mais interessante. Nessa questão, a maior parte dos alunos disse ter gostado mais do momento da apresentação final e eles justificam essa apreciação, alegando que foi um desafio ir à frente e se apresentar para todos; que houve superação de medos; também foi um momento de interação e diversão e, os colegas se saíram bem. Um número considerável de alunos, também, disse ter gostado das oficinas e dinâmicas, pois puderam se descontraír, interagir com os colegas e com o professor; puderam adquirir mais segurança para se apresentarem. (Gráfico 10 e figura 21)

Questão 3. Sobre o atendimento das expectativas dos alunos (Gráfico 11).

Nessa questão, a única aluna que disse não ter suas expectativas atendidas justificou dizendo que *pensava que ia ser chato*; assim, não se constata dado realmente negativo em relação à sua satisfação com o Projeto.

Lembramos que nos dados iniciais foi verificada alguma resistência de alguns alunos, principalmente, por causa da timidez e da previsão de que iriam se expor. É o caso do aluno I, que já foi citado na análise da atividade diagnóstica, e que disse ter aprovado o Projeto, que o ajudou a diminuir a timidez. No questionário inicial, esse aluno disse não ter gostado muito da proposta, justamente por ter vergonha. Veja os depoimentos nas figuras 22 e 23.

Nesse sentido, confirmamos que o espaço escolar é o lugar de se privilegiar os trabalhos mais diversos com a linguagem, inclusive considerando a diversidade de recursos que envolvem o ensino de língua oral. Retomamos o que já afirma Dalla Zen (1997):

[...] não digo que temos uma brecha; temos, sim, um espaço real e historicamente presente na sociedade. Espaço onde podemos contribuir na reconstrução de histórias de vida, resgatando experiências singulares, “remando contra a maré”, mas investindo/intervindo. No exercício do cotidiano, tendo a sala de aula como um lugar de uso efetivo da palavra falada e escrita pelos alunos, um lugar de aprendizagens significativas, talvez se possa fazer uma diferença culturalmente positiva na vida de tantas pessoas. (DALLA ZEN, 1997, p. 21).

O depoimento e o desempenho dessa aluna na apresentação final mostram que o percurso traçado neste Projeto, embora seja simples, sinaliza que estamos no caminho em direção a uma prática pedagógica que favorece a conquista de um bom desempenho com a linguagem oral.

Questão 4. Sobre as oficinas teatrais, 97% dos alunos acharam importantes (gráfico 12). Destacam-se alguns comentários sobre as oficinas (o trecho de depoimento está na figura 24):

“Promoveram a interação, a união da turma e o trabalho em grupo”;

“Promoveram a diminuição da timidez, diversão e desenvoltura”;

“Favoreceram a fala pública, o amadurecimento, a adequação à situação”;

“Proporcionaram múltiplos benefícios”;

“Favoreceram a maior tolerância e coragem para enfrentar a vida”;

“Auxiliaram na contação e inspiração na busca do jeito próprio de contar”;

“Favoreceram o desempenho quanto aos gestos, postura”;

“Auxiliaram na perda do medo”.

Em relação ao aluno que alegou não saber dizer, registra-se que suas faltas em quase todas as aulas em que essas atividades aconteceram, justificam sua resposta.

Assim, confirma-se o valor dos jogos teatrais utilizados neste percurso, pois eles incentivam o aluno a experimentar suas possibilidades e atuação, suas habilidades na manifestação no coletivo, diante de comandos, muitas vezes, inesperados, pois, segundo Neves; Santiago (2009):

[...] o processo de representação dramática ou simbólica, na qual se engajam os jogadores, desenvolve-se na ação improvisada, e os papéis de cada jogador não são estabelecidos a priori. Significam experimentos com a vida, aqui e agora: o contato com a natureza dos objetos, as probabilidades e os fatores limitativos dos eventos, bem como o desafio da memória, do pensamento e da precisão. (NEVES; SANTIAGO, 2009, p.107).

Questão 5. Sobre sentir-se mais à vontade para falar em público após a participação no Projeto (gráfico 13).

A partir da observação do que o próprio aluno pode perceber sobre seu desempenho, essa questão verifica o seu ponto de vista a respeito de possíveis mudanças comportamentais, positivas ou não. A maior parte dos alunos disse que se sente mais confortável para falar em público, após a participação no projeto. Os que disseram “um pouco” alegam ter vergonha em excesso, por isso, não puderam se desenvolver mais. Outros 2, dentre os 4 que disseram “não”, relataram que já se sentiam assim, à vontade para falar em público. Os depoimentos constam na figura 25.

Questão 6. A escola e a promoção do discurso oral (gráfico 14). Nessa questão, um dos alunos que disseram “pouco” alegou que as pessoas atrapalham e outro disse que depende da vontade do professor. De alguns que disseram “sim”, as justificativas são as seguintes: mediante a ajuda profissional e projetos; por ser um espaço de convivência e porque as disciplinas pedem apresentação de trabalhos. É preciso ressaltar que esta pergunta se refere à percepção dos alunos sobre a contribuição da escola, porém, agora, depois de terem participado do processo; e a primeira dessas justificativas citadas não apareceu nas respostas à pergunta que é similar a essa, a questão 6 do questionário inicial, o que sinaliza um avanço em relação à percepção das ações pedagógicas voltadas para a oralidade, após a execução do Projeto.

Além disso, novamente aqui se percebe um distanciamento entre o que os alunos alegam como exemplo de promoção do discurso oral pela escola e práticas efetivas, nesse sentido. As respostas indicam que o trabalho é limitado, que ocorre apenas em algumas situações e em interações com os colegas, não havendo, assim, uma prática sistematizada e organizada relativa a uma oralidade produtiva. Os depoimentos constam na figura 26.

Dessa forma, são importantes propostas de ensino que, conforme já mencionaram Maciel; Bilro (2015), possibilitem:

[...] uma organização didática direcionada e se preocupam com o desenvolvimento de competências necessárias ao uso da fala em diversas instâncias de produção, que não se resumem à sala de aula, mas que abrangem e demandam novos investimentos em outros domínios discursivos. Sendo assim, promovem situações didáticas em que o aluno é levado a confrontar e explicar suas ideias de forma organizada, levando em conta as diferentes esferas de uso da palavra pública. Ou seja, propiciam ações que possibilitam ao sujeito apropriar-se do oral formal enquanto objeto de aprendizagem e desenvolver autonomia para realizar as múltiplas práticas de linguagem que ocorrem em sua vida social. (MACIEL; BILRO, 2015, p.2).

Questão 7. Sobre o benefício da leitura (gráfico 15).

Seguem comentários dos alunos a respeito dessa questão:

“Antes não gostava de ler”;

“O projeto estimula a leitura e ajuda na interpretação”;

“Já tinha certa experiência por gostar de ler, mas o projeto acrescentou”;

“O projeto me ajudou bastante, não gostava muito de ler”;

“Conheci histórias novas e entendi mais as outras”;

“Me fez voltar a ler”.

“Sim, pude me expressar melhor”.

Questão 8. Houve contribuição para o relacionamento da turma? (gráfico 16)

Sobre os comentários dos alunos nessa questão, muitos disseram ter havido benefícios quanto à interação, à aceitação do outro e à tolerância. Houve comentários como: “Achava que ninguém gostava de mim, mas estava enganada”, “Muitos que ficavam sozinhos se enturmaram”, “Houve respeito, não riram, nem zoaram...”, “Agora conseguimos entender os nossos amigos que são tímidos”, “Aprendemos a escutar enquanto o outro fala”, etc. Em relação às respostas negativas, 2 alunos disseram que “não” porque têm muita vergonha e continuam a interagir pouco com os outros; a outra aluna² (a mesma que alegou já se sentir bem para falar, desde antes, e demonstra um bom nível de leitura) disse que “não”, por causa da imaturidade das pessoas.

² Essa aluna com ótimo desempenho, inclusive na língua oral, mas frequentemente se isola do grupo, falta às aulas e tem um comportamento depressivo ao qual atribui reflexo do *bulliyng* que sofreu nas séries anteriores e no presente; por isso ela odeia o ambiente escolar.

Questão 9. A linguagem oral está mais produtiva? (gráfico 17)

Em relação aos 4 alunos que alegaram ter observado pouca diferença no seu desempenho com a linguagem oral, 1 explicou que não viu muita diferença porque antes do Projeto não sentia dificuldade alguma para falar em público. Mas a maior parte do grupo disse sentir sua comunicação mais produtiva, o que nos indica que é válido pensar na língua oral como objeto de estudo e de ensino e, que a união da leitura literária e a contação de história amplia a vivência do aluno no que diz respeito aos novos textos experimentados e às novas oportunidades de protagonizar um momento de fala. Tudo isso sugere uma nova visão em relação à contação de histórias e à vivência da oralidade no Ensino Fundamental II, ciclo escolar em que essas práticas costumam não ganhar destaque, retomando as afirmações de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004):

Não haverá lugar para instalar o oral como objeto de aprendizagem específica também entre essas duas pontas? Assim, ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são ainda familiares. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004 p. 126).

Questão 10. Importância das habilidades adquiridas para a vida fora da escola (Gráfico 18).

Nos comentários relativos a essa questão, citaram-se situações que podem ser influenciadas como entrevistas de emprego; experiências corriqueiras, como pedir informações a alguém na rua; nos locais de trabalho. Alegou-se, também, que todo conhecimento é útil e que útil também será a experiência na criação de história (fala de uma aluna que ser escritora).

Questão 11. Sobre a participação em outras oficinas em momentos futuros (gráfico 19).

Sobre essa pergunta, os alunos comentaram que desejariam principalmente participar de oficinas relacionadas a teatro, música e dança. Dois alunos sugeriram oficinas sobre a arte de criar histórias e um aluno sugeriu oficinas relacionadas à leitura.

Questão 12. Sobre os aspectos mais influenciados pelo Projeto (gráfico 20). A maior parte, 21 deles, disse ter sido a organização das ideias; depois, a desenvoltura (20); em seguida, a capacidade de síntese (16); o gosto pela leitura (14); e a desinibição (9). Embora nenhum aluno tenha marcado o item “outros”, dois fizeram comentários em que um deles disse ter exercitado a calma e outro o improviso.

Questão 13. Houve curiosidade de saber mais a respeito da oralidade, da contação de histórias e das técnicas para falar em público? (gráfico 21) 76% disseram que sim; 21%, não; e 3% não muito. Sobre o que desejam conhecer melhor, grande parte dos alunos citou a “contação de histórias”, depois “técnicas para falar em público”. Porém, houve sugestões como “contos, mitologia e deuses”, “histórias românticas” e “histórias indígenas”.

Questão 14. Registro das considerações sobre o trabalho realizado.

Nessa questão, o aluno teve a oportunidade de falar livremente sobre o Projeto, de avaliá-lo, dizendo se foi produtivo ou não, por exemplo. A seguir, lista-se parte dos comentários (resumidos) obedecendo à ordem da lista de chamada:

1. “Muito bom! Queria participar de novo”.
2. “No início, sem graça. Depois ficou legal com as dinâmicas. Gostei muito”.
3. “Extremamente interessante! Conseguimos nos expressar com tranquilidade! Bis...”
4. “Legal! Aulas diferenciadas e mais interação.”
5. “Gostei muito! Muito importante! Bom para a vida... muitas habilidades adquiridas.”
6. “Adorei! Aprendi muito: perder a timidez, quebramos barreiras difíceis, levaremos para o resto da vida como um grande e enorme conhecimento.”
7. “Muito bom! Me ajudou a falar em público com mais segurança. Houve muitos momentos divertidos e de aprendizado para a turma, além da interação.”
8. “O projeto me ajudou muito a falar em público, a ser mais segura de mim, mais do que antes, embora ainda não tenha perdido totalmente a timidez.”
9. “Experiência única, tudo perfeito, superou minhas expectativas. Os contadores de fora, as histórias gregas, o lanche... Obrigada!”
10. “Extremamente interessante! Aprendemos a nos expressar melhor, a amar, a perder a timidez.”
11. “Super-mega gostei do projeto, pois me ajudou; espero que ele ajude mais pessoas. Gostei das brincadeiras e das dinâmicas, principalmente a do barco, podendo depois recontar o ocorrido de forma pessoal. A contação final também!”
12. “Várias oficinas e trabalhos. A professora trouxe atores e contadores de histórias para ajudar os alunos na desenvoltura.”
13. “Muito esforço da professora e da turma. Conseguimos realizar o trabalho, aprendendo a falar com o público e a encenar, sem nos atrapalhar; com o tempo melhoramos! Mas essa experiência vamos levar para a vida toda.”

14. “Aprendi: existem barreiras difíceis, mas com o tempo e aprendizagem se consegue ultrapassar. Eu tinha vergonha de me apresentar, mas com todas as oficinas eu fui perdendo o medo e tenho mais confiança agora, graças ao Projeto e a todos os que estavam ao meu lado.”

15. “No começo não gostei nem um pouco da ideia, mas com as oficinas fui começando a aceitar a proposta. Enfim, achei interessante a pesquisa e a finalidade dela. Gostei muito de tudo!”

No capítulo referente aos dados e aos resultados, constam os depoimentos acerca do que os alunos acharam do Projeto, nas figuras 27, 28 e 29.

É possível perceber o impacto do Projeto no grupo estudado, também o valor das oficinas teatrais, da leitura, dos exercícios de escrita, de interpretação, de contação e da própria culminância com a apresentação final, que deixou entusiasmados muitos alunos. Eles citam várias vezes o quanto gostaram dessas atividades, o que reforça a importância que a busca de percursos com formatos mais dinâmicos e, que dialogam com a realidade e perspectivas dos alunos, possui para a realidade do ensino de língua no nível Fundamental II.

Ficaram claros os anseios discentes em relação ao desenvolvimento da oralidade, desde a aplicação do questionário inicial, em que eles já sinalizaram as principais dificuldades que enfrentavam, como timidez, coerência deficiente, pouca desenvoltura e insegurança. Na atividade diagnóstica, verificou-se uma demorada e pequena intimidade com o texto, também menor envolvimento. Durante a ocorrência das oficinas, eles foram demonstrando que o trabalho estava se fazendo válido, ao se envolverem com entusiasmo com as atividades. No diagnóstico final, os alunos mostraram que haviam conseguido aproveitar, em algum percentual, os momentos e experiências que as atividades lhes tinham proporcionado; muitos deles, inclusive, disseram ter se superado. E no questionário final, esses participantes compartilharam com a pesquisadora suas impressões sobre todo o percurso, que foram em grande parte muito positivas.

Dessa forma, seguimos acreditando que na escola é preciso dar à oralidade o seu valor e o seu lugar, é importante, então, como Patrini (2005) questionar esta realidade:

A escola privilegia a escrita e avalia a capacidade do aluno para produzir uma narrativa escrita. Devemos nos perguntar por que a escola continua a ignorar as capacidades para desenvolver uma narrativa oral de alunos de um país como o Brasil, cuja oralidade é ainda viva e fortemente dominante em certas regiões. (PATRINI, 2005, p. 20).

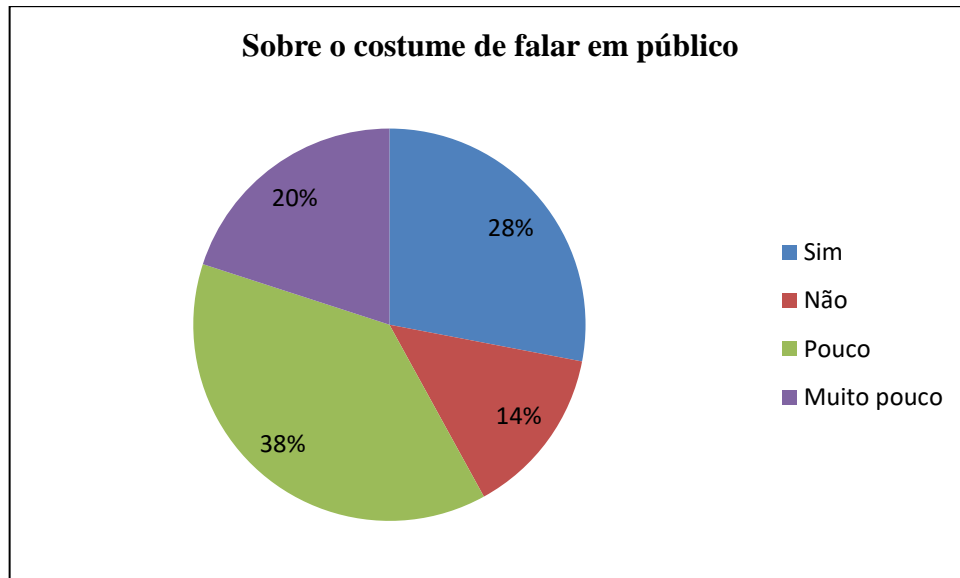
Os dados gerados pelos depoimentos dos alunos nesse questionário final, aliados à observação da professora pesquisadora relativa as outras etapas, como o diagnóstico final, permitem-nos dizer que, embora muitas vezes tímida, a expressividade dos alunos mostrou-se positivamente influenciada. Isso já aponta para o reconhecimento da importância das práticas diversificadas com a oralidade, porém organizadas pedagogicamente, para que haja uma educação mais consciente, mais engajada e mais realista referente ao ensino de língua.

5 DADOS E RESULTADOS: OS GRÁFICOS, QUADROS E FIGURAS

Questionário Inicial

Questão 1

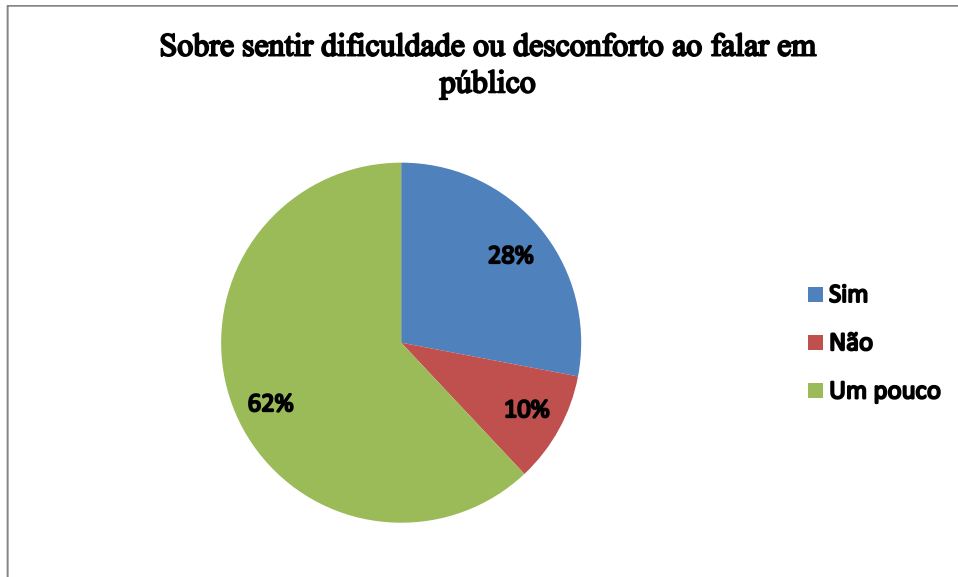
Gráfico 1 – Questionário inicial – Sobre o costume de falar em público.



Elaborado pela autora

Questão 2

Gráfico 2 – Questionário inicial – A dificuldade de falar em público.



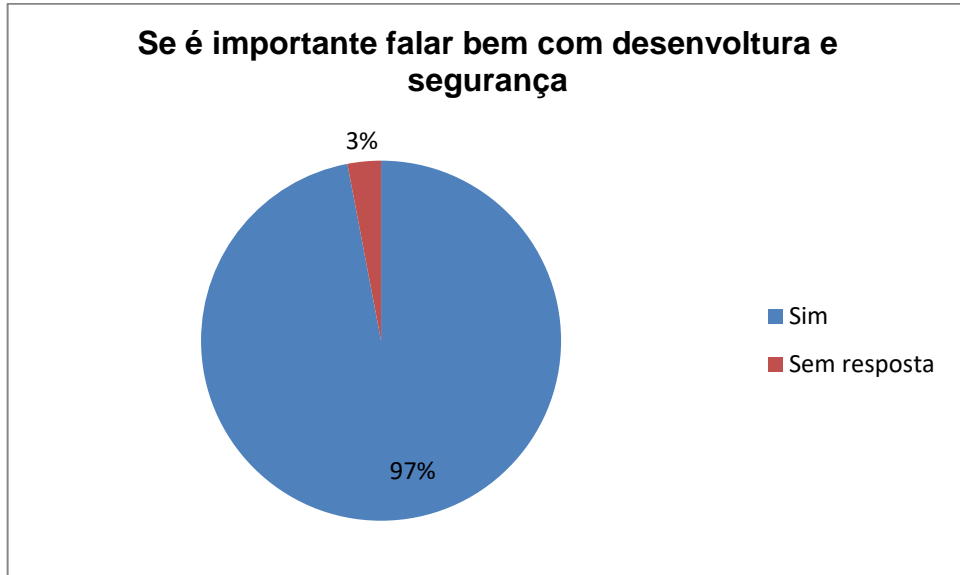
Elaborado pela autora

Questão 3

Quadro 3 - Fatores que mais causam nervosismo na fala pública.

1)	Falar na frente de todos	2
2)	Olhar nos olhos quando fazem perguntas	1
3)	Ser olhado	12
4)	Quantidade maior de pessoas	1
5)	Apresentar um trabalho	1
6)	Errar e as pessoas rirem	1
7)	Quando falam junto e riem	1
8)	Julgamento e críticas do outro	3
9)	Medo de esquecer e errar	2
10)	Não achar as palavras adequadas	1
11)	Falta de atenção do ouvinte	1
12)	Medo de não se sair bem	1
13)	Interrupção da fala	1
14)	Precisar falar alto e chamar a atenção do ouvinte	1

Elaborado pela autora

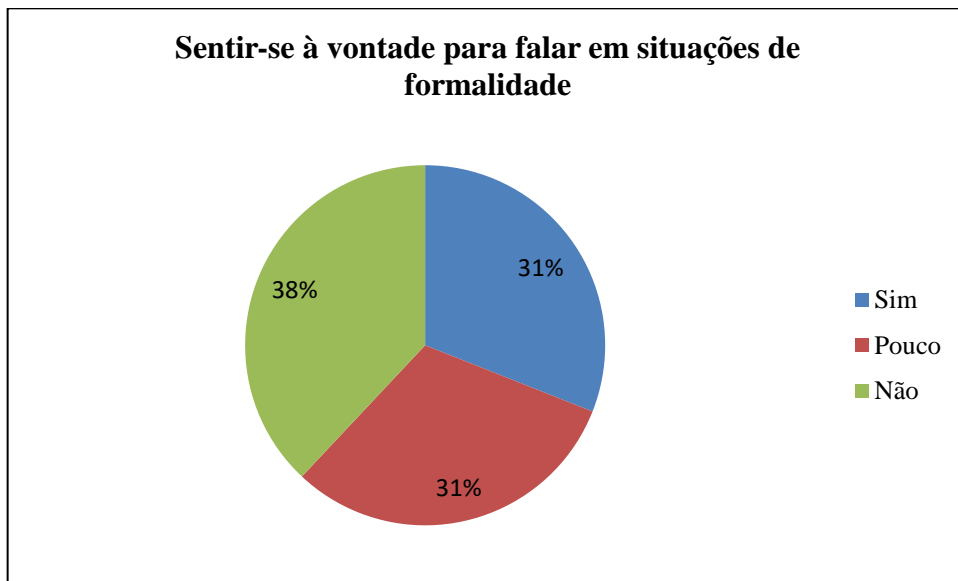
Questão 4**Gráfico 3 – Questionário inicial – Importância de se falar bem.**

Elaborado pela autora

Questão 5**Gráfico 4 – Questionário inicial – A comunicação oral no convívio íntimo.**

Elaborado pela autora

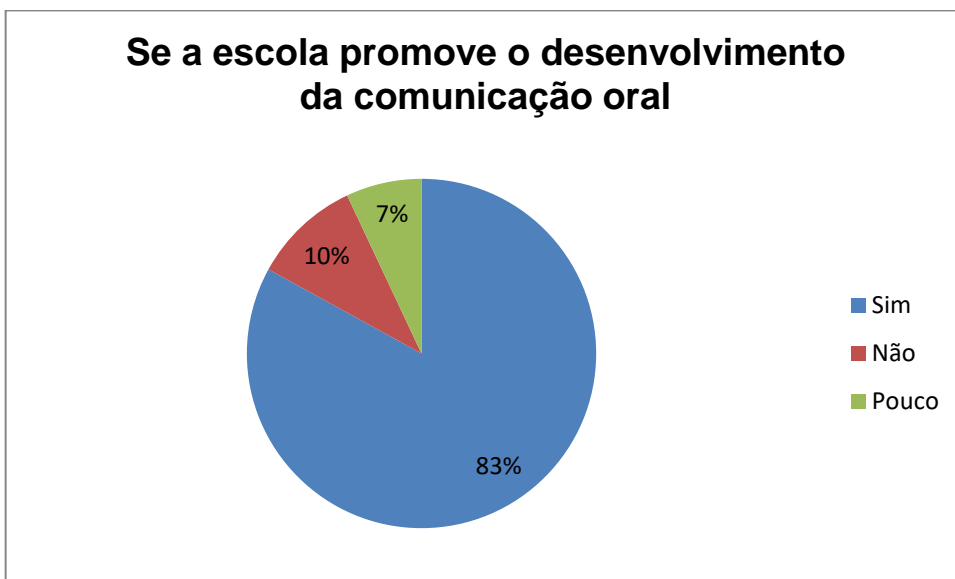
Gráfico 4.1 – Questionário inicial – A comunicação oral no convívio formal.



Elaborado pela autora

Questão 6

Gráfico 5 – A promoção do desenvolvimento da oralidade no ambiente escolar.



Elaborado pela autora

Questão 7

Quadro 4 – Como a escola pode contribuir com a oralidade dos alunos.

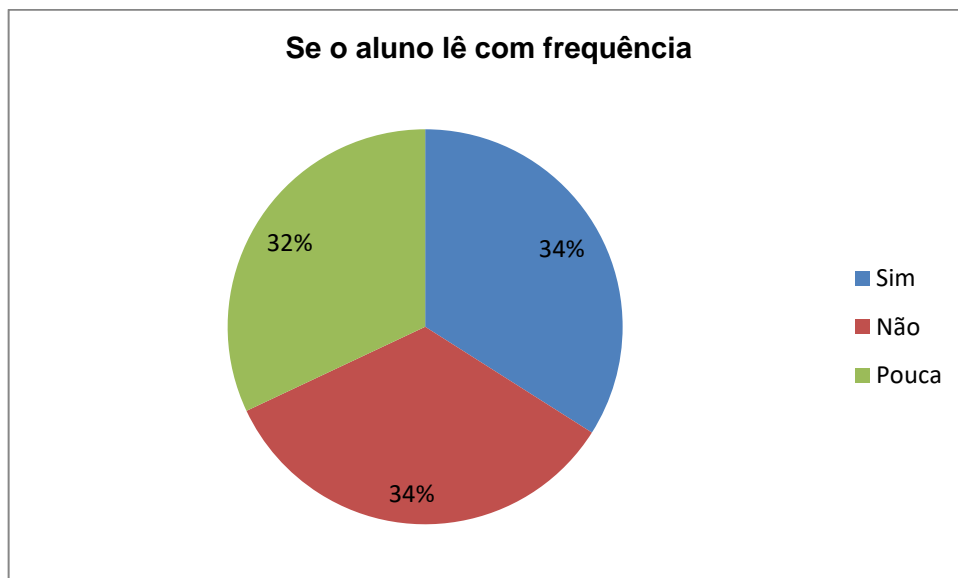
1)	Promover palestras e apresentações sobre o assunto	5
2)	Propor projetos sobre o tema	5
3)	Promover atividades de interação	1
4)	Trabalhar com música	1
5)	Trabalhar com teatro	3
6)	Promover contação de história e teatro	1
7)	Atividades com leitura	1
8)	Excursões para ambientes diversos	1
9)	Promover teatro, música e brincadeiras	1
10)	Propor trabalhos de apresentação	3
11)	Promover dinâmicas e excursões	1
12)	Teatro, palestras e trabalhos orais	2
13)	Teatro (fazer e assistir) e filmes	1
14)	Enfatizar leitura e escrita	1
15)	Leitura e discussão	1
16)	Não respondeu	1

Elaborado pela autora

Questão 8

Na **questão 8a**, o aluno falou se lê ou não com frequência.

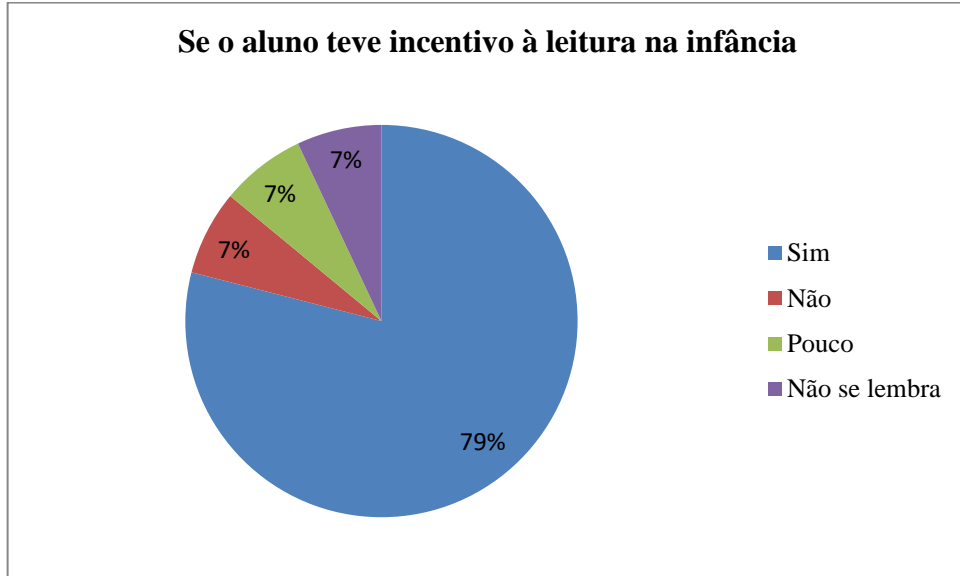
Gráfico 6 – Questionário inicial – A frequência de leitura.



Elaborado pela autora

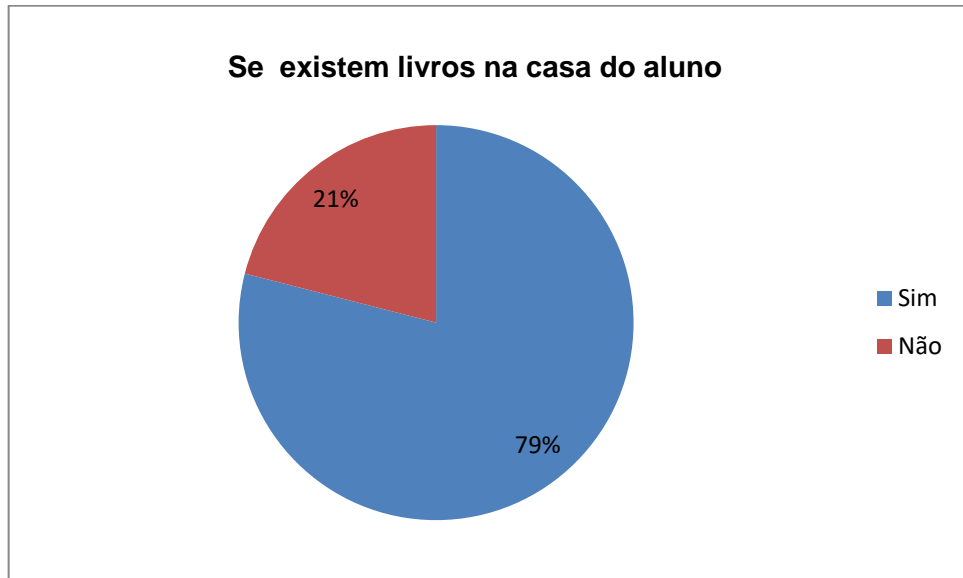
Na **questão 8b**, o aluno falou se teve ou não incentivo à leitura na infância.

Gráfico 6.1 - Questionário inicial – O incentivo à leitura na infância.



Na **questão 8c**, o aluno respondeu se em sua casa existem livros.

Gráfico 6.2 - Questionário inicial – A existência de livros em casa.



Na **questão 9**, o aluno responde sobre o acesso a outras produções culturais como cinema, teatro, shows musicais e se acredita que esses bens beneficiam na formação da pessoa.

Gráfico 7 – Questionário inicial – Outras produções culturais.

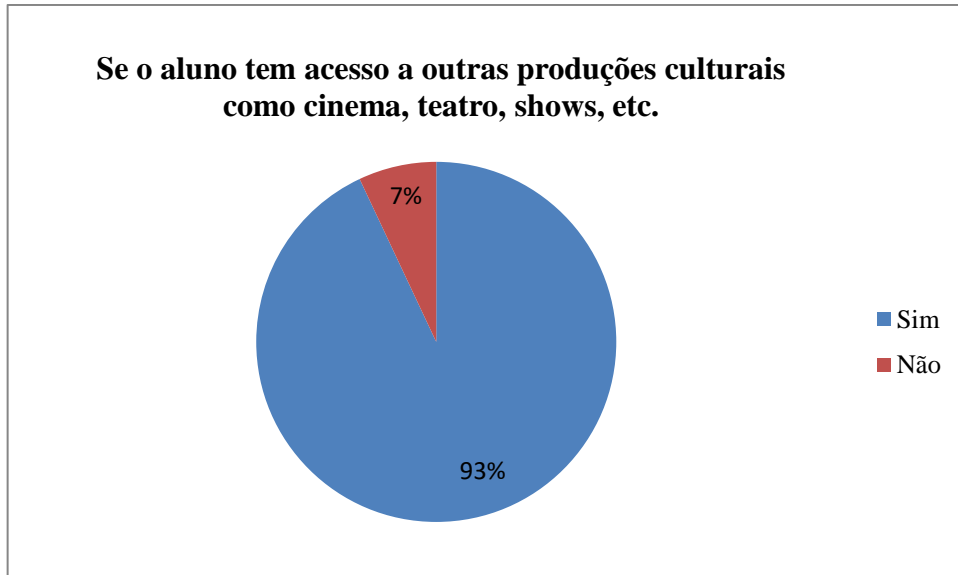
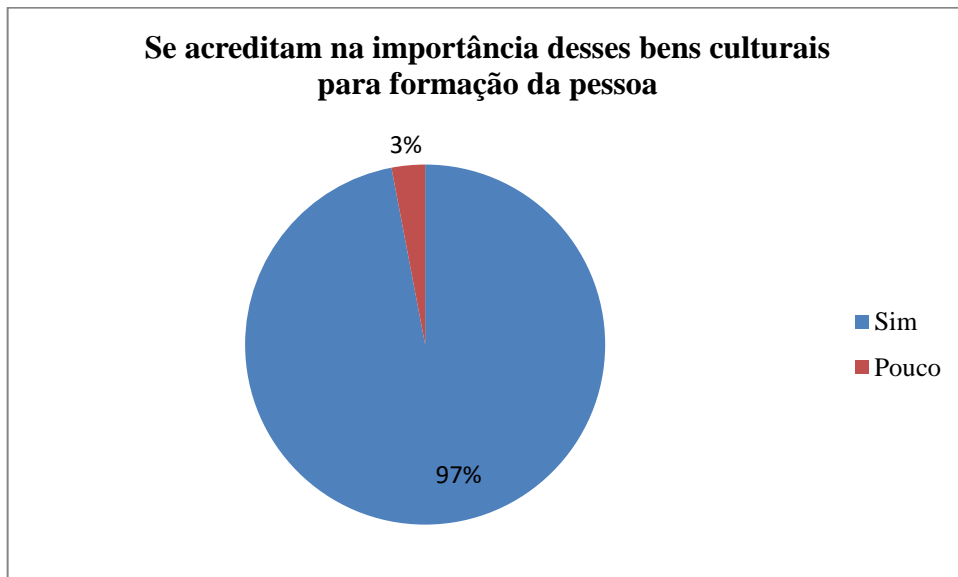
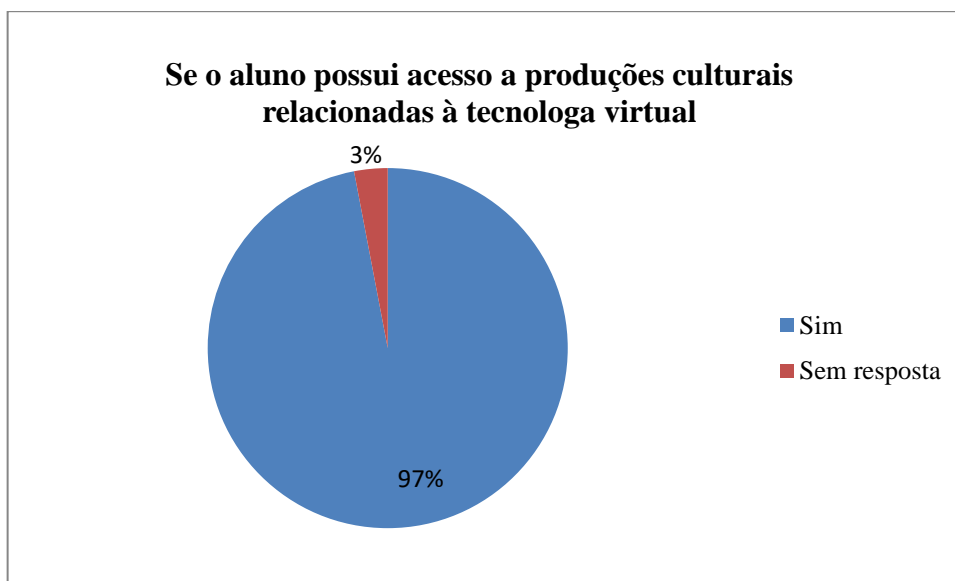


Gráfico 7.1 – Questionário inicial – Os bens culturais e a formação da pessoa.



A **questão 10** investiga se o aluno possui acesso a produções culturais relacionadas à tecnologia virtual, como YouTube, Jogos eletrônicos e redes sociais, também a revistas e etc.

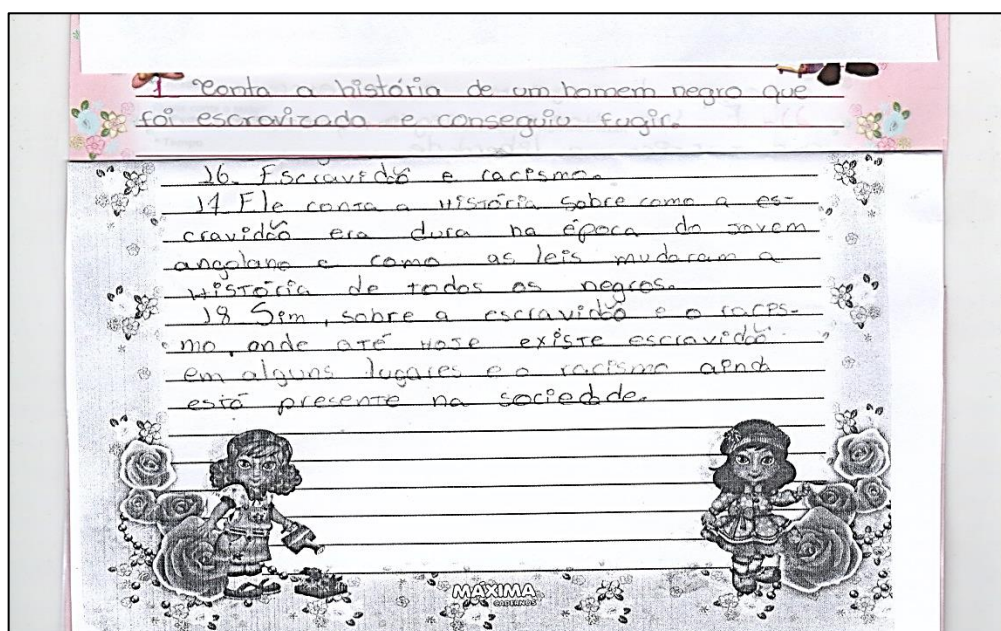
Gráfico 8 – Questionário inicial – O acesso a produções culturais relacionadas à tecnologia virtual.



Elaborado pela autora

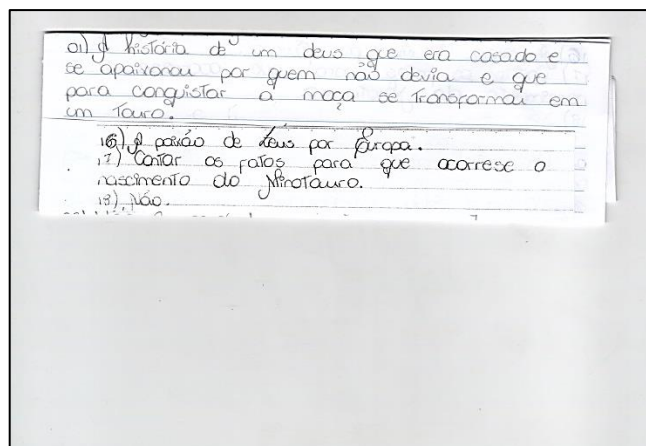
Oficinas de preparação

Figura 1 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos J e K.



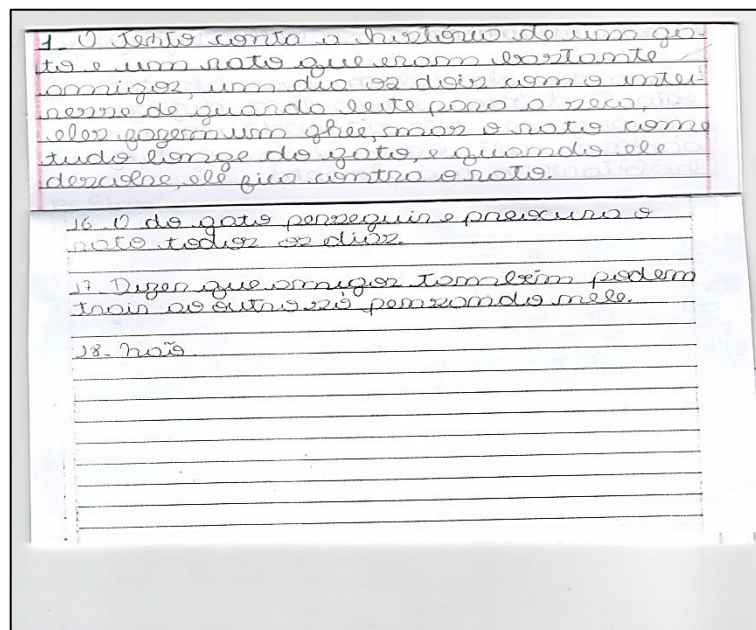
Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 2 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos R e S.



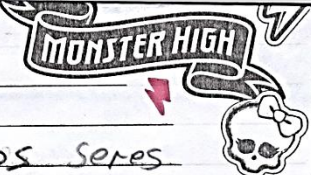
Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 3 – Respostas da atividade de compreensão do texto – Alunos C e D.



Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 4 – Exemplos de resumos.

Como a noite apareceu 

Antes da noite todos os seres falavam, todos os animais, plantas, até as pedras. Esta é a história de como a noite surgiu e de como ela mudou a história.

ABBU O cego e o CROCODILO.

Abbu pescou um crocodilo na beira do rio. Tere a brilhante ideia, de que quem primeiro trouxesse um crocodilo ao chefe ganharia um prêmio, levou a ideia ao chefe da aldeia que fez com que a competição acontecesse na mesma tarde. Porém ele não contou com a respeitoza de um cego que sabia de toda a história.

O sonho do fogo (Mito Guarani)

Era uma vez, em tempos antigos, um povo Guarani que não sabia cremar o fogo, pois estava no poder dos abutres. Um guerreiro Guarani, junto com os animais da floresta elaborou um plano que deu certo. E até hoje os humanos estão se beneficiando do fogo.

Uma história que conta a amizade de gato e o rato que se acaba por causa de um capricho do rato. Os dois prepararam uma deliciosa manteiga, a qual o rato gostava muito, ele arrumou várias desculpas para poder comer sozinho. Isso causa uma grande discórdia.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 5 – Exemplo de resumo – Alunos J e K.


18/09/17

Estou voltando

Um dia, eu estava indo fazer compras quando vi um grupo reunido, fiquei curiosa e fui ver o que estava acontecendo. Quando cheguei, tinha uma senhora que estava contando uma história sobre um jovem angolano que estava levemente caminhando pela praia, quando de repente surgiram das matas homens estranhos e pálidos que o agarraram e o prenderam. Ele tentou se soltar e agrediu a um deles, mas não adiantou, ele foi capturado e levado para um navio, onde ali muitos guerreiros morreram, sendo seus corpos lançados ao mar.

Dias depois em terra firme, o jovem angolano é tratado e vendido como um animal. Ele e os outros foram levados para um engenho, onde conheceram o senhor daquele engenho e o feitor, que só com o estalar do chicote não precisava dizer mais nada. Ele tentou fugir, mas não foi muito longe, pois foi capturado por um capitão do mato. E como castigo ele recebeu não duas, mas cinquenta chibatadas, porém ele continuou sendo forte.

Por muitos anos ele foi testemunha dos maus tratos que o senhor aplicava sobre as escravas. Ele as brigava a se deitarem com ele, e quando elas recusavam eram imediatamente açoitadas. A esposa do senhor, esnoba e querendo se vingar, mandava que cortassem os mamilos delas para que não pudessem mais aleitar.



O angolano, cansado de tudo aquilo, tentou novamente fugir e conseguiu, e no meio do caminho encontrou outros fugitivos que o levaram para um quilombo.

Ali, ele aprendeu a manusear armas, e a ensinar as crianças o valor da cultura africana.

Também foi ali que conheceu a mãe de seu filho e com o filho nos braços ele o apresenta ao deus supremo Orlum. Leis começaram a surgir com o tempo pondo finalmente fim à escravidão, e agora, velho, o angolano observa seus netos correndo livremente pelos campos com zelo de suas tradições.

No final da história, um homem em meio ao grupo faz uma pergunta à senhora:

- É como a senhora sabe de tudo isso?

Então ela responde:

- Eu sei disso, porque sou uma das netas daquele homem angolano.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 6 – Depoimentos sobre as oficinas.

Eu achei excelente as oficinas, tratava mesmo com um pouco de vergonha
eu: fiz e isso me ajudou bastante.

sim, por que ajuda com a perder a vergonha

Sim de mais, pois agora consigo falar, apresentar
em publico, coisa que eu não conseguia.

Uolm, Com estas oficinas, aprendemos a falar e a
apresentar mesa, idealmente.

Sim, a gente se soltou os mais tímidos já conve-
sam mais

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 7 – Depoimento sobre as oficinas.

A aula

Este é um breve resumo da aula de português de dia 29/08/2017.

A aula foi diferente da normal, saímos da sala e fomos para o pátio, onde estavam dois rapazes. Eles nos contaram que estavam realizando um projeto com o ensino médio, e nossa professora os convidou para dar uma aula para nós. Começamos com uma dinâmica que envolvia nos apresentarmos e fazermos um gesto, fizemos várias outras dinâmicas, inclusive uma em que tínhamos que olhar sério para um dos rapazes, bom, eu particularmente não consegui KKKK, mas foi legal... em outra brincadeira que fizemos tínhamos que sentar em um círculo de cadeiras (primeiro foram as meninas depois invertemos a ordem) a pessoa que estava atrás da cadeira vazia (cada pessoa estava atrás de uma cadeira) piscava para uma das pessoas que estavam sentadas e elas tinham que ir para a cadeira que estava vazia sem deixar que a pessoa de trás se impedissem de sair.

A aula no geral foi muito legal, achei que foi muito produtiva, principalmente para as pessoas que são tímidas, pois elas tiveram a oportunidade de se expressar.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 8 – Depoimento sobre as oficinas.

Oficina teatral

Ontem eu participei de uma oficina teatral da universidade da Unicerumar, particularmente eu gostei muito da atividade por eles desenharem.

Nos desenharam várias atividades incluindo treinamentos de coordenação motora, e a perda de timidez nos fizemos uma dinâmica de uma cadeira sem pernas (não entendi), mas foi legal, também fizemos uma dinâmica que eu não sei o nome, mas era assim, uma roda de cadeiras e uma pessoa sentada e uma em pé em cada cadeira uma pessoa não teve ninguém sentado piscava para alguém sentado e a pessoa tinha que sentar no cadeiro de quem piscava e assim por diante, e encerramos com uma brincadeira que chamamos "troca", basicamente se eu fazia uma encenação e a pessoa que trocava a última fala de vez em quando.

Dem, elas ensinaram a perder a vergonha em frente a muitas pessoas e nos ensinaram também a prestar atenção.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 9 – Depoimentos sobre as oficinas.

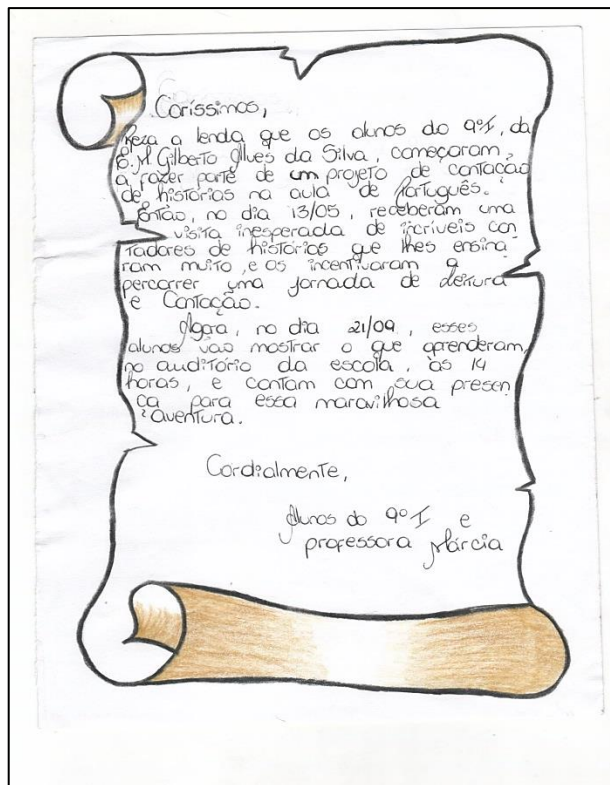
1-	Sim, pois me ajudou a reagir melhor com gestos e quando contei uma história.
2.	Sim, Ela nos ajudou a largar a timidez.
3-	Sim, Porque elas nos ensinaram a fazer melhor a contações de história
4.	Sim, pois me ajudou a ter mais tolerância e a resistir a tudo.

Transcrição da resposta 4 :

" Sim, nos ajudou a ter mais tolerância, mais es-
raça para as coisas da vida. "

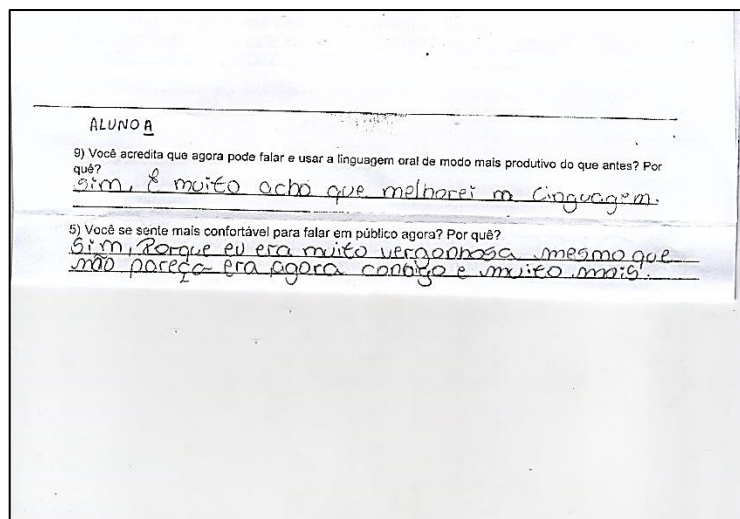
Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 10 – Convite da Contação Final.



Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 11 – Depoimento – Aluno A.



Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 12 – Depoimento – Aluno B.

*Faça um comentário de como foi sua participação, por que gostou ou não do projeto.
 Foi legal achei interessante e divertido não gostei muito
 no começo, mas depois me acostumei.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?
 Não porque tenho muito vergonha ainda.

ALUNO B

6) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por
 que?
 Sim porque estas aulas me ajudaram a melhorar minha
 qualidade.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 13 – Depoimento – Alunos E e F.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?
 Sim, um pouco mais agora.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?
 Sim, pois graças a professores que escolheram minha turma para fazer, se ele
 não estivesse fazendo o projeto eu provavelmente não conseguiria nem falar
 um "oi".

ALUNOS E e F

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 14 – Depoimento – Alunos H e G.

ALUNO H
 que? Sim, porque aprendi novos fatos de contação.

12) Marque com um X o(s) aspecto(s) que no seu percurso pode(m) ter sido mais influenciado(s) pelas aulas das quais participou no projeto:

ALUNO G

organização das ideias
 gosto pela leitura
 desinibição
 desenvoltura
 capacidade de síntese (resumo)
 f) outros (escreva suas impressões sobre algo a mais que tenha percebido):

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 15 – Depoimento – Aluno I

ALUNA I

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por que?
Sim, pois agora não me sinto tão embaraçada para falar.

Faça um comentário de como foi sua participação, por que gostou ou não do projeto.
Eu gostei, pois foi legal, consegui deixar de lado a vergonha que me prendia.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 16 – Depoimento – Alunos J e K.

ALUNO J	2) Qual (quais) momento(s) você achou mais interessante(s)? Por quê? a parte de ir à frente e apresentar para todos. Pois foi um desafio interessante.
	3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique. Sim. Pois me ajudou bastante.
	4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê? Sim. Ela nos ajudou a largar a timidez.
	5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê? Sim. Pois antes eu não tinha coragem pra falar em público agora me sinto um pouco mais segura.
	ALUNO K
	3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique. Sim, elas foram atendidas e superadas, pois eu achava que era só um treino para apresentar em público e não. Porém foi mais que isso, foi legal, divertido, produtivo e muito mais.
	4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê? Achei as oficinas importantes, pois cada ensinamento e cada dica que eles davam nos ajudavam cada vez mais.
	5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê? Não totalmente, pois ainda tenho um pouco de vergonha, mas por isso é que aprendi em prática e assim me sentirei mais confortável para falar em público.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 17 – Depoimento – Alunos N e O.

ALUNO N * ALUNO O
2) Qual (quais) momento(s) você achou mais interessante(s)? Por quê? O momento de falar em público, porque ocorreu um desafio muito grande para mim, pois não sabia falar em público.
5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê? Não, porque eu ainda preciso de uma prática da oratória.
6) Você acha que a escola realmente é um espaço que pode contribuir com você se você aprender a falar?

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 18 – Depoimento – Aluno P.

Faça um comentário de como foi sua participação, por que gostou ou não do projeto.

Muito gostei porque no momento do teatro "O sonho de João" gostei do projeto pois estimula em crianças a leitura com o público e sua vida com alegria.

2) Qual (quais) momento(s) você achou mais interessante(s)? Por quê?

No momento em que os grupos cantam as histórias (mitos) porque cada um conta de um jeito.

3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique.

Sim, pois além de todo momento com alegria, participei.

ALUNO P

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 19 – Depoimento – Aluno Q.

3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique.

Sim, porque tive mais liberdade de cantar algo em público.

4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê?

Sim, pois me ajudou a reagir melhor com gestos quando contei uma história.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?

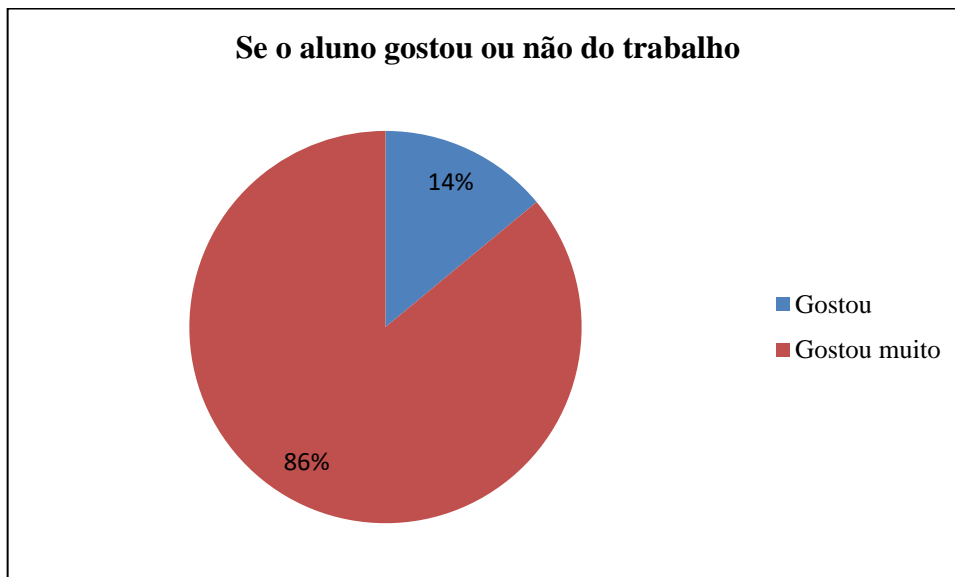
Fu sempre me sentir, porque sou um ser vivo.

ALUNA Q

Fonte: Resultado da pesquisa

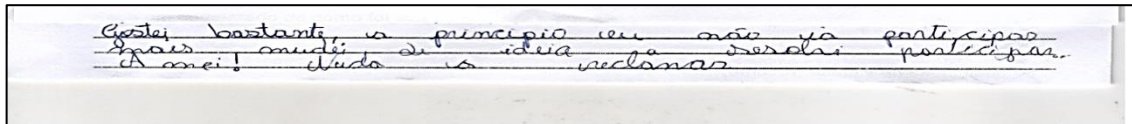
Questionário Final

Gráfico 9 – Questionário final – Avaliação do trabalho.



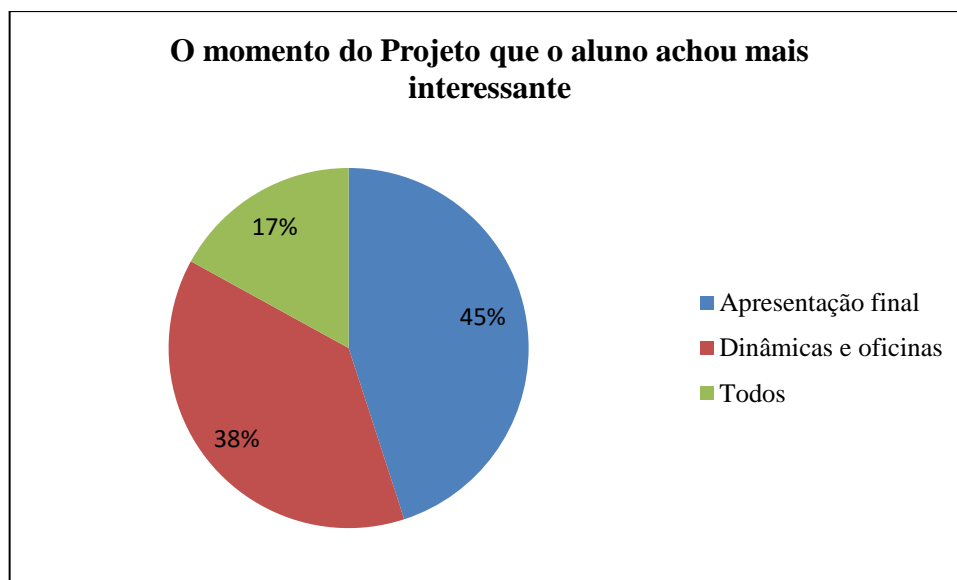
Elaborado pela autora

Figura 20 – Depoimento – Aluno G.



Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 10 – Questionário final – Momento mais interessante do Projeto.



Elaborado pela autora

Figura 21 – Depoimento – Aluno J.

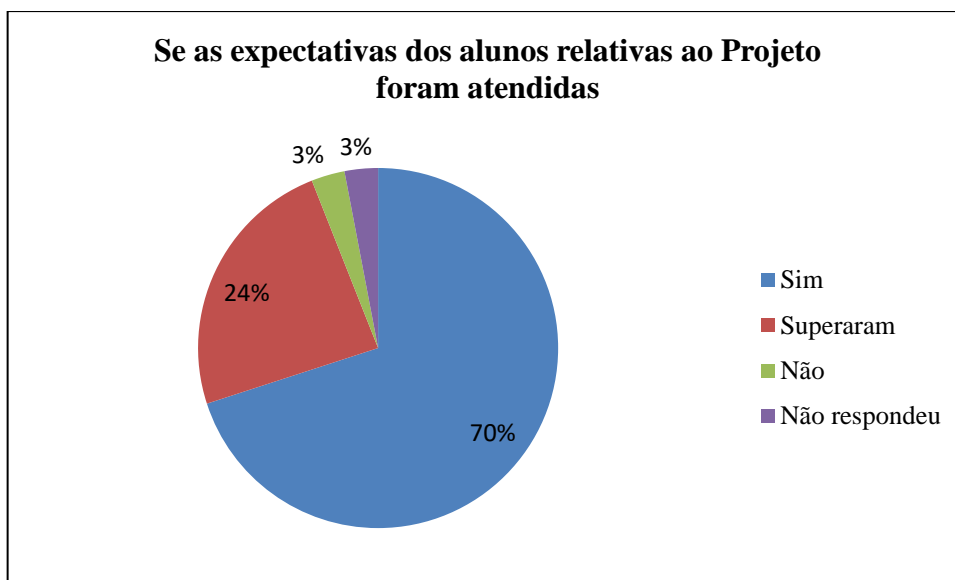
2) Qual (quais) momento(s) você achou mais interessante(s)? Por quê?
 a) parte de ir à frente e apresentar para todos. Pois foi um desafio interessante.

3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique.
 Sim. Pois me ajudou bastante.

ALUNO J
 4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê?
 Sim. Ela nos ajudou a largar a timidez.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?
 Sim. Pois antes eu não tinha coragem pra falar em público agora me sinto um pouco mais segura.

Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 11 – Questionário final – O atendimento das expectativas.

Elaborado pela autora

Figura 22 – Depoimento – Aluno I (Questionário inicial).

11) Como você reagiu ao ser convidado para participar dessa proposta de estudo (se gostou ou não)?
Considera esse trabalho importante?

Não gostei muito não, pois eu tenho muita vergonha, mas acho que esse trabalho vai poder me ajudar com esse problema.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 23 – Depoimento – Aluno I (Questionário final).

ALUNA I

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por que?

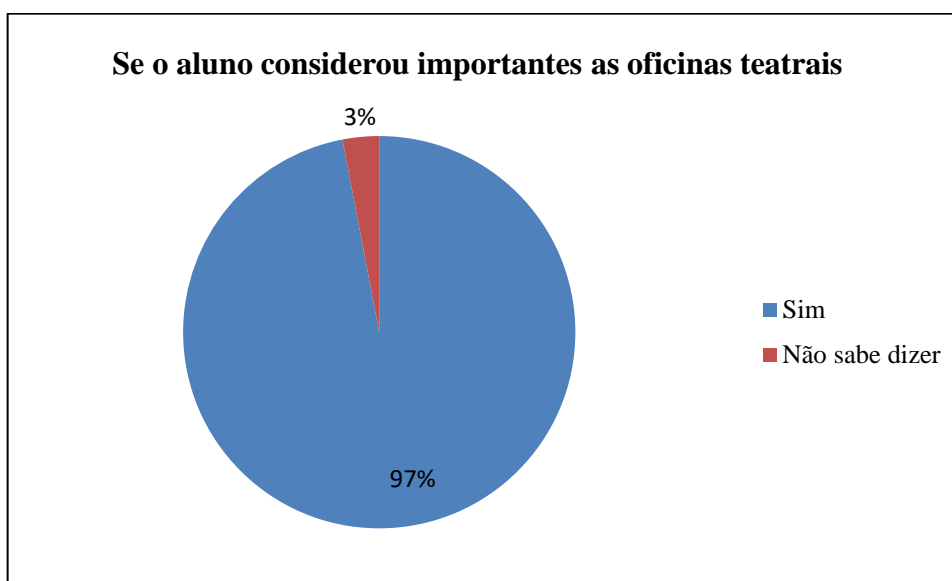
Sim, pois agora não me sinto tão insegurada para falar.

Faça um comentário de como foi sua participação, por que gostou ou não do projeto.

Eu gostei, pois foi legal, consegui deixar de lado a vergonha que me prendia.

Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 12 – Questionário final – A importância das oficinas teatrais.



Elaborado pela autora

Figura 24 – Depoimento do Aluno F sobre as oficinas teatrais.

3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique.

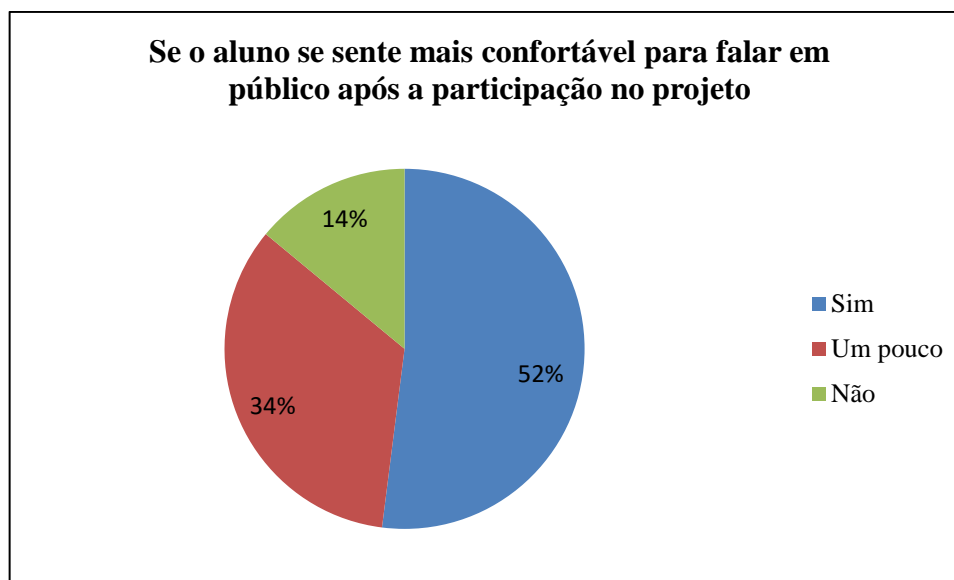
Minhas expectativas eram que esse projeto me ajudasse a desenvolver e minhas expectativas foram atendidas.

4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê?

Eu achei excelente as oficinas teatrais mesmo com um pouco de vergonha eu fiz e isso me ajudou bastante.

Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 13 – Questionário final – O conforto para falar em público após a participação no Projeto.



Elaborado pela autora

Figura 25 – Depoimento – Alunos E e F.

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?

Sim, mais graças a professora que escolheu minha turma para fazer, se ela não estivesse fazendo o projeto eu provavelmente não conseguiria nem falar.

ALUNOS E e F

Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 14 – Questionário final – O espaço da oralidade na escola.



Elaborado pela autora

Figura 26 – Depoimento – Alunos G e Q.

6) Acredita que a escola realmente é um espaço que pode contribuir para que se possa aprender a falar bem em público? Por quê?

ALUNA G: Não muito, porque as pessoas atrapalham.

7) A sua experiência de leitura literária foi beneficiada com o projeto? Explique.

Sim, pois me expresso melhor.

ALUNA Q:

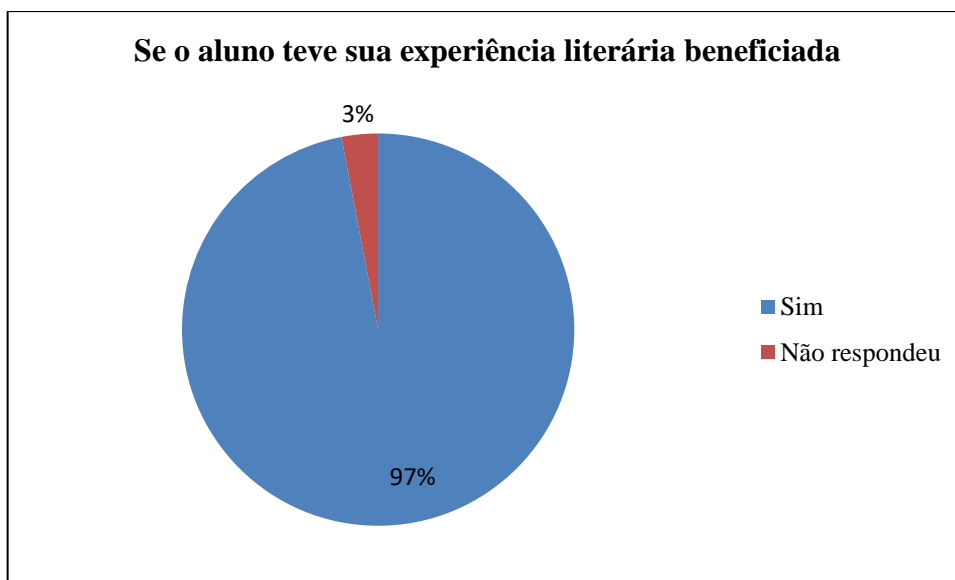
6) Acredita que a escola realmente é um espaço que pode contribuir para que se possa aprender a falar bem em público? Por quê?

Depende da vontade dos professores, porque sem eles não tem como melhorar em alguns aspectos.

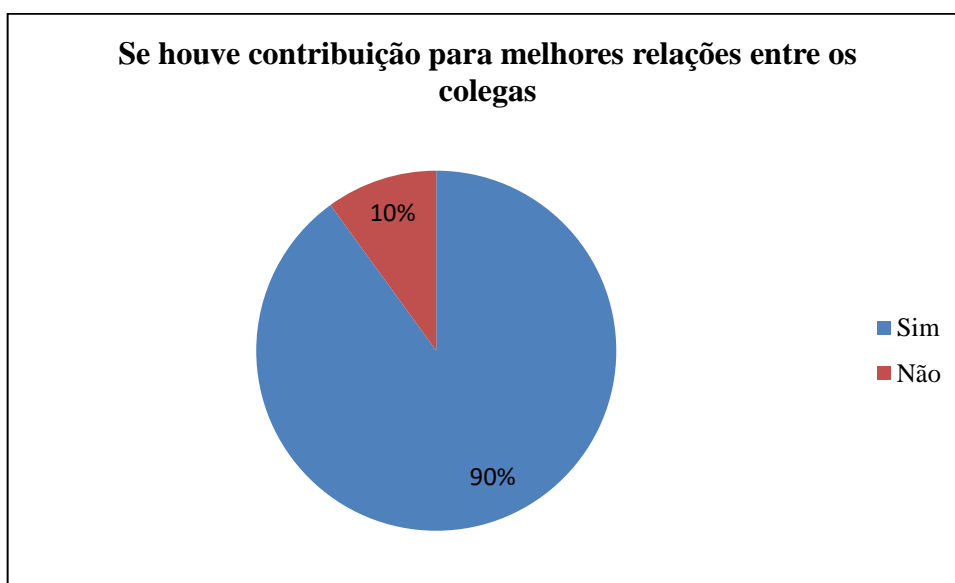
7) A sua experiência de leitura literária foi beneficiada com o projeto? Explique.

Sim, pois fui muito bem atendida apesar que sempre li muito bem.

Fonte: Resultado da pesquisa

Gráfico 15 – Questionário final – O benefício à experiência literária.

Elaborado pela autora

Gráfico 16 – Questionário final – Benefícios no relacionamento do grupo.

Elaborado pela autora

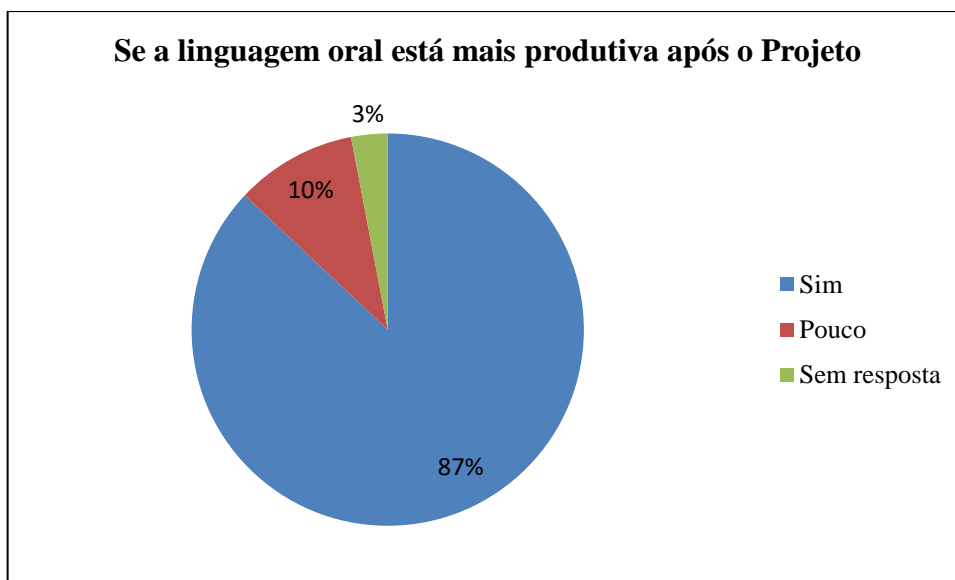
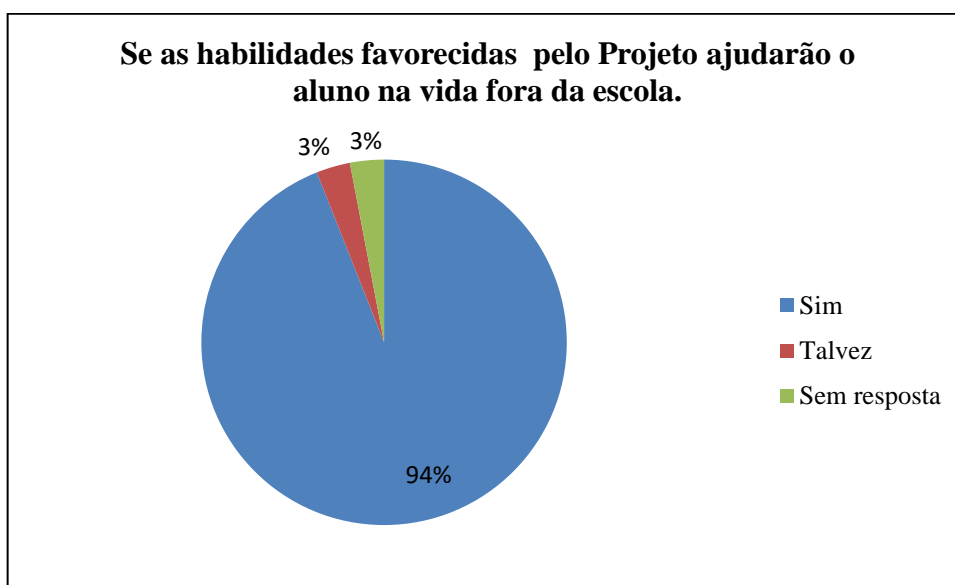
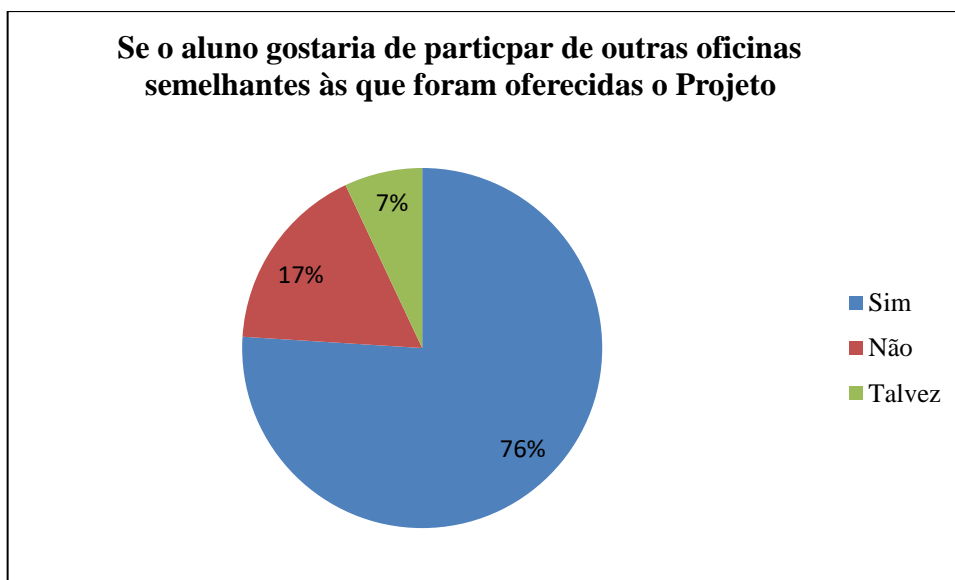
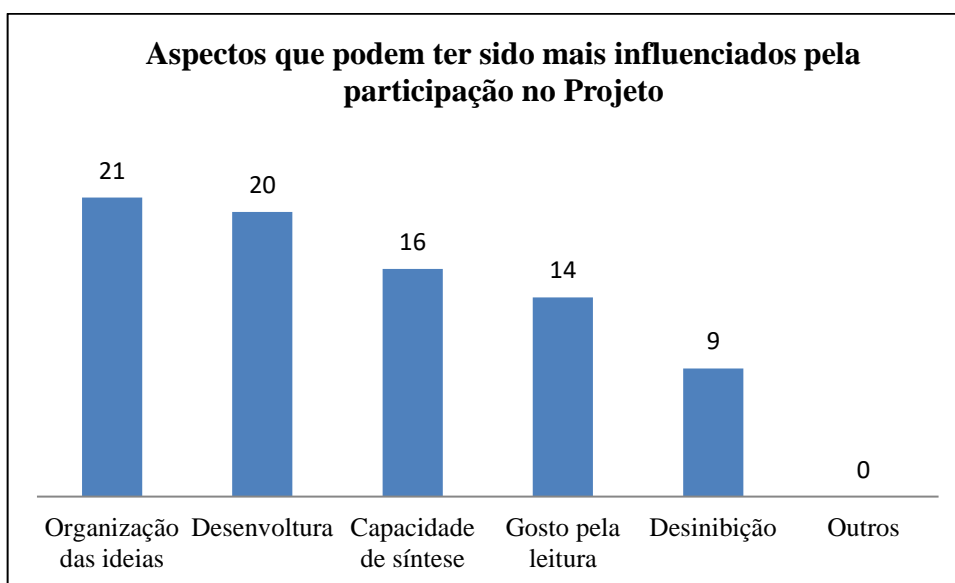
Gráfico 17 – Questionário final – Condições da oralidade após o Projeto.**Gráfico 18 – Questionário final – Reflexos do Projeto na vida cotidiana.**

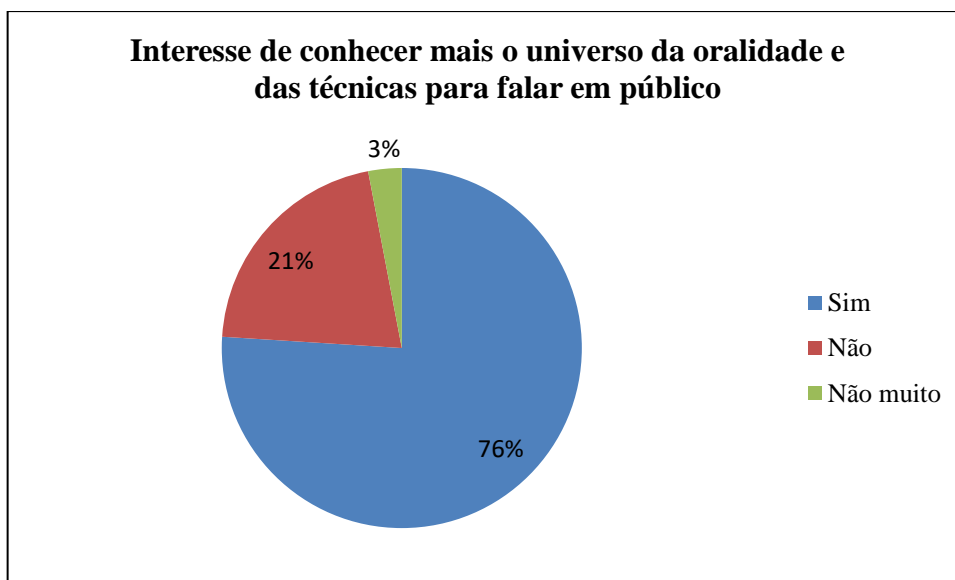
Gráfico 19 – Questionário final – Interesse por novas oficinas.

Elaborado pela autora

Gráfico 20 – Questionário final – Aspectos influenciados pelo Projeto.

Elaborado pela autora

Gráfico 21 – Questionário final – Interesse em conhecer mais o universo da oralidade.



Elaborado pela autora

Figura 27 – Depoimento – Aluno I.

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por quê?

Sim, pois agora não me sinto tão embaraçada para falar.

10) Acredita que as habilidades adquiridas poderão ajudá-lo (la) em alguma circunstância de sua vida fora da escola? Justifique.

Sim, me ajudará se caso eu tiver de falar em público, ou em outros tipos coisas.

11) Você gostaria de participar de oficinas semelhantes às que foram oferecidas pelo projeto? Se sim, dê sugestões sobre temas e formatos.

Sim, de teatro e de leitura.

12) Marque com um X o(s) aspecto(s) que no seu percurso pode(m) ter sido mais influenciado(s) pelas aulas das quais participou no projeto:

a) organização das ideias
 b) gosto pela leitura
 c) desinibição
 d) desenvoltura
 e) capacidade de síntese (resumo)
 f) outros (escreva suas impressões sobre algo a mais que tenha percebido):

13) Através do trabalho realizado, você teve curiosidade de conhecer mais sobre a “contação de histórias” ou sobre “oralidade” ou “técnicas que auxiliam a pessoa a falar em público”, por exemplo? Especifique.

Sim, eu tive curiosidade de saber mais sobre a contação de histórias.

14) Registre a seguir considerações sobre o trabalho realizado. Isso é muito importante para a conclusão do mesmo.

Eu gostei muito de tudo, apesar de não começar eu não ter gostado nem um pouco da ideia, com as oficinas eu fui começando a aceitar a proposta. Resumindo achei interessante a pesquisa e a finalidade dela.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 28 – Depoimento – Aluno J.

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por quê?
 Sim. Pois no projeto me ajudou em relação a isso.

10) Acredita que as habilidades adquiridas poderão ajudá-lo (la) em alguma circunstância de sua vida fora da escola? Justifique.
 Sim. Pois para vários trabalhos não podemos ser tímidos e não só nos trabalhos como nos entrevistas de emprego.

11) Você gostaria de participar de oficinas semelhantes às que foram oferecidas pelo projeto? Se sim, dê sugestões sobre temas e formatos.
 Sim. Um tema que também seria bom em teatro.

12) Marque com um X o(s) aspecto(s) que no seu percurso pode(m) ter sido mais influenciado(s) pelas aulas das quais participou no projeto:

- a) organização das ideias
- b) gosto pela leitura
- c) desinibição
- d) desenvoltura
- e) capacidade de síntese (resumo)
- f) outros (escreva suas impressões sobre algo a mais que tenha percebido):
 É improviso.

13) Através do trabalho realizado, você teve curiosidade de conhecer mais sobre a “contação de histórias” ou sobre “oralidade” ou “técnicas que auxiliam a pessoa a falar em público”, por exemplo? Especifique.
 Tive curiosidade das técnicas que auxiliam a pessoa a falar em público.

14) Registre a seguir considerações sobre o trabalho realizado. Isso é muito importante para a conclusão do mesmo.
 O projeto me ajudou muito a falar e público, não perdi totalmente a timidez, mas estou mais segura de mim do que estava antes.

Fonte: Resultado da pesquisa

Figura 29 – Depoimento – Aluno B.

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por quê?
Sim, porque estas aulas me ajudaram a melhorar minha oralidade.

10) Acredita que as habilidades adquiridas poderão ajudá-lo (la) em alguma circunstância de sua vida fora da escola? Justifique.
Sim, porque posso usar a linguagem formal em uma entrevista de emprego.

11) Você gostaria de participar de oficinas semelhantes às que foram oferecidas pelo projeto? Se sim, dê sugestões sobre temas e formatos.
Não, sou um pouco vergonhoso

12) Marque com um X o(s) aspecto(s) que no seu percurso pode(m) ter sido mais influenciado(s) pelas aulas das quais participou no projeto:

a) organização das ideias
 b) gosto pela leitura
 c) desinibição
 d) desenvoltura
 e) capacidade de síntese (resumo)
 f) outros (escreva suas impressões sobre algo a mais que tenha percebido):

13) Através do trabalho realizado, você teve curiosidade de conhecer mais sobre a "contação de histórias" ou sobre "oralidade" ou "técnicas que auxiliam a pessoa a falar em público", por exemplo? Especifique.
Sim, gostaria aprender mais sobre algumas histórias.

14) Registre a seguir considerações sobre o trabalho realizado. Isso é muito importante para a conclusão do mesmo.
Eu pensava que seria chato e que eu não iria gostar mais no final eu gostei achei interessante e divertido

Fonte: Resultado da pesquisa

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi desenvolvido com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola municipal da cidade de Betim, e teve origem na observação da recorrente dificuldade apresentada por muitos estudantes quanto à utilização da língua oral principalmente em situações de formalidade. Para muitas pessoas, o domínio da comunicação oral, a desenvoltura ao falar, não transcende as situações de intimidade, as conversas familiares, os ambientes informais. Quando se está diante de uma atividade que exige maior elaboração da fala, da organização das ideias e da clareza, por exemplo, muitos (mesmo aqueles que apresentam um bom nível de comunicação), não conseguem se expressar de modo satisfatório. Isso pode se relacionar a vários fatores. É importante perceber que é limitada a atenção que se dá à modalidade oral da língua no ensino formal; pouco se preocupa com o desenvolvimento do discurso oral na escola, lugar onde a linguagem escrita tem privilégio, mesmo que os documentos oficiais registrem a importância desse trabalho.

A partir da observação dessa dificuldade que se refere tanto ao deficiente uso da oralidade formal quanto à atenção que a escola dá para essa questão, construímos esta proposta de ensino cujo percurso envolve a leitura e a exposição oral do texto literário em um trabalho que analisou a contribuição da contação de histórias pelos alunos, no desenvolvimento da oralidade dos mesmos. Embora a contação de história seja uma prática comum nos primeiros anos do Ensino Fundamental (e o papel do aluno geralmente é o de ouvinte), quando se observa o Ensino Fundamental II, essa atividade ocorre muito pouco e outras iniciativas que contemplam o ensino de língua oral são escassas e, muitas vezes, sem uma organização pedagógica. Assim, a presente proposta se apresenta como uma ferramenta para o ensino da língua oral, considerando a importância e o desafio que é a aquisição da habilidade de *falar bem*, que ultrapassa os limites do ambiente escolar e se torna exigência em várias instâncias da vida social do aluno como, por exemplo, na construção de um projeto para a vida profissional.

Seguindo orientações dos documentos oficiais como os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), o CBC (*Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa*) e a própria *Matriz Básica do Referencial Curricular do Município de Betim*, juntamente das discussões teóricas de estudiosos que se dedicam à questão do ensino do oral, idealizou-se essa pesquisa, que teve um caráter qualitativo, com o objetivo principal de propor um Projeto de Ensino, que buscasse desenvolver ou potencializar nos alunos as habilidades referentes à exposição oral, através da realização de leitura e contação de textos literários. Para que isso pudesse ocorrer

com o máximo de proveito, buscaram-se recursos da linguagem teatral, com atividades que trabalham também o controle emocional, a autoestima, a desinibição e a segurança. As atividades aplicadas no Projeto compreenderam um questionário inicial, que investigou a relação dos alunos com o universo da oralidade e da leitura literária; uma avaliação diagnóstica, para conhecer o desempenho da expressividade oral dos alunos; uma sequência de seis oficinas em que se trabalharam atividades tanto relacionadas a jogos teatrais, como leitura, compreensão, escrita e a contação textual; e um diagnóstico final, que possibilitou as apresentações dos alunos e verificação da evolução dos mesmos em relação à expressão oral.

Já no questionário inicial, pudemos observar que a timidez e o medo do julgamento do outro eram os fatores que mais influenciavam a fala formal da maioria dos alunos; eles também mencionaram a insegurança e a dificuldade de organizar as ideias. No momento da atividade diagnóstica, essas dificuldades relacionadas pelos alunos foram percebidas, somadas à exposição do texto como resultado mais de memorização que de compreensão, em alguns casos. Dessa forma, pensamos em um conjunto de atividades que contemplasse tanto a desenvoltura, a desinibição, as técnicas de contação e de relacionamento com o público, como a interpretação e o entendimento do texto, através de roteiro de leitura e resumo. Ressaltamos, aqui, a importância da parceria feita com a artista e contadora Fabiana oliveira de Jesus, com grupo do Projeto Contos de Mitologia, da UFMG e com o Projeto “Teatro na Escola – *Em Cena*”.

Trabalhar a oralidade configurou inicialmente um desafio, pois a turma, assim como as outras turmas da escola, contava com um número bem maior de alunos que a média dos outros anos, e no espaço escolar, de modo geral, são recorrentes a indisciplina e barulho excessivo. Ainda assim, acreditamos na metodologia que privilegiou a contação de histórias para criar possibilidades de os alunos tornarem sua fala pública mais produtiva.

Após a realização das oficinas e do diagnóstico final, seguidos do questionário final, ficou claro que muitos alunos apresentaram algum avanço em relação a se sentirem mais à vontade para falarem em público, em relação à segurança e ao modo de conceberem e organizarem suas ideias, o que se comprova pelas observações da professora pesquisadora e pelos depoimentos da própria turma. Sobre a timidez extrema, percebemos que parte dos alunos continua muito tímida, embora todos que alegaram ter essa dificuldade tenham relatado que conseguiram algum avanço; no entanto, temos consciência de que essa questão de ordem emocional pode ser explicada por razões diversas e difíceis de abordar em um contexto de aprendizado escolar, o que faz com que este trabalho não incluía (nem poderia pretender) em

seus objetivos adentrar na esfera da psicologia, inclusive no que tange à patologia relacionada à fobia social.

Com este trabalho, pretendemos reforçar a importância de se dar destaque à oralidade nas práticas de ensino de língua (e por que não no ensino de outras disciplinas também?), considerando-a decisiva no reconhecimento de uma identidade e na ocupação de um lugar social.

Reconhecemos que ainda há muito que percorrer neste caminho, que busca favorecer a educação e oferecer um ensino de língua em conformidade com as reais demandas dos sujeitos, que compõem nossa formação social. Há muito que estudar e pensar sobre o lugar da oralidade no ensino; o tema é bastante abrangente e também possui interfaces entre outras áreas do saber. O que fizemos foi um tímido movimento (que ainda pode ser melhorado) em favor de uma questão que nos preocupa, nos interessa, nos envolve e faz com que carreguemos para a nossa caminhada pedagógica o desejo sincero de mover forças em prol de benefícios, mesmo pequenos, para a vida dos verdadeiros protagonistas de todas as salas de aulas. Esperamos que esta proposta indique a outros profissionais do ensino, especialmente os de língua materna, que ainda há um grande campo de possibilidades para se refletir e criar métodos comprometidos com a transformação da educação no país.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 104-116.
- ALVES FARIA, Marta Deysiane; DA SILVA, Adriana; DE PAULA BOUZADA, Cristiane. A Retextualização como Recurso Didático para a Produção Textual. In: **The Specialist**, vol. 34, n° 1, 2013, p. 45 – 68. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/13174/14307>. Acesso em 25/01/2018.
- BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna. Letramento, Variação e Ensino**. São Paulo; Parábola, 2002.
- BALDISSERA, A. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. Sociedade em Debate, Pelotas, 7(2): 5-25, Agosto/2001.
- BALDUS, Herbert. (1963). **Estórias e Lendas dos Índios**. Gráfica Editora EDIGRAF Ltda. São Paulo.
- BETIM, Secretaria de Educação do Município de. **Matriz Básica do Referencial Curricular do Município de Betim**. Disponível em: <20160107.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.
- BORTONI, Stella Maris (1993). **A contribuição da Sociolinguística para o desenvolvimento da Educação**: dos anos setenta aos anos noventa. Universidade de Brasília. Texto apresentado como conferência plenária no X Encontro Internacional da AFAL, México I
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BOTLER; L. M. A. R.; SUASSUNA; L. **Relações entre a fala e a escrita na escola**: análise da prática de uma professora do ensino fundamental. Work. Pap. Linguíst., 13(3): 01-19, Florianópolis, ago/dez, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 25 – 106.
- _____. 2006. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Disponível online em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 16 jan. 2018.
- CANDA, Cilene N. Paulo Freire e Augusto Boal: **Diálogos entre educação e teatro**. HOLOS, Ano 28, Vol 4, 2012, p. 191.
- CANDIDO, A. “O direito à Literatura”. In: _____. **Vários escritos**. 3 ed. rev. E ampl. - São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Helânia Cunha de Sousa; SILVA, Cláudia Alves da. **A oralidade e suas raízes:** fascínio histórico. Perquirere: Patos de Minas: UNIPAM, (6): 266-274, out. 2009.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português.** 7. Ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

CERVO, A.L. e BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica:** para uso dos estudantes universitários. 3ª Edição. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

COELHO, Nelly Novais. **O conto de fadas:** símbolos, mitos, arquétipos. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2003.

CRESCITELLI, M. C.; REIS, A. S. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: **Ensino da língua portuguesa:** oralidade, escrita e leitura / organizadora Vanda Maria Elias. São Paulo: Contexto, 2011.

DALLA ZEN, M. I. H. **Histórias de leitura na vida e na escola:** uma abordagem linguística, pedagógica e social. Porto Alegre: Mediação, 1997.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos.** Rio de Janeiro, Lucerna 2007, p. 10.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Aula de português:** parâmetros e perspectivas. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2013. (Coleção Proleitura; v. 6).

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola /** tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95 a 128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G, S. (org. e trad.) **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 149 a 185.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G, S. (org. e trad.) **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 149 a 185.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa:** oralidade, escrita, leitura. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia.** São Paulo: Ática, 1988.

FORD, Clyde W. **O herói com rosto africano:** mitos da África, Trad. Carlls Mendes Rosa. São Paulo, Summus, 1999.

GIORDANO, Alessandra. **A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas.** Constr. psicopedag. São Paulo, v. 21, n. 22, p. 26-45, 2013. Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542013000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 16 jan. 2018.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 5 -7.

GOTLIB, Nadia Battella. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 1985.

LAJOLO, M. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LIMA SOBRINHO, Barbosa. **Os precursores do conto no Brasil.** (Introdução, pesquisa e seleção). Coleção Panorama do Conto Brasileiro, v.1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1960.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, D. A. G. C.; BILRO, F. K. S. Afinal, a oralidade pode ser ensinada? O que propõem os livros didáticos de língua portuguesa? In: 37ª Reunião Científica da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais da 37ª Reunião Científica da ANPED**, 2015.

MAGALHAES JUNIOR, Raimundo. **A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres.** 1. ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores S. A., 1972.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Oralidade e escrita.** Signótica, p. 119 – 145, jan./dez.1997.

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

MATÊNCIO, M.L.M. 2003. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **III Congresso Internacional da Abralin.** 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MATEUS, A. *et al.* A importância da contação de histórias como prática educativa na educação infantil. In: Pedagogia em ação. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da PUC Minas.** Belo Horizonte, v.5, n. 1, p. 54-69, 2013.

MEGALE, Nilza Botelho. **Folclore Brasileiro.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 274.
Neves, L. R., & Santiago, A. L. B. **O uso dos jogos teatrais na educação:** Possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa.** Minas Gerais, 2008. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2015/02/cbc-anos-finais-lc3adngua-portuguesa.pdf>>. <<http://www.trescoracoes.mg.gov.br/docs/seduc/cbc-anos-finais-lingua-portuguesa.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

OLIVEIRA, Reijane Maria de Jesus. *Contos Africanos*. In: Fórum Nacional de Crítica Cultural 2 (**Anais Eletrônicos**), 2010, p. 339. Disponível em: <http://docplayer.com.br/27253609-Contos-africanos-reijane-maria-de-jesus-oliveira-1-introducao.html>. Acesso em 16/01/2018.

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

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G, S. (org. e trad) **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 129 - 148.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: **Escolarização da leitura literária**. EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3. ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001, p. 23.

SPOLIN, V. **Improvisação para o Teatro**. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Ramos. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

APÊNDICE A – Termo de compromisso**TERMO DE COMPROMISSO**

Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução 466/12 e suas Complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados gerados exclusivamente para os fins previstos na pesquisa e a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do Projeto.

Tenho ciência de que essa folha será anexada ao Projeto, devidamente assinada, e fará parte integrante da documentação da mesma.



Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Orientador da Pesquisa



Professora mestranda Márcia Cristina Pereira dos Santos
Aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras
Assistente da Pesquisa

APÊNDICE B – Termo de assentimento livre esclarecido (alunos)

Caro(a) aluno(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários”, desenvolvida pela professora Márcia Cristina Pereira dos Santos, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar você e seus colegas, alunos do 9º ano da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva, em Betim (MG), a aprimorarem habilidades relativas à expressão oral. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é analisar o papel da contação de textos literários no desenvolvimento da oralidade, sabendo da importância que a expressão oral tem na vida de estudantes e de qualquer pessoa da nossa sociedade. As atividades serão desenvolvidas pela professora Márcia Cristina Pereira dos Santos, nas aulas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h30, nas dependências da referida escola. Haverá uma atividade diagnóstica, em que os alunos farão uma primeira contação, sem preparação criteriosa, para verificação do nível de cada um em relação à expressão oral. A essa atividade se seguirão oficinas nas quais haverá as seguintes atividades, organizadas em etapas: jogos teatrais para estimular a desinibição e desenvoltura, leitura e interpretação dos textos, resumo dos textos, preparação para a exposição e, por último, contação para a turma. Com a concordância dos participantes, a última atividade de contação será realizada pela segunda vez em um evento aberto para o restante da escola e as gravações deste último evento poderão ser disponibilizadas em uma página digital confeccionada pela própria turma. Os textos literários escolhidos para serem trabalhados nas atividades de contação são *contos* que abordam a figura do herói no universo literário indígena (brasileiro), africano e europeu. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Você será convidado (a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, por exemplo, a sua familiaridade com a fala pública, suas dificuldades, que importância atribui ao discurso oral. No questionário final, será feita por você a avaliação do projeto, das atividades e do possível aprendizado adquirido com o estudo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto do indivíduo em ser gravado, fotografado, filmado; consistem, além disso, na demanda de tempo para responder a questionários e neles compartilhar informações pessoais. Há risco também de constrangimento nas atividades de exposição dos textos, em que o indivíduo irá posicionar-se publicamente, na sala de aula, por meio da fala, realizando a contação, o que pode desencadear situações emocionais diversas, como timidez, mal-estar e resistência. Para minimizar esses riscos serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. A pesquisadora cuidará da conscientização de todos os envolvidos no estudo da importância do respeito às manifestações de cada um, às características pessoais, linguísticas e culturais dos participantes, respeito também às habilidades individuais e a alguma dificuldade relativa ao desenvolvimento do discurso oral que possa ocorrer. Além disso, não será realizada

nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo.

Para participar deste estudo você não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Você terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e não é obrigado(a) a participar da pesquisa, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Você é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão e sem a permissão de seus pais ou responsáveis. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa, sua identidade será guardada em sigilo. Ao divulgarmos algum dado da pesquisa, garantiremos o anonimato dos participantes do projeto.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail csilvarbarros@hotmail.com. E também o **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG** pode ser consultado em caso de dúvidas éticas. Maiores informações em:

https://www.ufmg.br/bioetica/coep/index.php?option=com_content&task=view&id.

Este documento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Assim, se você sentir-se suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em participar dela.

Assinatura do(a) aluno(a)

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável – Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestranda Márcia Cristina Pereira dos Santos
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre esclarecido (responsáveis)

Caro(a) pai/mãe ou responsável:

Seu(Sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários”, desenvolvida pela professora Márcia Cristina Pereira dos Santos, mestranda no Programa de Mestrado Profissional (PROFLETRAS/UFMG), sob orientação do Professor Doutor Cristiano Silva de Barros, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Pedimos aqui a sua autorização para que ele possa participar desse estudo.

A pesquisa pretende colocar em prática um conjunto de ações para auxiliar seu filho e demais alunos do 9º ano da Escola Municipal Gilberto Alves da Silva em Betim (MG), a aprimorarem habilidades relativas à expressão oral. Para tanto, propomos um projeto de ensino, cujo objetivo é analisar o papel da contação de textos literários no desenvolvimento da oralidade, sabendo da importância que a expressão oral tem na vida de estudantes e de qualquer pessoa da nossa sociedade. As atividades serão desenvolvidas pela professora Márcia Cristina Pereira dos Santos, nas aulas de Língua Portuguesa, no primeiro semestre de 2017, no horário regulamentar das aulas, de 13h a 17h30, nas dependências da referida escola. Haverá uma atividade diagnóstica, em que os alunos farão uma primeira contação, sem preparação criteriosa, para verificação do nível de cada um em relação à expressão oral. A essa atividade se seguirão oficinas nas quais haverá as seguintes atividades, organizadas em etapas: jogos teatrais para estimular a desinibição e desenvoltura, leitura e interpretação dos textos, resumo dos textos, preparação para a exposição e, por último, contação para a turma. Com a concordância dos participantes, a última atividade de contação será realizada pela segunda vez em um evento aberto para o restante da escola e as gravações deste último evento poderão ser disponibilizadas em uma página digital confeccionada pela própria turma. Os textos literários escolhidos para serem trabalhados nas atividades de contação são *contos* que abordam a figura do herói no universo literário indígena (brasileiro), africano e europeu. Pretendemos, também, registrar em áudio, vídeo, fotografias e por escrito algumas aulas em que o projeto esteja sendo desenvolvido.

Seu(sua) filho(a) será convidado(a) a responder a um questionário inicial a fim de verificar, por exemplo, a sua familiaridade com a fala pública, suas dificuldades, que importância atribui ao discurso oral. No questionário final, ele fará a avaliação do projeto, das atividades e do possível aprendizado adquirido com o estudo.

Os riscos envolvidos na pesquisa consistem no desconforto do indivíduo em ser gravado, fotografado, filmado; consistem, além disso, na demanda de tempo para responder a questionários e neles compartilhar informações pessoais. Há risco também de constrangimento nas atividades de exposição dos textos, em que o indivíduo irá posicionar-se publicamente, na sala de aula, por meio da fala, realizando a contação, o que pode desencadear situações emocionais diversas, como timidez, mal-estar e resistência. Para minimizar esses riscos serão tomadas todas as providências para que se assegure a confidencialidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, conforme prevê a Resolução 466/12. A pesquisadora cuidará da conscientização de todos os envolvidos no estudo da importância do respeito às manifestações de cada um, às características pessoais, linguísticas e culturais dos participantes, respeito também às habilidades individuais e a alguma dificuldade relativa ao desenvolvimento do discurso oral que possa ocorrer. Além disso, não será realizada nenhuma intervenção ou modificação intencional nas variáveis fisiológicas e sociais dos alunos que participarem do estudo.

Para que seu(sua) filho(a) participe deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O (a) Sr. (a) terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e se, depois de consentir a participação dele (a), o Sr. (a) não quiser que ele continue participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo ao aluno. Os resultados obtidos pela pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação de seu filho (a) não será liberado sem a sua permissão. O aluno (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa, sua identidade será guardada em sigilo. Também o seu(sua) filho(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, ela é voluntária, e as diferentes atividades realizadas no projeto não têm relação alguma com a avaliação da disciplina de Língua Portuguesa. Ele(a) é livre, também, para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, o (a) Sr. (a) poderá contatar o pesquisador responsável na Faculdade de Letras da UFMG, na Av. Antônio Carlos, 6627, sala 4087, no telefone: (31) 3409 – 6032 ou pelo e-mail csilvarbarros@hotmail.com. E também o **Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG** pode ser consultado em caso de dúvidas éticas. Maiores informações em:

https://www.ufmg.br/bioetica/coep/index.php?option=com_content&task=view&id.

Este documento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida ao (a) Sr. (a). Os dados, materiais e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a identidade do participante com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resoluções Nº 466/12; 441/11 e a Portaria 2.201 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos. Assim, se o (a) Sr. (a) sentir-se suficientemente esclarecido(a), solicito a gentileza de assinar sua concordância no espaço abaixo.

Eu, _____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo que meu(minha) filho(a) participe dela.

Assinatura do(a) responsável

Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros
Pesquisador Responsável - Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais

Professora mestranda Márcia Cristina Pereira dos Santos
Assistente de Pesquisa – Faculdade de Letras –
Universidade Federal de Minas Gerais

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005 – Campus Pampulha
Belo Horizonte – Minas Gerais – CEP: 31270-901 E-mail: coep@prpq.ufmg.br Fone: 3409-4592

APÊNDICE D – Questionário inicial

Caro(a) aluno(a), você foi convidado (a) para participar de uma investigação científica sobre a oralidade de alunos do Ensino Fundamental II. O trabalho tem como título “Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários”. Então, antes de qualquer atividade, precisamos saber um pouco sobre você, sua relação com a leitura e seu desempenho com a língua oral. Para isso, pedimos que responda a estas questões:

1) Você tem costume de falar em público ou de se comunicar com pessoas que não são de sua intimidade?

sim não mais ou menos muito pouco

2) Quando isso acontece, sente alguma dificuldade, algum desconforto?

sim não mais ou menos

3) O que mais te deixa nervoso quando precisa se expressar oralmente e em público?

4) Você acha que falar bem, com desenvoltura e segurança, é importante? Por quê?

5) Você se sente à vontade para relatar um fato ou contar uma história a pessoas íntimas? E a pessoas do convívio formal (professor, membros de comunidade religiosa, diretor da escola, etc.)?

6) Para você, o ambiente escolar promove a melhoria ou dá espaço para o desenvolvimento dessa habilidade? Se sim, de que forma?

7) Na sua opinião, como a escola poderia contribuir para o desenvolvimento da oralidade? (você pode sugerir atividades que seriam produtivas para isso)

8) No que diz respeito à leitura:

a) Como é a sua relação com textos literários? Costuma ler com frequência?

b) Foi incentivado a ler na infância?

c) Na sua casa existem livros? Se sim, quantos possui mais ou menos?

d) Você tem condições financeiras para comprar livros com que frequência?

nenhuma.

uma vez por mês ou menos.

a cada dois meses ou três meses.

uma vez por semestre.

uma vez por ano.

de modo algum.

quando lê, utiliza livros de bibliotecas ou emprestados de amigos e/ou parentes.

9) Você tem acesso a outras produções culturais como cinema, apresentações teatrais, shows musicais?

Acredita que esses bens culturais são importantes para a formação da pessoa?

10) Se você tem acesso a outras produções culturais no seu dia a dia, como vídeos de YouTube, jogos eletrônicos, revistas, redes sociais, etc., registre aqui.

11) Como você reagiu ao ser convidado para participar dessa proposta de estudo (se gostou ou não)? Considera esse trabalho importante?

12) O que você espera desse projeto e o que acredita que ele pode proporcionar-lhe enquanto estudante?

APÊNDICE E – Questionário final

Caro (a) aluno (a),

No trabalho do qual você participou, foi feito um percurso de leitura, interpretação e contação de textos, com a intenção de investigar e contribuir para o desenvolvimento da expressão oral dos participantes.

Agora, pedimos que você responda às seguintes questões sobre esse processo:

1) Você gostou de ter participado do trabalho?

não gostei

gostei pouco

gostei

gostei muito

Faça um comentário de como foi sua participação, por que gostou ou não do projeto.

2) Qual (quais) momento(s) você achou mais interessante(s)? Por quê?

3) Suas expectativas (o que você esperava) em relação ao projeto foram atendidas? Justifique.

4) Sobre as oficinas teatrais, relate suas impressões. Achou essas oficinas importantes? Por quê?

5) Você se sente mais confortável para falar em público agora? Por quê?

6) Acredita que a escola realmente é um espaço que pode contribuir para que se possa aprender a falar bem em público? Por quê?

7) A sua experiência de leitura literária foi beneficiada com o projeto? Explique.

8) Acha que houve contribuição para melhores relações entre os colegas, para mais aceitação e tolerância? Por quê?

9) Você acredita que agora pode falar e usar a linguagem oral de modo mais produtivo do que antes? Por quê?

10) Acredita que as habilidades adquiridas poderão ajudá-lo (la) em alguma circunstância de sua vida fora da escola? Justifique.

11) Você gostaria de participar de oficinas semelhantes às que foram oferecidas pelo projeto? Se sim, dê sugestões sobre temas e formatos.

12) Marque com um X o(s) aspecto(s) que no seu percurso pode(m) ter sido mais influenciado(s) pelas aulas das quais participou no projeto:

- a) organização das ideias
- b) gosto pela leitura
- c) desinibição
- d) desenvoltura
- e) capacidade de síntese (resumo)
- f) outros (escreva suas impressões sobre algo a mais que tenha percebido):

13) Através do trabalho realizado, você teve curiosidade de conhecer mais sobre a “contação de histórias” ou sobre “oralidade” ou “técnicas que auxiliam a pessoa a falar em público”, por exemplo? Especifique.

14) Registre a seguir considerações sobre o trabalho realizado. Isso é muito importante para a conclusão do mesmo.

Aluno (a) _____

APÊNDICE F – Atividade diagnóstica

Objetivos: Possibilitar o contato inicial dos alunos com o gênero contação; verificar as habilidades dos alunos em relação à expressão oral e suas possíveis dificuldades.

Habilidade:

- Ler e interpretar uma sequência narrativa;
- Capacidade de síntese;
- Capacidade de recontar um texto.

Atividades:

- Leitura dos textos indicados;
 - Breve preparação para a exposição dos mesmos;
 - Contação dos textos;
 - Textos escolhidos (ANEXO E ao Y):
1. Um problema difícil (Pedro Bandeira)
 2. Bruxas não existem (Moacyr Scliar)
 3. Moinho de Sonhos (João Anzanello Carrascoza)
 4. O caso do espelho (Conto popular recontado por Ricardo Azevedo)
 5. O primeiro beijo (Clarice Lispector)
 6. Uma vela para Dario (Dalton Trevisan)
 7. Se assim é, assim será? (Silvinha Meirelles)
 8. Voltando da escola pra casa (Ricardo Azevedo)
 9. Sobrou pra mim (Ruth Rocha)
 10. Rota de Colisão (Tatiana Belinky)
 11. O tesouro no quintal (Moacyr Scliar)
 12. Chinelos virados (L.F.Riesenberg)
 13. O Débito (L.F.Riesenberg)
 14. Memórias Perdidas (L.F.Riesenberg)
 15. O Vento Encantado (L.F.Riesenberg)
 16. O Truque (L.F.Riesenberg)
 17. O Sonho (L.F.Riesenberg)
 18. O Clube dos Tímidos (L.F.Riesenberg)

Tempo previsto: 4 aulas de 50 minutos.

Recursos necessários: Fotocópias dos textos

APÊNDICE G – Oficina 1: jogos teatrais

Objetivos: quebra-gelo inicial, soltura, interação, trabalhar timbre e intenção vocal, controle emocional.

Duração: 3 horas/aula.

Espaço: sala de aula e pátio da escola

- Estudo do texto *O esqueleto da história*.

- Apresentação da artista e dinâmica com nomes dos participantes;

- Exercício para trabalhar olhar: troca de lugares; (A função desse exercício é abrir o olhar ao outro, é se permitir comunicar através do olhar)

- Exercício pergunta e resposta:

P: Olá vizinho como vai?

R: Eu vou bem obrigado!

P: E o vizinho do lado?

R: Pêra aí que eu vou perguntar...

- Jogo do Pega: Os alunos são colocados em duas filas, sentados um de frente para o outro. È dado o comando de pegar em cada parte do seu corpo ditada pelo regente da brincadeira. Em algum momento aleatoriamente o regente grita para pegar a bolinha que se encontra entre as duas fileiras. Ganha quem pegar a bolinha mais vezes.

- Imagem em Ação: Nesse recorte o jogo foi feito apenas com a ação. A palavra é sorteada e os alunos devem fazer a mímica delas para que seu grupo adivinhe.

Texto: O esqueleto da história

Como contar uma história

Pequeno manual passo a passo, pé ante pé, olhos nos olhos, quebra-cabeça...

Cada história existe para um destino: ser contada uma única vez, num único lugar, para... quem quiser ouvir!

Existe uma história que surgiu justamente pra ser contada por você, pra nós, aqui, agora.

Onde encontrar essa história?

- **Primeiro passo:** Uma história pode estar:

num livro na boca de alguém num olhar num perfume

numa cor num burquinho da parede

ou em qualquer outro lugar do mundo...

- **Segundo passo:** Só pode encontrar uma história quem está procurando. E tem que ter paciência, porque elas sabem se esconder!

- **Terceiro passo:** Procurar (uma história) é o mesmo que construir (uma história). Você escolhe da disposição dos tijolos até a cor da tinta!

Importante: o que não pode faltar numa história:

1°. O esqueleto, que faz a história ficar de pé:

O que não pode faltar num esqueleto?

Cabeça – sua história em 3 palavras: - quem – fez – o – quê - ? (Ups! São 4!)

Ombro – os personagens indispensáveis: quem?

Joelho – o que precisou acontecer pra história chegar no final?

Pé – a história se apoia num lugar e tempo: onde e quando cada coisa aconteceu?

Ossinho menor do mindinho: relaxa! Se faltar, a história só vai ter um dedinho torto...

* ADIANTA O NÃO OSSOS OS FORA ESQUELETO AR-DE-LUGAR COM COMPLETO ESTAR!

* NÃO ADIANTA O ESQUELETO ESTAR COMPLETO COM OS OSSOS FORA DO LUGAR

*Você guarda segredo? [quanto mais interessantes os detalhes, mais bonita sua história...]

Fonte: Grupo de Trabalho Diferenciado - Centro Pedagógico/UFMG – Adaptado.

APÊNDICE H – Oficina 2: contação

Objetivos: proporcionar a vivência da contação, a reflexão sobre as diferenças do texto escrito e do falado.

Duração: 3 horas/aula

Espaço: Sala de aula

1. Contação com o grupo do projeto Contos de Mitologia da UFMG

Apresentação dos contadores do Projeto Contos de Mitologia, da UFMG

- Textos: *Origem do amor*, mito indígena, *O casamento da princesa*, lenda africana, *Oxossi se apaixonou por Oxum e surge Logun Edé*.

2. Continuação das atividades

- Conversa sobre as diferenças entre um texto escrito e sua versão oralizada e sobre as possibilidades de contextualização (seja da linguagem ou do tempo).

- Leitura dos textos que foram contados, comparações.

APÊNDICE I – Oficina 3: início da preparação dos textos

Objetivos: iniciar o preparo para a contação, proporcionar intimidade com o texto por meio da interpretação.

Duração: 3 horas/aula.

Espaço: sala de aula e auditório

- **Distribuição dos textos (Anexo 1 ao 9) para os alunos. São eles:**

- * Abdu, o cego e o crocodilo (conto africano)
- * Amigos, mas não para sempre (conto africano)
- * Artemis, a deusa casta e justiceira (mito grego)
- * Como a noite apareceu (conto indígena brasileiro)
- * O roubo do fogo (mito guarani)
- * Hércules e Ônfale (mito grego)
- * A lenda de Minos e do Minotauro (mito grego)
- * Estou voltando (conto africano)
- * A criação do mundo (mito tupinambá)

- **Leitura e compreensão do texto com auxílio do questionário que segue:**

Roteiro para leitura e interpretação dos contos escolhidos

*** Enredo**

- 1) O que conta o texto?
- 2) Fale sobre a apresentação, complicação, clímax e desfecho – como se organiza o texto?

*** Tempo**

- 3) Quando se passa a história – é possível dizer que tempo ela abrange?
- 4) Trata-se de uma narração de tempo cronológico ou de tempo psicológico?

*** Espaço**

- 5) Onde se passam os fatos?
- 6) Que lugares são descritos e quais as localizações privilegiadas?
- 7) Há preocupação com ambientes ou paisagens?
- 8) As ambientações que predominam são externas ou internas? Justifique com trechos do texto.

*** Personagens**

- 9) Quantas são as personagens principais? Há protagonista e antagonista?
- 10) Há personagens secundários?
- 11) Faça uma análise das personagens principais:
 - como são?
 - que tipo de comportamento elas apresentam?

*** Foco narrativo**

- 12) Quem conta a história? É um narrador-participante ou narrador-observador?

*** Linguagem**

- 13) qual o tipo de discurso predominante – direto, indireto ou indireto-livre?
- 14) qual a linguagem predominante – objetiva ou subjetiva?
- 15) existem trechos de descrição?

*** Comentário Final**

- 16) Quais são os temas enfocados?
- 17) Qual a ideia principal do texto?
- 18) Há algum tipo de crítica social no texto?

- **Resumo do texto**

APÊNDICE J – Oficina 4: projeto teatro na escola em cena

Objetivos: Promover a interação, a desinibição dos alunos, despertando neles seu potencial de expressão, capacidade de improvisação, controle emocional e outras habilidades.

Espaço: pátio da escola ou quadra.

Duração: 2 horas/aula

1) Quebra-gelo: Jogo do Bastão

O participante se apresenta no centro do círculo e lança o bastão para outro que deverá se apresentar em seguida.

2) Corrida das Estátuas

O aluno deve andar ultrapassando três marcações até chegar ao ponto estipulado pelo professor. O aluno caminha em direção à linha de chegada e a cada marcação que ele avança, um aluno, escolhido pelo professor e que fica na linha de chegada, vira o rosto para olhar os participantes. Eles têm que parar como se fosse um personagem relacionado a cada marcação e todas as marcações são temáticas: igreja, balada, zoológico. Quem alcança a linha de chegada troca de lugar com quem estava na chegada.

3) Controle Emocional (jogo do olhar)

O grupo é dividido em duplas e estas devem se olhar nos olhos durante alguns minutos. Ninguém pode esboçar nenhuma reação, mas simplesmente se olhar; no fim eles falam sobre a experiência de olhar nos olhos.

4) Jogo do Improviso

O professor dá um cenário, uma situação e escolhe alguns alunos, pedindo a eles que desenvolvam a cena. Enquanto uns atuam, os outros são expectadores, depois vice e versa.

5) Comando de gestos

O professor gesticula e dá o comando dos movimentos, depois quebra a expectativa fazendo desconectando o comando do seus gestos.

6) Todos imitando um

Um membro do sub-grupo fica no meio dos demais e tudo o que ele faz os demais o imitam.

7) Jogo da cadeira

Os participantes se dispõem em círculos, alguns deles sentados na cadeira, os demais em pé, atrás desses que ficam sentados. Um dos que estão em pé pisca para um dos sentados; caso

este veja o sinal ele se levanta rapidamente e vai em direção do que sinalizou, a menos que o que está em pé atrás da cadeira veja e o impeça de sair, segurando-o pelo ombro.

Essas dinâmicas favorecem, respectivamente, a desinibição e a, a concentração, a participação e a consciência de grupo, o controle das emoções e das reações, a criatividade e a improvisação.

APÊNDICE K – Oficina 5: jogos teatrais

Objetivos: proporcionar a desinibição e soltura, a concentração, a participação e consciência de grupo, o controle das emoções e reações, a criatividade e improvisação.

Duração: 3 horas/aula.

Espaço: auditório e pátio da escola

Atividades:

- 1) Imagem e ação: jogo em que os alunos tentam adivinhar o que um colega está representando com mímicas (promove o aquecimento dos participantes, a atenção e o trabalho em grupo).
- 2) Jogo do pega: os alunos são dispostos em duplas sentados um de frente para o outro no chão, no meio deles havia um bolinha. Eles iam se movimentando de acordo com o comando da professora e, quando esta se anunciava a bolinha, o mais rápido a pegava no chão (concentração e agilidade).
- 3) Corda: cada um passa pela corda e pula uma vez; se todos passarem corretamente por um pulo, o grupo todo passa para dois pulos. A atividade é reiniciada caso alguém erre, até chegar a três vezes (aquecimento, atenção e trabalho em grupo).
- 4) Moeda: Monjolo

O grupo, ao mesmo tempo que canta, passa a moeda até que pare em alguém e todos precisam adivinhar com quem está a moeda.

Música:

*Bate o monjolo no pilão, pega a mandioca pra fazer farinha
Onde foi parar meu tostão? Ele foi para a vizinha.*

Essa atividade incentiva o aluno a abrir os olhos e prestar a atenção ao que está ao redor.

- 5) Barco: exercício de cardume

Desenvolvimento e encenação de uma história a partir de um comando.

Nesse exercício, os alunos dão importantes passos para a contação de histórias, pois, embora não falem (só recebem as indicações), eles criam a dramaturgia do exercício.

Comandos através de placas:

- Estamos todos em um barco;
- Avistamos a costa do lado esquerdo e remamos para lá;
- Avistamos uma tempestade que se aproxima do lado direito, tempestade forte;
- Está entrando água no barco;

- Tirem a água para não afundar;
- Um tubarão esta rondando o barco;
- Vocês precisam fugir e ajudar os outros, pra ninguém se afogar;
- Vocês vão buscar o barco, vira-lo e subir nele de novo;
- A tempestade vai passando, o sol e vocês vão remar juntos pra costa;
- Chegaram à terra firme!
- Fim?!

APÊNDICE L – Oficina 6: instruções e preparação para a contação final

Objetivos: orientar os alunos para que se preparem para a contação final.

Duração: 3horas/aula.

Espaço: sala de aula e auditório

Parte 1. Instruções para contar as histórias: assistiu às contações dos alunos, observando o texto de cada um, avaliando o desempenho e dando orientações, relativas também a interpretações cênicas, quando necessárias.

Parte 2. Os alunos fizeram uma contação prévia dos textos na própria sala de aula, para a professora e para os colegas.

Parte 3. Manufatura dos convites para a apresentação.

APÊNDICE M – Diagnóstico final

Objetivos: Proporcionar aos alunos um momento com um público para a contação de histórias; observar a evolução da comunicação oral dos alunos com a aplicação do Projeto.

Duração: 3 horas/aula.

Espaço: auditório

O auditório da escola será preparado para receber a turma e os convidados, estes serão professores, direção da escola, pedagoga, membro da comunidade.

Uma câmera de vídeo será utilizada para gravar as apresentações, permitindo que as mesmas possam ser revistas pela professora pesquisadora.

Será servido posteriormente um lanche para todos os envolvidos, já que há previsão de que o evento ultrapasse o horário do recreio.

APÊNDICE N – Modelo do diário de bordo

Atividade: Diagnóstico inicial

Turma: 9º ano

Número de alunos presentes: 30

Tempo utilizado: 2 horas/aula

Data: 31/05/2017

Recursos utilizados: fotocópias dos textos, câmera de vídeo, caderno de anotações.

- O objetivo desta atividade foi de verificar as condições da expressão oral dos alunos, como eles se desempenham ao falar na frente dos colegas e da professora, como está a leitura e a capacidade de compreensão do texto, além se dão conta de resumir o texto adequadamente para a exposição.
- Inicialmente eu expliquei aos alunos em que consistia a atividade, quais os objetivos da mesma, o quanto ela iria ajudar no desenvolvimento da pesquisa e como ela ocorreria.
- Utilizamos o auditório da escola, pois pensei no ambiente onde seria a contação final.
- Os textos foram distribuídos aos alunos, que montaram sozinhos as duplas e se dividiram para a leitura e preparação para a contação dos textos. Esse momento durou entre 20 e 30 minutos.
- Nas apresentações:
 - o grupo demonstrou grande dificuldade de ouvir. Eles conversavam muito, interrompiam o colega, riam, etc. Precisei chamar a atenção de grande parte dos alunos o tempo todo, mas alguns deram mais trabalho.
 - Na apresentação de algumas duplas (6), só um membro falou. Alguns alunos usaram o papel com um resumo; desses, houve os que leram e os que só seguraram o papel, aparentemente para se sentirem mais seguros.
 - Alguns vícios de linguagem foram registrados, como a repetição exagerada do termo *ai*.
 - Em relação à postura, alguns ficaram com a postura normal e outros de braços cruzados.
 - Houve duplas com ótima fala (3), que demonstraram dificuldades para falar, nem relativas à memorização, nem à organização das ideias ou timidez.
 - Em algumas contações os colegas prestaram mais atenção e reagiram.
 - Alguns alunos apresentaram extrema timidez, não dando conta de apresentar.
 - É possível perceber que algumas dificuldades relatadas no questionário inicial se confirmam, como a vergonha de falar em público e a dificuldade de organizar as ideias, por exemplo.

- **Observei também a ocorrência de contação em que a apresentação dos fatos pareceu decorada e sem compreensão**, pois não consegui entender a ideia do texto; parece que os contadores também não.

APÊNDICE O - Sinopses dos textos para o público:



ESCOLA MUNICIPAL GILBERTO ALVES DA SILVA
Língua Portuguesa
Projeto Contação de Textos Literários
Turma: 9º Ano I / Prof.ª Márcia Cristina / Apresentação em 21/09/2017
Sinopses dos textos

*** *Abdu, o cego e o crocodilo*** (conto africano)

Abdu pescou um crocodilo na beira do rio. Teve uma brilhante ideia: quem primeiro trouxesse um crocodilo ao chefe da aldeia ganharia um prêmio. O chefe fez com que a competição acontecesse na mesma tarde. Porém Abdu não contava com a esperteza de um cego que sabia de toda a trama.

*** *Amigos, mas não para sempre*** (conto africano)

Era uma vez, uma amizade entre um gato e um rato, que terminou em inimizade e ódio por causa da esperteza e da traição...

*** *Artemis, a deusa casta e justiceira*** (mito grego)

Artemis era a mais popular das deusas do panteão grego (a deusa da caça), filha de Zeus e Leto. Ela vivia na rica terra de Delfos, comandando a dança das ninfas...

*** *Como a noite apareceu*** (conto indígena brasileiro)

Antes da noite, todos os seres falavam, todos os animais, plantas, até as pedras. Esta é a história de como a noite surgiu e de como ela mudou a história do mundo.

*** *O roubo do fogo*** (mito guarani)

Em tempos antigos, o povo Guarani não sabia acender o fogo, que estava no poder dos urubus. O guerreiro guarani, junto com os animais, resolveu inventar um plano para conquistarem o fogo. O que será que eles fizeram?

*** *Hércules e Ônfale*** (mito grego)

Há muito tempo existia uma rainha, seu nome era Ônfale. Ela não pretendia se casar, porém um dia acabou se apaixonando pelo filho de Zeus...

*** *A lenda de Minos e do Minotauro*** (mito grego)

Uma vez, um deus, que era casado, apaixonou-se por quem não devia e, para conquistar a amada, transformou-se em um touro...

*** *Estou voltando*** (conto africano)

Um dia, há muito tempo, um jovem angolano estava passeando pela praia, quando de repente surgiram das matas homens pálidos que o agarraram e o prenderam. Vendido como um animal, foi parar em uma terra estranha e, a partir de então, o sofrimento marcou definitivamente sua existência...

*** *A criação do mundo*** (mito tupinambá)

Monã criara o céu, a terra e outros animais. A terra era uma planície sem montanhas nem mares, pois tudo isso surgira depois...



FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UFMG

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

Projeto: CAAE – 63912016.0.0000.5149

Interessado(a): Prof. Cristiano Silva de Barros
Câmara de Pesquisa
Faculdade de Letras- UFMG

DECISÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG – COEP aprovou, no dia 19 de abril de 2017, o projeto de pesquisa intitulado “ **Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários**” bem como:

- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

O relatório final ou parcial deverá ser encaminhado ao COEP um ano após o início do projeto através da Plataforma Brasil.

Profa. Dra. Vivian Resende
Coordenadora do COEP-UFMG

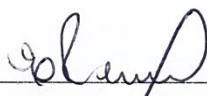
ANEXO B - Carta de anuência**CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, Eliana Rodrigues Pereira, diretora da ESCOLA MUNICIPAL GILBERTO ALVES DA SILVA, autorizo a realização, neste estabelecimento de ensino, da pesquisa intitulada: "Análise do desenvolvimento da oralidade através da contação de textos literários", sob responsabilidade do pesquisador Prof. Dr. Cristiano Silva de Barros, da Universidade Federal de Minas Gerais, e desenvolvida pela professora mestranda Márcia Cristina Pereira dos Santos.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS.
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa.
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Betim, 27 de Outubro de 2016.


Assinatura do diretor e carimbo
E. M. Gilberto Alves da Silva
Eliana Rodrigues Pereira
Diretora - Matrícula: 101.397
Registro: 055/2016

E. M. Gilberto Alves da Silva
Eliana Rodrigues Pereira
Diretora - Matrícula: 101.397
Registro: 055/2016

ANEXO C – Texto apresentado pelos contadores: o casamento da princesa Abena (conto africano)

versão de Celso Sisto

A beleza andava de mãos dadas com a princesa Abena, pois tinha reunido numa só pessoa um harmonioso pescoço alongado, um rosto arredondado e seios grandes. O rei, seu pai, sorria para si e para o mundo, cada vez que constatava, com os próprios olhos, a formosura da filha. E por isso acreditava que seria fácil casá-la, quando chegasse a hora.

A sucessão dos anos só aumentava a perfeição dos traços de Abena. Além de tudo, ela tinha ainda a ajuda dos magníficos trajes que usava: sempre envolta nos mais belos tecidos e vestimentas; sempre adornada com os mais fulgurantes colares e brincos; sempre emergindo do colorido das roupas, como a mais nobre visão da beleza.

A notícia da suprema graça de Abena circulou pelas tribos, atravessou os mares, subiu aos céus, correu por toda a África tropical. Mas foi só quando os habitantes dos mais distantes povoados começaram a chegar para ver com seus próprios olhos a princesa mais linda do mundo, é que chegaram também os pedidos de casamento. Os primeiros pretendentes à mão da princesa foram o Fogo e a Chuva. A Chuva surgiu de repente, meio às escondidas, usando um *kente* (traje típico do povo ashanti) único, feito da mais pura seda, especialmente para aquela ocasião. Pedir a mão daquela princesa exigia roupa adequada e padronagem nunca antes vista!

Nem é preciso dizer que Abena encantou-se logo com os modos de seu primeiro pretendente. O olhar molhado, o corpo luzidio, as palavras que rolavam feito água cantante, ficaram ainda mais bonitas nos versos que ele chuvejou nos seus ouvidos: – O olhar do amor fez passear o passarinho que assim baixinho, trouxe água do seu bico até seu ninho... E o pretendente ofereceu ainda mais: – Linda Abena, olhe para adiante, olhe. Daqui até as savanas de Burkina Fasso, até as areias do Golfo da Guiné, até as plantações do Togo, até as florestas da Costa do Marfim, você não encontrará ninguém que seja mais poderoso que a Chuva. Com um simples aceno das mãos, faço crescer as plantações e multiplico as colheitas e as ervas para os rebanhos. Graças a mim, teremos sempre água pura para beber e rios e lagos cristalinos, cheinhos de peixes, onde se pode nadar e pescar.

E as palavras da Chuva soaram tão musicais aos ouvidos de Abena, e seu coração solitário ficou tão refrescado, que ela acabou prometendo-lhe casamento. E pediu-lhe que voltasse no outro dia para acertar os detalhes com o Rei. Acontece que enquanto Abena se comprometia com a Chuva, o Rei, na mesma hora, logo ali, em outro aposento, firmava acordo com o Fogo. Este segundo pretendente tinha também ido pedir a mão da princesa. E da mesma forma que a Chuva, mostrou-se em trajes suntuosos e, com finíssimos modos, apregoou seu poder: – Meu Rei, veja por si mesmo. Daqui até as savanas de Burkina Fasso, até as areias do Golfo da Guiné, até as plantações do Togo, até as florestas da Costa do Marfim, não haverá ninguém com maior vigor que o Fogo. Minhas chamas mantêm os animais perigosos ao longe, cozinham a comida diariamente, iluminam as intermináveis noites escuras e aquecem o corpo durante a rigorosa estação do frio. Que mais alguém poderia oferecer à sua bela filha? Consinta que eu me case com ela!

O Rei ficou tão impressionado com tal pretendente, e casar a filha durante a colheita do cacau era decisão tão antiga, que acabou por aceitar a proposta! Disse que ia comunicar o trato à princesa e mandou que o Fogo voltasse no dia seguinte, para acertarem os detalhes. Mais tarde o Rei chamou a filha e comunicou-lhe a decisão que havia tomado:

- Encontrei teu futuro marido!
- Como assim, meu pai?
- Prometi ao Fogo que te casarás com ele!
- Com o Fogo? Mas eu prometi à Chuva que me casaria com ela!

Estava armada a confusão! O Rei, preocupado, pôs-se a pensar numa solução para não ter que faltar com sua palavra. A princesa, por sua vez, não queria trair seu coração. – Não podemos quebrar nossas promessas! Sempre foi assim com nosso povo! E assim será! – sentenciou o Rei. Na manhã seguinte, mal a claridade do dia luziu no horizonte, lá estavam o Fogo e a

Chuva nas terras do Rei. Vinham certos de que em breve também fariam parte daquilo tudo ali, casando-se com a princesa Abena. Mas um não sabia ainda do outro. O Rei veio recebê-los, e, sem rodeios, disse que já havia decidido a data para o casamento com sua filha. – O meu casamento com ela? – perguntaram o Fogo e a Chuva ao mesmo tempo! Só então se deram conta de que alguma coisa estava errada. Mas o Rei apressou-se em dizer: – A princesa Abena se casará com o vencedor da corrida que organizei para o dia do casamento!

A notícia espalhou-se como chuva miúda. A notícia correu como um rastro de fogo. Em toda a África Ocidental não se falava em outra coisa a não ser na tal disputa pela mão da princesa! Havia os que apostavam no Fogo. Era grande o número dos que torciam pela Chuva. Só a princesa Abena conhecia de antemão o resultado, pois dizia para si mesma que fosse quem fosse o ganhador da corrida, ela só se casaria com a Chuva. Assim ela havia prometido desde o início, assim queria o seu enredado coração. Mas esse segredo, que não podia ser compartilhado com ninguém, fazia-a sofrer, deixava-a triste, murchava sua beleza. Afinal, como ir contra a decisão soberana do próprio pai?

Chegou finalmente o dia marcado. Era dia de festa e toda a aldeia estava enfeitada para a corrida e para a cerimônia do casamento. Todos esperavam o resultado final. O rei deu a partida e a Chuva e o Fogo começaram a correr. Os tantãs faziam vibrar a pele do antílope negro que recobria cada tambor, os chifres e as trombetas espalhavam no ar seus sons, ora estimulando as torcidas, ora impulsionando os concorrentes. Tudo ao redor parecia cantar: “Quero ouvir os tambores a tocar. Quero sentir os pés dos que dançam...”

O Fogo estava ganhando. Havia no ar um vento que o ajudava a multiplicar as chamas e a alastrar-se rapidamente. Por mais esforço que fizesse a Chuva, suas gotas eram insuficientes para colocá-la na frente. Ao contrário, quanto mais vertia água, mais pesada ficava, e mais terreno perdia! O Fogo foi avançando, deixando para trás apenas as cinzas do que tocava com todo o seu calor e potência. Já era quase o vencedor... Mas no momento da chegada, ali onde já evoluíam as máscaras rituais e o povo se aglomerava, eis que o Céu lançou um imenso rugido. Um trovão, que foi ouvido desde as águas do golfo até as paredes das montanhas, ecoou no ar. E foi o suficiente para, em seguida, desabar o maior aguaceiro de que já se teve notícia. Uma cortina de chuva despencou com a força de uma imensa manada de elefantes correndo pelas savanas, impedindo qualquer um de ver um palmo diante do nariz. Chuva da espessura do mundo, rápida, brilhante, quebrando-se nas folhas, fustigando as pedras, martelando o chão. O Fogo que avançava destemido apagou-se a poucos metros da linha de chegada. E a Chuva enfim foi declarada vencedora!

A princesa Abena, mais feliz do que nunca, atirou-se de braços abertos sob a água celeste e bailou como nunca ninguém vira. Seu corpo inteiro comemorava a vitória da Chuva, inclusive seus olhos. O ritmo dos tantãs, que então batiam mais forte, obrigou todos que ali estavam a entrar na dança, que se estendeu por incontáveis noites. Daquele dia em diante, o Fogo e a Chuva tornaram-se inimigos mortais. Só uma coisa não teve mais jeito: toda vez que chove forte, as pessoas param o que estão fazendo e põem-se a bailar debaixo da água que cai do Céu, tudo, tudo ainda para comemorar o casamento da princesa.

ANEXO D – Texto apresentado pelos contadores: o surgimento do amor (conto indígena)

Conta a história que a muito tempo, o primeiro homem e a primeira mulher se encontraram no meio Floresta Amazônica. O homem olhou bem para o corpo da mulher, fitou-a de cima a baixo e concluiu que tinha alguma coisa faltando.

-Te feriram entre as pernas?

Antes que ela pudesse responder, ele lançou:

-Não te preocupa, eu vou te curar!

Ele levou a índia pra dentro se sua oca e a deitou confortavelmente. Depois, repetiu:

-Não te preocupa, eu vou te curar!

E saiu pela floresta, juntando raízes, ervas, flores medicinais, qualquer coisa que achasse que poderia tratar da “ferida” da moça. Voltou para a oca cheio de remédios e disse:

-Não te preocupa, eu vou te curar!

E ele tentava de tudo, servia chá, fazia pomadas, rogava aos céus e nada. A indiazinha, no meio disso tudo, tinha que se segurar para não rir da cara dele. Ela sabia que não estava doente nem machucada, mas estava adorando todos aqueles cuidados que estava recebendo. Todo dia, o índio continuava vasculhando a floresta a procura de uma cura, e mesmo depois de inúmeros fracassos, continuava repetindo:

-Não te preocupa, eu vou te curar!

Um dia, porém, o índio saiu para a floresta e viu algo muito curioso. Olhando para o alto, viu um macaquinho “curando” uma macaquinha encima de um galho de árvore, enroscado com ela num longo abraço. Naquele momento, ele entendeu o que tinha de fazer e correu para casa.

-Descobri como te curar! – Disse ele ao chegar.

Então, ele abraçou a índia com muita força e carinho e os dois ficaram um longo tempo assim, unidos. O Sol e a Lua, inspirados pelos dois, resolveram também se abraçar. Do abraço entre aquele homem e aquela mulher, surgiu o amor, e do abraço entre o sol e a lua, surgiu o primeiro eclipse.

Disponível em: <https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/09/17/lenda-indigena-o-surgimento-do-amor/>.

Acesso em 16/01/2018.

ANEXO E – TEXTO APRESENTADO PELOS CONTADORES: OXÓSSI SE APAIXONA POR OXUM E SURGE LOGUN EDÉ

Oxóssi, todas as vezes que ia caçar, aparecia na beira do rio para se refrescar, e todas as vezes Oxum o avistava e ficava a admirar tamanha beleza do caçador. No entanto, Oxóssi não gostava das mulheres do rio, Oxóssi gostava das mulheres das matas.

Oxum perguntou a Exu, irmão de Oxóssi, como poderia fazer com ele se apaixonasse por ela. Exu falou que ela só conseguiria ficar com Oxóssi se tomasse um banho de mel e jogasse folhas em seu corpo. Então, Oxum assim fez, e no dia seguinte, quando Oxóssi se aproximou da beira do rio, avistou uma linda mulher das matas. Oxóssi se encantou e entre eles houve um romance por muito tempo.

Certo dia, porém, Oxóssi percebeu a farsa de Oxum e, enfurecido, resolveu deixá-la. Foi então que ela, ao ver Oxóssi indo embora, gritou que estava grávida. Oxóssi ficou muito feliz e disse que queria criar a criança. Os dois fizeram um acordo e a criança passou a viver seis meses nos rios com Oxum e seis meses nas matas com Oxóssi.

O nome da criança é Logun Edé, que se tornou o príncipe dos orixás. União das matas com os rios, Logun Edé é caçador e pescador, o orixá mais bonito e rico de todos.

Disponível em: <https://contosdemitologia.wordpress.com/2017/09/17/lenda-indigena-o-surgimento-do-amor/>.

Acesso em 16/01/2018.

ANEXO F – Conto/ atividade diagnóstica: um problema difícil

Pedro bandeira

Era um problema dos grandes. A turminha reuniu-se para discuti-lo e Xexéu voltou para casa preocupado. Por mais que pensasse, não atinava com uma solução. Afinal, o que poderia ele fazer para resolver aquilo? Era apenas um menino! Xexéu decidiu falar com o pai e explicar direitinho o que estava acontecendo. O pai ouviu calado, muito sério, compreendendo a gravidade da questão. Depois que o garoto saiu da sala, o pai pensou um longo tempo. Era mesmo preciso enfrentar o problema. Não estava em suas mãos, porém, resolver um caso tão difícil.

Procurou o guarda do quarteirão, um sujeito muito amigo que já era conhecido de todos e costumava sempre dar uma paradinha para aceitar um cafezinho oferecido por algum dos moradores.

O guarda ouviu com a maior das atenções. Correu depois para a delegacia e expôs ao delegado tudo o que estava acontecendo.

O delegado balançou a cabeça, concordando. Sim, alguma coisa precisava ser feita, e logo! Na mesma hora, o delegado passou a mão no telefone e ligou para um vereador, que costumava sensibilizar-se com os problemas da comunidade.

Do outro lado da linha, o vereador ouviu sem interromper um só instante. Foi para a prefeitura e pediu uma audiência ao prefeito. Contou tudo, tintim por tintim. O prefeito ouviu todos os tintins e foi procurar um deputado estadual do mesmo partido para contar o que havia.

O deputado estadual não era desses políticos que só se lembram dos problemas da comunidade na hora de pedir votos. Ligou para um deputado federal, pedindo uma providência urgente. O deputado federal ligou para o governador do estado, que interrompeu uma conferência para ouvi-lo.

O problema era mesmo grave, e o governador voou até Brasília para pedir uma audiência ao ministro.

O ministro ouviu tudinho e, como já tinha reunião marcada com o presidente, aproveitou e relatou-lhe o problema.

O presidente compreendeu a gravidade da situação e convocou uma reunião ministerial. O assunto foi debatido e, depois de ouvir todos os argumentos, o presidente baixou um decreto para resolver a questão de uma vez por todas.

Aliviado, o ministro procurou o governador e contou-lhe a solução. O governador então ligou para o deputado federal, que ficou muito satisfeito. Falou com o deputado estadual, que, na mesma hora, contou tudo para o prefeito. O prefeito mandou chamar o vereador e mostrou-lhe que a solução já tinha sido encontrada.

O vereador foi até a delegacia e disse a providência ao delegado. O delegado, contente com aquilo, chamou o guarda e expôs a solução do problema. O guarda, na mesma hora, voltou para a casa do pai do Xexéu e, depois de aceitar um café, relatou-lhe satisfeito que o problema estava resolvido.

O pai do Xexéu ficou alegíssimo e chamou o filho.

Depois de ouvir tudo, o menino arregalou os olhos:

- Aquele problema? Ora, papai, a gente já resolveu há muito tempo!

ANEXO G – CONTO/ ATIVIDADE DIAGNÓSTICA: BRUXAS NÃO EXISTEM

Moacyr Sciar

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão. Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria. Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

ANEXO H – Conto/ atividade diagnóstica: moinho de sonhos

João Anzanello Carrascoza

A mulher e o menino iam montados no cavalo; o homem ia ao lado, a pé. Andavam sem rumo havia semanas, até que deram numa aldeia à beira de um rio, onde as oliveiras vicejavam.

Fizeram uma pausa e, como a gente ali era hospitaleira e a oferta de serviço abundante, resolveram ficar. O homem arranhou emprego num moinho próximo à aldeia. A mulher se juntou a outras que colhiam azeitonas em terras ao redor de um castelo. Levou consigo o menino que, no meio do caminho, achou um velho cabo de vassoura e fez dele o seu cavalo. Deu-lhe o nome de Rocinante.

Ao chegar aos olivais, o pequeno encontrou o filho de outra colhedeira - um garoto que se exibia com um escudo e uma espada de pau.

Os dois se observaram à distância. Cada um se manteve junto à sua mãe, sem saber como se libertar dela. Vigiavam-se. Era preciso coragem para se acercar. Mas meninos são assim: se há abismos, inventam pontes.

De súbito, estavam frente a frente. Puseram-se a conversar, embora um e outro continuassem na sua. Logo esse já sabia o nome daquele: o menino recém-chegado se chamava Alonso; o outro, Sancho.

Começaram a se misturar:

- Deixa eu brincar com seu cavalo?, pediu Sancho.

- Só se você me emprestar sua espada, respondeu Alonso.

Iam se entendendo, apesar de assustados com a felicidade da nova companhia.

Avançaram na entrega:

- Tá vendo aquele moinho gigante?, apontou Alonso. Meu pai sozinho é que faz ele girar.

- Seu pai deve ter braços enormes, disse Sancho.

- Tem! Mas nem precisava, respondeu Alonso. Ele move o moinho com um sopro.

Sancho achou graça. Também tinha uma proeza a contar:

- Tá vendo o castelo ali?, apontou. Meu pai disse que o dono tem tanta terra que o céu não dá para cobrir ela toda.

- E se a gente esticasse o céu como uma lona e cobrisse o que está faltando?, propôs Alonso.

- Seria legal, disse Sancho. Mas ia dar um trabalhão.

- Temos de crescer primeiro.

- Bom, enquanto a gente cresce, vamos pensar num jeito de subir até o céu! - disse Alonso.

- Vamos!, concordou Sancho.

Sentaram-se na relva. O cavalo, a espada e o escudo entre os dois. Um sopro de vento passou por eles.

Já eram amigos: moviam juntos o mesmo sonho.

ANEXO I – Conto/ atividade diagnóstica: o caso do espelho

(Conto popular recontado por Ricardo Azevedo)

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora. O homem abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou, com o espelho nas mãos:

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

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

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

Os olhos do homem ficaram molhados.

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

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

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

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros e vendeu o espelho, baratinho

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

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

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

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

- Que foi isso, mulher?

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

- Que retrato? - perguntou o marido, surpreso.

- Aquele mesmo que você escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

- Mas aquilo é o retrato do meu pai! Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

- Cachorro sem-vergonha, miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca safada e horrrosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

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

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

- Que é isso, menina?

- Aquele cafajeste arranhou outra!

- Ela ficou maluca - berrou o homem, de cara amarrada.

- Ontem eu vi ele escondendo um pacote na gaveta lá do quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver o que era. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesma, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. Soltou uma sonora gargalhada.

- Só se for o retrato da bisavó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, cacarenta, murcha, arruinada, desengonçada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E completou, feliz, abraçando a filha:

- Fica tranqüila. A bruaca do retrato já está com os dois pés na cova!

ANEXO J – Conto/ atividade diagnóstica: o primeiro beijo

Clarice Lispector

Os dois mais murmuravam que conversavam: havia pouco iniciara-se o namoro e ambos andavam tontos, era o amor. Amor com o que vem junto: ciúme.

- Está bem, acredito que sou a sua primeira namorada, fico feliz com isso. Mas me diga a verdade, só a verdade: você nunca beijou uma mulher antes de me beijar? Ele foi simples:

- Sim, já beijei antes uma mulher.

- Quem era ela? - perguntou com dor.

Ele tentou contar toscamente, não sabia como dizer.

O ônibus da excursão subia lentamente a serra. Ele, um dos garotos no meio da garotada em algazarra, deixava a brisa fresca bater-lhe no rosto e entrar-lhe pelos cabelos com dedos longos, finos e sem peso como os de uma mãe. Ficar às vezes quieto, sem quase pensar, e apenas sentir - era tão bom. A concentração no sentir era difícil no meio da balbúrdia dos companheiros. E mesmo a sede começara: brincar com a turma, falar bem alto, mais alto que o barulho do motor, rir, gritar, pensar, sentir, puxa vida! como deixava a garganta seca.

E nem sombra de água. O jeito era juntar saliva, e foi o que fez. Depois de reunida na boca ardente enguliu-a lentamente, outra vez e mais outra. Era morna, porém, a saliva, e não tirava a sede. Uma sede enorme maior do que ele próprio, que lhe tomava agora o corpo todo.

A brisa fina, antes tão boa, agora ao sol do meio-dia tornara-se quente e árida e ao penetrar pelo nariz secava ainda mais a pouca saliva que pacientemente juntava.

E se fechasse as narinas e respirasse um pouco menos daquele vento de deserto? Tentou por instantes mas logo sufocava. O jeito era mesmo esperar, esperar. Talvez minutos apenas, talvez horas, enquanto sua sede era de anos.

Não sabia como e por que mas agora se sentia mais perto da água, pressentia-a mais próxima, e seus olhos saltavam para fora da janela procurando a estrada, penetrando entre os arbustos, espreitando, farejando.

O instinto animal dentro dele não errara: na curva inesperada da estrada, entre arbustos estava... o chafariz de onde brotava num filete a água sonhada. O ônibus parou, todos estavam com sede mas ele conseguiu ser o primeiro a chegar ao chafariz de pedra, antes de todos.

De olhos fechados entreabriu os lábios e colou-os ferozmente ao orifício de onde jorrava a água. O primeiro gole fresco desceu, escorrendo pelo peito até a barriga. Era a vida voltando, e com esta encharcou todo o seu interior arenoso até se saciar. Agora podia abrir os olhos.

Abriu-os e viu bem junto de sua cara dois olhos de estátua fitando-o e viu que era a estátua de uma mulher e que era da boca da mulher que saía a água. Lembrou-se de que realmente ao primeiro gole sentira nos lábios um contato gélido, mais frio do que a água.

E soube então que havia colado sua boca na boca da estátua da mulher de pedra. A vida havia jorrado dessa boca, de uma boca para outra.

Intuitivamente, confuso na sua inocência, sentia intrigado: mas não é de uma mulher que sai o líquido vivificador, o líquido germinador da vida... Olhou a estátua nua.

Ele a havia beijado.

Sofreu um tremor que não se via por fora e que se iniciou bem dentro dele e tomou-lhe o corpo todo estourando pelo rosto em brasa viva. Deu um passo para trás ou para frente, nem sabia mais o que fazia. Perturbado, atônito, percebeu que uma parte de seu corpo, sempre antes relaxada, estava agora com uma tensão agressiva, e isso nunca lhe tinha acontecido.

Estava de pé, docemente agressivo, sozinho no meio dos outros, de coração batendo fundo, espaçado, sentindo o mundo se transformar. A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. Perplexo, num equilíbrio frágil.

Até que, vinda da profundidade de seu ser, jorrou de uma fonte oculta nele a verdade. Que logo o encheu de susto e logo também de um orgulho antes jamais sentido: ele...

Ele se tornara homem.

ANEXO K – Conto/ atividade diagnóstica: uma vela para Dario

Dalton Trevisan

Dario vem apressado, guarda-chuva no braço esquerdo. Assim que dobra a esquina, diminui o passo até parar, encosta-se a uma parede. Por ela escorrega, senta-se na calçada, ainda úmida de chuva. Descansa na pedra o cachimbo.

Dois ou três passantes à sua volta indagam se não está bem. Dario abre a boca, move os lábios, não se ouve resposta. O senhor gordo, de branco, diz que deve sofrer de ataque.

Ele reclina-se mais um pouco, estendido na calçada, e o cachimbo apagou. O rapaz de bigode pede aos outros se afastem e o deixem respirar. Abre-lhe o paletó, o colarinho, a gravata e a cinta. Quando lhe tiram os sapatos, Dario rouqueja feio, bolhas de espuma surgem no canto da boca.

Cada pessoa que chega ergue-se na ponta dos pés, não o pode ver. Os moradores da rua conversam de uma porta a outra, as crianças de pijama acodem à janela. O senhor gordo repete que Dario sentou-se na calçada, soprando a fumaça do cachimbo, encostava o guardachuva na parede. Ma não se vê guarda-chuva ou cachimbo a seu lado.

A velhinha de cabeça grisalha grita que ele está morrendo. Um grupo o arrasta para o táxi da esquina. Já no carro a metade do corpo, protesta o motorista: quem pagará a corrida? Concordam chamar a ambulância. Dario conduzido de volta e recostado à parede - não tem os sapatos nem o alfinete de pérola na gravata.

Alguém informa da farmácia na outra rua. Não carregam Dario além da esquina; a farmácia no fim do quarteirão e, além do mais, muito peso. É largado na porta de uma peixaria. Enxame de moscas lhe cobrem o rosto, sem que façam um gesto para espantá-las.

Ocupado o café próximo pelas pessoas que apreciam o incidente e, agora, comendo e bebendo, gozam as delícias da noite. Dario em sossego e torto no degrau da peixaria, sem o relógio de pulso.

Um terceiro sugere lhe examinem os papéis, retirados - com vários objetos - de seus bolsos e alinhados sobre a camisa branca. Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

Registra-se correria de uns duzentos curiosos que, a essa hora, ocupam toda a rua e as calçadas: é a polícia. O carro negro investe a multidão. Várias pessoas tropeçam no corpo de Dario, pisoteado dezessete vezes.

O guarda aproxima-se do cadáver, não pode identificá-lo - os bolsos vazios. Resta na mão esquerda a aliança de ouro, que ele próprio - quando vivo - só destacava molhando no sabonete. A polícia decide chamar o rabecão.

A última boca repete - *Ele morreu, ele morreu*. A gente começa a se dispersar. Dario levou duas horas para morrer, ninguém acreditava estivesse no fim. Agora, aos que alcançam vê-lo, todo o ar de um defunto.

Um senhor piedoso dobra o paletó de Dario para lhe apoiar a cabeça. Cruza as mãos no peito. Não consegue fechar olho nem boca, onde a espuma sumiu. Apenas um homem morto e a multidão se espalha, as mesas do café ficam vazias. Na janela alguns moradores com almofadas para descansar os cotovelos.

Um menino de cor e descalço vem com uma vela, que acende ao lado do cadáver. Parece morto há muitos anos, quase o retrato de um morto desbotado pela chuva.

Fecham-se uma a uma as janelas. Três horas depois, lá está Dario à espera do rabecão. A cabeça agora na pedra, sem o paletó. E o dedo sem a aliança. O toco de vela apaga-se às primeiras gotas da chuva, que volta a cair.

ANEXO L – Conto/ atividade diagnóstica: se assim é, assim será?

Silvinha Meirelles

Tudo era bem normal lá em Santantônio da Lamparina.

As crianças iam para a escola enquanto os pais trabalhavam. Todos riam, se divertiam e às vezes ficavam bem tristes também. Tomavam banho, soltavam pum e tinham coceira no pé, como toda gente em qualquer parte.

Só tinha um detalhe, mínimo, insignificante, que deixava tudo com cara de esquisito e diferente: lá, o dia era escuro como a noite, e quando era noite era noite também.

Os moradores estavam acostumados. Viviam à sombra da Lua, estudavam à luz de abajur, sabiam brincadeiras de escuro: gato-mia, cabra-cega, detetive...

Os mais velhos diziam que lá sempre foi assim e que, se é assim, assim será até o fim. Sentiam-se cansados de imaginar como seria viver num lugar claro e diferente. Os mais jovens sonhavam e diziam que conhecer o Sol era o maior desejo que tinham no mundo, no universo. Um desejo infinito.

Por que ninguém pensava em se mudar dali? Porque lá havia o mais lindo luar e o mais delicioso banho de mar e um povo com um sonho em comum. Às vezes, coisas assim são suficientes para nos fazer ficar.

Num dia noite, chegou um, chegaram dois e mais três ou cinco equilibristas. Era uma família de artistas! Enquanto uns tocavam, os outros faziam lances incríveis, coisa de especialista!

Há muito tempo o vilarejo não recebia visita tão animada. Os equilibristas estavam acostumados a se apresentar até o Sol raiar e estranharam: já se sentiam cansados e nada de o dia clarear.

- O Sol não vai aparecer?

E foi assim que souberam que em Santantônio da Lamparina o dia era tão escuro como a noite e que já estavam acordados fazia dois dias e meio.

- Daí o nome da cidade?

- Daí o nome.

- Mas por que é assim?

- Diz meu avô que o avô dele dizia que o seu tataravô ensinou que é assim porque sempre foi assim e assim será até o fim!

Os artistas acharam aquela explicação meio fraquinha, de quem já cansou de procurar solução. Avisaram que por cinco dias escuros e quatro noites noites treinariam um novo número exclusivo e então voltariam para o espetáculo de despedida!

Voltaram.

Voltaram com o número mais arriscado e sensacional de equilíbrio, coragem e precisão já visto em toda a história da humanidade!

Precisaram de muita concentração. Foram subindo, um sobre o outro e sobre o outro e sobre o outro e sobre outro ainda... Até que o menino equilibrista mais levinho e muito craque, com o braço bem esticado, atingiu o céu. Com a ponta do dedo fez um picote. Um pequeno rasgo no céu, por onde passou um fecho de luz.

Era mínimo, mas suficiente para iluminar de alegria e expectativa cada santantonio- lamparinense. Podiam saber como era o Sol, a luz e o calor que vinham do céu.

Devagar o rasgo foi aumentando, sozinho, como furo de meia velha, que vai crescendo até virar um rombo...

E um dia, Santantônio da Lamparina amanheceu toda e completamente iluminada! Os moradores, que nem tinham venezianas e cortinas, acordaram sobressaltados com tanta luz.

Festejaram até o Sol raiar outra vez.

Até hoje, não se cansam de ver o Sol nascer e depois o Sol se pôr e de novo o Sol nascer e mais uma vez o Sol se pôr. Açam graça, agradecidos.

ANEXO M – Conto/ atividade diagnóstica: voltando da escola pra casa

Ricardo Azevedo

O menino estava voltando a pé da escola. A vida para ele parecia uma coisa sempre igual. Chegar em casa, comer, fazer lição, brincar, tomar banho, jantar, dormir, acordar. No dia seguinte, tudo a mesma coisa outra vez.

Um ruído veio de um terreno baldio. Parecia uma voz. Por entre as folhagens, o menino viu um cachorro cobrindo o focinho com as patas. O bicho, de repente, resmungou:

- Isso não podia ter acontecido!

O cabelo do menino ficou duro feito arame. Saiu correndo, mas parou. Onde já se viu cachorro falar? Deu risada de si mesmo. Já estava quase na 4ª série. Sabia escrever, ler e fazer contas. Aquilo só podia ser alguma confusão.

Deu meia-volta e passou de novo pelo terreno baldio. O cachorro agora estava andando de um lado para o outro dizendo:

- Não, não e não!

Quase sem respirar, o menino chegou mais perto.

Foi quando o animal gritou:

- É a pior desgraça que podia ter acontecido em minha vida!

O menino sabia que aquilo era impossível. Mesmo assim, sentiu pena do cachorro, um bicho não muito grande com o focinho sujo de terra.

O animal soltou um uivo tão sem esperança que o menino entrou no mato e perguntou se ele estava precisando de alguma coisa.

Dois olhos surpresos examinaram o menino de alto a baixo. Depois, o bicho encolheu-se, escondendo o rosto com as patas. O menino sentou-se e acariciou aquela cabeça peluda.

- Se eu contar o que acabo de descobrir hoje - disse o animal -, você não vai acreditar.

E continuou falando devagarinho:

- Faz tempo, conheci uma cachorra linda. Eu estava fazendo xixi num poste. Ela passou. Abanei o rabo. Ela também. Foi amor à primeira vista.

O menino não conseguia piscar os olhos.

- No fim - continuou ele - a gente acabou se casando.

A cachorra era viúva e tinha uma filha já grandinha. Cuidei dela como se fosse minha própria filha. Um dia, meu pai veio me visitar. Ele também era viúvo. Só sei que os dois gostaram um do outro, namoraram e casaram.

O menino queria fugir e ficar.

- Do casamento de meu pai com minha filha - contou o animal - nasceu uma ninhada de três cachorrinhos que, ao mesmo tempo, são meus netos, pois são filhos de minha filha, e meus irmãos, pois são filhos do meu pai. Eu também tive três filhotinhos. Eles passaram a ser irmãos da minha madrasta, a filha da minha mulher. Portanto, além de meus filhos, são meus tios.

As lágrimas esguichavam dos olhos do cachorro.

- Meu pai é casado com minha filha, ou seja, minha madrasta é também minha filha. Por outro lado, sou pai dos irmãos do meu pai, logo, pai de meu próprio pai. E como o pai do pai de alguém é avô desse alguém... - e aí o cachorro agitou-se -, descobri que sou avô de mim mesmo!

O queixo do menino balançava debaixo da boca.

- É duro ser avô da gente mesmo! - exclamou o cachorro em prantos.

Abraçado com o menino, o animal chorou ainda durante um bom tempo. Depois, enxugou as lágrimas, pediu desculpas, despediu-se e, com ar agradecido, sumiu no matagal. Naquele dia, o menino chegou em casa mais tarde, almoçou e foi para o quarto. Deitado na cama, ficou só pensando. Como a vida pode ser uma coisa rica, complicada, meio louca, bonita, espantosa e cheia de surpresas!

ANEXO N – Conto/ atividade diagnóstica: sobrou pra mim

Ruth Rocha

Quando eu tinha uns 8 anos, mais ou menos, eu morava com minha avó e com a irmã dela, tia Emília. Nossa rua era sossegada, quase não passava carro nem caminhão.

Eu ia à escola de manhã e de tarde eu fazia minhas lições e ia pra rua brincar com meus amigos.

Às cinco e meia em ponto minha avó me chamava para tomar banho e rezar, minha avó e minha tia rezavam todas as tardes às seis horas.

Depois do jantar ficávamos na sala, eu, lendo, minha avó e minha tia bordando ou costurando.

Televisão a gente só via uma vez ou outra. Minha avó me deixava ver jogos de futebol ou basquete, mas tinha horror a novelas e a programas de auditório. Era chato de matar!

A luz era muito pouca, que a minha avó tinha mania de fazer economia, ela dizia que não era sócia da Light.

Então eu cansava de ler e ficava inventando outras coisas pra fazer. Eu ficava desenhando, ficava enchendo os ós do jornal, brincava com as minhas joaninhas...

Uma vez eu amarrei um fio de linha na perna de um besouro e quando ele voou, com o fio pendurado, minha tia levou o maior susto.

Uma outra vez, eu inventei uma coisa legal! Enquanto minha avó e minha tia ficavam rezando, às seis horas, eu amarrei um fio de linha na perna da cadeira de balanço. Depois do jantar nós fomos para a sala. Então, de vez em quando, eu puxava o fio e a cadeira dava uma balançadinha.

No começo elas não viram nada. Até que tia Emília, muito assustada, chamou a atenção da vovó.

- Ó, Amélia - minha avó se chamava Amélia - Ó, Amélia, você não viu a cadeira balançar?

Minha avó não ligou muito. Mas tia Emília ficou de olho. Daí a pouco ela cutucou minha avó:

- Olha só, Amélia, ainda está balançando. Minha avó olhou e ficou desconfiada.

As duas se olharam e fizeram sinais para não assustar o menino...

Naquele dia, eu não mexi mais na cadeira. Mas no dia seguinte, eu fiz tudo de novo, só a minha tia é que viu a cadeira balançar. Ela estava apavorada!

Então eu deixei passar uns dois dias e de novo dei uma balançadinha na cadeira. E dessa vez as duas velhas viram! Gente, que susto que elas tomaram! Me agarraram pela mão e correram para o oratório para rezar.

Até aí eu estava me divertindo! Mas o que eu não podia imaginar é que no dia seguinte, na hora em que eu costumava ir para a rua brincar, minha avó me chamou, me mandou tomar banho, me vestir e me levou para a igreja.

Nove segundas-feiras eu tive que ir à igreja com minha vó e minha tia para rezar pelas almas do purgatório!

ANEXO O – Conto/ atividade diagnóstica: rota de colisão

Tatiana Belinky

Naquela sexta-feira 13, à meia-noite, teria lugar a 13ª Convenção Internacional das Bruxas, numa ilha super-remota no Centro do Umbigo do Mundo, muito, muito longe.

Os preparativos para a grande reunião iam adiantados. A maioria das bruxas participantes já se encontrava no local - cada qual mais feia e assustadora que a outra, representando seu país de origem. Todas estavam muito alvoroçadas, ou quase todas, porque ainda faltavam duas, das mais prestigiadas: a Witch inglesa e a Baba-Yagá russa.

Estavam atrasadas de tanto se enfiarem para o evento. Quando se deram conta da demora, alarmadíssimas, dispararam a toda, cada uma em seu veículo particular, para o distante conclave. A noite era tempestuosa, escura como breu, com raios e trovões em festival desenfreado.

Naquela pressa toda, à luz instantânea de formidável relâmpago, as bruxas afobadas perceberam de súbito que estavam em rota de colisão, em perigo iminente de se chocarem em pleno vôo! Um impacto que seria pior do que a erupção de 13 vulcões! E então, na última fração de segundo antes da batida fatal, as duas frearam violentamente seus veículos! Mas tão de repente que a possante vassoura de Witch se assustou e empinou como um cavalo xucro, quase derrubando sua dona. Enquanto isso, a Baba-Yagá conseguiu desviar seu famoso pilão para um vôo rasante, por pouco não raspando o chão! Mal refeitas do susto, as duas "pilotas" bruxais se encararam raivosas:

- Bruaca irresponsável! Quase causas um estrago com o excesso de velocidade da tua estúpida vassoura!

- Estúpido é o teu tosco pilão "trambolhudo", incompetente!

E o bate-boca já ia esquentar perigosamente quando um morcego notívago guinchou, irônico:

- Cuidado, gracinhas desastradas! Não perder a hora! E será bem feito. Voar no escuro é coisa de morcego, não de bruxas bobas em seus veículos rústicos, e ainda por cima, sem radar!

As bruxas caíram em si e, esquecendo a briga, saíram chispando, agora na mesma direção.

Foram para o local do grande conclave, onde conseguiram aterrissar em cimíssima da última hora, tendo apenas de agüentar uma humilhante e rápida repreensão - só com o rabo em ponta de flecha - do Demônio Chifrudo, presidente do evento.

E a Convenção Internacional das Bruxas começou sem atraso, superagitada, cheia de som e de fúria, para show de rock nenhum botar defeito.

E terminou em... Mas não dá para relatar como terminou - porque nenhuma das participantes concordou em conceder entrevista a esta repórter especial, Anaitat Yknileb.

ANEXO P – Conto/ atividade diagnóstica: o tesouro no quintal

Moacyr Scliar

Era uma família grande, a nossa: pai, mãe, cinco filhos. Grande e pobre. Papai, pedreiro, mal conseguia nos sustentar. Mamãe ajudava como podia, fazendo faxinas e costurando para fora, mas mesmo assim a vida era bastante difícil. Papai vivia bolando formas de reforçar nosso orçamento doméstico ou de, pelo menos, diminuir as despesas. Foi assim que lhe ocorreu a ideia da horta.

Morávamos numa minúscula casa de subúrbio(...) por alguma razão, tinha um quintal bastante grande. Do qual, para dizer a verdade, não cuidávamos. O capim ali crescia viçoso e no meio dele (...), abandonados, pneus velhos, latas, pedaços de tijolos e telhas. Papai olhava para aquilo, pesaroso: parecia-lhe um desperdício de espaço e de terra.

Um dia chamou os dois filhos mais velhos, meu irmão Pedro e eu próprio, e anunciou: vamos fazer uma horta neste quintal. Proposta mais do que adequada. Nós quase não comíamos legumes e verduras, porque eram muito caros. Mas, se plantássemos ali tomate, alface, agrião, cenoura, teríamos uma fonte extra de alimento - e o mais importante, sem custo. Sem custo, mas não sem trabalho. Para começar, teríamos de capinar aquilo tudo e revirar a terra para depois plantar e colher. Meu pai não hesitou: vocês dois, que são os mais velhos, vão fazer isso.

Não gostamos muito da determinação.(...) Quando papai dava uma ordem, era para valer. E, no caso, ele tinha o decidido apoio da mamãe, que era de uma família de agricultores e gostava de plantar.

Quem prepararia a terra? Foi a pergunta que fiz ao Pedro, que, além de mais velho, era o líder entre os irmãos. Pergunta para a qual ele já tinha a resposta: - Isso é coisa para o Antônio.

Antônio era o irmão do meio. Com 9 anos, era um menino quieto, sonhador. Mas não era muito do batente, de modo que fiquei em dúvida: como convencê-lo a fazer o trabalho?

- Deixa comigo - disse Pedro, que se considerava muito esperto. - Eu sei como convencer o cara. (...). Era com uma história que pretendia motivar o Antônio a capinar o pátio.(...) Era uma boa história: segundo um famoso professor, séculos antes, piratas franceses haviam andado pela nossa região e ali haviam enterrado um tesouro. Expulsos pelos portugueses, nunca mais tinham retornado, de modo que a arca com joias e moedas de ouro ainda estava no mesmo lugar, que podia ser o pátio de nossa casa.

- O tesouro será a nossa salvação - concluiu Pedro, entusiasmado.

Antônio estava impressionado. Se havia coisa em que acreditava, era em histórias. Aliás, estava sempre lendo - era o maior frequentador da biblioteca do colégio.

- Quem sabe procuramos esse tesouro? - perguntou ele. Era exatamente o que Pedro queria ouvir.

- Se você está disposto, eu lhe arranjo uma enxada...

Antônio mostrava-se mais do que disposto. No dia seguinte, um feriado, lá estava, encontrando o tesouro ele, enxada em punho, cavando a terra, diante do olhar admirado da família. Papai até perguntou o que tinha acontecido. - Ele se ofereceu para fazer o trabalho - disse Pedro, dando de ombros.

Para encurtar a história: tesouro algum apareceu, mas, um mês depois, tínhamos uma horta no quintal. Antônio acabou descobrindo a trama de Pedro, mas não ficou zangado. Inspirado pelo acontecimento, escreveu uma história, com a qual ganhou um prêmio literário da prefeitura. Uma boa grana, que ele usou para comprar livros. Hoje é um conhecido jornalista e escritor. Acho que ele acabou, mesmo, encontrando o tesouro.

ANEXO Q – Conto/ atividade diagnóstica: chinelos virados

L.F.Riesemberg

O pequeno Gregor ficou muito bravo com sua mãe por ela não tê-lo deixado brincar mais tempo com os amigos na rua. Fechou-se no quarto gritando de raiva, maldizendo a tudo e a todos, e no auge da explosão de ira, decidiu: a mãe precisava morrer!

Olhou ao redor, procurou debaixo da cama e achou o que precisava. Sem dó, virou o par de chinelos de cabeça para baixo e pensou: Você pediu por isso!

Naquela noite, o menino não falou mais com sua mãe, e nem respondeu quando ela delicadamente abriu a porta e lhe desejou um bom sono.

As horas foram passando, a noite avançou e, quando tudo era silêncio e escuridão, alguém abriu o portão.

Gregor acordou assustado e, através da fresta das cortinas, viu uma sombra passar pelo quintal. Com o coração disparado, o garoto saiu na ponta dos pés e dirigiu-se até o quarto ao lado, onde sua mãe dormia. Mas ao abrir a porta, teve uma visão aterradora. Vislumbrou, por entre a penumbra do aposento, uma figura sinistra ao lado da cama, aproximando-se da garganta da mãe adormecida.

A coisa, ao farejar o menino, desviou o olhar em sua direção e, com sua face grotesca, sorriu. Gregor entendeu telepaticamente aquela demonstração como “Vim satisfazer seu desejo... vou levar a alma dela comigo”. E, arrependido, voltou ao seu quarto e desvirou os chinelos. Gritou, e pediu para que a coisa deixasse sua mãe em paz. Não queria mais que ela morresse.

De súbito, a porta atrás dele se abriu, e o medo cresceu, pois o monstro havia vindo pegá-lo no lugar dela. Quando uma mão tocou seu ombro, ele pediu perdão por ter deixado os chinelos com as solas viradas para cima.

-Está tudo bem, querido. Você só teve um sonho...

E então Gregor a abraçou com todas as forças e, entre lágrimas, agradeceu por sempre tê-la por perto.

ANEXO R – Conto/ atividade diagnóstica: o débito**L.F.Riesemberg**

Mark não conseguia lembrar-se de como havia chegado lá. Guardava apenas a sensação de que estivera adormecido por um longo tempo. O recinto era escuro, iluminado apenas por velas, cuja tosca luminosidade revelava a existência de pilhas de livros amontoados pelo assoalho e sobre a mesa.

-Onde estou? – perguntou, ainda atordoado, para o velho que surgiu de repente.

Tendo somente o silêncio como resposta, pegou um dos volumes da mesa e fixou sua capa.

-Eu já li este aqui – disse para o velho.

Observou outras capas dos exemplares que se acumulavam pelo chão, e notou em todos uma grande familiaridade.

-Eu conheço todos esses livros. Que lugar é esse, senhor?

O velho, aproximando-se com olhar irônico, falou em uma voz cavernosa:

-Você não conhece, de verdade, nenhum desses livros.

-O que?

-Você tem um débito com eles – comentou o velho, dando-lhe as costas.

Confuso, Mark folheou o exemplar que tinha em mãos, e lembrou-se de que não havia concluído aquela leitura. Havia parado na metade do capítulo cinco, e nunca soube como a história acabava.

-Como eu saio daqui, senhor?

Antes de desaparecer nas sombras, o velho afirmou:

-Pagando todos seus débitos. Comece pelo que está segurando.

ANEXO S – Conto/ atividade diagnóstica: memórias perdidas

L.F.Rieseberg

Cassiano foi um colega de colégio quando tínhamos quinze anos. Ele gostava de aviões. Uma vez tentou fazer com que eu dividisse com ele o valor de um foguete de brinquedo que prometia atingir uma altitude extraordinária. Mas acabei não lhe ajudando, para não gastar minha mesada com uma brincadeira que só duraria alguns segundos.

Passamos três anos como amigos. Não melhores amigos, mas amigos. Rimos juntos, principalmente da vez em que ele me devolveu um cd do Motorhead, que eu lhe havia emprestado, sem perceber que dentro da capa estava um do Willie Nelson. E também nos divertimos quando ele me contou que foi sozinho a um restaurante, almoçou e, ao ir pagar a conta, descobriu que aquilo era uma festa familiar fechada ao público.

Isso tudo aconteceu há mais de dez anos. Recentemente lembrei essas histórias e as contei para novos amigos. Eles ouviram atentamente, riram aquele riso doído, e então dedicamos um brinde a essas memórias.

Falar sobre Cassiano o traz de volta à vida. Assim como olhar velhas fotografias faz com que tudo o que já não mais existe, volte a existir.

Lembro da última vez que vi meu amigo. Ele estava sozinho na rua. Paramos, lembramos das nossas velhas histórias de sempre, e depois nos separamos, como se logo fôssemos nos rever. Esse dia ficou gravado em mim como o final de um filme, mas não foi um bom final. Poderia ter sido mais intenso, cheio de emoção, como um verdadeiro adeus de amigos deve ser. E isso me ensinou que, a cada momento, posso estar vivendo o final de um filme. É por isso que, se eu soubesse o que sei hoje, teria usado minha mesada para ajudá-lo a comprar o foguete, quando tínhamos quinze anos.

Eu estava errado: aquele voo não duraria somente alguns segundos, como imaginei. Até hoje estaria subindo ao céu azul, sob os raios dourados do Sol, e então nosso breve sorriso estaria gravado eternamente em minha memória, como uma fotografia. As memórias mais tristes são aquelas às quais não demos o direito de nascer.

Disponível em: <http://www.rieseberg.com/2014/03/memorias-perdidas-lfrieberg.html>. Acesso em 28/02/2017.

ANEXO T – Conto/ atividade diagnóstica: o vento encantado

L.F.Riesemberg

A mãe de Gustave bateu muito nele, por não tê-la obedecido. Qualquer pessoa mais educada teria achado a reação exagerada, principalmente devido ao menino ser pequenino e franzino para seus sete anos de idade. E ele ficou sentado no chão, chorando com suas chagas doloridas. Mas o avô, compreendendo as razões do menino, visto que ele próprio havia sido uma criança peralta, foi acalmá-lo.

-Veja, Gustave. Este é um truque que aprendi.

E em um gesto com as mãos, o velho lançou um passe de mágica sobre os hematomas do garoto, em seguida assoprando suavemente sobre a região machucada.

-Este é o vento encantado. Faz qualquer dor ir embora, e traz a calma novamente.

Gustave abraçou o avô e começou a se sentir melhor.

Tempos depois, quando chegava da escola, o menino entrou em casa mas não encontrou ninguém.

-Venha, Gustave, vou te levar lá – disse a vizinha, que o esperava.

Ao chegar à porta, a mãe do menino o abraçou e disse, chorando:

-O vovô queria muito te ver. Mas cuidado, apenas converse com ele, está bem?

O menino foi deixado ao lado do leito, com o velho deitado.

-Gustave, acho que hoje vamos ter que nos despedir – disse o vó.

E o garoto, compreendendo a dimensão daquelas palavras, não deixou que elas continuassem.

-O senhor vai ficar bom, vovô. Eu sei trazer o vento encantado.

ANEXO U – Conto/ atividade diagnóstica: o truque

L.F.Riesemberg

Todos os presentes na sala ficaram atentos quando Robert anunciou que faria um novo truque, menos Mike, que bocejou.

-Por que ele insiste nessa história de querer ser mágico? Ele é medíocre! – sussurrou para a noiva, sentada ao seu lado em um exuberante vestido prateado. Esta, ao contrário, mostrava-se muito mais entusiasmada com a demonstração que estava por vir, aplaudindo o cunhado.

-Vou precisar de um voluntário! – disse o mágico, olhando para todos os familiares presentes, na expectativa de identificar algum olhar que sugerisse a disponibilidade.

-Não se atreva, Catherine...

Mike havia apertado o cotovelo da noiva, impedindo-a de mover-se.

O mágico insistiu:

-Alguém?

Nisso, um jovem primo levantou o dedo, e foi chamado ao palco improvisado.

-Tire uma carta – pediu o mágico, estendendo a cartola ao rapaz.

“Quanta baboseira”, resmungou Mike em sua poltrona, sendo levemente censurado pela moça:

-Que absurdo você fazer isso. Ele é seu irmão! Deveria apoiá-lo!

Após alguns truques com as cartas, que impressionaram a diminuta platéia, Robert pediu para falar algumas palavras.

-Amigos, fico contente que estejam gostando do meu show. Mas na verdade, o que eu realmente queria mostrar para vocês, era esta mágica...

E, num movimento veloz com as mãos, seu corpo se desfez, restando apenas sua capa e a cartola sobre o tapete.

Todos ficaram embasbacados diante da desmaterialização. Até mesmo seu irmão, que levantou da cadeira para tentar descobrir por onde Robert havia escapado.

Passado o espanto, o incrédulo Mike foi metendo a mão no bolso para pegar as chaves do carro.

-Vamos, Catherine. Já vimos o bastante. E dessa vez não me venha dizer que vai querer cumprimentá-lo, porque... Catherine?

Onde diabos você se meteu?

Na cadeira ao seu lado estavam apenas o vestido prateado e um envelope.

ANEXO V – Conto/ atividade diagnóstica: o sonho

L.F.Rieseberg

Juan acordou estranho. Sonhara que viajaria a um país distante, para então lá viver. Mas, prestes a sair de casa para ir ao aeroporto, pensava nos pais, que teria que deixar, e foi tomado por muitas saudades do passado, dos anos da infância e da segurança que eles lhe davam. Além disso, seria sua primeira viagem para tão longe, e estava nervoso.

Por outro lado, neste sonho, viajaria com Beto e Fernando, seus dois grandes amigos de outrora, com quem não falava há tempos, e a presença deles o confortava. Sua última sensação, antes de acordar, foi um calor humano por estar junto de seus amigos no interior da aeronave, apesar de estarem sentados em assentos distantes.

Ao abrir os olhos naquele dia, Juan lembrou do que sonhara e sentiu-se vazio. O país estava em crise. Não havia empregos, nem a esperança de um futuro melhor. Ir morar no exterior era uma solução, mas ele sequer havia pensado nisso para ele. Nem passaporte possuía. Sentia-se estagnado, sem crescer há muito tempo, e isso o deprimia.

O sonho daquela noite ainda o fez lembrar de Beto e Fernando. Por onde andariam os grandes camaradas? Há muito que não os encontrava. Seria uma boa hora dar um telefonema, marcar algo. O mesmo sobre os pais, de quem estava tão afastado ultimamente, apesar do dinheiro que depositavam mensalmente em sua conta.

Juan levantou determinado a resolver as três questões trazidas pelo sonho: se aproximaria dos pais, voltaria a procurar os amigos e abriria um negócio, por mais difícil que fosse o momento. E algo o fazia sentir que as três coisas estavam conectadas.

Dias depois estava rindo com seus pais e fazendo-os sorrir. Fez uma surpresa na hora do almoço. Pediu desculpas pelo afastamento e pelos pequenos desastres de que foi protagonista, desde a adolescência. Mas agora estava determinado: queria mudar, dar-lhes orgulho. E para coroar o feliz encontro, conseguiu dizer aquela frase, sempre impedida de sair de sua boca, como que por encantamento: “Eu amo vocês”.

Mais tarde estava com Beto e Fernando, no carro deste último.

-Há quantos anos não nos víamos? Três? Quatro?

Rumavam felizes para uma lanchonete, como nos velhos tempos. Quando o carro atravessava uma ponte, Juan suspirou e congelou aquele momento emblemático. Encontrava-se na passagem para uma nova fase de sua vida. Estava deixando para trás tantos erros, dando o primeiro passo de uma longa caminhada. No mesmo dia havia exorcizado vários de seus demônios, falando o que precisava para a família e para os amigos. E tudo havia começado com aquele sonho, em que se preparava para viajar ao exterior.

“Não foi bem um sonho, foi uma premonição”, pensou, associando a viagem, o medo, a presença dos pais e dos amigos com sua vida e com as decisões tomadas. “Sim, o sonho foi bem real”, concluiu, sem perceber o gigantesco caminhão sem controle, na direção oposta, em velocidade vertiginosa e com o motorista adormecido. “Sim, tudo vai mudar daqui pra frente”.

ANEXO W – Conto/ atividade diagnóstica: o clube dos tímidos

L.F.Riesemberg

Eles não falavam em público. Não entravam em discussões. Não se destacavam nos esportes e não tinham namoradas. Mas conquistavam as melhores notas do colégio e não havia qualquer tipo de reclamação contra eles. Eram os tímidos, que mantinham-se isolados dos outros e também não conversavam entre si.

Theodore estava caminhando em direção à sala de aula, como o faz todos os dias, quando um garoto com quem nunca havia falado lhe esbarrou e entregou um envelope. “Pegue isso”, sussurrou e desapareceu no meio dos outros. Dentro do banheiro, Theodore abriu a carta e ali havia um convite. Dizia: “Juntos, somos mais fortes. Venha hoje às ... horas no endereço... Ass: Peter”. Ele imaginou que aquilo poderia ser mais uma brincadeira dos valentões da escola procurando humilhá-lo, mas o menino que entregou o convite tinha as características de quem sofre bullying, e não de quem o pratica.

Na hora marcada, Theodore chegava ao local indicado. “Este é o nosso clube secreto”, disse Peter. Lá ainda estavam outros três garotos que também haviam sido chamados.

Assim teve início o clube dos tímidos, formado pelos jovens repudiados, chamados de nerds, que sempre andavam sozinhos. “Não podemos viver assim, suportando tudo o que nos fazem”, disse Peter. “Se ficarmos unidos, poderemos lutar contra todos!”.

Theodore gostou da ideia do clube. Não tanto pelo lema da “luta”, conforme o proposto, mas pelo fato de finalmente fazer amigos. Naquela tarde, conversaram como nunca, e decidiram que o objetivo seria vingar-se de todos aqueles que já os haviam humilhado no colégio. Fizeram uma lista com dez nomes, e aqueles seriam os alvos de suas vinganças. “Lembrem-se: ninguém pode saber sobre nós”, avisou Peter.

No segundo encontro, surgiram as primeiras ideias para combater os valentões. Theodore concordou em pegar primeiro o Roger, que era um gordo que sempre roubava o lanche dos garotos menores. O plano era levar um sanduíche temperado com condimentos especiais, fabricados no laboratório instalado no clube, e fazer com que ele o comesse.

Os cinco tímidos trabalharam muito até obter a fórmula perfeita, e no dia seguinte, à hora do intervalo, criaram a situação para que seu inimigo roubasse o lanche. Tudo funcionou como o esperado e, antes do fim daquela manhã, Roger teve que ser levado da escola em uma ambulância, com minhocas saindo pelas narinas. O clube secreto comemorou discretamente a conquista e, à tarde, se reuniram novamente para planejar contra o próximo da lista.

O segundo atentado também funcionou, assim como o terceiro e os seguintes. Em menos de um mês, todos os velhos inimigos estavam machucados, doentes ou suspensos – pegos colando nas provas ou portando substâncias proibidas - graças aos planos mirabolantes dos tímidos.

“Um viva aos dias de paz que estamos tendo!”, comemoraram os cinco, que não sofriam mais nas mãos dos valentões.

Mas a paz durou pouco. Logo as vítimas das vinganças voltavam a ocupar o colégio, ainda mais perigosas. “O que vamos fazer agora? Hoje já me roubaram e me bateram”, disse um dos participantes do clube. Era preciso um plano mais eficaz, mas para isso o líder Peter cobrou mais riscos. “Como assim?”, disse Theodore, discordando. “Se formos longe demais, não será mais um clube de tímidos. Nós é que seremos os maus!”. O grupo se dividiu, e Theodore anunciou que estava se retirando do clube. Voltou a andar sozinho pelos cantos da escola. Assim ficava vulnerável aos perigos, mas ao menos tinha a consciência limpa.

Na semana seguinte, durante um dia que era para ser normal no colégio, todos os alunos e professores tiveram uma experiência traumatizante. Na hora do intervalo, ouviu-se um estrondo no banheiro masculino, e então saiu de lá um grande e terrível monstro. Ele rugia raivosamente e já havia abatido três jovens que usavam o sanitário. Quando Theodore soube que dois deles estavam na lista das vinganças dos tímidos, teve a certeza de que Peter estava por trás daquilo.

-O que foi que você fez? – perguntou aos gritos, enquanto muitos jovens corriam assustados e as paredes desabavam.

Peter chorava. Dizia que o plano estava fora de controle.

- Não era para machucar inocentes! Desculpe-me, Theodore, por não ter te ouvido...

Estilhaços voaram sobre suas cabeças, e Peter entregou um frasco com uma poção azul.

-Somente isso pode detê-lo. Tem que jogar nos olhos dele!

Ao redor só havia caos e destruição. Ouviam-se golpes e rugidos ferozes vindos da cantina. Theodore, com o elixir em mãos, pensou: “esta é a minha hora”, e caminhou em direção ao perigo, pronto para salvar quantas vidas pudesse e, mais do que isso, disposto a provar o seu verdadeiro valor - não aos outros, mas à única pessoa a quem realmente deveria fazê-lo.

Disponível em: <http://www.riesenberg.com/2014/03/o-truque-Ifriesenberg.html>. Acesso em: 28/02/2017.

ANEXO X – Conto/ atividade diagnóstica: dr. Rock

L.F.Riesemberg

Max entrou na loja com o dinheiro que ganhou de aniversário de dez anos, em 1990, e foi escolher um disco novo. Muito feliz, foi olhando capa por capa, até se deparar com Greatest Hits, do Queen. Já segurava, na outra mão, O Melhor Internacional de Novelas, que tinha algumas canções legais, como viu no comercial da TV.

-Estou em dúvida - disse ao vendedor.

O homem, de barba e cabelos compridos, olhou as duas capas e disse logo:

-O do Queen. Leve este.

E Max saiu de lá com o disco debaixo do braço. Chegando em casa, não se arrependeu da escolha ao ouvir a primeira faixa. E adorou o som da segunda. E de todas as canções dos dois lados daquele disco incrível.

Comprar um disco naquele lugar, todos os anos, com o dinheiro do aniversário, tornaria-se tradição. Em 1991, saiu de lá com Nevermind, do Nirvana. O vendedor embolsou o dinheiro em silêncio, desta vez sem precisar ajudar o garoto a escolher. Aquele disco, com o bebê nadando na capa, seria ouvido à exaustão por longos meses.

Em 1992, Max voltou à loja de cabelos longos, usando calças jeans rasgadas, camisa de flanela xadrez e com olhos distantes, como se estivesse depressivo. O dono da loja tentou animá-lo.

-Feliz aniversário, menino. Qual vai ser o de hoje?

O menino já estava segurando um do Soundgarden, mas o vendedor lhe mostrou Rocket to Russia, do Ramones.

-Por que não leva este aqui? É punk rock.

Max lembrou-se do aniversário de 1990, quando comprou seu primeiro disco de rock, e havia sido uma boa sugestão do vendedor. Assim, resolveu aceitar aquela nova proposta.

Em 1993, entrou na loja com o cabelo espetado e botons presos na jaqueta de couro. Parecia bem mais feliz que no ano anterior.

-E então, Max. Já sabe o que quer hoje?

-Não sei, tio – disse, timidamente. –Querida alguma coisa pesada, mas não tanto, entende? E que tivesse umas músicas mais lentas também. Acho que estou ficando velho.

Sem pensar muito, o vendedor tirou de trás do balcão o Fear of the Dark, do Iron Maiden.

-Ah, tio, você tem esse em cd? É que compramos um aparelho novo...

Sim, ele tinha em cd. Aliás, os discos de vinil já estavam com os dias contados.

Em 1994, aniversário de quatorze anos de Max, e ele queria Pink Floyd. Havia assistido ao filme The Wall e não conseguia parar de cantar aquelas músicas.

Em 1995 foi a vez de Metallica, o álbum preto. Em 96, The Doors. 97, Led Zepellin.

Foi assim até 2001, quando completou vinte e uma primaveras. Era hábito ir, sempre no dia do aniversário, comprar um álbum de rock. Só via o vendedor uma vez por ano, mas a cada disco novo acontecia uma revolução na vida de Max. Diferentes cartazes no quarto, um novo corte de cabelo, um jeito diferente de pensar. A cada álbum, uma mudança profunda. Mas naquele ano, Max não quis ir à loja. Já tinha todos os discos possíveis em seu computador, e achou que seria perda de tempo e de dinheiro. Acabou-se a tradição. Em seu quarto, tinha acesso a mais de vinte mil músicas, sem ter pago um centavo por elas. Foi naquele mesmo ano que a loja de discos fechou e instalaram uma lan house no lugar.

Max passa dirigindo seu carro, lembra de quando entrou lá pela primeira vez, e pergunta a si mesmo por onde estará o vendedor. Aperta um botão no som do automóvel e começa a tocar uma música. Max não gosta do que ouve, e aperta novamente. Ouve cinco segundos, não gosta, e passa para a próxima. Nenhuma música daquelas tinha graça. E assim vai passando para a próxima, e a próxima, e a próxima...

ANEXO Y – Conto/ atividade diagnóstica: o estranho

L.F.Riesemberg

Rômulo esperava seu ônibus no terminal, vendo as pessoas chegando e partindo, até que reconheceu um rosto. Era um homem comendo um pacote de salgadinhos enquanto também aguardava um ônibus. Talvez fosse quem ele estava acreditando que era – um antigo professor da faculdade – mas também poderia ser alguém muito parecido. Já fazia treze anos que não se viam.

Pensou em ir até lá e arriscar uma conversa, para ver se ele se lembrava. Antes de dar o primeiro passo, resolveu observar um pouco mais. O homem tinha um rosto muito parecido com o do velho professor. Apenas a barba é que estava grisalha ao invés de preta. Isso fez Rômulo lembrar algo que o fez rir: haviam apelidado o professor de Lobisomem, devido à barba e às grandes sobrancelhas negras.

Como era mesmo o nome dele? Esforçava-se, mas não conseguia lembrar. O que fazer então?

A esta altura, o homem já havia reparado que Rômulo não parava de observá-lo. Começava a estranhar os insistentes olhares, o que fez Rômulo pensar: “Muito bem, agora temos que ir até lá e esclarecer tudo”.

Deu o primeiro passo, e antes de completar o segundo, o ônibus do homem chegou e o recolheu. Rômulo ficou parado no meio da via, vendo-o sentar-se em um assento enquanto o ônibus desaparecia rua abaixo. Ficou frustrado pela dúvida que permaneceria com ele. Seria o professor ou um sócia?

Olhou o relógio e voltou ao seu ponto. O ônibus que esperava estava atrasado e ele voltou a ficar olhando as pessoas. De repente, de forma inesperada, viu algo que o fez limpar os óculos na camisa para certificar-se de que não era uma ilusão de ótica. O velho professor, o Lobisomem, ou quem quer que fosse, continuava lá no terminal, e agora era ele quem o observava de longe. Não se tratava de outra pessoa: era o mesmíssimo sujeito que, há pouco, havia partido dentro do ônibus.

Rômulo estremeceu. Não sabia o que fazer, mas algo lhe disse para afastar-se daquele indivíduo. Não parecia mais ser uma boa ideia encontrá-lo.

Quando percebeu que o homem, que não parava de encará-lo, deu o primeiro passo em sua direção, finalmente o ônibus que Rômulo esperava chegou e ficou entre os dois.

Enquanto o ônibus partia, o homem permaneceu olhando fixamente, até ser confundido com o resto da multidão.

ANEXO 1 – Conto/ apresentação final: Abdu, o cego e o crocodilo

Um dia Abdu preparou uma armadilha na beira do rio para pegar um crocodilo. Que sorte! Pegou um logo em seguida! Mas em vez de levar a presa para o terreiro da sua concessão, resolveu fazer uma senhora marotagem. Catou uma pedra bem grande e arrebitou a cabeça do crocodilo. Depois escondeu o bicho num arbusto. Feito isso, voltou tranqüilamente para casa.

Abdu esperou um tempinho e foi convencer o chefe da aldeia a organizar uma caçada de crocodilos. E propôs:

- Quem chegar primeiro com um crocodilo morto ganha uma gorda recompensa.

O chefe pensou um pouco e respondeu:

- Abdu, gostei da idéia! Vamos organizar logo essa caçada!

Naquela mesma tarde, os homens saíram para caçar crocodilo. Abdu sabia que eles praticamente não tinham chance de pegar um antes dele. Voltou correndo para sua cabana, enquanto os caçadores se espalhavam pela beira do rio, com arcos e flechas envenenadas. Abdu sabia que eles voltariam provavelmente de mãos abanando. Estava feliz da vida com a situação: ele seria o único a trazer um crocodilo! Estava tão feliz que correu para a casa da sua doce amada para lhe contar o segredo. A bela Fatu compreenderia a alegria dele...

Encontrou Fatu na soleira de casa. A moça ouviu tudo. Abdu contou como tinha matado o crocodilo, onde tinha escondido, que dali a pouco iria buscá-lo e, como seria o primeiro, ele é que ganharia o prêmio. Enquanto Abdu, com o rosto iluminado de contentamento, revelava sua molecagem à bela amada, um cego passou em silêncio e ouviu a história toda.

"Desta vez eu pego esse espertalhão", disse consigo mesmo o ceguinho, que foi direto para o lugar em que Abdu tinha escondido o crocodilo. Chegando lá, deixou-se cair no barro. Sujou de propósito a roupa e aguardou perto do crocodilo, morto desde a manhã.

Nesse meio tempo, Abdu voltou para casa, vestiu seu lindo bubu azul, finamente bordado, e passou de novo pela casa de Fatu.

- Está na hora - disse à namorada. - A caçada já começou, vou capturar meu crocodilo!

E partiu rindo sozinho na direção do rio, com um enorme bastão na mão. As mulheres que cruzaram com ele se espantaram ao vê-lo tão bem vestido assim, quando todos os homens estavam quase nus na beira do rio, com suas flechas e zagaias.

Abdu explicava a elas:

- Sou tão bom caçador, que vou matar um crocodilo com a maior facilidade e nem vou me sujar! Não tenham dúvida, eu é que vou ganhar a competição!

Nenhum dos caçadores da aldeia tinha conseguido caçar crocodilo algum, quando Abdu chegou no lugar onde tinha escondido sua caça de manhã. Deu com o ceguinho, sentado junto do arbusto. Sem se perturbar, Abdu pegou sua caça e disse ao ceguinho:

- Acabo de matar um crocodilo.

O cego lhe pediu licença para avaliar o peso e o tamanho do bicho. Abdu concordou e colocou o bicho nos ombros do cego. Este deixou o crocodilo cair no barro, e então pôs de novo nos ombros do bichão todo enlameado. Abdu, que agora começava a ficar com pressa, pediu-lhe para devolver o fardo. Mas este, de repente, pôs-se a berrar, pedindo socorro! Abdu entendeu na hora que o ceguinho queria lhe pregar uma peça.

Os outros caçadores chegaram correndo. Abdu quis explicar a situação.

- Chega de conversa! Chega de mentira! - responderam os caçadores, que já tinham sido vítimas das malandragens de Abdu bem mais de uma vez.

Como Abdu continuava a protestar, os caçadores decidiram que cabia ao chefe resolver o assunto.

Foram para a casa do chefe, que todos respeitavam. Lá, primeiro um, depois o outro disseram ter matado o crocodilo.

O chefe, que os ouviu e observou atentamente, declarou:

- Abdu mentiu muitas vezes para a gente. Está sempre querendo nos tapear. Sempre quer ser mais esperto que os outros. É um vigarista, um impostor! Como Abdu, tão bem vestido com seu lindo bubu bordado, pode dizer que está voltando da caça? Olhem só para o ceguinho. Está tão enlameado quanto o crocodilo. Com certeza foi ele que matou o bicho.

Abdu não pôde dizer nada. E o que diria diante daquele raciocínio tão lógico do chefe?

Foi-se embora cabisbaixo. O ceguinho recebeu o prêmio prometido.

É verdade, todo espertalhão sempre acaba encontrando outro mais esperto que ele.

(Contos e lenda da África, de Yves Pinguilly.)

Disponível em: <http://recontosafricanos.blogspot.com.br/>. Acesso em 28/05/2017.

ANEXO 2 – Conto/ apresentação final: amigos, mas não para sempre

Em Uganda, no coração da África, os contadores de histórias dizem que, antigamente, o gato e o rato viviam juntos e eram muito amigos.

Os dois parceiros plantavam, colhiam, armazenavam o produto do seu trabalho e pequenos celeiros de barro cobertos com palhas.

Um dia, o rato resolveu que devia guardar o leite também, da mesma forma que os homens faziam para não passar fome durante a estação da seca.

- De que jeito? - questionou o gato - em poucos dias o leite estará azedo.

- Deixe comigo – respondeu o rato – Eu aprendi como as mulheres preparam uma manteiga que eu adoro, a qual elas chamam de *ghee*.

Então, sob o comando do rato, os dois amigos deram início ao longo processo. Assim que acabavam de ordenhar as vacas, de chifres enormes, punham o leite numa sacola de couro, durante alguns dias, para fermentar. Depois balançavam a bolsa, pendurada por uma corda no galho de uma árvore, para lá e para cá. Em seguida, retiravam a espuma que ia formando-se no topo, colocavam-na em uma panela e ferviam até que a manteiga ficasse no ponto.

No fim da estação da colheita, os compadres tinham um pote cheio de *ghee*. Para que o gosto ficasse melhor, adicionaram neles uma série de temperos. Mas ainda havia um problema para resolver.

- Onde vamos guardar o *ghee*? – perguntou o gato – Tem que ser num lugar seguro, pois não confio muito em você – falou o felino, olhando com desconfiança para o amigo. – Conheço bem as suas fraquezas.

- Você tem razão. O simples cheiro do *ghee* me deixa com água na boca. Vai ser difícil resistir – conformou-se o rato.

- Pra ser sincero, o *ghee* não estaria a salvo comigo também – replicou o gato – alisando os bigodes.

Depois de uma longa discussão, concordaram que o melhor lugar para esconder o *ghee* seria no interior de uma velha igreja, construída pelos missionários europeus.

- O templo é um lugar tão sagrado como as árvores cultuadas pelos povos que habitam as florestas. Ninguém vai ter coragem de mexer ali – opinou o rato.

- É mesmo – apoiou o gato – Além disso o *ghee* ficará protegido contra a ação de insetos e vermes.

À noite, protegidos pela escuridão, o gato e o rato esconderam o pote cheio de *ghee* num canto da sacristia, onde o pastor guardava os documentos da igreja.

Quando a estação das secas chegou, o gato e o rato se alimentaram com os alimentos que armazenaram nos celeiros. Havia bastante comida para os dois. Mas o rato não parava de pensar no *ghee* que eles ocultaram na igreja.

- Será que não estragou? Como é que deve estar o gosto agora? – pensava o pequeno roedor.

Morando de vontade de provar um pouquinho do *ghee*, ele planejou uma boa desculpa:

- Tenho de ir à igreja. A filha da minha irmã vai ser batizada e ela pediu que eu fosse o padrinho.

- Está bem – disse o gato, sem desconfiar de nada.

O rato, tão logo chegou na igreja, pegou o pote, destampou-o e começou a comer.

- Ai que delícia – elogiava, com a boca toda lambuzada de manteiga.

Antes de sair, cobriu a vasilha de barro e guardou-a cuidadosamente no mesmo lugar.

- Como foi a festa? – perguntou o gato, assim que o rato retornou com uma cara toda satisfeita.

- Foi ótima.

- Qual o nome que deram para o filho da sua irmã?

- *Quase cheio*, respondeu o roedor, lembrando-se de como havia deixado o pote.

Dias depois, convencido de que o gato era mais fácil de enganar do que imaginavam, resolveu provar mais um pouco de *ghee*.

- Fui convidado para outro batizado – mentiu ele.

Na volta, com a barriga estufada, disse que o nome do recém-batizado tinha sido *Metade*.

- Que nomes estranhos a sua família dá aos filhotes – comentou o gato, sem perceber que estava sendo passado para trás.

O rato decidiu continuar com suas incursões até que o *ghee* acabasse. Ele, sempre que voltava da igreja, inventava nomes novos para os parentes batizados, de acordo com o conteúdo do pote, que ia diminuindo a cada visita. O último nome, lógico, só podia ser *Vazio*.

Quando a comida estocada nos celeiros acabou, o gato chamou o rato e disse:

- Agora podemos pegar o *ghee* que estocamos na igreja.

- Sinto muito, mas não posso acompanhá-lo, estou me sentindo mal – desculpou-se o rato.

Então o gato foi até o templo sozinho. Quando ele abriu o pote levou o maior susto.

- O quê? Não tem nada! – esbravejou – Isso não pode ser verdade – lamentou-se o bichano, rolando de raiva pelo chão.

Quando o gato chegou em casa, pronto para dar a má notícia, descobriu que o rato havia feito a trouxa e desaparecido no meio da floresta.

- Só pode ter sido este traidor! Agora entendo os nomes esquisitos que ele ia inventando: *Quase Cheio, Metade, Um Pouco, Pouquinho, Vazio...*

Desde esse dia, o gato vive à procura do rato. Mas o roedor, assim que escuta o miado do implacável perseguidor, foge correndo para sua toca.

ANEXO 3 – Conto/ apresentação final: Artemis, a deusa casta e justiceira

Artemis era a mais popular das deusas do panteão grego, filha de Zeus e Leto, a irmã gêmea de Apolo. Conta a lenda que quando sua mãe estava grávida, sendo perseguida por Hera, a esposa de Zeus que odiava as amantes do marido, impedia que os filhos de Leto nascessem em qualquer lugar. Grávida de gêmeos, Leto chegou à Ilha de Delos onde nasceu primeiro Artemis que ajudou no parto de seu irmão, sendo esta a razão porque Artemis era invocada para auxiliar no trabalho de parto das mulheres. Os romanos a associavam com a deusa Diana.

Com uma mão ela protegia a vida, na outra ela trazia a ruína. Junto com Ilithyia ela ajudava as mulheres grávidas no parto sem dor. Se uma mulher morresse durante o parto, acreditava-se que ela havia sido atingida por uma flecha de Artemis. Ainda assim, as roupas da mulher falecida eram oferecidas à deusa. Noivas e noivos, principalmente as jovens virgens, pediam sua proteção mas eram obrigados a oferecer à deusa seus brinquedos. As moças deviam deixar as tranças de seus cabelos no altar de Artemis, e assim estariam liberadas dos domínios da deusa.

Artemis também era considerada como deusa da vegetação e da fertilidade. Era a deusa da natureza intocada em conexão ao culto das árvores e qualquer um que sacrificasse uma árvore era punido pela deusa. Nos cultos oferecidos à deusa os gregos dançavam com os ramos sagrados. Apesar de ser venerada na Grécia, seu culto era especial na Arcádia, pois ali ela vivia afastada nos bosques selvagens e intocados, e era a mais virginal das deusas.

O Rei de Calidon esquecendo-se de oferecer a Artemis os primeiros frutos da colheita anual, foi castigado pela deusa que enviou um enorme javali ao reino, que atacava pessoas e animais, impedindo que a terra fosse novamente semeada. Embora o rei tenha chamado os mais nobres guerreiros para caçar o javali, somente Atalanta conseguiu vencê-lo. Também castigou Erisicton quando ele derrubou as árvores frutíferas consagradas a Demeter.

Acompanhada das ninfas, suas seguidoras, ela vagava por bosques e prados com seu arco e flechas, por isso era representada como protetora dos caçadores e senhora dos animais. Era uma deusa impiedosa quando ofendida e punia severamente os ofensores. Quando Agamemnon matou um cervo consagrado à deusa, ela segurou os ventos impedindo que ele partisse com seu barco, e exigiu que ele sacrificasse sua filha Ifigênia para liberar os ventos. Porém, apiedou-se de Ifigênia, que se tornou sua seguidora.

Artemis vivia na rica terra de Delfos comandando a dança das Musas e das Graças sob a luz prateada da lua. Como uma deusa virginal, suas seguidoras também deviam ser virgens. Ela as protegia e punia todos os homens que ousassem tocá-las ou vê-las banhando-se nas fontes. Artemis não odiava os homens, mas exigia que eles respeitassem as mulheres. Sua ruína foi querer provar sua habilidade de caçadora, e a pontaria certa de suas flechas.

Órion caçava em companhia de Ártemis mas seu irmão Apolo pretendia protegê-la. Um dia Apolo mandou o Escorpião Celestial matar Órion e quando ele percebeu que não conseguiria vencer o monstro, se jogou no mar e saiu nadando acompanhado por seu cão Sírius. Imediatamente Apolo chamou a irmã e a desafiou a acertar um pequeno e distante ponto no mar. Para provar que era exímia atiradora, Artemis acertou o ponto no mar. Quando as ondas chegaram à praia, trouxeram o corpo de Órion. Inconsolável, Ártemis o transformou na constelação de Órion e Sírius se tornou uma estrela que faz parte da constelação Cão Maior.

Ártemis era celebrada quando o Sol passava pelo signo de Sagitário, em 22 de novembro. Está representada como a virgem atleta personificando a força e o instinto de caçadora, protetora das florestas e dos animais. É uma deusa lunar representando o poder feminino em todos os aspectos, a parteira, aquela que é íntegra em si mesma. Essa deusa é a mais completa das doze divindades olímpicas, padroeira das crianças e dos nascimentos, a deusa guerreira das Amazonas. Seu maior atributo é a individualidade, vivendo livre e correndo velozmente pelas florestas, sempre acompanhada por seus cães.

ANEXO 4 – Conto/apresentação final: o roubo do fogo

Povo Guarani (Mito Guarani)

Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade eles sabiam apenas que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus.

O fogo estava com estas aves porque foram elas que primeiro descobriram um jeito de se apossar das brasas da grande fogueira do sol. Numa ocasião, quando o sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas as quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. Era por isso que somente estas aves comiam seu alimento assado ou cozido e nenhum outro da floresta tinha este privilégio.

É claro que todos os urubus tomavam conta das brasas como se fosse um tesouro precioso e não permitiam que ninguém delas se aproximasse. Os homens e os outros animais viviam irritados com isso. Todos queriam roubar o fogo dos urubus, mas ninguém se atrevia a desafiar-los.

Um dia, o grande herói Apopocúva retornou de uma longa viagem que fizera. Seu nome era Nhanderequeí, Guerreiro respeitado por todo o povo, decidiu que iria roubar o fogo dos urubus. Reuniu todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. Até mesmo o pequeno curucu, que fora convidado, compareceu dizendo que também tinha muito interesse no fogo.

Todos já reunidos, Nhanderequeí expos seu plano:

- Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. Eles não sabem comer alimento cru. Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e quando eu der uma ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequeí deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto, observaram com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganar-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. Sequer respirava direito para não criar desconfianças nos urubus que continuavam rodeando seu corpo. Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

- Olhem, meus parentes urubus - dizia o chefe urubu - nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovaram a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa.

O chefe dos urubus ordenou, então, que trouxessem a comida para ser assada. Um verdadeiro batalhão foi até a presa e a trouxe em seus bicos e garras. Eles acharam o corpo do herói um pouco pesado, mas isso consideraram bom, assim daria para todos os urubus.

Eles colocaram Nhanderequeí sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passou pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus, que atônitos, voaram todos. Nhanderequeí aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes.

Os urubus, vendo que se tratava de uma armadilha, se esforçaram o máximo que puderam para apagar as brasas, engolindo-as e não permitirem que aqueles seres tomassem posse delas. Foi uma correria geral. Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para os outros na

tentativa de saber quem havia salvo alguma brasinha, mas qual foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

- Só temos carvão e cinzas - disse alguém no meio da multidão. - E para que nos há de servir isso? - falou Nhanderequeí.

- Nossa batalha contra os urubus de nada valeu! Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno curucu, dizendo:

- Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei na minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

- Depressa. Pare de falar, meu caro curucu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente - disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e assoprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno luzeiro. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e assoprou novamente. Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram: - Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça.

Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves.

Nhanderequeí soprou de novo. Ele fazia com todo cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

- Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Dizendo isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.

Percebendo que tudo estava sob controle, o herói ordenou que seus parentes encontrassem madeiras canelinha, criciúma, cacho de coqueiro e cipó-de-sapo e as usassem sempre toda vez que quisessem acender e conservar o fogo. Além disso, o corajoso herói ensinou os Apopocúva a fazer um pilãozinho onde guardar as brasas e assim conservar o fogo para sempre.

Dizem os velhos desse povo que até os dias de hoje os Apopocúva guardam o pilãozinho e aquelas madeiras.

ANEXO 5 – Conto/ apresentação final: estou voltando

(Um conto africano) Por: Agamenon Troyan (*)

Um jovem angolano caminhava solitário pela praia. Parou por alguns instantes para agradecer aos deuses por aquele momento milagroso: o deslumbramento de sua terra natal. O silêncio o fez adormecer em seu âmago, despertando inesperadamente com o bater das ondas sobre as pedras. De repente, surgiram das matas homens estranhos e pálidos que o agarraram e o acorrentaram. Sua coragem e o medo travaram naquele momento uma longa batalha... Ele chamou pelos seus pais e clamou pelo seu Deus. Mas ninguém o ouviu. Subitamente mais e mais rostos estranhos e pálidos se uniram para rirem de sua humilhação. Vendo que não havia saída, o jovem angolano atacou um deles, mas foi impedido por um golpe. Tudo se transformou em trevas...

Um balanço interminável o fez despertar dentro do estômago de uma criatura. Ainda zozno, ele notou a presença de guerreiros de outras tribos. Todos se demonstraram incrédulos no que estava acontecendo. Seus olhos cheios de medo se indagavam. Passos e risos de seus algozes foram ouvidos acima. Durante a viagem muitos guerreiros morreram, sendo seus corpos lançados ao mar. Dias depois, já em terra firme, o jovem angolano é tratado e vendido como a um animal. Com o coração cheio de "banzo" Ele e outros negros foram levados para um engenho bem longe dali. Foram recebidos pelo proprietário (senhor do engenho) e pelo feitor que, com o estalar do seu chicote não precisou expressar uma só palavra. Um dia, em meio ao trabalho, o jovem angolano fugiu. Mas não foi muito longe, pois fora capturado por um capitão do mato. Como castigo foi levado ao tronco onde recebeu não duas, mas cinqüenta chibatadas. Seu sangue se uniu ao solo bastardo que não o viu nascer.

Os anos se passaram, mas a sua sede por liberdade era insaciável. Várias vezes foi testemunha dos maus tratos que o senhor aplicava sobre as negras, obrigando-as a se entregarem. Quando uma recusava era imediatamente açoitada pelo seu atrevimento. A Sinhá, desonrada, vingava-se sobre uma delas, mandando que cortassem-lhe os mamilos para que não pudesse aleitar... O jovem angolano não suportando mais aquilo fugiu novamente. No meio do caminho encontrou outros negros fugidos que o conduziram ao topo de uma colina onde uma aldeia fortificada - um quilombo -, estava sendo mantida e protegida por escravos.

Ali ele aprendeu a manejar armas e, principalmente a ensinar as crianças o valor da cultura africana. Também foi ali que conheceu a sua esposa, a mãe de seu filho. Com o menino nos braços, ele o ergueu diante as estrelas mostrando-o a Olorum, o deus supremo... Surgem novos rostos estranhos e pálidos, mas de coração puro, os abolicionistas. Eram pessoas que há anos vinham lutando pelo fim do cativeiro. Suas pressões surtiram efeito. Leis começaram a vigorar, embora lentamente, para o fim da escravatura: A Lei Eusébio de Queiroz; A do Ventre-Livre, A do Sexagenário e, finalmente a Lei Áurea. A juventude se foi. O velho angolano agora observa seus netos correndo livremente pelos campos. Aprenderam com o pai a zelarem pelas velhas tradições e andarem de cabeça erguida. Um dia o velho ouviu o clamor do seu coração: com dificuldade, caminhou solitário até a praia. Olhou compenetrado para o horizonte. Agora podia ouvir as vozes de seus pais e avós sendo trazidas pelas ondas do mar. A noite caiu cobrindo o velho angolano com o seu manto... Os tambores se calaram... No coração do silêncio, suas palavras lentamente ecoaram: "Estou voltando... Estou voltando".

(*) Carlos Roberto de Souza (Agamenon Troyan) Machado-MG

ANEXO 6 – Conto/ apresentação final: como a noite apareceu

No princípio não havia noite; havia dia somente, em todo o tempo. A noite estava adormecida no fundo das águas. Não havia animais; todas as cousas falavam. A filha da Cobra Grande, contam, casara-se com um moço. Este moço tinha três fâmulos fiéis. Um dia chamou ele os três fâmulos e lhes disse: "Ide passear, porque minha mulher não quer dormir comigo."

Os fâmulos foram-se, e então ele chamou sua mulher para dormir com ele. A filha da Cobra Grande respondeu-lhe: "Ainda não é noite". O moço disse-lhe: "Não há noite, somente há dia". A moça falou: "Meu pai tem a noite. Se queres dormir comigo, manda buscá-la, lá pelo grande rio".

O moço chamou os três fâmulos; a moça mandou-os à casa de seu pai para trazerem um caroço de tucumã. Os fâmulos foram, chegaram em casa da Cobra Grande, esta lhes entregou um caroço de tucumã muito bem fechado, e disse-lhes: "Aqui está; levai-o. Eia! Não os abrais, senão todas as cousas se perderão".

Os fâmulos foram-se, estavam ouvindo barulho dentro do coco de tucumã, assim: ten, ten, len... xi... era o barulho dos grilos e dos sapinhos que cantam de noite. Quando já estavam longe, um dos fâmulos disse a seus companheiros: "Vamos ver que barulho será este". O piloto disse: "Não, do contrário nos perderemos. Vamos embora, eia, rema!" Eles foram-se e continuaram a ouvir aquele barulho dentro do coco de tucumã, e não sabiam que barulho era.

Quando já estavam muito longe, ajuntaram-se no meio da canoa, acenderam fogo, derreteram o breu que fechava o coco, e o abriram. De repente tudo escureceu. O piloto então disse: "Nós estamos perdidos; e a moça, em sua casa, já sabe que abrimos o coco de tucumã!" Eles seguiram viagem. A moça, em sua casa, disse então a seu marido: "Eles soltaram a noite; vamos esperar a manhã".

Então todas as cousas que estavam espalhadas pelo bosque, se transformaram em animais e em pássaros. As cousas que estavam espalhadas pelo rio, se transformaram em patos e peixes. Do paneiro gerou-se a onça; o pescador e a sua canoa se transformaram em pato; de sua cabeça nasceram a cabeça e bico do pato. A filha da Cobra Grande, quando viu a estrela dalva, disse a seu marido: "A madrugada vem rompendo, vou dividir o dia da noite". Então ela enrolou um fio, e disse-lhe: "Tu serás cujubim". Assim, ela fez o cujubim, pintou a cabeça do cujubim de branco, com tabatinga, pintou-lhe as pernas de vermelho com urucum, e então disse-lhe: "Cantarás para todo sempre, quando a manhã vier raiando". Ela enrolou o fio, sacudiu cinza em riba dele, e disse: "Tu serás inambu, para cantar nos diversos tempos da noite, e de madrugada".

De então para cá todos os pássaros cantaram em seus tempos, e de madrugada para alegrar o princípio do dia.

Quando os três fâmulos chegaram, o moço disse-lhes: "Não fostes fiéis; abristes o caroço de tucumã, soltastes a noite e todas as cousas se perderam, e vós também que vos metamorfoseastes em macacos, andareis para todo o sempre pelos galhos dos paus". A boca preta, e a risca amarela que eles têm no braço, dizem que é ainda o sinal do breu que fechava o caroço de tucumã, que escorreu sobre eles quando o derreteram.

(Couto de Magalhães. In ROMERO, Sílvio. Contos populares do Brasil. p. 15-17)

Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com.br/2010/01/o-mito-tupi-de-como-noite-apareceu.html>. Acesso em 20/08/2017.

ANEXO 7 – Conto/ apresentação final: Hércules e Ônfales

Hércules e Ônfale

Eu sou uma rainha. Rainha do reino da Lídia e me chamo Ônfale.

Meu reino é governado por mulheres, aliás, é sabido que o que faz uma rainha não é um rei e sim a falta dele. Partindo deste pressuposto eu não tenho, nem teria, reis.

Mas tenho uma coroa, colares de ouro, anéis de rubi e todos esses pequenos detalhes femininos que fazem de mim uma rainha.

Muitos homens já tentaram se tornar rei às minhas custas. Quantos? Não sei. Já perdi a conta. Não interessa. Dos que tentaram tomar de mim o poder de ser rainha, nenhum conseguiu. Um deles, porém, quase roubou meu trono. Essa história vale a pena contar:

Existe, por aí, um semi-deus, capaz de abalar montanhas, lutar com as águas, domar feras. É filho de Zeus com Alcmena, uma mortal divina. Esse filho de Zeus é dotado da força de mil homens! Tão poderoso ele é que precisou de três noites para ser gerado! De corpo musculoso, braços enormes e peito cabeludo e macio. Levava consigo a pele de um leão, que matou com as próprias mãos. Carregava sempre uma clava pesadíssima. Quando seu nome era proferido causava medo e excitação... herói infantil, semi-deus capaz de destruir as feras: Hércules era seu nome... também conhecido como Hércules. Hércules, Hércules, Hércules, Hércules.

Sua força e coragem são conhecidas por toda a Grécia. Um homem de poucas palavras, resolvia tudo no braço (o que sempre causava tumulto entre os olímpicos e os mortais.)

Depois de ter matado toda sua primeira família, ele foi ao templo de Apolo para procurar respostas sobre o seu futuro, mas o oráculo não quis responder. Então Hércules, simplesmente, quebrou todo o templo do Deus Apolo em Delfos. Como Apolo era seu meio irmão e irmãos sempre brigam, ele desceu do Olimpo para tirar satisfações. A briga foi tão feia que nem

Zeus quis chegar perto: mandou de lá de cima um raio para separá-los.

Como castigo por ter quebrado o templo daquele outro filho de Zeus, Hércules teve que se colocar a venda como escravo, no mercado livre.

E tal como um mercador que escolhe os melhores produtos, aperta os frutos, cheira e escolhe a maçã, eu comprei o Hércules.

No meu reino eu tenho vários escravos que me transportam para cá, para acolá. Eles também fiam, cozinham e me servem. Com Hércules não ia ser diferente. Ele me servia sem restrições: eu brincava com ele (como se brinca com a bola, como se brinca de ser o que não é) e nisso a gente trocava os papéis... Gostávamos disso. O filho de Zeus se adaptou muito bem às minhas fantasias.

Hércules andava pelo palácio com o peito peludo cheio de colares, as mãos vigorosas cheias de anéis de rubis e seu corpo coberto por meus vestidos de linho fino. Eu, do seu lado, me divertia vestindo a sua pele de leão, enquanto ele experimentava a minha coroa. Foi assim que nos confundimos, eu de rainha que era, quase deixei que ele fosse meu rei.

Aos poucos percebi que mandava, mas era também mandada. Mandava como nenhuma mulher no mundo havia mandado... (e talvez por isso tivéssemos ficado perdidamente apaixonados). Até que, um dia, sem por quê nem pra quê, aquele filho de Zeus, ele próprio um reino todo para mim, ele, o Hércules de coração de leão, resolveu ter mais um dos seus ataques de raiva...

Não suportei aquela histeria de semi-deus! Mandei-o embora. Ele arreventou meus colares, rasgou meus vestidos, jogou minha coroa no chão, espumou, revirou os olhinhos... eu, calmamente, com desprezo majestático e o coração magoado, joguei sua capa de leão pela janela, afinal, quem ele pensava que era para me desafiar?

É por isso que eu estou aqui hoje, procurando um substituto para ser meu brinquedo pessoal. Alguém se habilita?!

ANEXO 8 – Conto/ apresentação final: a lenda de Minos e Minotauro

A lenda invoca as longínquas margens da cidade de Tiro, onde teria vivido um certo rei Agenor, casado com a mui bela rainha Telefaassa, de cuja união nasceram três filhos varões – Cadmo, Cílix e Fénix – e uma filha que, ao crescer, ficou conhecida pela sua formosura. Quem nunca ouviu falar de Europa?

Por essa altura, Zeus, rei dos deuses e senhor supremo do Olimpo, apaixonou-se pela filha de Agenor. E tão perdidamente que resolveu assumir o risco e conquistar-lhe o amor.

Risco, porque era casado com a deusa Hera, a mais ciumenta entre as mulheres. Com mais do que razões para isso, aliás. Zeus não podia ver um rabo de saias.

E assim, com a artimanha bem planeada, o rei dos Céus desceu à terra metamorfoseado em touro; imiscuindo-se sorratamente entre os bovinos num curral construído ao pé da praia, na intenção de esperar pela amada.

E banhada pela luz, ela veio.

O problema é que não havia meio de Europa olhar para os touros.

Como a intenção não era passar despercebido, Zeus resolveu colocar-se numa posição privilegiada, sacudindo freneticamente os seus cornos de ouro, resplandecentes como raios de sol.

Europa e as amigas do palácio, coitadas, não conseguiam ter uma conversa de jeito com tanto mugir. Tanto que se viraram para o curral, onde descobriram um animal que teimava em não parar quieto.

Realmente era um belo touro. Talvez um tanto maluco da cabeça.

Foi então que Zeus resolveu parar de mexer as patas e inchou, erguendo o focinho para poder ser bem visto de perfil. As raparigas começaram a rir. E a aproximarem-se. Até que Europa resolveu fazer um colar de flores, para o colocar no pescoço daquele a quem já chamava, ainda que mais por gozo, o rei dos animais.

Enquanto as amigas, mais cautelosas, se resguardam a uma certa distância, Europa avançava qual hipnotizada pela graça daqueles olhos – grandes, redondos, flamejantes – senhores de um corpo firme, de pêlo muito preto.

O próprio touro parecia-lhe agora mais calmo, expectante, agitando cauda ao espetar orelhas muito atentas.

Curiosa, a rapariga perdeu o medo e acabou por lhe fazer um afago.

Para sua surpresa, o touro fechou os olhos, deliciado com a sensação das mãos da rapariga sobre o seu divino pêlo. O que provocou o riso das amigas de Europa, que já escarneciam do touro por ser manso.

Zeus aguentou os gracejos o tempo suficiente de conquistar a confiança de Europa; de sentar-se sobre as patas e seduzi-la a subir-lhe para o dorso.

Costuma dizer-se que quando a esmola é muita o pobre desconfia. Mas a rapariga nunca deve ter ouvido falar nesse ditado ou decidiu fazer-lhe pouco caso. Certo é que aceitou o convite.

Logo o curral se abriu. Europa parecia deliciada com a sua nova conquista e já se proclamava uma amazona. Então, os irmãos domavam cavalos, não era? Ela domava touros. Estava certo! Ao que encavalitada no seu belo touro, se deixou passear pela praia, ante o olhar apalermado das outras raparigas.

Até o animal resolver entrar no mar. Europa, a princípio, até achou graça, julgando que ele ia beber água, mas não levou muito tempo a perceber que ele se ia mesmo embora... a nado! Quis apear-se, mas como não conseguia, pediu socorro, apelo que de pouco serviu. As amigas não a podiam ajudar. O máximo que podiam fazer era correr ao palácio, como fizeram, para avisar o rei do sucedido.

Agenor, como parece evidente, não acreditou na história. Onde já vira semelhante disparate? Um touro levava a filha mar a dentro? Desde quando sabe um touro nadar?

Mas as raparigas, desesperadas, não desistiram até o rei convocar os filhos, para ver se recuperavam a irmã das garras do dito animal.

Acontece que a maré já levava Europa definitivamente. Ela nunca mais regressaria. Por mais que os três jovens a procurassem, nos seus barcos, a pedido do pai, jamais a encontrariam. Sem tão pouco tornariam às praias de Tiro. Cadmo fundaria a cidade de Tebas, na Beócia. Cílix a Cilícia. E Fénix, o mais famoso dos três, daria origem ao povo fenício.

Entretanto, Zeus e Europa chegaram à ilha de Creta. Saíram das águas e pisaram o areal. A rapariga, assustada e incrédula com o que lhe acabara de acontecer, só esperou que o touro parasse e a deixasse apear, para desatar a fugir. Mas como ela não fazia ideia onde estava e queria muito regressar a Tiro, escondeu-se atrás de um plátano, perto de uma fonte (de Gortina), enquanto se apercebia do que o touro ia fazer a seguir e pensava numa maneira de convencer o animal a refazer o caminho de volta.

Mas como se convence um touro, que não fala nem percebe a linguagem das pessoas?

Ele foi então ao seu encaço. Sempre que avançava, ela recuava. Até que, pelo que mais pareciam artes mágicas, Zeus revelou a sua identidade.

Uma mortal dificilmente consegue resistir ao charme possante de um Deus. Europa não foi excepção.

Para imortalizar a paixão por Europa, Zeus desenhou nos céus a constelação de Touro. O plátano, palco da primeira noite entre ambos, jamais deixou cair as folhas.

Destes amores nasceram três filhos.

Sarpédon, o mais novo, cresceu jovem problemático. Inconsequente, vibrante de energia, acabaria por ser expulso de Creta e exilado na Cilícia – terra onde se tornará rei de três gerações. Zeus garantiu-lhe a redenção.

Radamante foi o segundo dos filhos. O sucessor do próprio pai nas ilhas dos bem aventurados, enquanto juiz dos mortos.

Mínos, o primogénito, subiu ao trono da ilha após a morte de Astério - o rei que, até então, presidia o destino dos cretenses e casara com Europa depois da partida de Zeus – tendo, segundo a tradição, mandado construir o grande palácio de Cnossos. Desde cedo, ficou conhecido como um sábio legislador, que procurava aplicá-las com critério e moderação, seguindo os conselhos do próprio pai, o altíssimo Zeus, que consultava de nove em nove anos na caverna do Monte Ida – não o troiano mas o cretense.

Para rainha escolheu Pasífae, uma das filhas de Hélio (o Sol). Da união nasceram oito filhos, entre eles, Andrógeo e Ariadna.

Mas até aos melhores se lhes não reconhece perfeição. Certo dia, Mínos esqueceu-se de cumprir os rituais de Posídon, o deus dos mares. Enfim, há quem diga que o fez de propósito, mas a Posídon importou apenas que o desrespeito se deu e que, portanto, a vingança deveria ser exemplar – para que mais nenhum rei ousasse repeti-lo. Ou seja, determinado a amaldiçoar o reino de Creta, resolveu enlouquecer a rainha, Pasífae. Enlouquecê-la de amores... por um touro verdadeiro.

Ninguém na ilha desconfiou do que se passava até ao dia em que Pasífae engravidou e deu à luz uma criatura estranha, metade menino, metade animal. Mínos ficou tão horrorizado e envergonhado com o que viu, que não o apresentou à multidão. Ao invés, correu imediatamente ao templo para descobrir se os deuses o castigavam. Ao compreender que o mal que o acoitava era uma vingança de Posídon, tomou três decisões. Perante a humilhação do adultério, livrou-se de Pasífae. Tentou apaziguar-se com o Deus dos mares, fazendo-lhe ricas oferendas. E encomendou a Dédalo, o ateniense, a construção de um emaranhado labirinto, para nele esconder para sempre o monstro recém-nascido.

Os anos foram-se, paulatinamente como a culpa. Creta nunca mais foi a mesma, acoitada pelo medo. O Minotauro cresceu. Durante a noite, o seu urro medonho mas igualmente triste, é tão grotesco que parece brotar das profundezas da terra.

E se ele um dia conseguir sair do labirinto? O que será dos minóicos?

Um mensageiro chegou das terras do norte. Correu veloz do porto ao palácio, para dar a notícia directamente a Mínos. Andrógeo, filho do rei, foi assassinado em Atenas.

Mínos ficou destroçado. A vingança da morte do seu irmão seria cruel. Mínos resolveu castigar Atenas com uma exigência, a cumprir anualmente, sem prazo de expiação. Em troca da paz, a cidade punida teria de enviar um grupo de sete rapazes e sete raparigas, jovens sacrificiais, que serviriam depois para alimentar e apaziguar o monstro que amedrontava a ilha.

Apesar do que lhe era imposto, Atenas, não teve mais que ceder.

Até ao dia em que a população de Atenas se rebelou. Perante o desespero dos seus súbditos, o rei Egeu decidiu aceitar a proposta do próprio filho, para o deixar partir de barco entre as demais vítimas sacrificiais; a ver se matava o Minotauro e acabava com o tributo que Creta lhes exigia.

Teseu de Terzena e os seus companheiros de viagem chegaram à grande ilha uns dias depois. Foi então que Ariadna, filha de Minos, conheceu Teseu. E se apaixonou por ele.

Porque não podia admitir que tão belo jovem fosse desfigurado, esventrado por uma criatura tão feia e suja como o Minotauro, e porque se queria livrar da sombra horrível daquela fera, Ariadna resolveu intervir. Encheu-se de coragem e encontrou-se com Teseu antes do cair da noite.

Teseu agradeceu-lhe a dedicação embora não percebesse como ela o poderia ajudar.

Junto à entrada do labirinto e entre as sombras criadas pela tocha acesa, Ariadna explicou-lhe como ele deveria proceder para sair vivo do labirinto. Antes de mais, colocoulhe um machado de dois bicos numa das mãos; e na outra, um novelo de fio a desenrolar até que o Minotauro o descobrisse. Enfim, depois Teseu teria de vencer a fera. Mas se o conseguisse, pelo menos, já saberia sair do labirinto: bastaria regressar pelo caminho indicado pelo fio. Simples e engenhoso.

Antes de partir, Teseu beijou-a como forma de agradecimento; prometendo levá-la com ele para Atenas, onde se casariam e formariam uma família feliz.

Teseu cumpriu escrupulosamente os conselhos de Ariadna, não fosse o diabo tecê-las. Mas não precisou chegar ao centro do labirinto, para encontrar aquele a quem todos temiam – o Minotauro – supostamente um ser estranho, enorme e peludo, de grandes cornos de ouro e olhos selvagens. Mas não era exactamente metade homem, metade touro. Era um homem desfigurado.

Para além das semelhanças com o rei Minos, a criatura parecia respirar imundice e infelicidade. Escondido nas sombras para vergonha dos pais, sabia-se remetido à solidão e ao abandono, tendo-se tornando no animal que não era ao nascer: alguém que matava por instinto o que era lançado no labirinto; para sobreviver.

Ainda assim, um homem com uma força fora do comum. Que só não venceu Teseu por este estar armado. É que um machado sempre faz a diferença.

O filho de Minos não conseguiu resistir às lesões da lâmina. E Teseu não perdoou. Degolou-o. Arrastando a cabeça deformada pelas paredes internas do labirinto, seguiu o fio até à saída, onde Ariadna o esperava.

Minos foi imediatamente avisado pelos guardas. Pouco demorou a chegar junto de Teseu, que ostentava orgulhosamente a cabeça ensanguentada do Minotauro. Minos parece incrédulo. Respira lentamente. Muito embora, vozes de felicidade ecoem por todos os cantos do palácio. O Minotauro já não vive! O ateniense matou-o! Creta reconquistou a paz! Ninguém mais tem medo!

Mas ninguém chegou a ver a cabeça cortada. Esta foi coberta por um manto, enquanto Teseu forçava o rei a estabelecer com ele o fim dos pagamentos da sua cidade a Creta. Minos começou por recusar mas acabou por aceitar, deixando que os todos os jovens atenienses regressassem sãos e salvos a casa.

Ariadna pôde acompanhar Teseu, deixando para trás uma cidade em festa, um palácio cheio de vida e um pai destróçado. Estava vibrante de alegria, pois seguia o amor da sua vida; que não era retribuído. Na primeira escala, na ilha de 9axos, para reabastecimento do barco que os transportava, Teseu abandona-a. Para nunca mais voltar. Fim.

ANEXO 9 – Conto/ apresentação final: a criação do mundo

TUPINAMBÁ

A CRIAÇÃO DO MUNDO

Monã criara o céu, a terra, os pássaros e outros animais. A terra era uma planície sem montanhas nem mares, pois tudo isso surgiria depois.

Os povos viviam em paz, gozando os benefícios da obra do criador; mas com o tempo, os homens entregaram-se a tais desatinos que começaram a desprezar o próprio Monã, que residia entre eles.

Ofendido, Monã afastou-se dos homens e enviou à terra o fogo celeste que destruiu todos os seus viventes e revolucionou a crosta terráquea, formando montanhas e vales. No caos, salvou-se apenas Irin-majé que, transportado para o céu, aplacou as iras de Monã; este compadeceu-se dos homens e derramou na terra copiosas chuvas que extinguíram o fogo, criando os rios e outras águas. O mar ainda hoje conserva a salinidade produzida pela combustão das rochas.

Irin-majé convencera a Monã de que nada lhe serviria viver sozinho num mundo desabitado. Diante disso, Monã deu uma companheira a Irin-majé e do novo casal surgiu a atual humanidade. Então nasceu um grande profeta, homem sobrenatural a quem, por suas maravilhosas obras, foi dado o nome de Maire-monã. Este, graças às mesmas metamorfoses e aos mesmos poderes mágicos de Monã, de quem era servidor, encheu o mundo de animais diferentes para cada região.

No entanto, apesar de tantas dádivas, logo depois os homens recaíram na ingratidão; chegaram mesmo a pensar em aniquilar o seu benfeitor, pois Maire-monã, com o seu poder de transformar gente em bicho, trazia os homens em desassossego. Para liquidá-lo, reuniram-se todos em certo local e ofereceram a Maire-monã uma festa à qual o grande caraíba não tardou em comparecer, embora suspeitando das intenções de tal convite.

Lá chegando os homenageantes induziram-no a transpor, sem queimar-se, três grandes fogueiras. O caraíba venceu a primeira prova. Mas ao saltar a segunda foi consu-

21

mido pelo fogo. Sua cabeça, porém, explodiu, chegou até o céu, originando os raios e trovões, que são os símbolos de Tupã. Veio o dilúvio universal. E logo depois Maire-monã subiu às nuvens e transformou-se em luminosa estrela.

Para os Tupinambá, esse Maire-monã era um anacoreta ou solitário, embora vivesse rodeado de discípulos ansiosos por suas palavras e ensinamentos. Tinha poderes ilimitados; dominava as forças naturais e conhecia profundamente os exorcismos mágicos-religiosos.

Ele introduziu entre os Tupinambá a cultura da mandioca e diversos costumes como a tonsura, a epilação e os ritos do nascimento. Desaconselhou-os de comer os animais pesados e lerdos recomendando, ao contrário, a carne dos animais ágeis e valentes. Ao mesmo tempo ensinou-os a distinguir entre os vegetais daninhos e os úteis. E disseminou o uso do fogo que, até então, era conservado nas espáduas da preguiça.

Contaram os Tupinambá que, sobrevindo uma longa estiagem, Maire-monã tomara, por compaixão, a forma de uma criança. Bastava bater nela para caírem chuvas que regavam as plantas esturricadas.

Entre os descendentes de Maire-monã um houve que se chamou Sommai, o qual teve dois filhos: Tamendonare e Ariconte, que eram inimigos. O primeiro era um pacífico pai de família, sempre entregue à sua lavoura; o outro, porém, só cuidava da guerra e sonhava reduzir à servidão os seus companheiros.

Certo dia, Ariconte, cheio de arrogância, atirou na choça de Tamendonare um troféu de guerra e este, repelindo o agravo, pôs-se a golpear o chão, fazendo jorrar uma impetuosa torrente. Quando o dilúvio provocado pelo jorro ameaçava cobrir a face da terra, subiram ambos, com suas esposas, ao cimo das árvores. Tamendonare escolheu a pindoba e Ariconte o jenipapeiro. Desses dois casais sobreviventes do dilúvio, provieram, respectivamente, os Tupinambá e os Temiminó.

Outra estória dos Tupinambá:

Certo pai de família tinha um servo de feição grosseira e disforme, mas que pertencia à casa de Monã. O alcijão chamava-se Maire-Poxi. Um dia, voltando da pesca, Maire-Poxi trouxe um peixe do qual comeu a filha do amo e só por isso tornou-se grávida, dando à luz um menino bem mais cedo do que era de esperar.

A mãe protestou a sua inocência e o pai, sem demora, ordenou que todos os varões da aldeia desfilassem diante

22

da criança recém-nascida, a fim de identificar-se o culpado, pois acreditava-se que esta tomaria o arco do pai.

A criança, de fato, tomou um arco mas foi o do odioso Maire-Poxi. Humilhados, os índios abandonaram a taba, repudiando o sedutor, a mãe e a criança. Tempos depois, sobreveio a seca nas regiões para onde tinham emigrado os índios. No entanto, as terras de Maire-Poxi nada sofreram. Então, ele mandou convidar os emigrados a se abastecerem nas suas plantações.

Famintos, aceitaram o chamado e, à proporção que provavam daqueles alimentos, se transformavam em porcos, em maracanãs e em grilos. A sogra ficou, tartaruga, o sogro jacaré. Era a vingança de Maire-Poxi que, depois disso, voltou para as nuvens.

O filho miraculoso ficou na terra vivendo durante algum tempo entre os Tupinambá, dos quais se distinguiu por usar à cabeça uma acangatara flamejante. Mais tarde, foi para a casa do pai, que era o próprio sol, ou Carubsuz deixando, por sua vez, um filho em mãos dos Tupinambá.

O penacho de fogo tinha o poder de inflamar a quem o pusesse na cabeça. Um índio imprudente que o experimentou sentiu a cabeça incendiar-se e se atirou a uma lagoa, transformando-se em saracura, ave que ainda hoje tem os pés e o bico vermelhos.

O neto de Maire-Poxi chamava-se Maire-Até. Já casado com uma Tupinambá resolveu correr mundo, em companhia da esposa mas esta, por estar grávida, atrasou-se na jornada. E, caminhando em busca do marido, a mulher era guiada pela criança ainda por nascer. Um dia, porém, como a mãe se recusasse a fazer-lhe a vontade, que era colhêr frutinhas do campo, ela se calou e a mulher se extraviou.

Teve de dormir na casa de um estranho que dela abusou, tornando-a novamente grávida. Em consequência do seu crime, o homem foi transformado em sarigüê. Mas não terminou nesse ponto o drama da pobre mãe, que caiu em poder de um canibal chamado Jaguaretê. O canibal fê-la em pedaços e devorou-a.

Ambas as crianças, que se achavam no seu ventre, foram atiradas no lixo e, no dia seguinte, recolhidas por uma mulher e criadas. Quando se tornaram adultas, vingaram a morte da mãe, transformando em animais selvagens os que se haviam banqueteados com a sua carne.

Foi assim: os gêmeos atraíram os habitantes da aldeia a uma ilha onde, diziam, havia muitos pés de anajás e,

quando os matadores de sua mãe atravessavam a água, fizeram desencadear-se uma tempestade que os mudou em feras. Vingados, os jovens partiram à procura do pai, indo encontrá-lo num lugar êrmo e distante.

Mas não terminaram aí as proezas dos dois últimos descendentes da dinastia dos heróis-civilizadores. Maire-Até começou por sujeitá-los a muitas provas, sendo o filho espúrio, nos momentos difíceis, auxiliado pelo filho legítimo. O velho mandou que ambos atirassem com o arco, mas as suas flechas ficaram paradas no ar. Depois mandou que eles passassem entre duas altas rochas que se entrecrocavam à aproximação de qualquer estranho. O filho do sarigüê foi esmagado, mas o irmão mais velho conseguiu resuscitá-lo e levar a efeito essa segunda prova. A última prova consistia em furtar os apetrechos de pesca de Agnen, com que ele apanhava o peixe Alain, alimento dos mortos. O bastardo foi mal sucedido e recuperou a vida graças ao irmão. E só quando começaram juntos, os dois heróis conseguiram realizar a façanha.

André Thevet em Estevão Pinto: "Muxarabis & Balcões". Companhia Editora Nacional, Coleção Brasileira, Vol. 303, São Paulo, 1958, p. 159-164.

ANEXO 10 – Registros fotográficos**Foto 1. Atividade diagnóstica****Foto 4. Oficina – Fabiana Oliveira****Foto 2. Atividade diagnóstica****Foto 5. Oficina – Fabiana Oliveira****Foto 3. Atividade diagnóstica****Foto 6. Oficina – Fabiana Oliveira**

Foto 7. Visita dos contadores de histórias do Projeto Contos de Mitologia - UFMG



Foto 10. Projeto Teatro na Escola *Em Cena* - Oficinas



Foto 8. Oficina – Fabiana Oliveira



Foto 11. Projeto Teatro na Escola *Em Cena* - Oficina



Foto 9. Visita dos contadores de histórias do Projeto Contos de Mitologia - UFMG



Foto 12. Projeto Teatro na Escola *Em Cena* - Oficina



Foto 13. Oficina – Fabiana Oliveira



Foto 16. Oficina – Fabiana Oliveira



Foto 14. Projeto Teatro na Escola *Em Cena* - Oficina



Foto 17. Oficina – Fabiana Oliveira



Foto 15. Projeto Teatro na Escola *Em Cena* - Oficina



Foto 18. Oficina de leitura e preparação do texto



Foto 19. Oficina de leitura e preparação do texto



Foto 20. Auditório da Escola



Foto 21. Preparação e instruções para a contação final



Foto 22. Contação final



Foto 23. Contação final



Foto 24. Contação final



Foto 25. Abertura da contação final com os contadores de histórias do Projeto Contos de Mitologia - UFMG

