



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS –**  
**DCH – CAMPUS V**



**PROFLETRAS**

**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**NARRATIVAS ORAIS: DOS FILMES ANIMADOS AOS ENREDOS  
CRIATIVOS NA ESCOLA**

**NANCY SANTOS CALDAS**

Santo Antônio de Jesus  
2015

**NANCY SANTOS CALDAS**

**NARRATIVAS ORAIS: DOS FILMES ANIMADOS AOS ENREDOS  
CRIATIVOS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras /PROFLETRAS, do Departamento de Ciências Humanas, Campus V, da Universidade do Estado da Bahia/UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Priscila Peixinho Fiorindo.

Santo Antônio de Jesus  
2015

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

Caldas, Nancy Santos

Narrativas orais: dos filmes animados aos enredos criativos na escola / Nancy Santos Caldas.  
Santo Antônio de Jesus, 2015.  
122f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Priscila Peixinho Fiorindo

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus V. 2015.

Contém referências.

1. Leitura. 2. Narrativas orais. 3. Ensino fundamental. I. Fiorindo, Priscila Peixinho. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas.

CDD: 808.3

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À Professora Dra. Priscila Peixinho Fiorindo pelas valiosas orientações.

A Eri pela força e pela confiança.

Ao meu irmão Elson e às minhas irmãs Caldas, Mary, Miriam, Marly, Magaly, Marlu, Jocely e Jocele, mulheres fantásticas que fortalecem o meu viver.

Aos cunhados, cunhada, sobrinhas e sobrinhos, pela torcida confiante.

Ao Professor Dr. Adelino Pereira dos Santos, pelo incentivo incondicional.

Aos professores do PROFLETRAS, UNEB, Campus V, pelas aprendizagens promovidas.

Às coordenadoras do GESTAR, Daday e Admari, pela compreensão e pela confiança.

Às amigas Hilma Rosely e Miriam Portugal, pela parceria no Colégio Odorico Tavares.

Às professoras Nívea e Jaciara do NRE 19, pela ajuda inconsciente e indispensável.

Às pessoas tão queridas do GESTAR, pela torcida constante.

À querida Socorro Viana pelo prazer da nova amizade.

Aos alunos do 6º ano matutino, do Colégio Odorico Tavares, turma A de 2014, por cada história contada.

À CAPES, pelo financiamento do curso.

A Dona Céu e a Seu Zeca, seres repletos de luz,  
cujos raios sempre me apontam caminhos;

A Gustavo, Raíssa e Laura, por tornarem minha  
caminhada cada vez mais feliz.

A Palavra Tem poderes Tem  
muitos afazeres

# A pá que lavra

a terra dos saberes

A palavra que  
é sentimento  
que fala

no silêncio da palavra

A palavra é bela

porta de entrada  
que contam  
a história  
e janela das vozes

do mundo,  
da rua,  
da casa,  
da alma,  
do sonho,  
da memória.

Se você dedicar dois minutos do seu precioso tempo pra ler uma paginazinha só das minhas estórias, já me sinto satisfeito. E agradeço até. E sinto-me honrado.

Zeca da Caçamba

## RESUMO

Esta Dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica que visa a produção de narrativas orais no ensino da Língua Portuguesa. Tal estudo surgiu da observação do fraco desempenho dos alunos do 6º ano nas atividades que requerem produções orais, por isso sentimos a necessidade de propor uma prática de oralidade na escola, promovendo a produção de narrativas a partir de filmes animados. Para tanto, nos apoiamos em Adam, Perroni, Benjamin, Marcuschi, Ong, Preti, Schneuwly, Aumont, entre outros que discutem narrativas, oralidade e imagens. Inicialmente construímos uma atividade diagnóstica em que os alunos foram solicitados a produzir narrativas orais, a partir de duas situações: na primeira, um grupo composto por dezesseis alunos do 6º ano produziu narrativas orais após a escuta de uma história, na segunda, outro grupo de dezoito alunos, produziu narrativas orais após a exibição de um filme que contava a mesma história. Os dados foram analisados e sinalizaram problemas como o truncamento na fala, falta de organização das ideias e a ausência de *script* que funcionasse como fio condutor para o desenvolvimento da história. Além disso, observamos uma grande resistência dos alunos em serem autores das narrativas, já que estavam habituados a recontarem sempre histórias de outrem. A proposta de intervenção foi construída com duração de dezesseis aulas, divididas em três etapas. Em cada etapa, um filme foi usado como elemento disparador das discussões que culminaram na produção de narrativas orais. Os dados foram gravados em áudio e transcritos com base nas normas do Projeto NURC/USP (PRETTI e URBANO, 1999). O principal objetivo da proposta foi promover o desenvolvimento de narrativas orais a partir da leitura de imagens fílmicas. Quatro das narrativas produzidas na última etapa foram transcritas, analisadas e comparadas às produzidas na atividade diagnóstica. Os resultados confirmam que as últimas produções apresentaram uma melhora significativa no desempenho dos alunos na produção das histórias, devido à organização do *script*, além da fluência e da postura autoral assumida pelos alunos-narradores, devido ao estímulo das imagens dos filmes, antes visualizadas.

**Palavras-chave:** imagens em movimento; narrativas orais; Ensino Fundamental.

## RESUMEN

En esta tesis se propone una intervención pedagógica destinada a la producción de narraciones orales en la enseñanza del portugués. Tal estudio surgió de la observación de los malos resultados de los alumnos de sexto año en actividades que requieren producciones orales, sentimos la necesidad de proponer una práctica de la oralidad en la escuela, la promoción de la producción de narraciones de las películas de animación. Para ello, nos apoyamos en Adam, Perroni, Benjamin, Marcuschi, Ong, Preti, Schneuwly, Aumont y otros que discuten narrativas, oralidad e imágenes. Inicialmente construimos una actividad diagnóstica en la que a los alumnos se les solicitó la producción de narrativas orales, a partir de dos situaciones: en la primera, un grupo compuesto por dieciséis alumnos del 6º año produjo narrativas orales tras la escucha de una historia y, en la segunda, otro grupo con dieciocho alumnos produjo narrativas orales tras el visionado de una película que contaba la misma historia. Se analizaron los datos e se identificaron problemas como truncado en el habla, falta de organización de las ideas y ausencia de un guión que funcionase como hilo conductor para el desarrollo de la historia. Además, los datos apuntaron una gran resistencia de los alumnos en asumir la autoría de las narrativas, ya que estaban habituados a recontar la historia del otro. La propuesta de intervención se construyó con dieciséis clases de duración, compartidas en tres etapas. En cada etapa se empleó una película como elemento motivador de las discusiones que culminaron en la producción de narrativas orales. Se gravaron los datos en audio, transcritos con base en las normas del Proyecto NURC/USP (PRETTI y URBANO, 1999). El objetivo principal de la propuesta es promover el desarrollo de las narraciones orales de la lectura de imágenes de la película. Cuatro de las narrativas producidas en la última etapa fueron transcritas, analizado y comparado a los producidos en la actividad diagnóstica. Los resultados confirman que las últimas producciones presentan una mejora significativa en el desempeño de los alumnos en la producción de las narrativas orales, debido a la organización del guión, además de la fluidez y de la postura autoral adquirida por los alumnos narradores, a causa del estímulo de las imágenes de las películas, antes visionadas.

Palabras clave: **imágenes en movimiento; narrativas orales; enseñanza fundamental.**

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1 – A persistência da memória.....</b>	<b>23</b>
<b>FIGURA 2 – Cachorro correndo.....</b>	<b>24</b>
<b>FIGURA 3 – Gato fazendo travessura .....</b>	<b>24</b>
<b>FIGURAS 4 e 5– Chegada do trem à Estação Ciotat.....</b>	<b>25</b>
<b>FIGURA 6 – Colégio Estadual Odorico Tavares.....</b>	<b>45</b>
<b>FIGURA 7 – O Alce e o Urso.....</b>	<b>47</b>
<b>FIGURA 8 – O Coelho e o Guaxinim .....</b>	<b>47</b>
<b>FIGURA 9 – Um grande entre os pequenos .....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURA 10 – Os pequenos contra o grande .....</b>	<b>48</b>
<b>FIGURA 11 – O Monge arrependido.....</b>	<b>49</b>
<b>FIGURA 12 – O Monge e o Cãozinho.....</b>	<b>49</b>
<b>FIGURA 13 – O Farol.....</b>	<b>50</b>
<b>FIGURA 14 – Uma despedida.....</b>	<b>50</b>
<b>FIGURA 15 – O Farol 2 .....</b>	<b>79</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1 – Modos de ação .....</b>	<b>17</b>
<b>QUADRO 2 – Meios não linguísticos de comunicação oral .....</b>	<b>36</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO 1 – NARRATIVAS.....</b>	<b>15</b>
1.1 No caminho das narrativas.....	15
1.2 Narrativas orais.....	21
1.3 Imagens em movimento.....	22
1.3.1 Cinema e vídeo.....	25
1.3.2 O filme na escola.....	29
<b>CAPÍTULO 2 – ORALIDADE, GÊNEROS E AUTORIA.....</b>	<b>32</b>
2.1 Oralidade.....	32
2.2 Gêneros do oral.....	37
2.2.1 Histórias narradas: os contos orais.....	40
2.3 Produção autoral.....	41
<b>CAPÍTULO 3 – PRODUZINDO NARRATIVAS ORAIS NA ESCOLA.....</b>	<b>43</b>
3.1 Seleção dos sujeitos.....	43
3.2 Descrição do espaço.....	44
3.3 Seleção do material.....	45
3.4 Atividade diagnóstica.....	50
3.5 Proposta de intervenção didática.....	60
3.5.1 Relatos das atividades de intervenção.....	65
<b>CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS ORAIS A PARTIR DO FILME “O FAROL” .....</b>	<b>84</b>
4.1 Análise das narrativas.....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de autorização dos pais.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de confidencialidade .....</b>	<b>104</b>

<b>APÊNDICE C – Termo de compromisso.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE D – Contação da história “A Ponte” pela professora .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE E – História criada coletivamente pela turma.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE F – Narrativa 1 – Os irmão gêmeo.....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE G – Narrativa 2 – As duas vizinha.....</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE H – Narrativa 3 – O sorriso das crianças.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE I – Narrativa 4 – A menina que queria pular na piscina .....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE J – Narrativa 5 – O menino que queria ser marinheiro .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE K – Narrativa 6 – Uma amizade de verdade.....</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE L – Narrativa 7 – Como tudo começou.....</b>	<b>114</b>
<b>APÊNDICE M – Narrativa 8 – A briga dos meninos.....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO A – Normas para transcrição.....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO B – Imagem do filme A Ponte.....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO C – Imagem do filme Coisas de Pássaros.....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXO D – Imagem do filme O Monge e o Cãozinho.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO E – Imagem do filme O Farol.....</b>	<b>122</b>

## INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, as narrativas orais eram a única forma de transmitir aprendizagens. A partir do século XV, o mundo da leitura se abriu com a invenção de Gutemberg<sup>1</sup> e a educação delegou superioridade às práticas escritas. Só nas décadas de 1970 e 1980, com a Linguística Textual, a oralidade passou a ser parte integrante e importante no ensino de Língua Portuguesa, mas, até hoje, a referida modalidade da língua não faz parte do currículo de muitas escolas, que defendem a supremacia do ensino da escrita.

Tentando reverter este quadro, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa orientam que “Ensinar língua oral (...) significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas” (PCN, 1998, p.67). Dessa forma, a escola não pode se furtar de, entre suas atribuições, garantir os estudos que privilegiem o desenvolvimento das competências relacionadas à expressão oral dos educandos, em especial, expandir a produção e a escuta de textos orais.

Vale ressaltar que, ao iniciar seus estudos, o aluno já traz consigo uma competência discursiva e linguística, aprendida nos espaços domésticos, e já se comunica nas diversas situações do cotidiano, sejam elas escolares ou não. Isto faz com que a escola utilize a modalidade oral da língua tão somente para desenvolver os diversos conteúdos constantes no currículo.

Dessa forma, atividades que explorem o desenvolvimento da oralidade devem fazer parte do planejamento do professor de Língua Portuguesa, que precisa desenvolver, no aluno, a adequação da fala às variadas situações de uso, além de abordar o planejamento da fala de forma coerente, considerando as marcas linguísticas na produção dos textos orais.

Nesta perspectiva, as narrativas se constituem numa boa opção para o desenvolvimento da oralidade, pois é importante a rememoração de fatos e experiências, o que contribui para a dialogicidade da linguagem e, quanto mais experiências vivenciadas, maior o repertório a ser narrado.

---

<sup>1</sup>Johannes Gensfleisch zur Laden zum Gutenberg foi um inventor e gráfico alemão. Sua invenção do tipo mecânico móvel para impressão é amplamente considerada o evento mais importante do período moderno e permitiu, em 1439, a produção em massa de livros impressos.

Uma das possibilidades que o professor do ensino básico tem de ampliação do repertório dos seus alunos é o planejamento de aulas que apresentem narrativas, a partir das quais o aluno seja motivado a também criar a sua história. As estratégias de ensino devem favorecer, não apenas o desenvolvimento da produção e leitura de textos escritos, mas uma aprendizagem que considere as práticas de oralidade e integre os sentidos. Sobre tal perspectiva, Bitar (2002) afirma que a produção linguística que parte de um referencial visual evidencia a competência narrativa da criança. Se pensarmos nesse referencial visual como imagens em movimento, podemos contar atualmente com os filmes animados, que podem assumir essa função, agregando ludicidade à relação ensino-aprendizagem, pois proporciona vivência e interatividade, conectando sentimentos e razão.

Nesta perspectiva, esta dissertação apresenta uma proposta de intervenção pedagógica no ensino da Língua Portuguesa, que visa estimular a criação de narrativas orais com uso de filmes animados. Para o desenvolvimento da proposta, propusemos uma atividade diagnóstica que nos confirmou o baixo nível de desempenho dos alunos do 6º ano nas produções orais. Tal atividade apontou ainda, a necessidade de pensar atividades que melhorem o desempenho dos alunos nas atividades que requerem produção de textos narrativos orais.

Para a atividade diagnóstica foi feita uma proposta de produção de narrativa oral, que teve duração de quatro aulas realizadas em duas situações: na primeira, um grupo composto por dezesseis alunos do 6º ano produziu narrativas orais após a escuta de uma história, contada pela professora. Na segunda situação, outro grupo de dezoito alunos produziu narrativas orais após a exibição de um vídeo curto. Quatro das narrativas produzidas foram analisadas, considerando autores que tão bem dialogam acerca das questões ligadas à oralidade e à narrativa.

Concluída a atividade diagnóstica, que apontou para a necessidade de intervenção na organização do *script*, na redução das repetições e das pausas muito demoradas e na insegurança diante da produção de histórias autorais, foi proposta uma atividade para melhorar a situação evidenciada. Para a elaboração da atividade de intervenção, as seguintes hipóteses foram levantadas:

- ✓ As imagens em movimento, apresentadas no filme, estimulam os alunos a contarem histórias;

- ✓ As histórias dos filmes funcionam como uma referência para que os alunos sintam vontade de também contar as suas narrativas;
- ✓ Apreciando os filmes exibidos e discutindo com professor e colegas os alunos organizam melhor suas ideias, produzindo *scripts* bem estruturados na construção de narrativas orais.

Assim, considerando as hipóteses descritas, surgiram as seguintes questões, que são discutidas ao longo da proposta:

- 1) As imagens apresentadas nos filmes estimulam o desenvolvimento narrativo oral?
- 2) As atividades envolvendo o uso de filmes podem contribuir para o desempenho mais autônomo dos alunos nas questões relacionadas à oralidade?
- 3) As histórias apresentadas nos filmes promovem a organização das ideias, resultando em *scripts* bem estruturados?

O principal objetivo da proposta didática foi promover o desenvolvimento de narrativas orais a partir da leitura de imagens fílmicas. A partir de então, elencamos os objetivos específicos:

- ✓ Estimular a leitura de imagens por meio dos filmes animados;
- ✓ Desenvolver o *script* das narrativas orais a partir das imagens visualizadas;
- ✓ Promover a autonomia e a criatividade nas produções narrativas orais.

A atividade de intervenção foi feita em três etapas: as duas primeiras com duração de cinco aulas e a última com duração de seis aulas. Em cada etapa um filme foi usado como elemento disparador das discussões que culminaram na produção de narrativas orais. Quatro das narrativas produzidas na última etapa foram transcritas, analisadas e comparadas às produzidas na atividade diagnóstica, observando se houve evolução das últimas produções quando comparadas às primeiras, uma vez que elas pertencem aos mesmos narradores.

Tal proposta foi desenvolvida num colégio público estadual da periferia da cidade de Feira de Santana/Ba. A referida escola é considerada de grande porte e

atende a alunos do 6º ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio. Os aprendizes que ingressam no 6º ano, neste colégio, são oriundos de escolas públicas municipais dos bairros próximos e não raro chegam com grandes problemas em leitura, além de dificuldades para se expressarem oralmente.

A seleção do material utilizado, quatro filmes de curta metragem, deveu-se ao fato de que o filme é um gênero dinâmico, com narrativas lúdicas, que podem facilitar o envolvimento da turma e promover o desenvolvimento das habilidades de leitura de imagens que, para Bitar (2002), não só está relacionada à leitura de mundo, como sofre influências das vivências e do sujeito leitor. Neste contexto, Aumont (2008) evidencia que a imagem tem sido usada em quase todas as sociedades humanas, e sua vinculação com o simbólico a coloca como mediadora da relação espectador e realidade. De forma dinâmica, as imagens dos filmes tecem uma narrativa que seduz, promovendo o despertar da imaginação, já que, além da capacidade perceptiva do aluno/espectador, há todo um contexto que envolve saberes, afetos, crenças.

Assim, o uso de imagens em movimento em muito contribuiu para a realização desta proposta, apresentada nesta dissertação, que está dividida em quatro partes: na primeira recorremos a teóricos como Adam, Perroni, Fiorindo, Propp, Benjamin, Bitar, Aumont, Santaella e Moran para a fundamentação sobre narrativas, imagens e uso de filmes na escola. A segunda parte discute oralidade e gêneros orais e foi embasada em Marcuschi, Koch, Heine, Ong, Preti e Dolz e Schneuwly. Na terceira parte, descrevemos a proposta de intervenção, incluindo a atividade diagnóstica e seus respectivos relatos. Na quarta e última parte analisamos as narrativas produzidas, considerando a oralidade e os elementos da narrativa.

Este estudo apresenta, ainda, algumas considerações que buscaram relatar as impressões que tivemos após a realização das atividades de intervenção. Encerrando o texto, apresentamos as referências bibliográficas nas quais nos pautamos para fundamentar nossa pesquisa, além de apêndices e anexos usados ao longo do estudo.

## **CAPÍTULO 1 – NARRATIVAS**

Desde sempre o ato de narrar encanta pessoas de todas as idades. Contar e ouvir histórias são atividades que têm o poder de nos levar a mundos nunca antes imaginados. Assim fez a heroína das “Mil e Uma Noites”, Sherazade que, para não morrer e para que outras mulheres não morressem, contava histórias fantásticas que entretinham e fascinavam o rei.

E assim é com cada pessoa, pois todos temos um pouco de Sherazade e, segundo Benjamin (1987), dentro de cada um de nós existe um narrador que tem o dom de poder contar a sua vida. Podemos, sim, ser narradores não só das histórias fantásticas que povoam o nosso imaginário, também de outras, que são construídas por nós todos os dias nesta aventura do viver.

### **1.1 No caminho das narrativas**

A narrativa é uma das atividades discursivas mais utilizadas na comunicação humana desde a infância. A partir do terceiro ano de vida, segundo Perroni (1992), as crianças já conseguem, com ajuda de um adulto, narrar situações do seu cotidiano. As narrativas são essenciais à humanidade, pois o ser humano precisa rememorar as experiências vivenciadas o que contribui para a dinâmica da linguagem. O ato de narrar, segundo Paulino (1992, p. 41), “permanece e se transforma, melhor, permanece, porque se transforma” e, de forma oral ou escrita, atravessa gerações e gerações, unindo os diversos espaços e tempos.

O interesse pelo estudo da estrutura do texto narrativo não é novo. Já Aristóteles, por volta de 335 a.C. começou, com paixão, tais estudos em sua Poética, apresentando a narrativa como um modo de imitação e, mais próximo de nossos dias, foram muitos os estudiosos que dedicaram suas pesquisas à estrutura do texto narrativo. Iniciemos com Propp, folclorista russo que em 1928 tentou formalizar a estrutura narrativa, partindo da análise de uma centena de contos russos tradicionais. Nesta análise, o autor apresenta sete categorias de personagens que atuam em esferas de ação:

- 1ª Esfera - O agressor (o que faz mal);
- 2ª Esfera - O doador – entrega algum objeto mágico ao herói;
- 3ª Esfera - O auxiliar - auxilia o herói ao longo da história;
- 4ª Esfera - A princesa e o pai (nem sempre é o Rei);
- 5ª Esfera - O mandador;
- 6ª Esfera - O herói;
- 7ª Esfera - O falso herói.

Essas esferas de ação contribuem para que os contos maravilhosos girem em torno de um núcleo simples, com o herói sofrendo um dano ou uma perda e tentando, ao longo da narrativa, uma recuperação do dano ou superação da perda. Assim, um personagem pode ocupar mais de uma esfera de ação, podendo, por exemplo, começar como um doador hostil e terminar como um auxiliar involuntário. Da mesma forma, uma só esfera pode ser dividida entre vários personagens.

Além das referidas sete categorias, o autor analisa, a partir das atitudes desses personagens, as ações constantes, que são denominadas de “funções”. Uma função é, segundo Propp (1983, p.60), “a ação de uma personagem definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga”.

Dessa forma, o autor relacionou um número limitado de funções, como distanciamento: um membro da família deixa o lar; proibição: uma interdição é feita ao herói; infração: a interdição é violada; investigação: o vilão faz uma tentativa de aproximação/reconhecimento; delação: o vilão consegue informação sobre a vítima. Além dessas, há mais vinte e seis funções que se juntam numa narrativa, formando um total de trinta e uma. Para esse autor, cada uma delas é consequência de uma anterior.

Essas funções apontadas por Propp não são excludentes e pertencem a um mesmo eixo. O autor defende que nem todas estão presentes em todos os contos e que em alguns contos há a repetição de funções.

Além de Propp, Greimas (1972) também apresentou um modelo de análise morfológica do conto. O autor entendia a narrativa como um discurso de caráter figurativo com organização estrutural. Em 1964, propôs que os personagens fossem denominados actantes (atores), termo utilizado para os seres ficcionais que aparecem sob diferentes roupagens em cada narrativa particular. O autor analisa que as narrativas, além de uma sucessão de ações, estão no princípio organizador de todo discurso. Contando histórias não apenas de heróis, mas também de vilões, a

narrativa apresenta estrutura polêmica, o que promove dois percursos narrativos que são opostos: o sujeito e o antissujeito. Então, o referido autor propõe uma releitura do modelo proppiano e as 31 funções de Propp são reduzidas a um número bem menor que, mesmo ampliando o grau de abstração, tenta dar conta de todas as transformações da narrativa.

Seguindo o percurso histórico da narrativa, Bremond (1972) salienta que “toda narrativa consiste em um discurso que integra uma sucessão de eventos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”. Dessa forma, o estudioso particulariza as narrativas ao plano do humano ou antropomórfico, visto que, só nas relações deste plano, os eventos podem ser organizados de forma temporal e estruturada. Para tal organização, o pesquisador apresenta uma matriz feita a partir de três sequências: a) degradação – melhoria; b) mérito – recompensa; c) demérito – castigo, que nem sempre é usada em sua totalidade em cada conto. A primeira sequência abre a possibilidade do processo; a segunda realiza tal possibilidade, enquanto a terceira conclui o processo com sucesso ou fracasso. Mas vale lembrar que essa matriz hierarquizada nem sempre é realizada integralmente em cada conto.

Pensando também em explicar a estrutura da narrativa, Todorov tentou construir uma gramática narrativa que chama a atenção para os aspectos modais, que podem envolver as ações dos personagens, ressaltando que “uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar” (2006, p. 139). Isto gera um sem número de ações desempenhadas pelos personagens e classificadas pelo autor em cinco modos de ação. Fiorindo (2005) apresenta tais modos de ação, destacando o indicativo como o modo das ações realizadas, e mais quatro, organizados em dois grupos:

#### QUADRO 1 – Modos de ação

Modos de Vontade	Modo obrigatório	As ações seguem as exigências da vontade coletiva, ou de uma lei.
	Modo optativo	Independente da coletividade, as ações são realizadas por força individual.
Modos de Hipótese	Modo Condicional	Relação implicativa entre duas ações, onde a personagem responsável pela condição é a mesma que sofrerá as consequências.
	Modo Preditivo	A personagem responsável pela condição nada tem a ver com as consequências.

(FIORINDO, 2005, p. 24)

Esse mesmo modelo todoroviano é retomado por Adam (1997), mas sem a defesa da necessidade de associar o estado inicial a um estado de equilíbrio como Todorov propôs. Em seu estudo, Adam afirma que a narrativa é, em primeiro lugar, “representação de ações”, ressaltando que, ao se perguntar “o que é uma narrativa?” de um modo geral, as respostas que se recebe giram em torno da “acção”:

Uma ACÇÃO que se desenrola; Uma ACÇÃO, um encadeamento de factos; uma personagem e uma ACÇÃO principal; A descrição de uma ACÇÃO contínua que chega a um fim; A relação das ACÇÕES sucessivas de uma personagem [...] A ACÇÃO caracteriza-se pela presença de um AGENTE – ator, humano ou antropomorfo – que provoca a mudança (ou tenta impedi-la), enquanto o ACONTECIMENTO advém sob o efeito de CAUSAS, sem intervenção intencional de um agente (ADAM, 1997, p.18).

Dessa forma, não se pode pensar narrativa sem a presença de um agente, aquele que desempenhará todas as ações, aquele com quem os acontecimentos ocorrerão. Assim, diferenciando ação de acontecimento, o autor resalta a importância do agente que, humano ou não, na ação é responsável pelas transformações na narrativa.

Sobre os personagens, o referido autor salienta que, por muito tempo, foram essencialmente psicológicos, mas aos poucos, outras características lhes foram acrescentadas. Tais características têm relação direta com a esfera de ação vivenciada pelo personagem: o herói, forte, destemido; o vilão, forte, bruto; a princesa, delicada, doce.

Mesmo baseados em pessoas reais, para Gancho (2006, p. 18), o personagem é sempre “invenção (...) é um ser que pertence à história e só existe como tal”. Esta autora classifica os personagens em protagonistas e antagonistas, segundo o desempenho de cada um deles no enredo. A estudiosa divide os protagonistas em heróis, que são considerados portadores de características superiores às de seu grupo e anti-heróis que, mesmo com características inferiores, ocupam posição de herói. Para os personagens antagonistas, Gancho (2006, p. 19) as apresenta como aquelas que “se opõem ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características diametralmente opostas às dos protagonistas”. Protagonistas ou antagonistas, os personagens fazem a ação que

constrói a história que nos é contada e precisa de alguém que a aproxime do ouvinte/leitor. Contar essa história pode estar sob a responsabilidade de diferentes narradores.

Benjamin (1987) explica que, nas narrativas primitivas, os narradores dividem-se em dois tipos: o viajante, representado pelo marinheiro comerciante; e o mestre-artífice, representado pelo camponês solitário. O primeiro faz grandes viagens e, na volta de cada uma delas, tem um mundo de coisas a contar: aventuras, descobertas, todas as experiências que viveu. O segundo, ao contrário, não viaja, não vive encantadoras aventuras, mas conta histórias que o ajudam a ensinar uma profissão aos seus aprendizes. Narrando histórias vivenciadas por ele ou não, o narrador encanta ao transportar ouvintes/leitores para as suas histórias.

Sobre o narrador que conta as histórias nas quais teve participação, Adam (1997) chama de narrador personagem, aquele que desenvolve a narrativa em primeira pessoa. Já o narrador que conta histórias das quais não participou, recebe o nome de narrador observador. Esse narrador faz uso da terceira pessoa ao longo da sua narrativa. O autor, chama a atenção ainda para que não se confunda mudança de perspectiva com mudança de narrador. A mudança de perspectiva é responsável pelos pontos de vista, pela forma como a história vai sendo apresentada, pelo direcionamento que focaliza o olhar.

Tais focalizações direcionam o leitor que é conduzido pelo narrador a assumir este ou aquele ponto de vista. O narrador fala pelas mãos do autor, que constrói o *script* a ser seguido. Sobre o *script*, o estudioso afirma:

É uma sequência de ações que apresentam um caráter estereotipado. Ações socioculturais como ir ao cinema ou ao restaurante, apanhar o comboio ou fazer compras comportam, cada uma delas, uma série de ações convencionais, socialmente normalizadas, cuja ordem (crono)lógica está estabelecida. Assim, quando vemos alguém entrar num restaurante, podemos deduzir daí uma cadeia de ações: sentar-se a uma mesa, ler a ementa, escolher um prato, fazer o pedido, etc. A predisposição por parte dos participantes de uma mesma cultura, para tais *scripts* permite interpretar as ações de um texto, mesmo que este seja elíptico (ADAM, 1997, p. 24).

Nesta perspectiva, para que a história seja contada de forma linear, é necessário que o *script* tenha sido armazenado na mente. Os personagens, as ações, o conteúdo temático, tudo precisa estar armazenado, organizado e bem estruturado na memória para que a história possa então, ser narrada. Assim sendo, um *script* bem organizado, segundo Perroni (1992, p. 124), “pode ajudar as crianças

a estender sua habilidade conversacional”, além disso, este roteiro é usado para organizar “lembranças de eventos passados”, às quais recorreremos nas diversas situações de vivência do cotidiano ou no plano da imaginação. Dessa forma, é preciso que se construa um mundo que, segundo Eco (1985), deve estar o mais mobilado possível.

Quanto à ideia de mobilar o mundo, Adam (1997) afirma que “mobilar” é situar fatos num tempo e lugar, além de caracterizar indivíduos. Assim, com o mundo mobilado, temos o universo da narrativa que, constituída por uma sucessão de acções / acontecimentos, leva tempo e desenrola-se no tempo.

Há na narrativa uma sequência de dupla temporalidade, a externa e a interna. A temporalidade externa, segundo o autor, revela as datas de produção e de publicação do texto narrativo, enquanto a temporalidade interna é o tempo próprio da história narrada. A temporalidade é um elemento de grande importância da narrativa, já que muitas questões de verossimilhança são decorrentes de como o tempo se apresenta: quando aconteceu e quanto tempo durou o fato. Esse tempo é deslocável entre o presente, o passado e o futuro, podendo conservá-los ou invertê-los. Conservando-os, temos o que Gancho (2006, p. 25) chama de “enredo linear” com tempo cronológico. Invertendo-os, haverá “enredo não linear”, com “tempo psicológico”, ou ainda, “uma ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador”. No plano imaginário, os acontecimentos estão fora da ordem natural. Nesse plano, tudo é possível e cabe no campo da narratologia.

Tal campo compreende as diversas disciplinas tradicionais como Literatura, Linguística, Sociologia, Antropologia e Psicologia e, de acordo com Reis e Lopes (1988), a narratologia descreve o sistema específico da narrativa e demonstra seus mecanismos. Os autores consideram que existem narrativas contadas numa imensa variedade de meios: linguagem oral e linguagem escrita, prosa ou verso, além das imagens com figuras estáticas ou animadas (como nos filmes e em narrativas pictóricas), música, ou uma combinação de veículos (como nas histórias em quadrinhos). Pode ainda, a narrativa oral ser representada por uma dança, virar uma dramatização, um romance ou um filme.

Tanto as narrativas orais quanto as escritas fundamentam muito do comportamento das pessoas, em especial os mais criativos que promovem vivências que ajudam na construção da própria identidade. Nesta perspectiva, enfatizamos, a seguir, as narrativas na modalidade oral da língua.

## 1.2 Narrativas orais

As vivências e experiências passadas tornam-se fontes às quais os narradores recorrem para contar suas histórias. Conforme Benjamin (1987, p. 198), as melhores narrativas “são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.” São muitos os pesquisadores que estudam a produção de narrativas com o intuito de socializar experiências, analisar linguagens, “explicar a existência do mundo e de si próprio” (FIORINDO, 2005, p. 17).

Em se tratando de estudo de narrativas orais, Labov (1972) se destaca por ser um dos primeiros a se dedicar a tais estudos. O modelo laboviano, considerou a superfície do texto como é ouvida pelo interlocutor e não a estrutura profunda como alguns pesquisadores já faziam. Em suas pesquisas, o sociolinguista coletava narrativas orais a fim de investigar a linguagem falada pela população negra de um bairro de Nova Iorque. A partir da análise dos dados coletados, o autor percebeu que as narrativas orais produzidas pelos referidos sujeitos possuíam algumas regularidades de recursos da língua. Desta forma, o estudioso delineou a estrutura da narrativa oral que se divide em seis partes: resumo; indicações; ação complicadora; avaliação; resultado e coda.

O primeiro dos elementos estruturais da organização das narrativas estudadas pelo pesquisador é o “resumo”, que relata brevemente o conteúdo da narrativa. As “Indicações” se referem aos elementos que norteiam os ouvintes com breves informações sobre o lugar, o tempo, a pessoa e a situação. Já a “ação complicadora” é a sequência dos acontecimentos, o corpo da ação e a “avaliação” revela a atitude do narrador frente à narrativa. É através da avaliação que o narrador demonstra a importância da história, chamando a atenção do ouvinte. Há ainda a “resolução”, parte em que se encerra a sequência das ações narradas, e “coda”, quando é sinalizado o fim da narração.

Assim, Labov (1972) enfatiza a narrativa como discurso, como um método de recuperar experiências passadas, pois não há narrativa se não houver o acontecimento inédito que mereça ser narrado. Assim, uma boa narrativa deve ressaltar os acontecimentos mais importantes da história, promovendo interesse e envolvimento dos interlocutores.

Aqui no Brasil, dentre as pesquisas sobre narrativas orais, está a da linguista Perrone, que descreve e explica o processo de desenvolvimento do discurso narrativo nas crianças em um estudo longitudinal, onde observou o desenvolvimento do discurso de duas crianças, dos dois aos cinco anos de idade em São Paulo. Durante a pesquisa, a autora percebeu a necessidade de caracterizar três diferentes tipos de narrativa para melhor entendimento dos textos produzidos pelos sujeitos pesquisados. Os três tipos são estórias, relatos e casos:

Estórias – típicas de nossa cultura, na ordenação temporal/causal dos eventos, apresentam invariabilidade de “conteúdo”, ou seja, aquelas que têm “enredo” fixo do tipo “Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve” e tantas outras. São características ainda das estórias a personificação de seres não humanos, a não participação do narrador e a existência de um fundo moral. Relatos – opostos às estórias, são narrativas construídas para recuperar linguisticamente uma sequência de experiências pessoais pelo narrador. Há o compromisso, não com o enredo fixo, mas com a verdade. Casos – a meio caminho entre as estórias e os relatos. Eles são a mais livre atividade de criação do narrador. Num caso, não há compromisso nem com enredo fixo, ao contrário das estórias, nem com uma verdade, ao contrário dos relatos. O narrador pode organizar eventos/ações de natureza diversa em sequências temporais não determinadas previamente (PERRONE, 1992, p.72, 75, 76).

A autora diz, ainda, ser interessante comparar os casos aos causos, que são narrativas “extraordinárias, não raro de assombração, comuns em determinadas culturas” (PERRONI, 1992, p. 77). Embora pareçam reais, têm elementos sobrenaturais e não se comprometem com a verdade. Sejam relatos, estórias ou casos todos devem ter espaço nas aulas de Língua Portuguesa, pois essas narrativas emocionam e motivam o aluno a construir suas próprias histórias.

Neste sentido, uma boa maneira de levar essas histórias para a escola é fazendo uso de filmes, pois as narrativas fílmicas, com suas imagens em movimento, encantam pessoas das mais diversas idades. Em se tratando de imagens, discutiremos a seguir as imagens estáticas e as imagens em movimento.

### **1.3 Imagens em movimento**

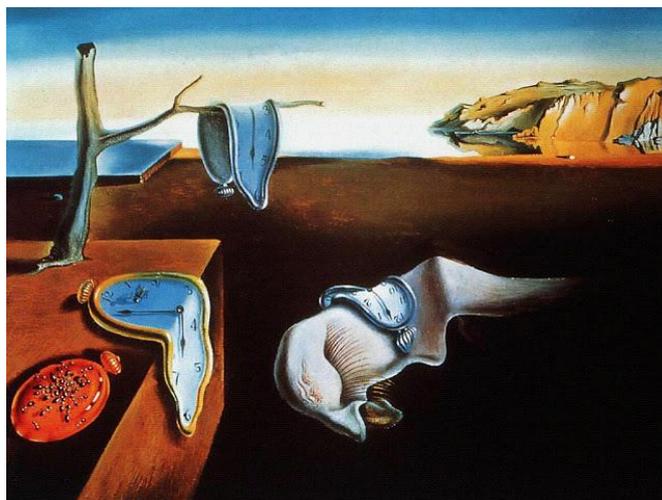
Somos indivíduos sociais e nos comunicamos o tempo inteiro por uma rede de linguagens, dentre as quais estão as luzes, os sons e as imagens. Estas nos acompanham desde sempre, se considerarmos o conceito platônico de imagens naturais – refletidas na água e imagens artificiais – produzidas pelo homem. São

essas imagens artificiais que Santaella (2005) chama de representações visuais que surgem na mente humana, mas que tiveram alguma origem no mundo real, da concretude e do visual.

Dessa forma, a autora salienta a relação imagem e texto verbal, refletindo sobre a imagem sob três escalas: inferior ao texto, a imagem é redundante, pois apenas ilustra; superior ao texto, a imagem é mais informativa do que o texto; e de igual importância, a imagem aparece integrada ao texto, numa relação complementar, na qual “texto e imagem mantêm funções semânticas próprias”, (SANTAELLA, 2005, p. 56). A autora defende ainda, que não é necessário que o contexto da imagem seja sempre verbal, uma vez que as imagens podem funcionar como seus próprios contextos.

Neste sentido, Bitar (2002) afirma que as imagens não são signos arbitrários e imotivados, pois remetem sempre à realidade que representam: o próprio contexto. Para essa autora, a leitura de imagem implica a utilização de diversas estratégias que levarão à compreensão. A análise de uma imagem deve considerar os sentidos denotativo e conotativo, o que fornece a tal análise um caráter ambíguo: o valor estético da imagem está intimamente ligado não só à personalidade e à sensibilidade do leitor, mas também às suas experiências e ao seu ambiente social. Está ligado ainda a um “jeito de olhar”. Por exemplo, observamos, agora, uma pintura de Salvador Dalí:

**FIGURA 1 – “A persistência da memória”**



Disponível em <http://www.issocompensa.com/2011/08/salvador-dali-persistencia-da-memoria.html>. Acesso em

20-05-2015.

Cada um dependendo do conhecimento de mundo poderá interpretar a imagem pintada de uma forma diferente, pois o “olhar” é muito particular, nele estão envolvidos sentimentos, emoções, vontades, crenças.

A referida perspectiva do olhar vale para a análise de uma imagem em movimento ou imagem fílmica. Vale ainda considerar que tais imagens, segundo Aumont (2008), são capazes de evocar um espaço semelhante ao real, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. As imagens a seguir, representando movimento, promovem uma aproximação com a realidade.

**FIGURA 2 – “Cachorro correndo”**



Disponível em <http://www.anoesemchamas.com.br/cachorros-em-movimento/>. Acesso em 13-06-2015.

**FIGURA 3 – “Gato fazendo travessura”**



Disponível em <http://entrenessa.com.br/fotos-interessantes-que-sugerem-movimento/>. Acesso em 13-06-2015

### 1.3.1 Cinema e vídeo

O cinema mobiliza emoções e desperta a curiosidade de pessoas do mundo inteiro. No final do século XIX, os irmãos Lumière<sup>2</sup> fizeram a primeira projeção cinematográfica no *Gran Café* em Paris. Contaram com a audiência de, aproximadamente, trinta pessoas que assistiram à exibição de filmes curtos de cinquenta segundos, mais ou menos, retratando cenas do cotidiano. Maravilhados, os expectadores espalharam a notícia e as exibições seguintes contaram com público cada vez maior. A título de ilustração seguem algumas imagens do filme “A chegada de um trem na estação” (LUMIÈRE, 1896):

**FIGURAS 4 e 5 – “Chegada do trem à Estação Ciotat – 1895”**



Disponível em [http://www.germinaliteratura.com.br/2010/cinema\\_josealoisebahia\\_dez2010.htm](http://www.germinaliteratura.com.br/2010/cinema_josealoisebahia_dez2010.htm). Acesso em 15-08-2015.

E, mais de um século depois, o cinema continua provocando emoções em espectadores, divertindo, fazendo chorar, encantando pessoas de todas as idades com imagens em movimento que despertam o imaginário e dão a impressão de realidade. Sobre esta impressão, Aumont (2007) afirma que:

Reagimos diante de uma imagem fílmica como diante da representação muito realista de um espaço imaginário que aparentemente estamos vendo. Mais precisamente, como a imagem é limitada em sua extensão pelo quadro, parece que estamos captando apenas uma porção do espaço. É essa porção de espaço imaginário que está contida no quadro que chamamos de campo (AUMONT 2007, p. 21).

O autor explica, ainda, que o campo é parte integrante do espaço fílmico, ou cena fílmica. Além do campo, existem os elementos que estão fora de campo, que é

<sup>2</sup> Os irmãos Lumière foram os inventores do cinematógrafo e são frequentemente referidos como os pais do cinema.

a parte não vista da cena. Quando a imagem se aproxima mais de um personagem deixamos de ver o entorno, objetos, outros personagens que, mesmo não vistos, estão ali, formando o *fora de campo*.

No início da história cinematográfica com os irmãos Lumière e depois, no início do século XX, “o cinema não se destinava a se tornar maciçamente narrativo” (AUMONT, 2007, p. 88). Não tinha a pretensão de contar histórias e sim de portar-se como meio de investigação científica, de registros, de reportagem e de documentários. Pretendia-se uma espécie de prolongamento da pintura, chegando até a uma diversão de feira, mas contar histórias, ser narrativo, não.

Não sendo uma vocação, o que levou o cinema a se tornar essencialmente narrativo? Aumont aponta três razões que promoveram o feliz encontro do cinema com a narração:

A imagem figurativa em movimento – cada objeto representado por uma imagem é representante de valores e “qualquer objeto já é um discurso em si mesmo e tende a recriar em torno dele o universo social a que pertence”. Qualquer objeto, de qualquer tempo, provoca uma narração. Basta que olhemos uma fotografia, uma xícara, uma cadeira, instantaneamente se tornam pequenas narrativas. A imagem em movimento – imagem em perpétua transformação. Qualquer objeto, qualquer paisagem, mesmo estático, encontra-se em transformação quando filmado. Duração e transformação foram oferecidas à ficção pela imagem em movimento, o que contribuiu para o encontro do cinema com a narração. A busca da legitimidade – colocar-se entre as artes nobres, na época o teatro e o romance, exigia passar pela prova de também contar histórias. Em parte, para ser reconhecido como arte foi que o cinema se empenhou no desenvolvimento de sua capacidade narrativa (AUMONT 2007, p.90).

Em 1908, foi criada, em Paris, a sociedade do “Filme de Arte”, cuja ambição, conforme Aumont (2007, p.91), era reagir contra “o lado popular e mecânico dos primeiros filmes, chamando famosos atores de teatro para adaptar temas literários como *A Volta de Ulisses* e *A Dama das Camélias*”.

Dessa forma, para ser um cinema narrativo era necessário ter boas histórias e bons atores. Além disso, a história tinha que estar à disposição daquele que a contava e devia seguir um desenvolvimento organizado pelo narrador.

O autor chama a atenção para a diferença de significados dos termos narrativo e cinematográfico, atribuindo a este apenas aquilo que só é passível de aparecer no cinema, constituindo, assim, a linguagem da cena no cinema. Já o narrativo é tudo o que, segundo Aumont (2007 p. 96), é “extracinematográfico, pois se refere tanto ao teatro, ao romance, quanto simplesmente à conversa cotidiana”.

Embora possuam características diferentes, não se pode deixar de lembrar a interação existente entre cinema e narrativa.

Sobre a narrativa fílmica, o autor afirma que é apresentada como discurso, com um enunciador e um leitor-espectador e possui elementos cuidadosamente organizados:

Primeiro a legibilidade do filme que exige respeito a uma “gramática”, a fim de que haja compreensão simultânea da ordem da narrativa e a ordem da história. É o nível da leitura denotativa que permite reconhecer objetos e ações presentes na imagem; Em seguida a coerência interna da narrativa, que envolve estilo do diretor, característica do gênero e época histórica da produção da narrativa; Finalmente a ordem e o ritmo que são estabelecidos a partir de um encaminhamento de leitura imposto ao espectador. O que tanto diz respeito às partes do filme quanto à direção (AUMONT, 2007, p.107).

Tais elementos não só consolidam a narrativa fílmica como um discurso, como também como um “*discurso fechado*, porque comporta inevitavelmente um início e um fim, porque é materialmente limitado” (AUMONT, 2007, p. 108). Normalmente as narrativas fílmicas não duram mais do que duas horas, independentemente da amplitude da história. Logo, acreditar que são consideradas como um discurso sugere a necessidade de interpretação deste.

Assim, o discurso da narrativa fílmica não tem a pretensão de apresentar a totalidade da vida social, é apenas uma obra de arte que, sob um ponto de vista, posiciona-se sobre fatos e abre espaço para que o sujeito também possa se posicionar. Assim, a escola não pode se furtar de levar até o aluno possibilidades de interação com as narrativas fílmicas que, tal qual aquela noite no *Gran Café* em Paris, continua encantando e intrigando com suas imagens em movimento.

Tais imagens deixaram, há muito, de ser exclusividade das salas de projeção, pois, com a invenção do videocassete, nos anos de 1970, ganharam novos espaços e, já nos anos de 1990, as narrativas no filme se popularizaram e passaram a fazer parte da vida de muitas famílias. E isso só ampliou, pois, nos primeiros anos deste século, o DVD (*Digital Video Disk*) começou a substituir, no Brasil, o videocassete. De fácil manuseio, com áudio e vídeo mais definidos, o DVD faz sucesso em grande parte das casas dos brasileiros.

De videocassete para DVD, das casas para a escola, os professores descobriram, no filme, um bom apoio pedagógico e hoje, nas instituições de ensino que disponibilizam para o trabalho do professor recursos como computador e datashow, o uso de filmes curtos tem sido cada vez maior nas salas de aula.

Quando bem escolhidos, os filmes atraem a atenção dos alunos, em especial, para a leitura das imagens que se movimentam na tela e cada história, cada personagem tem o poder de dar uma dinâmica especial à aula, pois parte do concreto e chega ao espectador despertando sentidos. Nesta perspectiva, Bitar ressalta que

A imagem remete à história individual e social de cada um (...) a leitura de imagem é parte da leitura de mundo e ao mesmo tempo é influenciada pelas experiências e conhecimentos prévios do sujeito leitor. A constituição do sentido é individual, original, feita com base em diferentes indicadores e contextos, por isso varia para um mesmo sujeito-leitor e de um sujeito-leitor para outro (BITAR, 2002, p.26).

Em se tratando de sentidos, a autora salienta que estão diretamente ligados à mensagem estética denominada de estruturas conotativas e à mensagem semântica, estruturas denotativas. Para a pesquisadora, a leitura se faz em dois níveis, que compreendem “o que é ‘mostrado’ no sentido literal e estrito e ‘o que significa’, ou evoca, no sentido implícito” (BITAR, 2002, p. 26). Assim, além da leitura dos explícitos, o leitor precisa mergulhar nos implícitos, fazer relações entre as imagens em movimento, entre as cenas e entre o filme e o mundo exterior.

Dessa forma, a leitura das imagens ganha significados diversos para sujeitos-leitores diferentes, uma vez que os sentidos estão ligados às experiências, à afetividade e ao ambiente sociocultural. Para Aumont (2008), não existe “imagem pura”, pois, para ser plenamente compreendida, a imagem precisa do domínio da linguagem verbal para que o sentido realmente se faça presente.

Desta forma, mergulhando nos implícitos, a imagem fílmica, segundo Moran “situada no presente, não linearmente interliga o passado com o futuro” (1995, p. 01), solicita, a todo o momento, a imaginação e desenvolve a habilidade visual através dos cenários, das relações espaciais, do campo e fora de campo e de tantas outras estratégias como a luz, a música e o movimento.

Nesta perspectiva, Aumont chama a atenção para as formas que o sujeito tem para perceber os movimentos:

Detecção do movimento – células reagem à ativação dos receptores retinianos; A informação sobre nossos próprios movimentos – não confundir o movimento do real que está sendo olhado com o movimento do olhar; Limiares de percepção do movimento – o movimento é perceptível entre certos limites: a dimensão do objeto, a iluminação, o contraste, o meio ambiente (AUMONT 2008, p.44).

Além da percepção dos movimentos, o autor salienta os grandes estudos da percepção visual, observando, em especial, a abordagem analítica e a sintética. A primeira baseia-se no uso do que se chama de hipótese de invariância, busca estimulação do visual pela luz, fazendo com que componentes isolados correspondam a diversos aspectos da experiência perceptiva real. Já a abordagem sintética consiste em buscar correspondentes da percepção do mundo visual no estímulo único.

O estudioso ressalta que a relação do espectador com o mundo visual é reafirmada pela imagem, e apresenta duas formas de envolvimento psicológico na imagem, conforme observamos a seguir:

Reconhecimento – emprega as propriedades do sistema visual. Usa funções sensoriais para identificar o que é visto com o que se vê no mundo real; Rememoração – puxa para as funções do raciocínio. É simbólica, puxa pela memória e pelo intelecto (AUMONT 2008, p.81).

Assim, a relação entre espectador e imagem, faz da imagem uma mediadora entre o espectador e a realidade. Tal relação precisa ser fortalecida pela escola, levando a imagem para as diversas aulas, através dos mecanismos tecnológicos dos quais a escola dispõe. Dessa forma, por ser um desses mecanismos presentes em grande parte das escolas, inclusive nos aparelhos de celular dos alunos, os filmes devem fazer parte do planejamento do professor.

### **1.3.2 O filme na escola**

Dentre a diversidade tecnológica das últimas décadas, o filme tem se mostrado um grande aliado do professor como material pedagógico. Um dos motivos é que tal tecnologia favorece a contextualização das diversas aprendizagens, considerando os vários aspectos de formação do aluno. Além disso, o filme pode ser considerado uma excelente ferramenta de potencialização das propostas de educação exploradas na escola.

Nesta perspectiva, os PCN salientam que o filme “responde à sensibilidade dos jovens” (PCN, 1998, p. 90) que interagem, através das diversas linguagens, como a visual, sonora, escrita e, que, superpostas projetam outras realidades, outros tempos e espaços. Na mesma linha, Moraes e Torres (2004) defendem que as estratégias de ensino devem favorecer uma aprendizagem que integre vários

sentidos: imaginação, intuição, colaboração e impactos emocionais despertados pela exploração de atividades planejadas com o uso do filme.

Nesta vertente, Libâneo (1998) salienta que, para atender às exigências da educação contemporânea, necessário se faz que o professor tenha competências e habilidades comunicativas para articular as aulas com as mídias e multimídias. A utilização deste recurso nas aulas promove uma prática mais dinâmica, aproximando o aluno ao seu cotidiano de forma lúdica.

Mesmo com tantos pontos favoráveis à boa utilização, o filme tem sido subutilizado, uma vez que grande parte dos professores não se sente preparada para usá-lo como um recurso pedagógico. Segundo Moran (1995), muito pouco se investiu em programas de formação de professores para melhor utilização do filme na escola, o que explica o descompasso existente entre a escola e o fora da escola, onde grande parte dos alunos faz uso constante deste recurso.

A utilização de filmes “aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, pois [...] o vídeo está ligado à televisão e a um contexto de lazer, de entretenimento” (MORAN, 1995, p. 1).

Assim, não raro, alunos e professores encaram o uso de filmes na escola como um espaço de descanso na aula, um momento preparado apenas para passar o tempo, desperdiçando, assim, todo o potencial que pode ser aproveitado, caso haja bom uso desse recurso. O estudioso aponta situações de usos inadequados do filme na escola, como “vídeo tapa buraco (entendendo-se vídeo como filme); vídeo enrolação e vídeo deslumbramento”. Em tais situações, a prática do uso de tal recurso é desvalorizada, diminuindo sua eficiência e empobrecendo a aula.

No entanto, o autor sugere também, possibilidades para o bom uso do filme na aprendizagem: vídeo como sensibilização; ilustração; simulação; conteúdo de ensino e vídeo como produção de vídeo. Vale ressaltar que a escolha do filme deve atender ao objetivo da proposta a ser desenvolvida pelo professor.

Assim, o professor terá sensibilidade para perceber se e quando usar um filme de curta metragem, apenas uma cena de um filme, ou ainda, quando preparar um ambiente para que um filme de longa metragem seja exibido para os seus alunos. Em todas as possibilidades, o referido autor destaca o quanto o recurso pode ser bem usado na escola seja para aprofundar ou exemplificar um assunto, para simular uma experiência, seja para despertar a curiosidade e a motivação, como é o caso do uso do filme animado como proposta de intervenção presente

neste trabalho. Partindo desse conjunto de possibilidades, o professor estará promovendo aprendizagens realmente significativas.

Seguindo essa proposta de utilização de filmes para realização de bons trabalhos em sala de aula, os PCN chamam a atenção para o uso, dentre outros, como “ponto de partida para a introdução de um tema, e como exibição de filmes para comparação de diferentes linguagens” (PCN, 1998, p. 92).

Dessa forma, percebemos que os recursos audiovisuais, em especial os filmes animados, de maneira significativa, podem ser favoráveis ao processo de educação, proporcionando uma expansão das aprendizagens de forma mais dinâmica e motivadora, como a produção de narrativas orais, proposta deste trabalho. Para tanto, o próximo capítulo apresentará reflexões sobre oralidade e gêneros orais na escola, bem como sobre a importância da autoria nas produções escolares.

## **CAPÍTULO 2 – ORALIDADE E GÊNEROS**

Falar “é a prática social mais comum do dia a dia” (MARCUSCHI 1997, p. 5) e é a forma mais imediata pela qual o ser humano tenta estabelecer relações. Quem fala pretende se mostrar ao interlocutor, de acordo com Palo (2006, p. 44), “através de vários canais simultâneos: palavra, entoação (ritmo), expressão corporal.” Bem anterior à escrita, o discurso oral não se completa com o que se diz, é necessário saber como se diz. Daí a necessidade de estudos que sistematizem os modos de dizer e a escola, sendo o espaço onde a expansão dos conhecimentos deve acontecer, precisa propor atividades que contemplem uma diversidade de discursos orais.

Dessa forma, nada melhor do que o estudo com gêneros textuais que promovam o estudo do oral, não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diversos gêneros são organizados de diferentes formas e contemplam diferentes dizeres.

Nesta perspectiva, os PCN de Língua Portuguesa, basicamente fundamentados na teoria dos gêneros textuais, sugerem que o ensino da língua materna desenvolva o conhecimento necessário, para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem possam fazer uso das diversas atividades linguísticas em seu dia a dia. É orientação, ainda dos referidos documentos, que o ensino da língua contribua para o desenvolvimento do domínio dos gêneros do oral, que não só estimulem a aprendizagem escolar das diversas áreas, como também promovam a apreensão de capacidades comunicativas para participação na vida pública.

### **2.1 Oralidade**

Durante muitos séculos, a aprendizagem era realizada apenas pela oralidade e a criança era vista como uma projeção em miniatura do adulto. Assim, a expectativa que se tinha era a de que ela aprendesse a se comportar bem e adquirisse as regras do mundo adulto. Dessa forma, os valores de conduta social eram transmitidos através de contos maravilhosos, de peças teatrais e outras formas de comunicação oral e corporal. No século XV, no entanto, tudo mudou. A prensa

tipográfica foi inventada pelo alemão Gutemberg, e, com ela, veio o mundo da leitura provocando transformações na história, com a produção em massa de livros.

A partir de então, os livros tornaram-se uma tradição social e, com eles, a aceitação da modalidade escrita da língua, que era vista como sinônimo de conhecimento na literatura ou nas ciências. Os livros ganham a posição de difusores do saber, como se pode observar nessa estrofe do poema O Livro e a América, de Castro Alves, no século XIX: “Oh! Bendito o que semeia / Livros... livros à mão cheia... / E manda o povo pensar! / O livro caindo n'alma / É germe-que faz a palma, / É chuva-que faz o mar”<sup>3</sup>.

Assim, os livros assumiram importante papel na educação, que passou a valorizar a letra impressa, delegando superioridade à escrita em relação à fala. A escola passou, então, a ser, e continuou sendo por muito tempo, o espaço da expressão escrita.

Só em meados do século XX, os estudos da Linguística Textual passaram a defender que é possível tratar a oralidade de maneira significativa nos estudos da linguagem. Dessa forma, Ong (1998) enfatiza a dependência das diversas linguagens ao sistema de discurso oral, classificando a oralidade em primária e secundária, a primeira como pertencente a

uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É "primária" por oposição à "oralidade secundária" da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão (ONG,1998, p. 19).

O autor ressalta que a cultura oral primária hoje quase não existe, já que o conhecimento da escrita provocou efeito em todas as culturas, no entanto, muitas dessas culturas afetadas pela escrita ainda preservam a estrutura mental da oralidade primária. Também a nossa cultura, exposta à alta tecnologia, preserva tais estruturas que não podem ser desconsideradas nos estudos da linguagem.

Ong defende que, numa cultura oral primária, o pensamento e a expressão tendem a ser, dentre outros, dos tipos “mais aditivos do que subordinativos e mais redundantes ou ‘copiosos’” (ONG 1998, p. 47). Os primeiros apresentam os conectivos aditivos costurando as ideias do texto, tornando-o mais rápido. No texto

---

<sup>3</sup> Trecho do poema de Castro Alves O Livro e a América, do livro Espumas Flutuantes, 1870, única obra publicado em vida pelo poeta.

escrito, tal recurso o aproxima do discurso oral; já nos redundantes, “a repetição do já dito, mantém tanto o falante quanto o ouvinte na pista certa” (ONG 1998, p. 51).

O autor salienta, ainda, que, numa fala, a repetição é mais bem aceita do que a hesitação. De forma engenhosa, repetir o já dito torna a fala mais convincente do que a pausa, que denota incerteza, enquanto se busca uma nova ideia para a continuidade da comunicação. Marcuschi (2007) vê a repetição como uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade, pois favorece o movimento de progressão textual e contribui para a organização discursiva, auxiliando na interação entre os interlocutores.

Essa comunicação de forma interativa é preocupação dos estudos da Linguística Textual, que concebe o texto, escrito ou não, como um todo dotado de unidade própria. Tais estudos deliberam que o texto seja objeto central para o ensino de Língua Portuguesa e orientam, também, a reflexão sobre o funcionamento da língua nas interações verbais, promovendo o desenvolvimento da competência textual por meio do estudo de textos de variados gêneros, inclusive os gêneros orais.

Nesta perspectiva, desenvolvendo um estudo de linguagem que considere a importância dos gêneros orais, Marcuschi defende que, “a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Dessa forma, observamos que são muitos os gêneros que contemplam a realidade sonora, como os debates, as entrevistas e os relatos de experiência.

Logo, o trabalho com os gêneros orais promove um ensino de linguagem que busca contemplar fala e escrita como duas modalidades do uso da língua, sem que haja primazia de uma sobre a outra. Assim, faz-se necessário e urgente que a escola utilize essas duas modalidades, a fim de desmistificar a crença da soberania da escrita sobre a fala. Tal crença distancia fala de escrita, desconsiderando situações de interação linguística nas quais, tanto a escrita pode estar contextualizada, quanto a fala pode apresentar graus de abstração e planejamento. Sobre o planejamento dos textos orais, Preti chama a atenção para a característica não só planejável, mas também replanejável que tais textos apresentam:

De fato, quem principia uma conversação tem, pelo menos, um tema e uma mínima organização das ideias que irá desenvolver, até mesmo com o objetivo de manifestar interesse no seu interlocutor. Com o correr do diálogo, com a alteração normal dos tópicos e subtópicos, pode haver a

necessidade de construir uma argumentação que implique o replanejamento do discurso (PRETI, 2003, p. 51).

Replanejamento esse que ocorre com o objetivo de prolongamento da conversa, ou de convencimento do interlocutor. Na oralidade, o locutor precisa do interlocutor para a elaboração do seu próprio discurso, uma vez que, na conversação, o sentido é construído no contexto e apresenta “uma coerência que obedece a processos de ordem cognitiva” (PRETTI 2003, P. 53). E, para que essa coerência se faça, são necessárias digressões, repetições que são organizadoras do pensamento para a produção do texto falado, mas que não são aconselháveis na produção do texto escrito.

Nesta perspectiva, Elias (2013) atenta para a importância da interação no processamento do discurso falado ou escrito. Tal interação está diretamente ligada à configuração textual. Falante e ouvinte têm envolvimento diferente a partir do contexto de que fazem parte. Assim, é preciso considerar as peculiaridades dos interlocutores, dentre as quais a autora destaca as características sociais, psicológicas e relacionais.

Então, o fato de que a presença de falante e ouvinte no ato comunicativo faz com que a “fala seja contextualizada pela situação de enunciação e pelas circunstâncias externas presentes nesta comunicação” (FIORINDO, 2005, p. 18). E na construção do texto oral ou escrito, são empregadas “marcas de interação” que “revelam de modo multiorientado” a ação do enunciador que se envolve: “(a) com seu interlocutor, (b) com seu tema, (c) consigo mesmo e (d) com práticas sociais específicas” (MARCUSCHI, 2007, p. 163).

As especificidades até então apresentadas para a modalidade falada da língua ainda não dão conta da riqueza da comunicação que se faz também, segundo Preti, com o uso dos marcadores linguísticos e não linguísticos:

Assim, pode-se separá-los inicialmente em marcadores linguísticos e não linguísticos. Os primeiros são de duas naturezas: há os verbais e os prosódicos. Os verbais podem ser lexicalizados, como sabe? eu acho que ou não lexicalizados, como ahnahn, eh eh. Os de natureza prosódica são a pausa, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e de altura por exemplo. Os não linguísticos são o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação (PRETI, 1999, p. 86-87).

Tais elementos são uma constante nas conversações e extremamente relevantes para a articulação coesa dos textos, pois,

asseguram não só o desenvolvimento continuado do discurso (sequência linear), mas também operam na organização hierárquica do texto na medida em que funcionam para garantir a coesividade entre os tópicos que vão se apresentando verticalmente durante a elaboração do texto falado. (FÁVERO et all, 2005, p. 46).

A esses elementos, Marcuschi (2010, p. 17) chama de “fenômenos da oralidade” que a escrita não consegue reproduzir. Do mesmo modo, a fala não consegue reproduzir elementos que são próprios da escrita, como “o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos (...) graficamente representados.” Dessa forma, a comunicação oral não tem um fim no uso dos elementos linguísticos, pois a estes se juntam outros tantos que “ao longo da interação comunicativa, vêm confirmar ou invalidar a codificação linguística” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 134), como se pode perceber no Quadro 2:

**QUADRO 2 – Meios não linguísticos de comunicação oral**

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

(DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.134).

Assim, inúmeros elementos estão intrinsecamente ligados ao ato de comunicar e influenciam diretamente o desempenho do discurso oral, tornando o falante mais ou menos tenso e essa tensão inteiramente perceptível em sua fala.

Apesar de possuírem características próprias, fala e escrita não são dicotômicas e permitem a realização de situações de interação. Em algumas dessas situações, inclusive, a fala e a escrita se aproximam, contribuindo para a visão de *continuum* que Marcuschi (2007) trata como ideal para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola.

Seguindo essa linha, os PCN de Língua Portuguesa (1998), que são o documento oficial de referência para o ensino, estabelecem que o ensino de língua materna seja organizado em torno de dois eixos básicos: usos da língua oral e escrita e reflexão sobre língua e linguagem. Os parâmetros destacam a produção de

discurso, seja na modalidade oral ou escrita, como ponto de partida e finalidade do ensino de Língua Portuguesa. Importante que se atente para a necessidade de ampliação da competência discursiva que o aluno já traz dos espaços domésticos, pois a escola entende que não é fácil ensinar oralidade, em especial produção de narrativas orais, pois isso implica, segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 110), “um trabalho sobre o que já está dominado” e, segundo os mesmos autores, de forma equivocada, a escola muitas vezes se utiliza da modalidade oral da língua apenas “incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladoras”.

Visando mudar esse quadro, os PCN orientam que o professor promova atividades que privilegiem a escuta e a produção de textos orais, motivando o aluno a, dentre outros objetivos,

Na escuta de textos orais

- Ampliar, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- Reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);

Na produção de textos orais

- monitorar seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não verbais. (PCN,1998, p. 49 e 52).

Dessa forma, os parâmetros buscam garantir que, contemplando tais objetivos, a escola promova o acesso dos alunos aos usos mais formais da modalidade oral da língua, para melhor desempenho quando do exercício da palavra em instâncias públicas ou não. Para tanto, os referidos documentos ressaltam que trabalhar a capacidade de falar, em geral, não é suficiente para o ensino de língua oral, daí a necessidade do trabalho, visando ao domínio dos gêneros textuais que apoiam a aprendizagem, não só de Língua Portuguesa, como de outras áreas. Ampliando esse debate, temos, a seguir, uma breve discussão sobre o ensino de oralidade através dos gêneros na escola.

## **2.2 Gêneros do oral**

Em nosso cotidiano, as interações se processam através de textos, cuja concepção aqui adotada é a de texto como uso da língua por sujeitos reais, em diversificadas situações de interações sociais. O texto deve ser considerado pelo

ensino-aprendizagem de qualquer língua como centro de todas as atividades que envolvem o ouvir, o falar, o ler e o escrever, o que é ratificado por Geraldi (2002):

(...) qualquer que seja a disciplina objeto de nosso ensino/aprendizagem, ele (o texto) está sempre presente. No sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal (e, por essa razão, diálogo entre sujeitos, professores e alunos, ambos portadores de diferentes saberes) aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos (GERALDI, 2004, p. 23).

O autor acrescenta ainda que no sentido que atribuímos a sujeito, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com texto e este deve ser visto como conteúdo de ensino e aprendizagem da língua. Ideia que coaduna com os PCN, que configuram o texto como a unidade básica do ensino da Língua Portuguesa, onde todo o trabalho deve ser feito na base dos gêneros textuais.

Nesta perspectiva, Marcuschi (2001, p. 25) nos diz que “gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situadas em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.” Consideramos aqui estabilidade como o conjunto de marcas na organização textual que não nos deixa confundir um bilhete com uma receita de bolo, ou um classificado com uma entrevista, entre outros. Estabilidade, no entanto, não implica rigidez. Dessa forma, os gêneros textuais não são engessados e, a longo prazo, podem sofrer alterações culturais, históricas e sociais; a curto prazo, podem ter as marcas de estilo dos sujeitos que os produzem, pois,

nas escolhas que realiza, o autor imprime a sua marca individual, mas não pode ignorar a relativa estabilidade dos gêneros textuais, o que não o caracteriza como um sujeito inteiramente livre, que tudo pode dizer em descaso às regulações sociais, nem como sujeito totalmente submisso, que nada pode dizer sem fugir às prescrições sociais (KOCH 2007, p.110)

Assim, a aprendizagem dos gêneros textuais está presente na vida dos falantes de uma língua, juntamente com a aquisição das regras gramaticais antes mesmo de aprendê-los na escola. À escola, cabe aproveitar esse conhecimento intuitivo, sistematizar e tornar consciente o uso dos diferentes gêneros textuais com os quais convivemos nos diversos níveis das nossas práticas sociais. E é a sala de aula um espaço privilegiado para tomada de consciência de como os diferentes usos que fazemos da língua são realizações de gêneros textuais.

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo

estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Fornece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 172).

São vastas as possibilidades de propostas de atividades sobre gêneros textuais na escola, por isso, não raro os professores sentem-se confusos sem saber o que ensinar, nem como ensinar, fazendo quase sempre opção pelo trabalho com gêneros escritos e acreditando, como já foi dito, que a oralidade é um assunto sobre o qual o aluno já tem domínio. Dessa forma, entendem suficiente o uso da oralidade nos diálogos diversos promovidos ao longo das aulas. Contrariando tal entendimento, os PCN salientam que a interação dialogal promovida pelos professores com os aprendizes não dá conta das muitas exigências, para se trabalhar bem os gêneros do oral na formação do usuário da língua no exercício da cidadania, conforme observamos, a seguir:

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

Para o trabalho com os gêneros orais, os PCN sugerem possibilidades de organização de atividades didáticas nas quais a escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução é uma constante. Tais estratégias exigem que o aluno esteja inserido em situações reais de interlocução, ouvindo ou participando ativamente, o que proporciona conhecimentos teóricos e práticos acerca da linguagem oral, possibilitando a apreensão de capacidades comunicativas para uma efetiva participação social. Os parâmetros ressaltam ainda que a escola não pode abrir mão de promover atividades de leitura, usando as mais diversas estratégias, a exemplo, dentre outras, leitura colaborativa, leitura programada, ou de escolha pessoal.

Seguindo essa linha, Solé (2009) salienta que nenhuma atividade de leitura, seja de que gênero for, cabem também aqui os gêneros orais e as narrativas fílmicas, deve acontecer sem que as alunas e os alunos estejam devidamente motivados para tal. Assim, a autora sugere que sejam oferecidos textos ainda desconhecidos do aluno, mas que não estejam também tão distantes dos seus conhecimentos. Isto porque é importante que se mobilizem os conhecimentos prévios dos alunos a partir das informações atuais que estão nos textos.

Neste sentido, consideramos que o professor esteja atento para a força da oralidade presente em cada situação, reforçando a ideia de Ong (1998), que diz que cada leitura, primeiro se faz na imaginação, convertendo a palavra escrita em som. Na imaginação se fazem as leituras e se criam as histórias. Algumas ficam guardadas para sempre, lá dentro da mente, outras se derramam em palavras escritas por sobre os papéis, outras ainda, saltam inquietas ou suaves e dançam no ar e chegam aos nossos ouvidos pela palavra falada... E viram som. Som de que nenhuma forma de comunicação poderá prescindir, pois, de forma tão especial, oraliza o pensamento, expressando emoções. Algumas dessas emoções são narradas como pequenas histórias e nos chegam em forma de contos orais.

### 2.2.1 Histórias narradas: os contos orais

O gênero conto é uma narrativa em prosa, que cria um universo de ficção. Normalmente apresenta uma estrutura fechada, que inicialmente promove um estado de equilíbrio, para, em seguida, desenvolver a história com apenas um conflito, sem conflitos secundários. Diferente do romance e da novela, o conto apresenta curta extensão, é conciso,

Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...] (FIORUSSI, 2003. p.103).

Assim, cada elemento composicional é fundamental para que o conto se faça “tão secreto e voltado para si mesmo, caracol de linguagem” (CORTÁZAR 2006, p. 149). Em um conto encontram-se refletidas diversas situações sejam da

vida real ou das tantas vidas imaginárias que nos acompanham. Em um conto a vida é retratada através da arte.

Como os textos ficcionais, o conto apresenta elementos da narrativa como personagens, enredo, clímax, tempo, entre outros. Não raro, o enredo, os personagens e o tempo refletem de modo contundente a curta extensão da narrativa, assim, os personagens, nesse gênero textual, tendem para uma concentração intensa, que intensifica também sua significação (REIS E LOPES 1998).

No passado, os contos eram cultivados por meio de narrativas fantásticas, no entanto, com as profundas mudanças culturais, políticas e sociais, ao longo do tempo, foram se agregando a essas narrativas, outras que são vistas como modalidades de contos, como por exemplo, os contos de fadas e as fábulas, além das narrativas orais em prosa, os contos orais. Tais narrativas trazem na sua história o clima do “era uma vez” e buscam externar a imaginação e a criatividade, ampliando as possibilidades de trabalho de produção textual na escola, no caso deste estudo, produção textual oral.

Para tanto, Schneuwly (2004) salienta que a sala de aula precisa ser revestida de um processo de *ficcionalização* que promova uma representação interna e cognitiva de situações de interação. Assim, as atividades de intervenção sugeridas neste estudo, contemplam o refletido pelo autor, ao estimular alunos do 6º ano a criarem de narrativas orais a partir das interações com filmes animados.

### **2.3 Produção autoral**

Durante todo o desenvolvimento deste estudo, foi latente a preocupação dos alunos com as produções textuais que desenvolveriam. Tal preocupação se deu, em especial, pela solicitação da criação de histórias, uma vez que nossos estudantes do ensino fundamental estão acostumados a recontarem histórias ou a seguirem um roteiro pré-determinado pelo(a) professor(a). Nesta proposta, no entanto as produções não deveriam parafrasear este ou aquele texto e isto deixou os nossos alunos amedrontados. Por que os alunos sentem-se inseguros diante da solicitação de uma produção autoral e oral?

Em se tratando de autoria, Cavalcante (2010) considera que

textos *com autoria* são aqueles em que é possível apreender a presença de um autor que realiza um trabalho investido no *como dizer* na construção do texto (CAVALCANTE, 2010, p. 55. destaques da autora).

A autora ressalta ainda a importância do efeito de singularidade e de imprevisibilidade provocado pelo texto, no qual se percebe o caráter autoral. Dessa forma, a autoria exige a expressão do locutor que precisa tomar posições para a manifestação do seu discurso carregado de sentidos. Assim, fica mais próxima a resposta para a pergunta sobre a insegurança dos nossos alunos: nossas aulas não estão contemplando o desenvolvimento do dizer dos aprendizes?

Estudos como os de Pêcheux (1995) e Pacífico (2002 e 2007) salientam que as atividades escolares muito pouco, ou quase nada contribuem para a formação do aluno autor, já que são baseadas em paráfrases e em preenchimentos de lacunas de livros didáticos e outros exercícios escolares que “interditam o acesso do aluno à posição discursiva de autor”, (PACÍFICO 2011, p.2).

Tais atividades não incentivam tomadas de posições, nem tendem a reforçar a manifestação dos discursos dos alunos. Mesmo os documentos oficiais, como os PCN, veiculam discursos que parecem romper com o engessamento das propostas de produções discursivas, mas apresentam roteiros de orientação para professores e alunos que demonstram não entendê-los como sujeitos da produção de discursos e sim como alguém que pode vir a ser esse sujeito. Dessa forma, a escola pouco possibilita a responsabilidade do dizer, em especial do aluno, que é sempre convidado a produzir uma fala roteirizada que pouco valoriza a sua história.

Contrária a essa ideia, Orlandi, (1996, p. 70), considera que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. [...] ele historiciza o seu dizer”. Assim, a escola deve ser o lugar das diversas vozes e o aluno aquele que tem o que dizer, para tanto, as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa devem ir além das repetições dos sentidos sugeridos pelos livros didáticos, pois os alunos precisam assumir a posição de autor, que confirma ou contradiz o dito, mas não se cala, pois se vê responsável pela construção do seu dizer. A partir das discussões aqui realizadas, no próximo capítulo, apresentamos uma proposta de atividade de produção de narrativas orais.

## **CAPÍTULO 3 – PRODUZINDO NARRATIVAS ORAIS NA ESCOLA**

Ao longo do período em que venho atuando como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, tenho percebido a preocupação de grande parte dos colegas com as atividades voltadas para o ensino de escrita e a pouca, ou nenhuma atenção dispensada ao ensino de oralidade. Assim, após verificar as dificuldades de desempenho dos alunos do 6º ano, nas atividades que requerem produções orais, como relatar um fato, contar uma história, defender uma ideia e outros, refletimos sobre a necessidade de pensar atividades que minimizassem a situação mencionada. Desta forma, o trabalho de produção de narrativas orais a partir de filmes animados aparece como uma prática didática a ser desenvolvida.

Aqui são apresentados os sujeitos da pesquisa, o espaço, os materiais utilizados, bem como o delineamento da atividade diagnóstica. E, com base nos resultados da referida atividade, construímos a proposta de intervenção pedagógica. O método utilizado foi o da pesquisa-ação, que considera a ação dos sujeitos envolvidos em cada etapa. Além disso, é um método relacionado a uma coletividade e considera a flexibilização do planejamento, tornando o estudo um processo dialógico.

### **3.1 Seleção dos sujeitos**

Este estudo foi desenvolvido em uma turma de 6º ano de um colégio público estadual. Para os registros neste texto, no entanto foram selecionados quatro sujeitos, todos com onze anos de idade. Desses, três moram no bairro Caseb, e um no bairro Rocinha, ambas as localizações pertencem à periferia de Feira de Santana/Ba. Dois deles vivem com a mãe e cuidam dos irmãos menores; um vive com a avó aposentada e nenhum dos três mantém contato com a figura paterna. O quarto sujeito vive com os pais e irmãos.

Alguns critérios foram utilizados para a seleção dos referidos alunos, descritos a seguir:

- ✓ Mesma faixa etária;

- ✓ Sem comprometimentos auditivos, fonológicos e/ou mentais;
- ✓ Concordância em ter o seu texto gravado.

A faixa de idade, mencionada, é definida, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), como adolescentes. No entanto psicopedagogos, médicos e especialistas afirmam que não há uma idade exata para começar e terminar a adolescência. Nesta perspectiva, a psicopedagoga Maturano (2012)<sup>4</sup> salienta que as crianças na faixa-etária de onze anos começam a deixar de ser crianças e entram no universo dos pré-adolescentes. Pais, professores e responsáveis sentem-se inseguros, pois não se consideram preparados para as mudanças rápidas do comportamento. Na escola, é comum esses pequenos se sentirem fortes e assumirem papéis desafiadores, dispensando a participação do adulto. Além disso, geralmente são inquietos, barulhentos e agitados, mas gostam de investigar e aprender.

A psicopedagoga acrescenta ainda que, nesta idade, os pré-adolescentes estão prontos a assumir mais responsabilidades e são inteiramente capazes de assimilar ideias mais abstratas. Têm maior sociabilidade e, com uma nova visão do mundo, mostram maturidade progressiva. Conforme o exposto, tratamos os meninos e meninas sujeitos desta proposta como pré-adolescentes.

### **3.2 Descrição do espaço**

O colégio escolhido para a realização da proposta fica situado em um dos maiores bairros da cidade de Feira de Santana, o CASEB, que, com mais de dez mil e quinhentos habitantes, é um bairro de periferia com um índice de pobreza muito grande, convivendo com o *glamour* do maior shopping da cidade. O nome é uma sigla e foi herdado da Companhia de Armazéns e Silos do Estado da Bahia, um grande armazém de administração do governo do Estado, onde, até a década de 1970, eram depositados alimentos que abasteciam a população mais pobre em períodos de grandes dificuldades.

A escolha do referido colégio se deu por motivos afetivos e profissionais, primeiro, porque foi onde estudei todo o meu ensino fundamental e parte do ensino

---

<sup>4</sup> Psicóloga e Psicopedagoga, <http://guiadobebe.uol.com.br/estimulando-a-leitura/> acesso em 03 de maio de 2014.

médio e, segundo, porque é lá que leciono há mais de vinte anos, dividindo com ele, ótimos momentos das diversas fases da minha vida.

Tal colégio é considerado de grande porte, com 17 salas de aula, funcionando nos três turnos e atendendo, no ano de 2014, a um número aproximado de mil e duzentos alunos. Possui uma quadra poliesportiva, uma biblioteca, que é subutilizada, pois não há funcionário especializado para o exercício do trabalho exigido nesse espaço e uma sala de informática com 18 computadores, número insuficiente para o atendimento aos alunos.

O corpo administrativo é composto por uma diretora geral, responsável pelos três turnos e uma vice-diretora para cada turno. Para as atividades pedagógicas há uma coordenadora que atende aos turnos matutino e vespertino, cinquenta e oito professores das diversas áreas de ensino e uma secretária geral. Em cada turno trabalham sete funcionárias: três na secretaria, uma na cantina, duas nos serviços gerais e uma desempenha a função de agente de portaria. A seguir uma imagem da fachada do referido espaço.

**FIGURA 6 – Colégio Estadual Odorico Tavares**



Fonte: produção da autora

### **3.3 Seleção do material**

Para o desenvolvimento de toda a atividade, foram escolhidos quatro filmes de animação. O termo 'filme de animação' tem origem no verbo latino *animare* (dar a vida) e foi associado à ideia de imagens em movimento na primeira metade do século XX. A animação cria ilusões, dando vida a objetos reais ou desenhos, através da rápida sucessão das imagens. Só na segunda metade do mesmo século, com o

progresso das áreas de informática, foi feito o primeiro filme de animação com tecnologia digital, como os que foram usados nesta proposta.

Então, com o avanço da tecnologia dos equipamentos de computação e das técnicas de animação, uma representação do mundo real pode ser recriada e é cada vez maior o número de filmes animados de curta e de longa duração que fazem uso de recursos digitais.

Os quatro filmes escolhidos para esta proposta apresentam algumas características comuns que motivaram a escolha: são animações sem falas, são de curta duração e apresentam temáticas de importância relevante para o trabalho com os alunos do 6º ano. A opção pelas animações sem falas se deu pelo fato de acreditarmos que ao acompanharem a história, os alunos são motivados a criar, na mente, as falas dos personagens, que caberiam em cada cena, o que mobiliza o trabalho cognitivo, exigindo dos educandos uma interação maior com a narrativa.

Inicialmente, selecionamos o filme “A Ponte”, na atividade diagnóstica, juntamente com a leitura da mesma história. A seguir observamos a história:

### **Narrativa – A PONTE<sup>5</sup>**

Numa paisagem muito bonita, havia uma ponte bem estreitinha que ligava um precipício a outro. Lá embaixo passava um rio, o que deixava aquele lugar ainda mais bonito. Certo dia, dois animais bem grandalhões precisaram atravessar a ponte, eram um urso e um alce, que é um bicho grandão do tamanho do urso. Mas a ponte era muito estreita e não dava para os dois passarem ao mesmo tempo. Eles não prestaram atenção a isso e se encontraram bem no meio da ponte. Tentaram de um jeito, tentaram de outro e nada, não tinha como passarem ao mesmo tempo sem que um caísse lá embaixo. Um olhou para o outro com ar de autoridade e os dois começaram a se estranhar porque ninguém queria voltar para dar a vez ao outro.

Quando estavam no meio da discussão, atrás do urso apareceu um pequeno animal chamado guaxinim. Ele disse ao urso que gostaria de atravessar a ponte, mas o urso estava muito bravo com o alce e pegou o pobre do guaxinim, deu vários socos e o jogou para longe, de volta à entrada do lado esquerdo da ponte. Depois voltou a sua discussão com o alce, empurrando e tomando empurrões. Neste momento, atrás do urso, apareceu um coelho que também queria chegar até o outro lado da ponte. O urso nem ouviu o que o coelho ia dizer, pegou o coelho pelas orelhas, sacudiu e o jogou para longe, para a entrada do lado direito da ponte. Os dois grandalhões voltaram a brigar, dando cabeçadas e empurrões.

De repente eles perceberam que algo estranho estava acontecendo: o guaxinim e o coelho soltaram a corda que prendia um dos lados da ponte e a ponte virou. Os dois grandões se abraçaram, gritaram, mas não teve jeito, caíram juntinhos

---

<sup>5</sup> Narrativa produzida pela autora desta dissertação, a partir do filme animado “A Ponte”, com o objetivo de cumprir a Etapa 1 da Atividade Diagnóstica.

lá embaixo, no rio. A ponte virada de lado, ficou ainda mais estreita, parecendo uma cerca feita de troncos bem roliços.

O guaxinim e o coelho não tinham se visto ainda, e cada um de um lado, distraidamente subiu na ponte que parecia cerca para atravessar. Bem no meio da ponte eles se encontraram. Ficaram parados por algum tempo, um olhando para o outro. O guaxinim, então deu um sorrisinho, abaixou-se e o coelho deu um pulo por cima dele. Os dois se cumprimentaram sorrindo e puderam, enfim seguir o caminho.

A história narrada é de um filme curta metragem, que tem duração de dois minutos e quarenta e cinco segundos e foi criado pela ilustradora Ting ChianTey, para a Academia de Artes Universal (*Academy of Art Universal*). Tal escolha foi motivada por se tratar de um material de muito boa qualidade técnica, além de abordar um tema de grande relevância – “humildade e gentileza”. As imagens em movimento e o tema abordado dialogam com o cotidiano dos alunos, o que provoca a mobilização de conhecimentos prévios e conseqüentemente o desejo de externá-los. A seguir, algumas imagens da referida animação:

**FIGURA 7 – “O Alce e o Urso”**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6EAZRvEQkDc>. Acesso em 05-02-2014

**FIGURA 8 – “O Coelho e o Guaxinim”**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6EAZRvEQkDc>. Acesso em 05-02-2014

Posteriormente, foram usados três filmes de animação para a proposta de intervenção –“Coisas de Pássaros”, “O Monge e o Cãozinho” e “O Farol”.

O filme, “Coisas de Pássaros”, é um curta-metragem produzido com computação gráfica pela *Pixar Animation Studios*, em 2000, sobre a temática da inclusão, chamando a atenção para o respeito às diferenças de uma forma bastante lúdica e divertida. A seguir, imagens do referido filme:

**FIGURA 9 – “Um grande entre os pequenos”**



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xdTS\\_UPV1-k](https://www.youtube.com/watch?v=xdTS_UPV1-k). Acesso em 19-06-2014.

**FIGURA 10 – “Os pequenos contra o grande”**



Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=xdTS\\_UPV1-k](https://www.youtube.com/watch?v=xdTS_UPV1-k). Acesso em 19-06-2014.

O terceiro filme, “O Monge e o Cãozinho” produzido por Tom Lang (2008), desperta o interesse dos alunos pela forma como discute as consequências de uma atitude impensada. A título de ilustração, seguem imagens do filme.

**FIGURA 11 – “O Monge arrependido”**



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NBXFP2fdjKA>. Acesso em 20-06-2014.

**FIGURA 12 – “O Monge e o Cãozinho”**

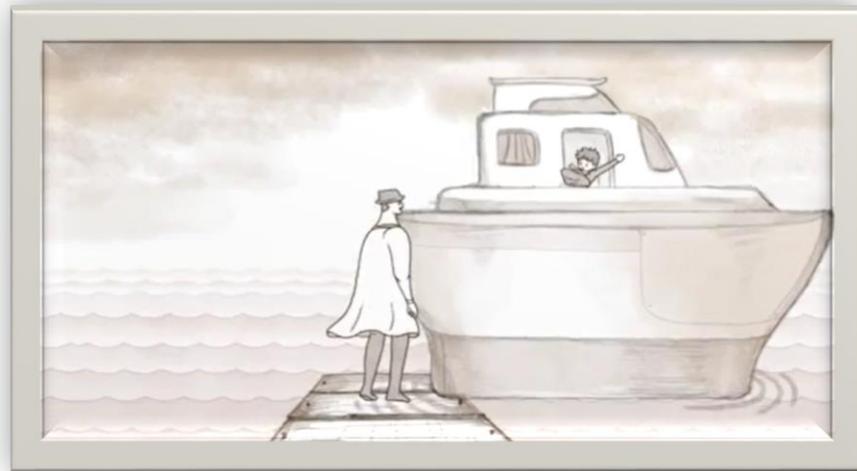


Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NBXFP2fdjKA>. Acesso em 20-06-2014.

E o último filme, “*Chou Chi, Light house*”, cuja tradução brasileira é “O Farol” é um curta de sete minutos, do ano de 2010, do taiwanês Po, que tem como temática da amizade entre um pai e um filho durante todo o tempo de vida do pai. A seguir, imagens do filme, para melhor contextualização:

**FIGURA 13 – “O Farol”**

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=atTr7uwCVQI>. Acesso em 19-06-2014

**FIGURA 14 – “Uma despedida”**

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=atTr7uwCVQI>. Acesso em 19-06-2014

Vale lembrar que, para a realização das atividades propostas, foram utilizados, também, o datashow, notebook, caixa de som e gravador.

### **3.4 Atividade diagnóstica**

A atividade diagnóstica foi organizada com duração de quatro aulas, nas quais a turma foi dividida em dois grupos: o 1º grupo produziu narrativa oral a partir

da escuta da história “A Ponte”, e o 2º grupo produziu a narrativa oral, após ter assistido ao vídeo curta da mesma história. Tal atividade pretendeu analisar as diferenças nas produções orais, em ambas as situações.

Roteiro da atividade

Tema: Produção de narrativas orais em duas situações:

- a) Narrativas orais a partir da escuta da história “A Ponte”;
- b) Narrativas orais a partir da leitura de imagens do filme “A Ponte”.

Duração: 04 aulas

Desenvolvimento

### **Situação (a) – Produção de narrativas orais sem auxílio de filme (02 aulas)**

#### **Etapa I - Aquecimento**

No início, foi feita a mobilização dos conhecimentos prévios através de questões que contribuiriam para o envolvimento da turma: Quem gosta de histórias? Costumam ouvir histórias em casa? Quais? Como vocês se comportam em casa? Por quê? Existem diferenças entre o comportamento em casa e fora de casa? Quais? Vocês têm muitos amigos? Como tratam os seus amigos? Agora vou contar uma história para vocês, prestem bastante atenção, porque depois vamos conversar e criar novas histórias, ok? O título da história é “A Ponte”: O que será que vai acontecer nessa história?

#### **Etapa II - Contação da história “A Ponte” pela professora (Apêndice D).**

#### **Etapa III - Conversa sobre a história**

O que acharam da história? Como era na verdade a ponte? Quem sabe descrever um alce? E um urso? E um guaxinim? O que a história tem a ver com a nossa conversa inicial? O que vocês acharam do comportamento de cada personagem? O alce e o urso tiveram o que mereceram? Por quê? Com que personagem da história vocês se identificaram?

#### **Etapa IV - Produção de narrativas orais**

Após a conversa sobre a história, solicitamos que os alunos criassem suas narrativas e, após ouvir cada uma delas, dois alunos voluntários foram levados para a sala de vídeo, onde suas histórias foram gravadas.

### **Situação (b) – Produção de narrativas orais com uso de filme (02 aulas)**

#### **Etapa I – Aquecimento**

Tal qual a primeira etapa da situação (a), no início, foi feita a mobilização dos conhecimentos prévios através de questões que contribuíram para o envolvimento da turma: Quem gosta de histórias? Costumam ouvir histórias em casa? Quais? Como vocês se comportam em casa? Por quê? Existem diferenças entre o comportamento em casa e fora de casa? Quais? Vocês têm muitos amigos? Como tratam os seus amigos? Agora vamos assistir a um filme, prestem bastante atenção, porque depois vamos conversar e criar novas histórias, ok? O título do filme “A Ponte”: O que será que vai acontecer nesse filme?

#### **Etapa II - Exibição do vídeo “A Ponte”**

<https://www.youtube.com/watch?v=6EAZRvEQkDc>

#### **Etapa III - Conversa sobre o filme**

O que acharam do filme? Como era a ponte? Quem já conhecia um alce? E um urso? E um guaxinim? O que a história tem a ver com a nossa conversa inicial? O que vocês acharam do comportamento de cada personagem? O alce e o urso tiveram o que mereceram? Por quê? Com que personagem do filme vocês se identificaram?

#### **Etapa IV - Produção de narrativas orais**

Após a conversa sobre o filme, solicitamos que os alunos contassem suas histórias e, após ouvir cada uma delas, levamos dois alunos voluntários para a sala de vídeo, onde foi feita a gravação das histórias contadas por eles.

Concluídas as etapas das situações (a) e (b), observamos as produções narrativas, a seguir.

## Análise das produções da diagnóstica

Situação (a) – Narrativas orais produzidas a partir da escuta da história

### Narrativa 1 – Os irmão gêmeo

1.era uma vez dois colegas que eram muitos amigos... e um colega tinha um irmão  
 2.gêmeo e ooutro...e o irmão gêmeo dele era muito:::...brigadocom o colega. do  
 3.outro irmão... aí... o...o... o irmão do... do... do...gêmeos né... ele... ele... trocô/ de  
 4.identidade assim e... e...foi... conversá/ com o amigo... só que o amigo... do...  
 5.do...que eh:::... eh...amigo mesmo do gêmeos... era... muito Brigado né... aí eles  
 6.foram... conversá/ pra vê/ se... se eles fica/...entendidos::: ...aí eles se  
 7.entenderos e...e... ficaram em paz

K (menino, 11 anos)

O aluno K criou uma narrativa que não consegue se explicar em alguns pontos, no entanto, a história é compreensível. Recorrendo a François, “seguramente a trama estrutural aí está. É pelo essencial que a história se torna inteligível” (FRANÇOIS, 1993, p. 165). Em se tratando do essencial, K nos apresenta um *script* que, mesmo meio confuso, narra um desentendimento entre amigos. A narrativa do aluno remete ao tema da história ouvida, pois a humildade de um dos amigos promove o retorno da paz, conforme expresso nas linhas 6 e 7, “aí eles se entenderos e... e... ficaram em paz”. O título escolhido pelo garoto, dialoga com a própria história, no entanto, não mantém relação direta com sua vida, pois ele não é gêmeo nem convive com gêmeos, nem mesmo na escola. Embora K tenha produzido uma história compreensível, estando no ano e com idade regular para a série, seu *script* deveria ser melhor estruturado, mais coeso.

A expressão “entenderos”, usada pelo aluno narrador, remete à formação do plural, “entenderos” ao invés de “entenderam”, o que se repete em “muitos”, na linha 1. Não é certo que K desconheça a formação do plural, pois, logo na linha 1, ele faz uso das expressões “colegas” e “eram”, além de outras pluralizadas ao longo do texto, como “foram” e “ficaram”.

A falta de hábito de práticas orais na escola, aliada à presença do gravador, contribuíram para a inibição do menino, que estava visivelmente nervoso enquanto contava a sua história, o que, talvez, explique os equívocos com os plurais.

Ao inserir os personagens, o narrador parece não estar seguro de quem são ou que participação cada uma delas tem na história. Fica difícil entender se um dos dois colegas era gêmeo, ou se havia outro amigo que tinha um irmão gêmeo, conforme as 3 primeiras linhas, *“era uma vez dois colegas que eram muitos amigos... e um colega tinha um irmão gêmeo e o outro e o irmão gêmeo dele era muito... brigado com o colega do outro irmão”*. Todavia tenhamos a clareza de que o conflito fora resolvido, mesmo no final da história, não se consegue saber quem é quem, pois a repetição de termos como “amigo”, “colega”, “irmão”, “irmão gêmeo”, “outro” e “dele” provocam um equívoco de continuidade de sentidos, o que prejudicou o entendimento da história. As longas pausas usadas pelo narrador durante toda a narrativa tentam recompor a coesão da história, pois, embora quebrem o ritmo da narrativa, essas pausas auxiliam na organização do pensamento e caracterizam o “silêncio” que Fávero define como “necessidade de um tempo para prosseguir” (2003, p.30).

O uso do marcador conversacional “né”, nas linhas 3 e 5, teve por objetivo sondar o interlocutor, o que se percebeu também no olhar e no meneio da cabeça, como se quisesse confirmação de que estava se saindo bem na produção da sua história.

A história criada por K, conforme Perrone (1992, p. 72), apresenta uma das “marcas linguísticas mais salientes que podem ser identificadas na estrutura das histórias”: a expressão “era uma vez”. Esta expressão introduz a abertura da história que é narrada em terceira pessoa. Para Adam (1997, p. 97), o narrador de terceira pessoa “não é um dos atores da narrativa”, já que se coloca fora do contexto, como um observador.

Não é possível saber onde a história contada aconteceu, pois o aluno narrador não faz referências ao espaço. Sobre o tempo, só nas linhas 3 e 4, com as ações verbais, começamos a ter a sensação de sua passagem: *“ele... trocô/ de identidade assim e... e... foi... conversá/ com o amigo*, o que acontece também no final da linha 6, *eles foram... conversá/”*. Dessa forma, K começa a relacionar os eventos na ordem cronológica de seus acontecimentos.

## **Narrativa 2 – As duas vizinha**

1.era uma vez uma mulher... que ela tava brigada com a vizinha... aí teve um dia  
 2.que ela passô/ mal... aí não tinha ninguém em casa para socorrê/ ela... aí a  
 3.vizinha foi na casa dela e viu ela desmaiada e foi e ajudô/ ela... ligô/ pra samu aí  
 4.A samu veio aí ela foi pro hospital e ficô/ bem... aí no final... a vizinha foi e ficô/  
 5.de bem com ela... ela foi e pediu obrigado a vizinha

E (menina, 11 anos)

A narrativa criada por E traz personagens que, mesmo sendo apresentados por estruturas nominais definidas, “*uma mulher*”; “*a vizinha*”, não informam muito sobre essas pessoas. A aluna narradora apresenta os personagens – duas vizinhas que estavam brigadas, estabelecendo o contexto do enredo.

Assim como o aluno K, a aluna inicia sua narrativa usando a marca linguística “*era uma vez*”, tão comum na maioria das histórias contadas que povoam a imaginação das pessoas. Nas linhas 1 e 2, a frase “*aí teve um dia que ela passô/ mal...*” dá início a um conflito que tem seu ponto alto na linha 3, “*foi na casa dela e viu ela desmaiada e foi e ajudô/ ela*”. O conflito segue até o pedido de desculpas da mulher à vizinha “*a vizinha foi e ficô/ de bem com ela... ela foi e pediu obrigado a vizinha*” (linhas 4 e 5).

As pausas, ao longo da narrativa, foram curtas e auxiliaram na organização do pensamento da narradora, como também a repetição do marcador conversacional “*aí*” (linhas 1, 2, 3 e 4) ajudou na construção do sentido da narrativa, que apresenta *script* definido, com começo, meio e fim. No entanto, assim como K, estando no 6º ano, com idade regular para esta série, a aluna E deveria apresentar, em sua narrativa, um *script* mais organizado.

Ainda buscando a produção de sentido em sua narrativa, E faz uso de expressões que, segundo Koch, são “pertencentes a um mesmo campo significativo” (2010, p. 17), como no trecho “*e viu ela desmaiada e foi e ajudô/ ela... ligô/ pra samu aí a samu veio aí ela foi pro hospital*” (linhas 3 e 4). Neste trecho, também, a narradora demonstra conhecimento de mundo ao usar as palavras “*desmaiada*”, “*samu*” e “*hospital*”, e traz tal conhecimento da sua vida real para a narrativa.

Existe coerência entre a produção da narrativa de E e a solicitação que fizemos. Isto é percebido pelo diálogo que há entre os temas da história “A Ponte”, contada pela professora, e a história criada pela aluna, na qual a vizinha, mesmo estando brigada com a mulher, quando a encontra, desmaiada, age com gentileza e humildade, chamando socorro e levando-a para o hospital. Da mesma forma, a

“mulher” ficou agradecida à “vizinha” pelo bem que esta lhe fez. Neste ponto, curioso perceber a forma como E relatou o agradecimento: *ela foi e pediu obrigado à vizinha*. A expressão “pediu obrigado” corresponde a “agradeceu” e é muito comum em crianças e pré-adolescentes, conforme temos observado no cotidiano da nossa escola.

Situação (b) – Narrativas orais produzidas a partir do filme “A Ponte”

### **Narrativa 3 – O sorriso das crianças**

1.era uma vez uma fada do bem e uma bruxa do mal... a fada sempre no dia das  
2.crianças... jogava doces de lá... de lá de cima quando ela voava... pras  
3.crianças:::... só que a bruxa do mal não gostava de vê/ crianças felizes e tentô/  
4.destruí/ a fada... aí... ia a bruxa depois... no dia das crianças... passiano/ pela  
5.cidade e percebeu que tava muito calma e que não tinha criança nenhuma  
6.sorrino/...nem brincano/... e ela percebeu que era por causa que:::... da fada  
7.que não tava lá pra alegrá/ . elas... então a bruxa tentô/ resolvê/ o que ela fez e  
8.tentô/ ajudá/ a fada:::... só que quando ela chegô/lá a fada tava muito doente E  
9.só...e como era coisas de magia... ela só podia sobrevivê/ se ganhasse uma outra  
10.vida... então a bruxa que ninguém esperava:... pra mais uma vez vê/ as  
11.Crianças sorrino/ e brincano/...deu a vida dela pra... pra fada.

L (menina, 11 anos)

A história narrada por L, assim como as de K e E, começa com “era uma vez”, marca linguística muito forte em nossa memória de narrativas. Traz também os clássicos personagens de histórias de encantamento como a bruxa e a fada, reforçando dualidade bem/mal tão conhecida nessas histórias infantis: uma fada do bem que voa e distribui doce e uma bruxa do mal que não gosta de felicidade e quer destruir a fada, o que nos prepara para a possível batalha que acontecerá entre a bondade e a maldade.

Nesta história, percebemos um *script* mais bem estruturado do que nas histórias anteriores com uma progressão de ações que vão prendendo a atenção dos ouvintes, mesmo quando, meio confusa, L percebe que a informação não foi suficiente e faz a inserção de uma expressão que contribui para a construção do sentido do texto. Isto acontece nas linhas 2 e 3 – “*pras crianças*” que se refere à forma verbal “*jogava*” que está mais distante na frase.

A narrativa de L tem final inesperado, e ela faz questão de nos avisar sobre isso quando intercala a oração “*que ninguém esperava*” (linha 10). Neste ponto, há um forte diálogo com o filme que foi exibido pela professora pesquisadora, não apenas por retomar o tema gentileza e humildade, mas por apresentar personagem que assume ações divergentes da expectativa criada ao longo da história.

Outro ponto que chama a atenção na narrativa de L é a ideia de que, na imaginação, tudo é liberado, tudo é permitido, o que fica evidente nas linhas 8 e 9, “*a fada tava muito doente e só... e como era coisas de magia... ela só podia sobreviver se ganhasse uma outra vida*”. Sendo “*coisa de magia*”, não se pode estranhar que a fada precise “*ganhar*” uma vida a mais. A estranheza fica para o fato de ser exatamente a bruxa do mal, a que não gosta de ver o sorriso das crianças, quem vai se sacrificar, doando sua vida para que a fada sobreviva e novamente leve o sorriso às crianças. Aqui a narradora se distancia dos contos maravilhosos que na infância gravam nas memórias que as bruxas não podem virar personagens “*do bem*”, elas continuam “*do mal*” até o fim. Assim, a narrativa mostra a autoria da aluna narradora, que decide o final do enredo, conforme suas crenças e valores, o que indica a possibilidade de mudanças no comportamento, ou seja, ninguém é totalmente mau nem totalmente bom. De acordo com Fiorindo (2014), tal dualidade é inata ao ser humano.

As pausas ao longo da narrativa não são longas e o ritmo da história vai se construindo com o uso de elementos como “*só que*”, “*então*”, “*e*”, “*que*”, “*quando*” que, além de “costurar” as ideias, ajudam a orientar a cronologia da narrativa. Como nas histórias de K e E, a história de L também apresenta narrador de terceira pessoa, um observador que conta sem ter participação nas ações.

#### **Narrativa 4 – A menina qui queria pulá na piscina**

1.era uma vez uma menina que morava do lado da casa de outra vizinha... aí ela viu  
 2.a piscina da vizinha.e ela pegô/ e falô/ que tinha vontade de pulá/ na piscina::...  
 3.aí...ela pulô/ o muro.... quando ela pulô/ o mur... Ela falô/ que ia pulá/ na  
 4.piscina... com outra amiga imaginária que ela tinha::... aí... quando ela pulô/ na  
 5.piscina ela se afogô/... aí... aí o vizinho viu a zoada... o cachorro latino... ele viu e  
 6.foi atrás... pulô/ na piscina e pegô/ ela... ela não se afô/ ele pegô/ ela pa...levá/  
 7.pa:: pa::: pa casa dela...pa... pa...fazê/ os tratamento que... que... precisava::...

8.é:... errado pulá/ o muro dos outros pa entrá/ na piscina... no que você não é  
9.chamado

B (menino, 11 anos)

A marca linguística “*era uma vez*” novamente foi usada para dar início à história. Desta vez ela aparece em “A menina que queria pular na piscina” do aluno B, que nos apresenta uma narrativa cujo *script*, apesar de compreensível, poderia ser mais organizado, já que foi criado por um aluno do 6º ano. Os personagens, que são poucos, são inseridos à proporção em que a história vai acontecendo, primeiro “*uma menina*”, que não é caracterizada diretamente, sabe-se apenas da sua vontade de pular na piscina e de sua coragem e agilidade em pular o muro da casa da vizinha. Outro personagem é inserido, “o vizinho”, também sem caracterização direta, parece ser forte e bondoso, pois num ato de heroísmo salva a menina do perigo do afogamento.

A cronologia é marcada pelos verbos de ação, em especial o verbo pular que se refere ao muro e à piscina, bem como à menina e ao vizinho. A essa repetição do mesmo item lexical, como do verbo “pular” nas linhas 2 e 3, “*tinha vontade de pulá/ na piscina::... aí... ela pulô/ o mur.... quando ela pulô/ o muro... ela falô/ que ia pulá/ na piscina*”, Fávero (2003) chama de reiteração. Ao longo de toda a narrativa, B faz uso da expressão “*aí*”, marcador conversacional que contribuem para garantir a coesividade entre as ideias (FÁVERO, 2005).

O aluno apresenta em sua história um elemento inesperado que é a presença de “*uma amiga imaginária*” (linha 4), para quem a menina fala que vai pular na piscina. Segundo Orsini (2013)<sup>6</sup>, os amigos imaginários são muito comuns até os sete ou oito anos, depois disso ficam raros e, se a criança passar mais tempo brincando com o amigo imaginário do que com o mundo real, deve-se procurar ajuda especializada. A amiga imaginária na história do aluno B aparece e desaparece com a mesma rapidez, não acompanhando sua amiga ao longo da narrativa.

Na linha 5, o aluno narrador faz uso da palavra “*viu*” na frase “*o vizinho viu a zoada*”. Aqui não é possível afirmar se houve uma sinestesia, ou se abreviação da palavra ouviu. Na mesma linha, percebemos a inserção de uma expressão: “*ela pulô/ na piscina ela se afogô/... aí... aí... o vizinho viu a zoada... o cachorro latino...*”

<sup>6</sup><http://cataventoassessoria.blogspot.com.br/search/label/Amigo%20imagin%C3%A1rio>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

*ele viu e foi atrás...*” (linhas 5 e 6). Em sua narrativa, o aluno usa a inserção da expressão “*o cachorro latino*”, para acrescentar um dado sem o qual a compreensão poderia ser comprometida, pois não se poderia saber quem fez a zoadinha que chamou a atenção do vizinho.

Existe um diálogo entre a narrativa de B e a temática do filme assistido, pois no final da história o menino se mostra influenciado pelas imagens, buscando uma reparação para o comportamento “errado” da menina ao pular o muro e invadir a casa.

### Algumas reflexões

Após análise das narrativas produzidas pelos sujeitos da pesquisa, algumas reflexões se fazem necessárias. As produções realizadas pelo primeiro grupo, sem auxílio do filme, foram mais curtas e mais truncadas do que as do segundo grupo, que foram produzidas após a exibição do vídeo. No entanto, todas apresentaram começo, meio e fim, por meio dos elementos linguísticos e discursivos. Durante a realização da atividade diagnóstica, ficou evidente o quanto era difícil para os alunos, de ambos os grupos, contar uma história, criar um *script* e segui-lo, como condutor da sua narrativa. A esses alunos causou estranheza a solicitação de uma produção autônoma, já que tinham a expectativa de fazer o relato da história ou de que o professor dissesse o que escrever e fornecesse o passo a passo da narrativa que eles contariam.

As narrativas produzidas demonstram que as aulas de Língua Portuguesa não têm reservado espaço para atividades que envolvam a oralidade. Ao aluno pouco se tem dado o direito da fala e, nos raros momentos em que tal direito lhe é concedido, as atividades propostas o conduzem à repetição, pois não está habituado à solicitação de uma atividade que objetive o desenvolvimento da oralidade. A expectativa do aluno durante todo o tempo é de que a atividade caminhe para a produção escrita, o que pudemos constatar nas falas “é para escrever, pró?”; “essa aula é boa, porque ninguém precisa escrever” ou ainda, “hoje não teve aula, só filme e discussões”.

Dessa forma, a atividade diagnóstica mostrou a necessidade do planejamento de aulas que priorizem atividades nas quais os alunos tenham a oportunidade de criar histórias. Mostrou ainda, a urgente necessidade da nossa

intervenção em alguns pontos, como organização de *script*, redução das repetições e das pausas muito demoradas e autonomia na fala, que são estratégicos para o desenvolvimento da oralidade. Assim, após análise e discussão dos resultados da atividade diagnóstica, apresentamos, a seguir, uma sequência de atividades de intervenção com duração de dezesseis aulas, divididas em três etapas, duas de cinco e uma de seis aulas. Tais atividades objetivam, se não resolver, pelo menos minimizar os problemas observados durante a atividade diagnóstica e já comentados acerca do desenvolvimento das narrativas orais.

As atividades de intervenção foram aplicadas no final do mês de novembro e início de dezembro de 2014 e promoveram o desenvolvimento das habilidades correspondentes à produção de narrativas orais, enquanto prática pedagógica que deve ser aplicada para o desenvolvimento da expressão verbal. As atividades promoveram ainda, estimular os educandos a verbalizarem seus pensamentos, crenças e valores de forma coerente e prazerosa, a partir da leitura de imagens em sequência dos vídeos selecionados.

### **3.5 Proposta de intervenção didática**

#### Conteúdos

- Narrativa oral
- Marcadores discursivos
- Leitura de imagens fílmicas
- Elementos da narração
- Produção de texto oral

Duração: 16 aulas

Objetivo geral: expandir a produção e a escuta de textos narrativos orais

Objetivos específicos:

- Selecionar ideias visando à elaboração de textos com continuidade de sentido;
- Produzir texto narrativo oral estruturalmente contextualizado às temáticas abordadas nos filmes;
- Articular coerentemente elementos linguísticos e extralinguísticos inerentes à oralidade;

- Fazer uso consciente de marcas linguísticas da fala na produção das narrativas orais.

### **Etapa I – Estudo de narração e oralidade (05 aulas)**

#### 1 – Mobilização dos conhecimentos prévios

Foi desenvolvida uma conversa com a turma para que os alunos fossem motivados a fazer previsões sobre o filme, conforme as perguntas a seguir:

Vamos assistir ao filme cujo nome é “Coisas de Pássaros”.

- O que esperamos que apareça nesse filme?
- Como serão os personagens?
- Onde será que a história acontecerá?
- Como será essa história?

#### 2 – Exibição do filme animado “Coisas de Pássaros”

[https://www.youtube.com/watch?v=xdTS\\_UPV1-k](https://www.youtube.com/watch?v=xdTS_UPV1-k)

#### 3 – Comentários sobre o filme

a) Foi feita com os alunos uma análise da temática do filme e os motivei a comparar as previsões feitas por eles ao que aconteceu na história, segundo as questões:

- O que acharam da história?
- Qual o tema do filme?
- Por que o pássaro grande não foi bem recebido pelo grupo?
- Como o pássaro grande reagiu às gozações dos pequenos?
- O que vocês acharam do comportamento dos pássaros pequenos?
- E do pássaro grande?
- E vocês, como reagem diante de um novo colega?
- Agindo como os pássaros pequenos, estamos respeitando as diferenças naturais de cada pessoa?

b) Promovi o estudo de alguns elementos da narração presentes no filme, fazendo questionamentos e explicando a partir das respostas apresentadas:

- Quem são os personagens do filme?

- Quais as suas características físicas e comportamentais?
- Onde a história aconteceu?
- É um espaço estranho ou comum para uma história como essa?
- Como começou a história?
- Qual o momento mais interessante?
- Como terminou a história?
- Quanto tempo a história durou?

#### 4. Produção de narrativa oral coletiva

Expliquei aos alunos que iriam produzir uma história coletiva. Orientei para que escolhessem os personagens e o local onde a história aconteceria. Mediei para que cada aluno contasse um pouco da história, começando de onde o colega parou. Chamei a atenção para que todos ficassem atentos para dar sequência lógica aos acontecimentos, pois todos teriam a sua vez na produção da história e que, se estivessem atentos, as ideias ficariam bem organizadas e na hora de falar as dificuldades seriam menores. Ao final, pedi que um aluno recontasse a história produzida pela turma.

#### 5. Avaliação da produção

Analisei se ao falar cada aluno conseguiu se expressar bem, se falou baixo demais e/ou se teve bloqueio e não conseguiu falar. Perguntei se estar atento a cada fala ajudou na organização das ideias. Questionei se a história foi compreensível, se teve começo, meio e fim, se os personagens foram bem caracterizados, qual o tempo de duração da história contada e como foi o final. Comparei com o filme assistido, observando se houve alguma relação entre as histórias.

### **Etapa II – Estudo de narração e oralidade (05 aulas)**

#### 1. Mobilização dos conhecimentos prévios

Hoje vamos assistir a mais um filme. O título deste é “O Monge e o Cão”.

- Vocês sabem o que é um monge?

- O que esperamos que aconteça nesse filme?
- Como serão os personagens?
- Como será essa história?

Oriei para que os alunos atentassem para todos os detalhes estudados na aula anterior, quando assistimos ao filme “Coisas de Pássaros”.

## 2. Exibição do filme animado “O monge e o cãozinho”

<https://www.youtube.com/watch?v=NBXFP2fdjKA>

## 3. Comentários sobre o filme

a) Analisei com os alunos a temática do filme e os motivei a comparar as previsões feitas por eles ao que aconteceu na história, com base nas questões, a seguir:

- O que acharam da história?
- Qual o tema do filme?
- O que acharam da atitude do monge no início da história?
- Que mudanças o cão provocou na vida do monge?
- Vocês têm muitos amigos? Como costumam tratá-los?

b) Promovi estudo de alguns elementos da narração presentes no filme, fazendo questionamentos e explicando a partir das respostas apresentadas:

Analisei alguns elementos da narração presentes no filme, tais como a caracterização física e comportamental dos personagens; a importância do espaço para a história; a organização narrativa: se a história teve começo, meio e fim; e quanto tempo a história durou.

## 4. Produção de narrativa oral individual

Os alunos foram orientados a produzirem narrativas orais a partir das questões a seguir:

- Como será essa história?
- Quem são os personagens envolvidos?
- Em que lugar as ações se desenvolverão?

Conversei com os alunos, lembrando que a história deveria apresentar uma sequência lógica para os acontecimentos. Conversei sobre a importância de planejar

a história na cabeça antes de contá-la. Mediei para que todos os que desejassem pudessem contar a sua história.

#### 5. Análise das narrativas orais produzidas pelos alunos

Após cada história contada, analisei se, ao falar, cada aluno conseguiu se expressar bem, se falou baixo demais, como foi a entonação da voz, se teve bloqueio e se a história foi compreensível. Analisei também se a narrativa apresentou começo, meio e fim, se os personagens foram bem caracterizados, qual o tempo de duração da história contada, como foi o final e se há alguma relação entre a história criada e o filme que assistiram.

### **Etapa III – Produção de narrativas orais (06 aulas)**

#### 1. Mobilização dos conhecimentos prévios

Nosso filme de hoje será “O Farol”.

- O que esperamos que aconteça nesse filme?
- Como serão os personagens?
- Como será essa história?

Os alunos foram orientados a observarem no filme todos os detalhes estudados ao longo das aulas.

#### 2. Exibição do filme animado “O Farol”.

<http://www.youtube.com/watch?v=atTr7uwCVQI>

#### 3. Comentários sobre o filme

- O que acharam da história?
- Qual o tema do filme?
- Qual a relação do filme com o nosso cotidiano?

#### Análise da narrativa fílmica

Analisei elementos da narração presentes no filme: a caracterização física e comportamental dos personagens; a importância do espaço para a história; a

organização narrativa – se a história teve começo meio e fim e quanto tempo a história durou.

#### 4. Produção de narrativa oral individual

Os alunos foram orientados para a produção de narrativas orais, orientei para que pensassem nos elementos que comporiam a história.

- O que vai acontecer?
- Quem são os personagens envolvidos?
- Em que lugar as ações se desenvolverão?
- Como será a trama?

Lembrei que a história deveria apresentar uma sequência lógica para os acontecimentos. Conversei sobre a importância de planejar a história, na mente, antes de contá-la. Mediei para que todos os que desejassem, pudessem contar a sua história.

#### 5. Gravação, transcrição e análise das narrativas produzidas

Após a gravação das narrativas, estas foram comparadas às produções que compuseram o *corpus* da atividade diagnóstica para o exame de qualificação.

### **3.5.1 Relatos das atividades de intervenção**

Aqui descrevemos os relatos construídos durante as atividades com a utilização de filmes curtos, sem fala dos personagens. Vale lembrar que utilizamos as letras P para professora e A para aluno (a).

#### **Etapa I – Estudo de narração e oralidade I (05 aulas)**

Esta etapa foi iniciada com a mobilização dos conhecimentos prévios, com uma conversa informal. Sobre a etapa de mobilização, Solé (2009, p. 91) diz que “nenhuma tarefa de leitura deveria ser iniciada sem que os meninos e meninas se encontrem motivados para ela”. Assim, a conversa motivadora funciona como uma

chamada para que os alunos realmente se envolvam com o que está sendo proposto.

- P. Hoje vamos assistir ao filme “Coisas de Pássaros”.

Os alunos ficaram eufóricos e todos queriam falar ao mesmo tempo, pois pareciam já ter assistido a algum filme que envolvia pássaros. Foram feitas algumas perguntas para despertar o interesse pelo filme. Para a primeira pergunta, “o que esperamos que aconteça nesse filme?” As seguintes previsões foram feitas pelos alunos (as):

- A 1. “O passarinho tava triste na gaiola”;
- A 2. “O homem gostava de caçar passarinho e o passarinho se transformou num monstro e matou ele”;
- A 3. “Os passarinho precisa de liberdade”;
- A 4. “Passarinho voano, é claro”;
- A 5. “Um passarinho que botou o ovo no ninho e os menino foi lá pra pegar.”

As respostas demonstram que os alunos estavam envolvidos com a proposta e ativaram na memória os conhecimentos prévios que a pergunta exigiu. A respeito das previsões, Solé afirma que, “para correr riscos, é preciso ter certeza de que isso é possível, ou seja, que ninguém vai ser sancionado por ter se aventurado” (2009, p. 108). Assim, as previsões demonstram também que os alunos sentiram-se à vontade para arriscar e falar abertamente, dando opiniões, porque acreditavam que o que estavam dizendo, mesmo que não fosse exatamente o que aconteceria na história, teria alguma relação com ela. Foi feita a segunda pergunta:

- P. Onde será que a história acontecerá?

Com essa pergunta, os elementos da narração começam a ser explorados e os alunos foram convidados a fazer previsões sobre o espaço da narrativa, conforme observamos:

- A 4. “Na gaiola, no quintal da casa da muié”;
- A 2. “Na floresta”;
- A 3. “Na loja de animais”;
- A 5. “No circo”;
- A 2. “Na roça”;
- A 6. “Ne um jardim”.

Novamente os alunos apresentaram previsões possíveis, coerentes. Quando foram motivados a pensar em lugares possíveis para uma história com passarinhos,

os alunos ficaram mais atentos para esse elemento da narrativa que às vezes passa despercebido na história.

▪ P. Agora vamos assistir ao filme, fiquem atentos para conversarmos depois.

Foi feita a exibição do filme animado “Coisas de Pássaros”. O filme mostra alguns pássaros bem pequenos que vêm voando e pousam, enfileiramente, num fio de energia elétrica, quando percebem a aproximação de um pássaro diferente, desengonçado e muito maior do que eles. O novo pássaro demonstra simpatia, mas é tratado com hostilidade pelos pequeninos que o criticam e o esnobam. Isso não desanima o pássaro diferente, que se aproxima ainda mais e pousa no fio bem no meio dos pequenos. Com o peso do pássaro grande, o fio cede e um dos pássaros pequenos empurra o grande que se desequilibra e fica seguro apenas por um dedo. Os pássaros pequenos começam a rir dele e, gritando alvoroçados, bicam o dedo do pássaro grande para que este caia. E o grande cai, mas não se machuca, porque o fio cedeu tanto com o seu peso que já estava bem pertinho do chão. Quando o pássaro grande solta o fio, os pássaros pequenos são lançados para o alto e enquanto o grande está tranquilo no chão, os pequenos começam a cair completamente deitados.

Após a exibição, a turma ficou eufórica e todos queriam comentar sobre a lição que os pequeninos tomaram. Foram feitas algumas questões para direcionamento dos comentários, descritas a seguir:

- P. O que acharam da história?
- A 1. “Legal, pró”;
- A 4. “Os pequeno se ferraro, sacana”;
- A 6. “Eu achava que o grande ia ser do mal”;
- A 2. “Não teve nada a ver com o que eu pensei do homem caçar o passarinho”;
- A 5. “Nem teve nada a ver com a floresta”;
- A 7. “Eu acho que os pequenos foram muitos errados, porque o grande era visita e era bonzinho, não deviam tratar assim”;
- A 3. “A história foi no fio do telefone e não no ninho”;
- A 8. “Achei bem feito”;
- A 2. “Achei muito rápido, mas mesmo assim deu pra entender”.

Os comentários após a exibição do filme demonstram que os alunos compararam o filme com as previsões feitas, confirmando algumas e refutando outras, segundo os relatos a seguir:

- P. Qual o tema do filme?
- A 5. “Briga de passarinhos”;
- A 3. “Pirraça”;
- A 7. “Preconceito”;
- A 4. “Bulling”;
- A 6. “Comportamento errado”;
- A 1. “Amizade. Amizade não. Falta de amizade”;
- A 4. “Burrice, tá ligado? Porque se eles não fosse burro ia ver que quando o grande soltasse o fio eles ia parar longe”;
- A 8. “Não é essas coisas que a pró quer que diga, não, seu besta. Ela quer que diga essa parada de preconceito, de discriminação, essas coisas de tratar os outro bem, sabe? Esse negócio de burrice ela não quer, não, não é, pró?”

Tais respostas indicam que grande parte da turma percebeu que o filme aborda a necessidade de respeito às diferenças. A última resposta, no entanto demonstra muito mais, pois denuncia que, na maioria das vezes, o aluno não se expressa com autonomia, dizendo apenas aquilo que acredita que vai agradar o (a) professor (a). Sobre isso Dolz e Schneuwly afirmam que a fala “é o lugar da expressão espontânea cotidiana que, por definição, não tem cidadania no sistema escolar” (2004, p.113), assim, A 8. demonstra a crença errônea de que o aluno deve se acostumar a dizer o que a escola quer ouvir, deixando para outros ambientes a espontaneidade.

Foram feitos comentários sobre a forma como o pássaro grande foi recebido pelo grupo, todos concordaram que não se pode tratar mal um colega, porque ele é diferente de nós, afinal, somos todos diferentes em alguma coisa. Houve comentários também sobre a reação que o pássaro grande teve com relação às gozações dos pequenos. Em nenhum momento ele foi agressivo ou se deixou abater. As falas, então foram direcionadas para o comportamento dos alunos no cotidiano da escola, como acolhem os novos colegas e como se comportam diante das diferenças naturais de cada um. Todos queriam falar e sempre tinham uma vivência a relatar.

Tendo ouvido os comentários dos alunos, fizemos uma análise sobre a narrativa do filme, começando pelos personagens. Os alunos foram orientados a perceber a importância de cada personagem dentro da história e as características físicas e comportamentais de cada um deles. Chamamos a atenção para o

personagem protagonista, o pássaro grande desengonçado, estranho simpático, diferente dos outros pássaros que são todos iguais, na antipatia, nas gozações e na maldade. Esses ocupam a função de antagonistas na história. Os personagens protagonista e antagonistas dessa história correspondem às esferas de ação de herói e de agressor apresentadas por Propp (1983). No entanto, os pássaros pequenos, assumindo o papel de agressores, provocam uma quebra na expectativa pela apresentação de uma esfera de ação com participação coletiva, ao invés de um agressor, é um grupo de personagens que age coletivamente.

Em seguida, comentamos sobre o espaço que, embora não fosse comum, para a história dos pássaros foi o lugar perfeito, um fio de energia elétrica. Os alunos relataram sobre os espaços marcantes de tantas histórias que conhecem como a torre onde Rapunzel ficava e a floresta onde Branca de Neve fora abandonada. Foram feitos comentários também sobre o enredo, como o início da história chama a atenção com os passarinhos chegando um a um para pousar no fio, estando aí a apresentação da história que, segundo Gancho (2006, p. 13), “é a parte em que fica clara a intenção do enredo”, que evolui para um conflito com a chegada do pássaro grande e a reação dos pequeninos, criticando e tratando mal o visitante.

Os alunos participaram ativamente da análise, comentando que acharam que os pequenos seriam os bonzinhos, que a parte mais importante foi quando os pequenos começaram a bicar o grande, “porque deu um nervoso, com medo do grande se dar mal” (A 2.). Falaram também de como a história terminou com final inesperado, pois todos achavam que o pássaro grande iria cair e se machucar.

Nesta perspectiva, os alunos foram motivados a perceber o tempo de duração da história, o tempo que se passou da chegada dos pássaros até o final da história. Não falamos ainda sobre os tempos cronológico e psicológico, mas os alunos perceberam a ordem natural dos acontecimentos na história. Os alunos foram então orientados a pensar sobre o que foi estudado nesse encontro, pois, no dia seguinte, seriam convidados a construir uma história.

No dia seguinte, houve comentários sobre as orientações do dia anterior e os alunos foram convidados a participar da produção de narrativa oral coletiva, que funcionou da seguinte forma: um dos alunos começou a história e ao sinal feito pela professora, o colega da esquerda dava continuidade. A cada sinal, o aluno que estava falando parava e o colega da esquerda continuava. A produção, que foi gravada para análise posterior, ficou bastante truncada, pois era como se cada

aluno quisesse fazer a sua história, sem considerar as ideias faladas pelos colegas. Foram feitas várias intervenções até que a história tomasse forma. Então propus a um aluno que recontasse a história que foi criada pela turma. Dois alunos se voluntariaram, M, menino de onze anos de idade e E, menina, também de onze anos, a qual queria contar a história, mas sem a gravação. Combinamos então ouvir primeiro E, depois M. Antes de começar a história, fizemos uma orientação para que os alunos pensassem em cada etapa contada pelos colegas.

Quando E concluiu a história questionamos se todos conseguiram ouvir, se a narrativa foi compreendida por todos e se foi realmente aquele texto que foi o criado por eles. Os alunos comentaram que, embora ela tenha falado de um jeito diferente, as ações foram aquelas. Discutimos, então, que dificilmente repetimos uma história exatamente como a ouvimos, pois cada pessoa tem um jeito especial de dizer. No entanto é importante que tenhamos preocupação com o entendimento, pois quando falamos, falamos para o outro. Se nossa fala é muito baixa, muito insegura, ou confusa, não vamos alcançar o objetivo maior da fala que é o entendimento.

Demos continuidade, pedindo que a turma fizesse bastante silêncio para que M pudesse narrar a sua história e a gravação ficasse boa. M começou a contar a história duas vezes e nas duas vezes pediu para recomeçar. Na terceira vez ele fez a narrativa que foi gravada e transcrita a seguir. As gravações feitas durante esta etapa ficaram bastante comprometidas, porque os alunos estavam bem entusiasmados e não raro davam risadas e pequenos gritos com a participação de cada colega. Além disso, nesse dia houve aula vaga na sala vizinha e os alunos sem aula faziam muito barulho lá fora.

História criada coletivamente pela turma e narrada por M, menino, 11 anos:

*era uma vez... em um jardim muito cheinho de flores... que a menina adorava passear por ele... ::: certo dia... essa menina se chamava clara... e ela tavapassiano e nem viu que tinha um homem que só ficava olhando ela... mas a mãe dela dizia que não queria ela sozinha por aí...::: mas tá... td bem... ela ficou lá... de bobeira passando quando ela viu de longe as colega dela da escola... e ela foi lá e a menina nem ligou pra ela... porque... porque as menina tava tudo arrumadinha e ela tava igual uma louca... que nem parece que tomou banho... até os cabelo assanhado tava... e ela ficou... ficou toda triste e sentou assim... assim no canto... perto de escorregadeira...::: que lá no jardim tinha um parquinho... aí o homem chegou e falou... você sabe quem eu sou...::: a menina era um pouco gordinha... que*

*tinha os cabelos castanhos... quando o homem perguntou ela disse... epa... não posso falar com estranhos e saiu correndo... o homem correu atrás dela...: que ele não era estranho... era o vizinho dela só que ela não conhecia e não tinha nada a ver... porque ele não era do bem ele... ele... ele... só queria sequestrar ela pra pedir resgate... mas as colega dela da escola que nem quis falar com ela viu ela correndo do homem e achou graça... mas teve uma que não achou graça e disse... ela está em perigo de verdade vamos chamar a polícia... mas ninguém não confiava na polícia e chamaram o irmão dela que foi correndo atrás deles e conseguiu pegar ele e depois a polícia chegou e descobriu que ele era um sequestrador perigoso... mas ele fracassou que ele achou que a menina era rica e tava toda bagunçada pra fingir de pobre... mas era pobre mesmo... ela disse pras meninas da escola taveno se fosse pela conta de vocês eu podia até tá morta...: mas sempre tem uma amiga pra confiar... e elas virou as melhores amiga... e as menina ficou tudo envergonhada:: e fim*

Conversando sobre a história que foi feita coletivamente e depois contada por um colega, foram analisados os personagens, o espaço e a organização das ideias, se a história foi compreensível e se teve começo, meio e fim. Alguns alunos chamaram a atenção para o fato de que, assim como o pássaro grande foi rejeitado pelo grupo porque era diferente, as meninas da escola também rejeitaram a colega Clara por não estar vestida igual a elas.

Após esses comentários, os alunos foram convidados a ouvir a história nas duas versões, uma com a participação de cada pessoa e a outra, recontada por apenas um estudante. A gravação ruim fez com que os alunos comesçassem a se dispersar, então, após ouvirmos a narrativa de M, ouvimos apenas alguns alunos na produção da história coletiva, os quais ficavam surpresos e entusiasmados quando ouviam a própria voz. Alguns comentários foram tecidos sobre as falas dos colegas na gravação:

- “L falou baixo demais”;
- “K parecia que tava engasgado, que não conseguia dizer nada”;
- “E foi a que mais deu pra entender”;
- “M ficou muito nervosa”.

Chamamos a atenção para o quanto é importante ouvirmos as críticas sobre o que fazemos para melhorarmos o nosso desempenho nas próximas atividades. Então, foram feitos comentários, ressaltando que, para fazer bom uso da fala em diversas situações, é importante atentar para a entonação e especialmente para a organização das ideias. Nesse momento, falamos um pouco sobre *script* e sua

importância para a produção de uma história, com base em Perrone (1992, p. 124), que salienta que, quando bem organizado, o *script* “pode ajudar as crianças a estender sua habilidade conversacional”.

Finalizando essa etapa, sugeri que, chegando a casa, os alunos contassem as duas histórias aos seus familiares, tanto a história do filme “Coisas de Pássaros”, como a construída coletivamente na aula.

## **Etapa II – Estudo de narração e oralidade II (05 aulas)**

O estudo de narração e oralidade iniciou-se quando eu, P, perguntei quem havia contado em casa as histórias da aula passada. Alguns alunos relataram a experiência: uns falaram que as mães disseram que não tinham tempo para ficar ouvindo história; outros que contaram, e que as mães gostaram. Um aluno, F, (11 anos), disse que contou tantas vezes que todo mundo em casa já sabia a história de cor.

Escrevi no quadro o título do filme que seria exibido nesta aula e os alunos logo começaram a perguntar:

- A 1. “É pra copiar, pró?”
- A 2. “Na outra aula foi filme, nessa vai escrever, é?”
- A 3. “O que é monge?”
- P. Fiquem atentos ao que está escrito no quadro. É o título do filme ao qual vamos assistir. Alguém sabe responder ao colega o que é um monge?
- A 3. “Um homem bem velho”;
- A 1. “Um político”;
- P. Por que você acha que é um político?
- A 1. “Porque deve ser como um conde e conde é um político cheio de moral”;
- A 3. “Eu sei, monge é um cego, porque tem um cachorro que vai guiar ele”;
- A 2. “Já sei, monge é um homem bem rico, como um empresário”;

As respostas dadas, bem como o silêncio e o desinteresse demonstrado por parte da turma nessa primeira etapa da atividade indicaram que eles desconheciam o significado da palavra monge. O desafio lançado, fazer previsões a partir do título, foi muito difícil, pois não tendo um referente para a palavra monge, não havia como

pensar possibilidades para aquela história. Foi feita, então, uma explicação sobre o que é um monge, bem como o que é um conde.

- P. Agora que sabemos o que é um monge, o que será que vai acontecer num filme cujo título é O Monge e o Cãozinho?

Os alunos demonstraram mais empolgação com a aula a partir daí, o que confirma a ideia de que é importante que as aulas, sejam elas quais forem, ofereçam desafios reais para os alunos. Desafios muito fáceis, ou os muito difíceis, fazem com que o aluno perca o interesse. O que estava começando a acontecer devido ao total desconhecimento do significado da palavra.

- A 2. “Deve ser a história de um monge que pegava os cachorros da rua pra cuidar”;
- A 3. “Como ele ia pegar cachorro na rua se ele só fica na igreja e mora lá e tudo?”
- A 4. “Igreja, não, mosteiro. Ele criava um cachorro lá e apareceu um ladrão pra roubar ele e o cachorro botou o ladrão pra correr”;
- A 5. “A mãe dele foi visitar ele com o cachorro que era dele antes dele ser monge, então o cachorro garrou amizade com ele de novo e não quis mais ir embora”;
- P. Muito bom, será que vai ser assim essa história? Vamos ver, mas antes vamos lembrar algumas coisas que já estudamos.

Os alunos foram orientados a observar o lugar onde a história acontecia, as características de cada personagem, se a história apresenta começo, meio e fim e qual a parte mais importante da história. Em seguida foi feita a exibição do filme “O Monge e o Cãozinho”, que conta a história de um monge que, sozinho numa casa no alto de uma montanha, fazia movimentos, buscando a paz interior. De repente é interrompido pelo latido de um cãozinho que lhe traz uma pequena bola e tem a expectativa de brincar com ele. O monge demonstra insatisfação com a chegada do visitante inesperado e joga a bolinha, pensando se livrar dele. O cãozinho corre e traz de volta a bolinha com rapidez. A mesma ação se repete, deixando o religioso ainda mais chateado. O monge, então joga a bolinha bem longe, por cima do muro da casa e o cãozinho imediatamente pula o muro para buscá-la. O monge demonstra surpresa com a atitude do animal, mas volta a sua meditação. Como não consegue se concentrar, sai à procura do cãozinho que encontra desmaiado. Leva-o para casa, cuida dele e quando ele melhora, tornam-se grandes amigos e brincam juntos mesmo quando o monge medita.

Após a exibição do filme, discutimos sobre o mesmo:

- P. O que acharam dessa história?

- A 4. “Pensei que ia ser chata, mas foi boa”;
- A 1. “Foi muito mentirosa, quem já viu cair daquela altura e nem ter uma gota de sangue?”
- A 3. “Pior o monge que já é véi, que caiu nas pedra e nem quebrou nada”;
- A 6. “Oxe, oxe, isso é filme e no filme pode tudo e esse ainda é desenho, pior quando é gente de verdade que acontece coisa pior e não tem nada”;
- P. Que mais achamos do filme?
- A 7. “Achei parecido com um tio meu, ele mora sozinho e não quer saber de ninguém na casa dele”;
- P. Qual o tema desse filme?
- A 8. “Não devemos tratar mal os animais”;
- P. Muito bem, o que mais o filme nos transmite?
- A 9. “Respeito e amizade”;
- A 1. “Amizade do cãozinho e do monge”;
- A 2. “Arrependimento, que o monge se arrependeu, por causo que ele não pensou direito e jogou a bola e a bola caiu no meio das pedra”;
- P. O cãozinho provocou alguma mudança na vida do monge?
- A 4. “Provocou, ele agora brincava”;
- A 3. “Quem tem cachorro em casa fica com raiva das coisa errada que eles faz, mas gosta deles e fica feliz com eles”;
- A 2. “O monge ficou mais contente, que ele ficava lá isolado, sozinho naquela montanha e agora, que o cãozinho chegou, ele tem um amigo”.
- P. Quem aqui tem um grande amigo? Como costuma tratá-lo?

Vários alunos quiseram responder, vão aqui apenas quatro respostas:

- A 10. “Eu tenho dois, que é meu amigo aqui da escola e meu cachorro, que eu conto tudo pra ele”;
- A 7. “Eu tenho uma melhor amiga que é V, que é daqui da sala e é minha amiga mesmo e eu trato ela bem porque eu gosto dela”;
- A 3. “Meu amigo é meu irmão, eu trato ele bem quando eu se junto com ele, não dá nada que se preste”;
- A 2. “Meu amigo é meu primo e meu pai. Ele é mais importante pra mim. Mas eu não trato o meu primo muito bem que nem o meu pai, porque com o primo a gente pode tirar onda, brigar e com o pai, não, né?”

As respostas demonstraram que os alunos conseguiram reverter o desinteresse inicial, participando com entusiasmo da atividade. Após esses comentários, dialogamos sobre o comportamento do monge e como todos nós somos antes de tudo, humanos, por isso ele perdeu a paciência e jogou a bolinha tão longe, agindo sem refletir, o que é muito comum. Conversamos também que o mais importante é reconhecer quando cometemos um erro e tentar corrigi-lo como o monge fez.

Foram analisados então alguns elementos da narrativa, presentes no filme. Os alunos falaram dos personagens, do enredo e do espaço.

▪ P. Quanto tempo a história durou?

Alguns disseram que foi o dia todo, enquanto outros defendiam que o tempo da história foi o tempo de exibição, três minutos mais ou menos. Os alunos foram solicitados a pensar em que horário deve ter começado a história, se pela manhã, tarde ou noite; se todas as ações aconteceram no mesmo dia ou se a história durou mais de um dia. Com isso os alunos atentaram para o elemento tempo e foram orientados a analisar a temporalidade interna da narrativa:

▪ P. Quando a história começou era dia ou noite?

Todos os alunos responderam que era dia.

▪ P. Quanto tempo deve ter durado a tentativa do monge de fazer meditação com o cãozinho trazendo a bolinha toda hora para ele?

▪ A 4. “Meia hora”;

▪ A 10. “Mais ou menos, assim a metade do intervalo”.

▪ P. A metade do intervalo de aula?

▪ A 10. “Sim, do recreio que a gente fica conversando lá fora”.

▪ P. O intervalo dura vinte minutos. Então, deve ter durado uns dez minutos?

▪ A 10. “Por aí, porque o cachorro trazia a bola e ele jogava e o cachorro já trazia de novo antes dele começar a fazer a ginástica dele”.

▪ P. Quanto tempo o monge deve ter gasto procurando o cãozinho desmaiado?

▪ A 3. “Ele pode ter passado a manhã toda”.

▪ A 4. “Não, porque ele caiu e, quando ele caiu, ele logo achou o cachorrinho”.

▪ A 2. “Uma queda não dura nem um minuto, né pró? Então ele achou o cachorro com menos de um minuto?”

▪ A 5. “Mas ele não caiu logo, ele procurou primeiro”.

▪ A 4. “Não, ele caiu da escada, não foi, pró?”

- A 1 e A 6. “Vamo ver de novo, pró, vamo, na moral aí”.

O filme foi exibido novamente e em cada cena comentários do tipo “tá vendo?”, “não disse?”, “olha aí, bem que eu falei!” eram feitos pelos alunos. Ao final da exibição, todos queriam falar para comprovar o que haviam pensado sobre o tempo. Expliquei que, em poucos minutos, podemos assistir a uma história que dura um dia inteiro, às vezes, até uma semana ou um tempo muito maior. Da mesma forma, podemos passar dias lendo uma história que durou apenas uma manhã. Os alunos perceberam que a história durou quase o dia todo, diferente da história do filme anterior, *Coisas de Pássaros* que durou apenas alguns minutos.

Depois disso, os alunos produziram uma narrativa oral, individual. Pedi que em casa pensassem nos elementos que deveriam compor a sua história, como seriam os personagens, o que aconteceria com cada um deles, onde as ações aconteceriam e pedi que pensassem numa história com começo, meio e fim. Expliquei a importância de primeiro planejar a história na cabeça antes de contá-la, para não ficar sem saber o que dizer no meio do texto.

No dia seguinte, começamos lembrando o que estudamos no dia anterior e quando perguntei quem gostaria de ser o primeiro a contar sua história, começaram a fazer o maior barulho, alguns para dizer que queriam contar, outros para dizer que não contariam, outros apenas pelo gosto pelo barulho. Dezesesseis alunos foram voluntários para essa ação.

Então, convidei os demais a me ajudarem a analisar os textos produzidos, disse-lhes que seriam os meus auxiliares, o que fez com que ficassem mais vaidosos e menos barulhentos. Uma aluna do grupo dos auxiliares se ofereceu para escrever no quadro os nomes dos que contariam a história, “para ficar mais organizado, pró.” Concordei. Com a relação dos contadores de histórias no quadro começamos as produções. A primeira a produzir a narrativa foi L, onze anos. Contou uma história sobre uma briga em família que foi resolvida com a chegada de um gatinho ainda filhote. As narrativas seguintes apresentaram temas variados, namoro, amizade, escola, viagens, mas quase todas apresentaram um elemento em comum, a presença de um animal, cachorro ou gato, que funcionava como elemento mediador de desentendimentos.

Após a produção de cada narrativa, pedia aos auxiliares que fizessem algum comentário. Quase sempre, eles falavam sobre o tom de voz, se foi alto ou baixo e se a história foi ou não compreensível. Além de reforçar as observações feitas pelos

auxiliares, chamei a atenção para a entonação da fala e para a importância de já ter a história na mente, o que evita pausas longas demais, além de evitar também as repetições excessivas.

Depois de todas as histórias contadas, catorze ao todo, pois dos dezesseis voluntários, dois desistiram, perguntei se eles perceberam alguma relação entre as histórias criadas e o filme “O Monge e o Cãozinho”. Vários alunos falaram imediatamente sobre a presença de um cachorro na maioria das histórias. Outros comentaram que a presença do gato “também valia”, pois todos são animais. Pedi que pensassem mais um pouco sobre o filme e alguns falaram da falta de paciência do monge no início e de como ele ficou feliz com o cachorro depois, o que aconteceu com várias das histórias contadas, pois sempre havia uma personagem que “caçava briga” e ficava mal humorado e recuperava o humor com a presença de um animal.

Logo, perguntei se, enquanto construía a história, eles pensavam no filme. Nove deles disseram que sim, que não imitaram o filme, mas o filme ajudou, “deu uma ideia pra inventar a história”. A leitura das imagens, segundo Bitar (2002), é influenciada pelos conhecimentos prévios dos alunos. Nesta atividade houve uma reciprocidade, uma vez que, trazendo os conhecimentos prévios para a leitura das imagens fílmicas, os alunos também foram influenciados por elas em suas produções textuais.

Nosso tempo já estava esgotado, então nos despedimos e novamente pedi que eles contassem as histórias em casa. Desta vez, seriam três, a do filme, a que eles criaram e uma das contadas pelos colegas.

### **Etapa III – Produção de narrativas orais (6 aulas)**

Logo no início da atividade, um aluno comentou:

- A 1. “Pró, fiz o que a senhora mandou e contei a história do véi mais o cachorro lá em casa”.
- A 2. “Oxe, o nome certo é monge”.
- A 3. “Mas ninguém lá em casa não sabe o que é monge, não”.
- A 4. “Mainha também não sabia e eu expliquei. Tu não aprendeu? Por que tu não explicou pra ela?”
- P. E o que as pessoas em casa acharam da história?

- A 5. “Minha irmã disse que é “paia”<sup>7</sup>, depois ela viu no you tube e mostrou pra minha mãe e mainha gostou e eu expliquei pra ela aquelas parada de ter paciência”.
- A 2. “Eu também”.
- P. Sobre a aula de hoje, vamos assistir ao filme “O Farol”. O que é um farol?
- A 4. “A luz dos carro”.
- A 5. “Luz, não, é uma lâmpada mais forte. Porque tem a mais fraca também no carro. O farol é só a mais forte”.
- A 1. “Nada disso, tem farol alto e farol baixo, o baixo também é farol”.

Até aqui, todas as ideias de farol foram relacionadas a carro, os alunos não conseguiram associar a palavra a outro referente, todas as novas falas tentavam reforçar, discordar ou acrescentar algo que foi dito, mas sempre relacionadas ao mesmo significado.

- P. Certo, existe farol de carro, alto e baixo, mas e se não for de carro, existe outro tipo de farol?
- A 2. “Farol da Barra que tem a praia ne Salvador”.
- A 6. “É, e tem show também. Show de Ivete”<sup>8</sup>.
- A 3. “Já sei! Farol que o soldado fica ne tempo de guerra, vigiando os navio dos inimigo que chega pra invadir”.
- P. E o que será que vamos ver num filme com esse título?
- A 6. “Show de vários artistas”.
- A 1. “Um carro com um farol mágico”.
- A 7. “Uma história com navio de pirata”.
- A 1. “Um soldado lá no alto do farol, vigiando os piratas”.

Nesse ponto da conversa, alguns alunos já conseguiam construir um novo significado para a palavra farol. As previsões contribuem para o protagonismo dos alunos, pois, dando suas contribuições, assistem ao filme com mais interesse, confrontando as ideias que apresentaram às que aparecem no filme.

O Farol conta a história de dois personagens masculinos, um adulto e uma criança, provavelmente pai e filho. Eles vivem em uma casa num farol. Bem pequenino ainda, o menino é colocado em um barquinho e sai remando sozinho,

---

<sup>7</sup> Expressão comum na gíria dos adolescentes baianos. Significa “sem graça”. <http://www.significado.link/giria/paia.htm>

<sup>8</sup> Ivete Sangalo, cantora baiana.

enquanto o adulto o observa feliz. O menino retorna e abraçados comemoram a chegada como um reencontro. O menino vai crescendo e saindo em barcos cada vez maiores. O adulto sempre fica à espera do menino, cujo retorno é sempre comemorado por ambos. O tempo passa e o menino, agora adulto, já não vem com tanta frequência, mas manda cartas que são recebidas com carinho. Um dia, ao retornar, o menino vê que a caixa do correio está cheia de cartas, corre até o quarto e encontra o adulto, agora idoso, doente. Aproxima-se e o leva com carinho até o piano e começam a tocar como faziam há muitos anos. No meio da música o idoso morre. O menino, agora adulto, fica vivendo no farol e tempos depois um barco chega e traz uma mulher com um bebê no colo. Eles vão até o piano, o rapaz começa a tocar e o bebê sorri.

A exibição do filme começou e logo na primeira cena os alunos ficaram agitados. Dei pausa na exibição para observarmos a cena, a seguir, e esperar que diminuíssem o barulho. Os alunos queriam falar:

- A 8. “É uma ilha”.
- A 2. “Eu não disse? é como o Farol da Barra”.

**FIGURA 15 – “O Farol”**



Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=atTr7uwCVQI>. Acesso em 19-06-2014

- A 9. “Vai ter pirata, olha o navio deles chegando”.

Os alunos sentiram necessidade de confrontar as previsões feitas por eles às informações constantes na cena. Após esse momento, pedi que guardassem todos os comentários para socializarmos após a exibição do filme. A agitação deu

lugar a um grande silêncio, com a turma atenta a cada cena na tela. Durante o filme, percebi que duas meninas choravam, mas tentavam disfarçar o choro. Concluída a exibição, os comentários foram os mais variados:

- A 3. “As menina chorou, até eu quase choro”.
- P. Por que você não chorou?
- A 3. “Por que depois os cara ia tudo me zoar”.
- P. E o que você achou do filme?
- A 3. “É uma história linda, porque faz a gente pensar no pai da gente, que trata a gente com cuidado”.
- A 2. “Eu gostei, é triste, mas, mesmo assim eu gostei”.
- A 4. “Eu gostei, porque conta a história de um amor que não tem fim, que é a de um pai e um filho”.
- A 5. “Não tem fim, não tem fim... tem sim. Tem filho que nem conhece o pai”.
- A 4. “Mas no filme o amor deles é sem fim”.
- A 5. “No filme, tá ligado? Na real é diferente”.

Comentei que esse filme é ficção, mas que podemos encontrar nele um pouco da realidade. Pode não ser a minha realidade, mas todos nós temos histórias e a do filme pode se parecer muito com a história de alguém.

Outros comentários foram feitos sempre ressaltando as relações entre pai e filho. Alguns alunos, muito à vontade, pediram para falar sobre suas vivências, relatando situações como abandono ainda bebê; relação com o pai alcoólatra e muitas histórias de felicidade. Chamou-me a atenção que quase todas as meninas ficaram caladas, ouvindo atentamente as histórias dos meninos, que, talvez, pela identificação dos personagens masculinos do filme, ficaram mais à vontade para falar. Convidei as meninas a participarem também dos comentários, apenas duas fizeram comentários:

- A 2. “Oxe, pró, é tão difícil esses meninos ficar quieto, que eu nem quis falar”.
- A 4. “Eu tava pensando aqui, que lá em casa só tem eu e minha irmã. Se minha irmã não quiser cuidar do meu pai quando ele ficar velho, quem vai cuidar sou eu”.
- A 3. “Oxe, o cara do filme era filho único, mas você tem uma irmã, a obrigação é das duas”.
- P. Você não precisa se preocupar com isso agora, pois seu pai ainda é muito jovem, não é?
- A 4. “Ele já tem trinta e um”.

- P. Pois então, até ficar velhinho vai demorar muito. Daqui até lá você e sua irmã já serão adultas, mas, o mais importante é que você e ela continuem se importando com os seus pais.

Pedi que em casa pensassem no filme, para continuarmos a conversa no dia seguinte.

No dia seguinte, começamos exibindo, novamente, o filme, pois alguns alunos faltaram, não estiveram na aula do dia anterior. Concluída a exibição, direcionei as reflexões para a narrativa. Pedi que se lembrassem de cada parte do filme e tentassem responder quanto tempo deve ter durado a história. Assim, os estudantes responderam:

- A 10. “Uns vinte minutos”.
- A 8. “A vida toda do pai”.
- P. A vida toda é muito diferente de vinte minutos. Como pode ser então?
- A 5. “Não foi a vida toda do homem, porque já começou com ele adulto e o menino era pequeno e terminou com o menino já adulto”.
- P. Exatamente.

Nesse momento perguntei se todos perceberam o que o colega comentou. Perguntei, então, como percebemos no filme que o tempo está passando e os alunos deram respostas diferentes. Alguns falaram do menino estar maior em cada cena; outros chamaram atenção para os barcos que eram cada vez maiores; outros, dois apenas, falaram sobre as características das estações primavera, verão, outono e inverno, que eram percebidas pelo ambiente, pelas folhas caindo, a neve e outros elementos naturais.

Chamei a atenção para as representações do dia e da noite, com o aparecimento do sol e da lua, o que é mais uma demonstração de passagem do tempo. Uma aluna fez a seguinte observação:

- A 5. “Eu vi o tempo passando quando o pai ia buscar as cartas e cada vez que ele ia, mais ele ficava velho. Até que ele foi com bengala. Até que ele não podia mais ir e quase que ele morre lá sozinho”.
- P. Isso mesmo, nesse filme há muitas formas de perceber a passagem do tempo, mas como é possível uma história tão grande estar num filme de apenas sete minutos e meio.

Os alunos pareciam não ter pensado sobre isso, mas foram rápidos em suas respostas:

- A 1. “É porque não passa tudo”.
- A 4. “É porque só passa as partes principais”.
- A 2. “Se passasse tudo, a gente ia ficar aqui assistindo mais de vinte anos. Eu mesmo que não ficava”.
- P. Será que alguém ficaria?

Todos disseram que não e começaram a explicar o motivo pelo qual não poderiam ficar

- A 3. “A gente ia morrer de dor de cabeça e de fome se ficasse só assistindo”;
- A 10. “A gente precisa cuidar da vida”.
- P. Pois é isso mesmo. Cada um de nós tem muitos afazeres durante o dia e uma vida para dar conta, mas, mesmo que fôssemos todos desocupados, não assistiríamos a um filme que durasse tanto tempo. A história ficaria cansativa, repetitiva e nós iríamos cansar logo.

As discussões foram direcionadas agora para a sequência das ações na história e os alunos comentaram que, nesse filme, ficou mais fácil entender o começo, o meio e o fim. Realmente, no filme, as ações estão encadeadas e não há rupturas. No entanto, a narrativa prende a nossa atenção, pois a cada partida do filho ficamos na expectativa do seu retorno. Mesmo não tendo um nó para ser desatado, a narrativa apresenta alguns pontos de tensão, como o momento em que o rapaz vê a caixa de correio cheia de cartas, o momento em que encontra o idoso doente, acamado, e o momento em que o idoso morre sentado ao piano. A maioria dos alunos demonstrou muita atenção durante as explicações.

A conversa continuou com a pergunta sobre o ambiente onde a história se desenvolveu. Os alunos comentaram o quanto deve ser difícil morar num lugar como aquele, porque, mesmo a casa sendo bonita e bem arrumada, para sair tinha de ser de barco, e isso não seria bom, especialmente nos dias de chuva. Chamei a atenção dos alunos para o quanto a casa do farol parecia aconchegante, emanava paz e felicidade. Perguntei se aquele espaço foi importante para o desenvolvimento da história, eles responderam que sim, pois “vivendo no farol o pai não ficava o tempo todo com o filho e isso fazia a saudade aumentar”. Comentei que nesse filme a importância do espaço é tão grande e tão determinante para as ações, que o título do texto está inteiramente relacionado a ele. O farol, nesse filme é quase uma personagem.

A aula estava chegando ao fim, então pedi que contassem a história do farol aos amigos e familiares e no dia seguinte estaríamos juntos outra vez.

Na manhã seguinte, após os comentários sobre a experiência de contar a história para os familiares, pedi que ficassem atentos às orientações, porque iriam criar a própria história. Como seria essa história

- A 3. “Eu já sabia que a senhora não ia dar essa colher de dar tanta aula e não botar a gente pra escrever”;
- A 5. “Oxe, a pró já avisou derna do primeiro dia que a gente só precisa falar”;
- P. Isso mesmo, em algumas aulas nós escrevemos muito, em outras nós falamos e em outras fazemos as duas coisas. Vamos lá?

Pedi que pensassem no tema, sobre o que seria essa história? Orientei para que pensassem nos personagens, quais seriam as suas características. Em que lugar a história aconteceria? Quanto tempo duraria, será que seria uma história que duraria pouco ou muito tempo? Ratifiquei sobre a importância de criar a história na mente, pois, na hora de falar, evitaríamos aquelas pausas longas demais e o excessos de repetições, conforme já havíamos estudado. Lembrei que nem todas as histórias seriam gravadas, em seguida, ouvi duas histórias, contadas por F, menina, 11 anos e G, menino, 11 anos. Como já estava planejado, a coordenadora chegou para conversar com a turma e foi mandando, um por vez, os alunos para a biblioteca onde as gravações foram feitas. Seguindo o mesmo critério da atividade diagnóstica, foram gravadas doze histórias e quatro foram transcritas para análise. Os autores das narrativas transcritas são os mesmos das narrativas apresentadas na atividade diagnóstica. A seguir, faremos uma análise comparativa entre as narrativas produzidas durante a atividade diagnóstica e as produzidas após as atividades de intervenção.

## CAPÍTULO 4 – NARRATIVAS ORAIS A PARTIR DO FILME “O FAROL”

Nesta etapa, após a gravação de 12 narrativas, 4 foram selecionadas para análise. As narrativas selecionadas pertencem aos mesmos alunos que tiveram suas narrativas analisadas na atividade diagnóstica.

### 4.1 Análise das narrativas orais

#### Narrativa 5 – O menino que queria ser marinheiro

1.era uma vez um minino que...: que ele disse que... que quando crescesse ia sê/  
 2.marinheiro...:ele... ficava muito tempo sentado... olhano o mar...: ele morava  
 3.muito longe ((sorriu)) e ele quando cresceu... ele... ele...: ele pediu o pai pra sê/  
 4.marinheiro...:aos dezesseis anos... aí o pai só... só que o pai falô/... que só podia  
 5.só com dezoito anos... quando ele fez dezoito anos. ele pediu ao pai... só que...  
 6.que o pai falô/... só que o pai falô/ que...: não queria deixá/... só que quando  
 7.chegô/ o dia... ele... ele deixô/ né?...: aí...: aí ele...: o pai deixô/ ele se alistá/  
 8. na marinha aí...: a mãe e o pai dele ficaro chorano... só que não adiantô/ nada...:  
 9. aí...: ele...: ele viajô/ por muito tempo por aí...pra salvador...: em um navio bem  
 10. grande...: e fim.

K (menino, 11 anos)

A história criada por K apresenta linguagem clara e narrativa simples: o menino tem um sonho, pede ajuda ao pai que apenas adia a realização, mas o ajuda até o fim. A narrativa de K apresenta um enredo compreensível, com *script* definido e claro, percebendo-se, assim, de forma linear, o começo, o meio e o fim da história. História que foi contada lentamente, com longas pausas e algumas repetições como se, ao longo da produção, o aluno narrador tentasse convencer o interlocutor acerca dos acontecimentos narrados.

Essas pausas apresentadas, como na linha 6, “só que o pai falou que...: não queria deixa/” e na linha 7 “aí ele...: o pai deixô/ ele se alistá/” demonstram a tentativa de seguir um planejamento que foi pensado para a fala, mas que precisa ser revisto para que o objetivo, a construção da história, seja alcançado. Tal planejamento é visto por Heine (2012) como “negociado *pari passu*” à medida que a narrativa vai sendo desenvolvida. Diferente dessas, a longa pausa das linhas 2 e 3, que foi acompanhada de um sorriso, “ele ficava muito tempo sentado olhano o

*mar.....: ele morava muito longe*”, resultou da tentativa de justificar que o menino não morava na cidade de Feira de Santana, pois aqui não temos mar, logo, para ficar muito tempo sentado olhando o mar, o menino deveria morar bem longe daqui. O sorriso no momento da justificativa apresenta o que Preti (1999) chama de marcador não linguístico, que contribui para a interação entre interlocutores. Marcuschi (2010) chama tal marcador de “fenômeno da oralidade” que a escrita não consegue reproduzir.

Além das pausas, K apresenta algumas repetições ao longo do seu texto, como as palavras “só” e “ele”. A palavra “só” aparece quase sempre com valor adversativo, como na linha 6, “*só que o pai falou que.....: não queria deixar*” e na linha 8 “*só que não adiantou nada*”, denunciando a ideia de que o pai não concordava com a realização daquele sonho do filho. O pronome “ele” foi usado de forma anafórica, quinze vezes ao longo da narrativa. Tal pronome aparece como um organizador do pensamento, favorecendo uma continuidade de sentido. Não sabemos o nome do personagem, mas o pronome ele, substitui tal nome promovendo a progressão textual.

Em se tratando da relação entre a narrativa produzida por K e o filme O Farol, encontramos elementos como a relação entre o pai e o filho; a ideia de respeito entre ambos; a presença do mar; o navio grande. Tais elementos representam um envolvimento psicológico com as imagens fílmicas, apresentando, assim, o que Aumont (2008) chama de “*rememoração*” que, de forma simbólica, puxa pelas funções do raciocínio.

Para narrar uma história inspirada no filme, K faz opção por personagens masculinos que são apresentados de forma indireta, ou seja, o narrador não descreve física e psicologicamente seus personagens, apenas oferece pistas ao longo da narrativa, começando pelo menino que queria ser marinheiro, passando pelo pai, chefe da família e chegando à mãe que, com passagem discreta, apenas chora a partida do filho. Sobre o menino, o narrador nos mostra um personagem sensível que tem um sonho, o que nos faz lembrar o “*personagem-criança*” apresentado por Palo (2006), como a que se caracteriza pelo que imagina, pelo que sonha. Assim, o menino do início da história sonha e olha o mar, pensando na realização do seu sonho. Ainda com o olhar sobre os personagens, o pai é apresentado pelo aluno narrador como o chefe da família, a quem o menino faz o pedido e de quem a realização do sonho depende. Tais personagens, menino e pai,

aproximam-se respectivamente das esferas de herói e agressor apresentadas por Propp. No entanto, as funções dos personagens acabam subvertendo a expectativa, uma vez que o agressor, que poderia atrapalhar a realização do sonho do herói, acaba ajudando-o na realização desse sonho.

Antes do texto “*O menino que queria ser marinheiro*”, o aluno K havia produzido durante a atividade diagnóstica o texto “*Os irmão gêmeo*”, cuja narrativa foi confusa, com personagens que se misturavam e repetições excessivas que comprometeram a continuidade de sentidos. Além disso, o *script* não apresentava com clareza o começo, o meio e o fim da história e o aluno narrador apresentou fortes indícios de que estava nervoso demais com a responsabilidade de criar uma história para ser contada. Diferente daquela produção, nesta o narrador mostrou-se levemente confortável diante da proposta de produção de uma história para ser gravada, assim, K criou uma história mais consistente, cujo *script* aparece com clareza e, embora haja poucos personagens, cada um deles tem sua ação bem demarcada ao longo do texto.

Na primeira história narrada por K não há marcadores temporais, além das ações verbais para que se perceba a passagem do tempo. Já no texto produzido após as atividades de intervenção, os marcadores temporais como “*quando cresceu*”, “*aos dezesseis anos*”, “*quando ele fez dezoito anos*”, “*viagem por muito tempo*”, são bastante evidentes, dando a clara ideia de que o tempo está passando na história.

Embora a narrativa produzida pelo aluno K ainda seja muito simples para a sua idade, é possível perceber que as atividades de intervenção contribuíram para que houvesse uma progressão na qualidade da produção oral do aluno.

## **Narrativa 6 – Uma amizade de verdade**

1.vô/ contá/ uma história de duas meninas que eram muito amigas... uma era  
2.morena do cabelo cacheado... e...:: e... a outra era...:: era...:: menos morena...  
3.do cabelo castanho... e...uma delas tinha muito ciúmes da amiga... e... e... não  
4.queria que ela fosse amiga de ninguém...:: só dela... mas na escola...:: na escola  
5.tem muita gente e...:: é... é... ela fez muitas amizades... a amiga que não era  
6.ciumenta... e a outra... ficou muito... muito triste...::aí elas...:: o tempo foi passano...  
7.elas viajô/ pra Salvador...:: foi conhecer o mar... passeou no farol da barra e...

8. e... se divertiram muito... quando voltaro a amiga arranhou um namorado e ficou  
 9. com medo da amiga não aceitar mais ela...::: mas a amiga aceitou... porque...  
 10. elas eram amigas de verdade...::: aí... elas... elas... ficou velhinha...porque o  
 11. tempo passou e uma delas morreu... ela... ela ficou TÃO triste e...lembrava...  
 12. lembrou e disse... nossa amizade nunca... nunca nos separou.

E (menina, 11 anos)

A aluna narradora, E, nos apresentou uma história contada sem pressa. Ela parecia buscar na memória os acontecimentos que deveriam fazer parte do enredo. Buscando na memória, E nos apresenta vários elementos que têm correspondência no filme assistido, dentre eles, a imagem do Farol da Barra, o envelhecimento dos personagens e a morte de um deles. O personagem pai, no filme O Farol, envelhece e, amparado pelo filho, morre enquanto tocava piano. A cena fílmica da morte do pai já idoso foi retomada por E em sua narrativa, pois as duas amigas envelhecem e uma delas morre. A tristeza do filho, personagem do filme, é vivida também pela amiga que fica saudosa por ter perdido uma pessoa querida, conforme a linha 11, “ela... ela ficou TÃO triste”. Para demonstrar a tristeza da amiga, E faz opção pelo advérbio “tão” que, falado com ênfase como aconteceu, intensifica ainda mais a tristeza sentida pela morte da amiga.

Ao longo da narrativa, E faz uso de longas pausas e repetições. Logo na linha 2, a longa pausa do trecho “e...::: e a outra era...::: era...::: menos morena” caracteriza o que Marcuschi (1997) chama de “pausa preenchida”, que auxilia no planejamento interno da fala. Nesse mesmo trecho, a repetição da forma verbal “era” soa como um pedido de ajuda, como se E buscasse nos interlocutores a melhor palavra para caracterizar o segundo personagem o segundo personagem uma vez que deixa transparecer que as duas são bastante parecidas, conforme se percebe pelo uso da palavra “menos”.

Outras repetições são percebidas em toda a narrativa, como na linha 3 “ciúmes da amiga... e... e...” e nas linhas 10 e 11 “aí... elas... elas... ficou velhinha”. São reduplicações de conjunções e de pronomes, que, segundo Marcuschi (1997) dão tempo ao falante para preparação da fala. Quase no fim da história, E faz uso de uma “autocorreção auto iniciada”, “triste e... lembrava... lembrou e disse”. A repetição do verbo lembrar tem seu tempo corrigido do pretérito imperfeito para o

pretérito perfeito, o que apresenta um truncamento que Marcuschi (1997) não considera caótico, já que ajuda a estabelecer o sentido desejado pelo falante.

Diferente da história narrada por K, E não inicia sua narrativa usando o clássico “*era uma vez*”, ela anuncia que vai contar uma história “*vô/ contá/ uma história de duas meninas que eram muito amigas*”, (linha 1) e apresenta os personagens sem nomeá-los. Apenas as formas nominais “*amiga*”, “*ela*” e “*outra*” são usadas ao longo da história para substituir os nomes. A caracterização usada por E para os personagens remete-nos a duas meninas que bem poderiam ser a própria E e uma das muitas meninas de sua turma, não só pela proximidade das características físicas, “*uma era morena do cabelo cacheado... e..... e a outra era..... era..... menos morena... do cabelo castanho...*” (linhas 2 e 3), mas também pelo relacionamento de ciúme e amizade tão presentes nessa faixa etária.

Ao longo de sua narrativa, E constrói uma história com *script* claro: duas meninas que eram amigas, cresceram, envelheceram e a amizade continuou até a morte de uma delas. O ciúme, característica de uma das meninas, desponta como elemento complicador do enredo, mas o comportamento tolerante da outra amiga deixa a narrativa linear e, o que poderia ser uma complicação, segue como uma simples característica do personagem.

A aluna narradora fez opção por uma narrativa de terceira pessoa, na qual o narrador observador assume o papel de onipresente, indo à escola, passeando em Salvador, conhecendo o Farol da Barra e de onisciente, conhecendo, não apenas as ações dos personagens como nas linhas 7 e 8, “*elas viajô/ pra Salvador..... foi conhecer o mar... passeou no farol da barra*”, mas também seus sentimentos, como na linha 9, “*e ficou com medo da amiga não aceitar*”.

Sobre o tempo da narrativa, até a metade da história não conseguimos percebê-lo. Só nas linhas 6 e 7 temos a noção da sua passagem, quando E nos informa que “*o tempo foi passano*”. Nas linhas seguintes, as ações verbais nos mostram a progressão temporal: “*viajou, foi conhecer, passeou, voltaram...*”, além disso, demonstram que a narradora seguiu uma cronologia bastante dilatada. Sobre a expressão “*porque o tempo passou*”, linha 11, E faz uma inserção, justificando o fato de ambas as meninas terem ficado velhinhas, dessa forma, deixa claro que embora a narrativa seja curta, a história contada durou muito tempo.

A aluna foi um dos quatro sujeitos que tiveram suas histórias gravadas e transcritas durante a atividade diagnóstica. Naquela oportunidade, E produziu a

narrativa cujo título é “*As duas vizinha*”, história muito curta que denunciou o quanto a narradora estava desconfortável com a ação de criar uma história. Diferente daquela atividade, nesta, a produção da narrativa “*Uma amizade de verdade*” apresenta *script* mais organizado numa história mais longa. Além disso, a aluna demonstrou estar muito mais tranquila durante a produção desta narrativa.

### **Narrativa 7 – Como tudo começou**

*1.era uma vez um rapaz que decidiu que queria ter um filho..... só que ele não tinha  
2.uma namorada...então ele... procurou... procurou uma namorada...só que não  
3.achava nenhuma... assim... do jeito que ele queria pra ser a mãe do filho dele.....  
4.até que um dia ele encontrou uma moça simpática... do jeito que ele queria... só  
5.que ela não queria ter filhos... só pensava no trabalho e em viajar.....então ele  
6.terminou o namoro... ficou muito triste.....: foi aí que ele teve a ideia de adotar  
7.uma criança...ele tentou...tentou e não conseguia.....: porque ele não era  
8.casado.....: juiz não concordava... só que ele não desistiu e continuou tentando e...  
9.e conseguiu... o juiz viu que ele era honesto... ele ficou muito feliz e queria que a  
10.vida do filho dele fosse muito feliz... então ele pediu pra mãe dele pra ajudar ele a  
11.tomar conta do menino.....: neto dela...só que a mãe dele disse que não ia deixar  
12.de trabalhar pra tomar conta do filho dos outro...aí ele ficou muito magoado com a  
13.própria mãe dele que disse aquilo... e ele pensou para o filho dele... filho... é só  
14.nós dois mesmo.....: e ele foi embora para um lugar bem longe e nesse lugar... só  
15.se podia se chegar de barco...lá ele vivia feliz com seu filho... ele tocava piano  
16. pro seu filho... ele também ensinou seu filho a tocar piano...o amor deles era  
17.lindo e ele tava muito feliz porque o sonho dele tava realizado*

L (menina, 11 anos)

A aluna L nos presenteou com uma narrativa encantadora que apresenta, segundo sua perspectiva, a origem da história do filme “O Farol”. Com um *script* bem organizado, L criou uma narrativa que foi contada sem muitas pausas e com um ritmo um tanto acelerado, como se tivesse pressa de que todos ouvissem a história que ela criou. Dentre as poucas pausas prolongadas, a narradora busca nos fazer entender o motivo pelo qual o rapaz não conseguia adotar uma criança: “*tentou e não conseguia.....: porque ele não era casado*” (linha 7). Como ainda parecia não se fazer entender, a narradora faz uma inserção da frase “*o juiz não concordava*” (linha 8), tentando, assim, atribuir o sentido desejado ao trecho. O mesmo acontece na linha 9, quando a narradora faz a inserção da frase “*o juiz viu que ele era honesto*”, para justificar o fato de o rapaz ter conseguido finalmente adotar a criança. Nas duas

passagens, a narradora faz uso do seu conhecimento de mundo, trazendo para a sua história situações da vida real como a dificuldade enfrentada por um jovem solteiro ao tentar uma adoção.

Ao longo da sua história, observamos a expressão “*só que*” em todas as passagens que têm valor adversativo, como na linha 1 “*só que ele não tinha uma namorada*” e na linha 11 “*só que a mãe dele disse*”. O uso da expressão “*só que*” tem sido uma constante entre meninos e meninas dessa faixa etária, que pouco fazem uso das conjunções *mas*, *porém* e outras, conforme pudemos observar ao longo da proposta de intervenção. Há, ainda, a possibilidade de L ter usado tal expressão pelo hábito do uso do “*sqn*”<sup>9</sup>, tão presente nas conversas na escola e principalmente nas postagens nas redes sociais.

A palavra “*ele*” é bastante usada ao longo da narrativa, nas linhas 9 e 10, em especial, “*viu que ‘ele’ era honesto... ‘ele’ ficou muito feliz e queria que a vida do filho ‘dele’ fosse muito feliz... então ‘ele’ pediu pra mãe ‘dele’ pra ajudar ‘ele’ a tomar conta*”. A repetição desse item lexical caracteriza o que Fávero (2003) chama de reiteração, usada para favorecer a coesão referencial ao longo do texto.

A narrativa criada por L apresenta *script* bem definido, apresentando o que Labov (1972) chama de “ação complicadora”, numa sequência de acontecimentos que compõem o corpo da ação: o rapaz quer ter um filho, procura uma namorada, termina o namoro, adota uma criança e vai viver longe com seu filho. Logo no início, L nos apresenta o elemento disparador do enredo “*Era uma vez um rapaz que decidiu que queria ter um filho*” e quando a complicação parece resolvida, novo elemento complicador aparece nas linhas 11 e 12, quando a mãe do rapaz se recusa a ajudá-lo a cuidar da criança. O enredo ganha acomodação quando, tendo ido embora para um lugar distante, o rapaz vive feliz com o seu filho. Aqui L se reporta aos contos maravilhosos cujos finais, nas versões brasileiras, invariavelmente são felizes.

Em se tratando de personagens, L os introduz na história sem qualquer preocupação com apresentação. Um rapaz, uma namorada, uma criança, um juiz e uma mãe, nenhum deles recebe um nome, sendo sempre referidos por uma expressão nominal. As características são apresentadas por L de forma indireta, o

---

<sup>9</sup>sqn – só que não – expressão usada com regularidade nas redes sociais para negar algo que se acabou de afirmar. Ex. Essa foto ficou linda. sqn (na verdade a foto está muito feia. sqn = só que não).

rapaz tem um desejo, é decidido e sensível, o juiz é rigoroso, a mãe não gosta de cuidar de crianças e a namorada é independente. Apenas na linha 4 temos uma característica direta para a namorada, “*uma moça simpática*” e, na linha 9, uma para o rapaz, “*viu que ele era honesto*”.

Esses personagens até se aproximam das esferas de ação propostas por Propp, sendo o rapaz o herói, enquanto a mãe e a namorada aproximam-se da esfera do agressor. Tais funções, no entanto são subvertidas, pois o rapaz está em busca de uma realização pessoal, e a mãe e a namorada não fazem o mal ao rapaz, apenas não lhe apoiam na realização do seu sonho. O personagem principal, o rapaz, aproxima-se do modo condicional do modelo todoroviano, no qual, segundo Todorov (2006), o personagem responsável pela condição é também a que sofre as consequências. Adotando um filho, o rapaz não conseguiu apoio da mãe e teve de cuidar de tudo sozinho.

Ainda sobre os personagens, o início da narrativa de L parece apontar para os contos de fada, com o príncipe buscando e encontrando sua princesa, “*então ele... procurou... procurou uma namorada... só que não achava nenhuma... assim... do jeito que ele queria pra ser a mãe do filho dele...::: até que um dia ele encontrou uma moça simpática... do jeito que ele queria...*” (linha 2, 3 e 4). A partir da linha 5, no entanto, a expectativa é subvertida, pois a pretensa princesa apresenta comportamento que se distancia do esperado nos contos maravilhosos: “*só que ela não queria ter filhos... só pensava no trabalho e em viajar...:::*”. Na verdade, os personagens criados por L chamam a atenção por apresentarem comportamentos que se distanciam, não só dos contos de fadas, mas também dos modelos tradicionais reproduzidos socialmente: quem sonha com o filho é o rapaz, a namorada só quer trabalhar, estudar e viajar, e a mãe não aceita o papel da avó que cuida do netinho.

Quanto ao tempo, a história “*Como tudo começou*” pode ser analisada de duas formas: se considerarmos apenas a história criada por L, teremos a passagem do tempo seguindo uma cronologia natural, caracterizando o que Gancho (2006) chama de “tempo cronológico”. Dessa forma, a narrativa apresenta enredo linear, não alterando a ordem em que os fatos acontecem, com ações que se seguem, contando uma história que deve ter durado um ou dois anos mais ou menos. Se considerarmos, no entanto, que “*Como tudo começou*”, fazendo jus ao seu título, é uma volta ao passado, chegando ao início da história dos personagens pai e filho do

filme “O Farol”, teremos, então, o “tempo psicológico” que, segundo Gancho (2006, p. 25), transcorre numa ordem determinada “pelo desejo ou pela imaginação do narrador”.

A narrativa criada por L dialoga fortemente com o filme apresentado, não só pela temática, que é a relação entre o pai e o filho, mas também pela riqueza dos detalhes que demonstram forte influência da narrativa fílmica, como os personagens pai e filho, a presença do mar e dos barcos, conforme as linhas 14 e 15: “*nesse lugar... só se podia se chegar de barco...*” e o piano que o pai ensinava o filho a tocar, “*ele tocava piano pro seu filho... ele também ensinou seu filho a tocar piano...*” (linhas 15 e 16). Toda a construção da narrativa denuncia que L ficou “tocada” pela história e pelas imagens do filme “O Farol”, pois “a constituição do sentido é individual, original, feita com base em diferentes indicadores e contextos, por isso varia” (BITAR, 2002, p.26). Assim, as imagens do filme “O Farol” foram determinantes para que L mobilizasse os conhecimentos prévios que estão ligados ao seu contexto.

Assim como K e E, L também teve seu texto transcrito e analisado na atividade diagnóstica. Naquela atividade, L produziu a narrativa “*O sorriso das crianças*” que, com *script* organizado, chamou a atenção pelo final inesperado, mostrando a autoria da aluna. Agora, com a história “*Como tudo começou*”, L comprova seu amadurecimento como narradora, pois, tomando o filme como elemento disparador, construiu uma narrativa com enredo bem costurado. Além disso, atribuiu à narrativa um título que comprova que não é apenas uma história baseada em um filme, “*Como tudo começou*” é o filme que começa.

### **Narrativa 8 – A briga dos meninos**

*1.era uma vez uns menino que eram amigos muitos unidos... eles foram jogar bola e  
2.eles brigaram jogando bola...::: aí eles ficaram assim...::: brigado...::: aí eles foram  
3.para casa... se se pararo e nunca mais se falaram...::: só que o pai de um... quis  
4.saber...::: perguntou... porque ele não falava mais com o amigo...::: na outra casa a  
5.mesma coisa...::: o pai do outro amigo... reclamano porque eles brigaro... só que os  
6.dois pais também eram amigos porque eles moravam na mesma rua... e quando  
7.eles chegaro do trabalho se encontraro e resolvero botar eles frente com frente pra  
8.saber o que aconteceu... e o primeiro pai perguntou... porque brigaro?...::: o amigo  
9.respondeu... não me lembro... o segundo pai também...por que brigaro?... o outro*

10. *amigo também... não me lembro... ((risos)) o pai de um e de outro mandaro os*  
 11. *dois dá as mãos e eles dero.. ((risos)) e dero um abraço porque eles já estava*  
 12. *sentindo falta das brincadeiras*

B (menino, 11 anos)

A narrativa criada por B parte de um enredo simples e bastante comum no cotidiano dos meninos de sua idade, uma briga de amigos durante um jogo de futebol. Tal história foi contada com um pouco de tensão no início e muita descontração do meio até o final.

Logo na linha 1, o aluno narrador pluraliza o advérbio de intensidade, “*uns menino que eram amigos ‘muitos’ unidos*” (linha 1), tal equívoco é muito comum entre os alunos do 6º ano, que confundem o advérbio “*muito*”, invariável, com o pronome “*muito*”, já que a mesma palavra é usada para as duas situações. Na linha 2, a repetição do marcador conversacional “*aí*” contribui para a progressão da narrativa, além de funcionar como um elemento que retoma a ideia após uma pausa prolongada.

Algumas pausas usadas por B, ao longo da narrativa, correspondem ao que Marcuschi (1997) chama de “pausas sintáticas de ligação”, que aparecem em substituição a um conector, como nas linhas 3 e 4, “*quis saber.....: perguntou...*”. A pausa representada por “*.....:*” pode ser substituída por uma conclusiva como, “então, por isso, e outras”.

Na linha 7, verificamos a expressão bastante popular: “frente a frente”, mas nos chama a atenção ao substituir a preposição “*a*” pela preposição “*com*”, “*botar eles frente com frente*”. Tal substituição, entretanto, não compromete a construção de sentido da história. Outro ponto que nos chama a atenção é a irregularidade no uso da concordância, pois em algumas frases, como nas linhas 1 e 2 “*foram jogar bola e eles brigaram*”, o narrador faz a concordância entre os elementos lexicais, em outras situações, como na linha 7: “*eles chegaro do trabalho se encontraro e resolvero*”, tal concordância não foi considerada pelo narrador.

Na linha 9, o narrador deixa subentendidos os verbos perguntar e responder, denunciados no uso da palavra “*também*”, “*... o segundo pai também... por que brigaro?... o outro amigo também... não me lembro...*”.

O aluno narrador demonstra ter sido influenciado pelas imagens fílmicas, pois sua narrativa apresenta personagens masculinos, além disso, a presença do

pai, dos dois pais no caso, é decisiva para o desenlace da complicação. O aluno narrador não nomeia personagens, que são chamados pelas formas nominais “*uns menino*” e “*o pai*”. Além disso, em toda a narrativa, B usa o pronome “*eles*” tanto para os meninos como para os pais, o que acontece nas linhas 5, 6 e 7: “*os dois pais também eram amigos porque ‘eles’ moravam na mesma rua... e quando ‘eles’ chegaro do trabalho se encontraro e resolvero botar ‘eles’ frente com frente pra*”, quando quase confunde o interlocutor, que demora um pouco para saber quando o pronome se refere aos pais ou aos meninos. Não há caracterização direta para os personagens e mesmo a caracterização indireta é muito sutil, os meninos eram brincalhões e os pais apaziguadores.

A passagem do tempo é marcada pelas ações verbais que se sucedem construindo uma ordem cronológica para o enredo. A duração da história pode ter sido de três dias, uma semana, não se sabe, mesmo porque ao usar a expressão “*nunca mais se falaram*” na linha 2, a hipérbole usada pelo narrador não dá pistas do tempo exato da separação dos meninos.

No desfecho da história, a narrativa busca ser divertida, pois o narrador não controla os risos ao contar que os meninos continuavam sem se falar, mas não se lembravam do motivo da briga. Assim, percebemos que o *script* apresentado por B é bem estruturado, pois ele costura, com tranquilidade, o começo, o meio e o fim da história.

A narrativa “*A briga dos meninos*” criada por B, apresenta elementos mais consistentes do que “*A menina que queria pulá na piscina*”, criada pelo mesmo autor durante a atividade diagnóstica. O referido aluno teve participação muito ativa durante toda a proposta de intervenção, o que contribuiu para a produção de uma narrativa com *script* bem mais organizado e maior desenvoltura durante a narração da história. Na atividade diagnóstica, as palavras eram pronunciadas com insegurança, como se o narrador precisasse da validação do interlocutor, o que tornou a narrativa muito lenta, diferente da história “*A briga dos meninos*” que foi contada com um pouco de tensão no início e muita desenvoltura em seguida, como se o narrador estivesse relatando uma história por ele mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluída a sequência de atividades que objetivaram minimizar os problemas observados na atividade diagnóstica, lembramos Marcuschi (1992, p. 5), que salienta que a oralidade é “a prática social mais comum no dia a dia do ser humano”. Reconhecer a importância de tal prática para o ensino de Língua Portuguesa deveria motivar o planejamento de aulas que realmente objetivassem o desenvolvimento da oralidade. No entanto, atividades como as que foram realizadas durante a proposta de intervenção ainda causam surpresa e desconfiança de alguns colegas e de muitos alunos, pois “não ensinam a escrever”.

Durante a proposta de intervenção, buscamos construir um ambiente de confiança no qual, todos podiam falar sobre os filmes e sobre os conhecimentos despertados por cada imagem, já que tais imagens provocam representações muito realistas da imaginação. Dessa forma, os alunos se deixavam levar pela imaginação, estabelecendo sempre relações entre imaginação e realidade. As produções narrativas dos alunos durante a atividade de intervenção demonstram que, partindo do mesmo filme, mobilizando conhecimentos diferentes, as imagens despertaram sentidos diferentes em cada aluno narrador.

Para narrar, os alunos precisaram se despojar de constrangimentos e timidez, o que foi muito difícil no início, mas, aos poucos, quase toda a turma se sentiu confortável e confiante para falar. Em suas falas, a presença das repetições, das longas pausas e dos truncamentos foi diminuindo em cada produção, sendo usada em favor da organização de cada história no final da proposta.

Comparando as histórias produzidas na atividade diagnóstica com as produzidas na última etapa da proposta, percebemos que houve uma evolução significativa na organização do *script*, bem como no ritmo da narrativa. As novas histórias são mais longas, mais inteligíveis e mais coerentes com a idade de cada aluno narrador que, após cada etapa da atividade de intervenção, demonstrava mais confiança em sua expressão oral.

Nessas atividades de intervenção, o estudo de cada elemento da narrativa foi de grande valia para que os alunos organizassem melhor as suas ideias antes de contar as histórias. Alguns elementos, no entanto, não foram usados suficientemente pelos alunos em suas narrativas, como o espaço e a caracterização dos personagens. Sobre os personagens, percebemos que falta ainda melhor

identificação dos mesmos, pois os alunos narradores não lhes deram nomes e raramente lhes atribuíram características diretas. Já o espaço não foi considerado importante pelos narradores para o desenvolvimento das ações, já que as narrativas produzidas muito pouco evidenciaram tal elemento.

As histórias produzidas a partir da exibição de filmes, durante as atividades iniciais da proposta de intervenção, mostraram o quanto o aluno se sente inseguro quando precisa dizer de maneira autoral. Tal qual a criança ainda pequena que, de posse do livro, limita-se a nomear os elementos que compõem a ilustração e espera que o adulto lhe conte a história, os nossos alunos de onze anos ficaram inteiramente desestabilizados por assumirem, sozinhos, uma narrativa. Tal problema foi inteiramente superado por alguns e minimizado pela maioria ao longo do desenvolvimento da proposta.

Necessário também observar que, no início, poucos alunos quiseram participar da atividade, no final o grupo dos voluntários cresceu de tal forma que poucos eram os que ainda demonstravam timidez ao contar a sua história. Outra coisa interessante é que quase todas as produções tiveram início com a expressão formal de quem vai contar uma história: “*era uma vez*”, que é uma das marcas linguísticas mais comuns que podem ser identificadas na estrutura das narrativas. A aluna narradora, E, no entanto, fugiu a essa regra e começou a narrativa preparando o interlocutor para a história: “*vô/ conta/ uma história de duas meninas que eram muito amigas*”, oferecendo, assim, a sua marca autoral desde o início da produção.

Em sua maioria, as histórias contadas não se aproximam dos contos maravilhosos com príncipes, bruxas e outros elementos que nos reportem a tais contos. Também não retratam as esferas de ações nem as funções definidas por Propp para as personagens dos contos tradicionais. Todas as narrativas produzidas, no entanto, dialogam de alguma forma com os filmes exibidos durante as atividades.

A narrativa coletiva criada após a exibição do filme “Coisas de Pássaros” nos mostrou que, assim como o pássaro grande foi rejeitado pelo grupo, porque era diferente, a menina Clara também foi rejeitada pelas amigas, porque não se vestia como as demais. As produções feitas após a exibição do filme O Monge e o Cãozinho apresentaram a presença de um personagem animal, gato ou cachorro que, assim como o cãozinho do filme, despertava a bondade e o bom humor de personagens humanos.

As narrativas criadas e transcritas na última etapa da atividade apresentam forte relação com o filme O Farol. Os personagens masculinos e a presença de um pai zeloso fizeram parte de três das quatro narrativas analisadas. Também observamos nas referidas histórias a referência ao mar, aos barcos e ao farol. A morte na velhice esteve presente em uma narrativa e a amizade verdadeira, presente em todas, demonstrando, assim, que o tema e os elementos presentes no filme realmente motivaram o aluno a produzir a sua narrativa.

Dessa forma, concluída a atividade de intervenção, percebemos que as hipóteses levantadas anteriormente foram confirmadas e os objetivos alcançados, já que constatamos uma melhora significativa no desempenho dos alunos na produção das narrativas orais, motivados pelos filmes animados. Tal melhora foi evidenciada pela segurança de cada aluno narrador, enquanto contava sua história após a exibição dos filmes. Foi evidenciada ainda, na organização do *script*, na fluência e na postura autoral assumida pelos narradores ao longo de todo o processo. A atividade de intervenção reforçou o que havíamos percebido após a diagnóstica: que as aulas de Língua Portuguesa precisam dar espaço ao desenvolvimento da oralidade, realizando propostas que contribuam para o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo-o, não apenas como o aluno que escreve ou que fala, mas como o aluno que tem o que dizer e sabe como fazê-lo.

Após os estudos no PROFLETRAS, mestrado que veio contribuir muitíssimo para um melhor desempenho em minhas atividades pedagógicas, apresento esta proposta que aponta para um dos muitos caminhos que podem ser trilhados para o ensino de oralidade na escola. Nas aulas de Língua Portuguesa em especial, entendendo que, após os filmes exibidos, cada aluno teve o que dizer e disse. Como o narrador que, segundo Benjamin (1987), é aquele que dá conselhos aos ouvintes, pois busca o que conta na experiência vivenciada por ele ou pelos outros, tivemos, de forma direta ou indireta, em cada narrativa, conselhos dados pelos alunos narradores, que também nos dão uma lição: não brigue com seus amigos, lute pelos seus sonhos, confie em seu pai e principalmente, valorize as pessoas amigas, você não sabe até quando elas estarão com você.

## REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean-Michel. *A análise da narrativa*. Lisboa, ed. Gradiva, 1997
- AUMONT, Jacques e outros. *A Imagem*. Campinas, ed. Papirus, 2008.
- \_\_\_\_\_ e outros. *A estética do filme*. Campinas, ed. Papirus, 2007.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: *Obras escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. São Paulo ed. Brasiliense, 1987.
- BITAR, Mariângela Lopes. *Produção oral de crianças a partir da leitura de imagens*. São Paulo, ed. Humanitas, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREMOND, Claude. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, Roland (org.) *Análise estrutural das narrativas*– pesquisas semiológicas. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1972.
- CAVALCANTE, Jauranice. *Professor, leitura e escrita*. Editora Contexto, São Paulo, 2010.
- CHI, PoChou. O farol. Curta metragem, 2010. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=atTr7uwCVQI>>. Acesso em 19 de junho de 2014.
- CHIAN, Ting. *A Ponte*. Curta metragem Academia de Artes Universal. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=6EAZRvEQkDc>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2014.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto e Do conto breve e seus arredores. In Valise de cronópio. Trad. Davi Arrigucci Jr. E João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo, Mercado das letras, 2013.
- ECO, Umberto. James Bonde: uma combinatória narrativa. In: BARTHES, Roland (org.) *Análise estrutural das narrativas* – pesquisas semiológicas. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1972.
- ELIAS, Vanda Maria. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo, Ed. Contexto, 2013.
- FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo, ed. Ática, 2003.

\_\_\_\_\_ e outros. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo, ed. Cortez, 2005.

FIORINDO, Priscila Peixinho. *A contribuição da Arteterapia no envelhecimento*. Trabalho de Conclusão de Curso -TCC, no curso de pós-graduação *latu sensu* em Arteterapia, Instituto Junguiano da Bahia, Salvador/BA, 2014.

\_\_\_\_\_. *A imagem como passaporte para o mundo imaginário das histórias*. In: Estudos Linguísticos, São Paulo, 42 (2): p. 927-937, maio-ago 2013.

\_\_\_\_\_. *Em torno da narrativa / narração: a proposta revisitada do modelo laboviano de narrativa oral*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística: Semiótica e Linguística Geral) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-15122005-141613/>>. Acesso em: 2014-06-08.

FRANÇOIS, Frederic. *Práticas do oral: diálogo, jogos e variações das figuras de sentido*. São Paulo, ed. Pró-Fono, 1996.

FIORUSSI, André. In: Antônio de Alcântara Machado et alii. *De conto em conto*. São Paulo; Ática, 2003. p.103.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo, Ed. Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley: (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo, Ática, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. Elementos para uma teoria da interpretação da narrativa mítica. In: BARTHES, Roland (org.) *Análise estrutural das narrativas – pesquisas semiológicas*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1972.

HEINE, Lícia Maria Bahia. *Aspectos da linguística falada*. In: Revista (Com) textos Linguísticos, vol. 6, nº 7, Espírito Santo, 2012.

KOCH, Ingedore Vilaça. *A coesão textual*. São Paulo, ed. Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo, Contexto, 2007

\_\_\_\_\_. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo, ed. Contexto, 2002.

\_\_\_\_\_. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, ed. Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Interferências da oralidade na aquisição da escrita*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 30, p.31-38, jul./dez, 1997.

\_\_\_\_\_. *O Texto e a construção dos sentidos*, São Paulo, ed. Contexto, 1997.

LANG, Tom. O monge e o cãozinho. Curta metragem, 2008. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NBXFP2fdjKA>>. Acesso em 20 de junho de 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus Professor, Adeus Professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo, ed. Cortez, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo, ed. Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. *A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, ed. Lucerna, 2001.

\_\_\_\_\_. DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. Minas Gerais, ed. Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, ed. Cortez, 2010.

MATURANO, Ana Cássia. *Estimulando a leitura*. In: Guia do bebê. Disponível em <http://guiadobebe.uol.com.br/estimulando-a-leitura/>>. Acesso em 03 de maio de 2014.

MORAES, Maria Cândido; TORRES, Saturnino de La. *Sentipensar: fundamentos e práticas para reencantar a educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MORAN, José Manuel. *O vídeo na sala de aula*. Revista Comunicação e Educação, vol. 1, nº 2, São Paulo, 1995.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, ed. Papirus, 1998.

ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5ª ed. Pontes Editores, Campinas, São Paulo, 2007.

OSINIRI, Cecília. *Amigo Imaginário*. In: *Catavento: assessoria e consultoria pedagógica*. Disponível em <http://cataventoassessoria.blogspot.com.br/search/label/Amigo%20imagin%C3%A1rio>> Acesso em 03 de maio de 2014.

PACÍFICO, Soraya e ROMÃO, Lucília. *Letramento, autoria e interpretação: a propósito de uma competição*. In: Revista Linguagem, 16ª Edição ([www.letras.ufscar.br/linguasagem](http://www.letras.ufscar.br/linguasagem)), São Paulo, 2011.

PALO, Maria José. *Literatura infantil: voz de criança*. São Paulo, ed. Ática, 2006.

PAULINO, Graça e WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. UFMG, Minas Gerais, 1992.

PÊCHEUX, Michel. *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, E.P. (org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Editora da UNICAMP, Campinas, São Paulo, 1997.

PERRONI, Maria Cecília. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo, ed. Martins Fontes, 1992.

PRETI, Dino. *Interação na fala e na escrita*. São Paulo, ed. Humanitas, 2003.

\_\_\_\_\_. *Análise de textos orais*. São Paulo, ed. Humanitas, 2010.

PROPP, Vladimir Lakovlevitch. *Morfologia do conto maravilhoso*. Trad. JasnaParavich. Boris Schnaiderman (Org.). Forense Universitária, 2ª ed. Rio de Janeiro, 1983.

REIS, Carlos e LOPES, Ana Cristina. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo, ed. Ática, 1988.

SANTAELLA, Lucia e NÖTH, Winfried. *Imagem: Cognição, Semiótica, Mídia*. São Paulo, Iluminuras, 2010.

SARHAN, Regina. *Pré-adolescência: o que fazer com a raiva?* In: Consultório Familiar. Disponível em [http://www.vivimascaro.com.br/colunistas/post/?1802/pre-adolescencia:\\_o\\_que\\_fazer\\_com\\_a\\_raiva?.htm](http://www.vivimascaro.com.br/colunistas/post/?1802/pre-adolescencia:_o_que_fazer_com_a_raiva?.htm). Acesso em 03 de maio de 2014.

SOLÉ, Izabel. *Estratégias de leitura*. Porto alegre ed. Artmed, 2009.

STUDIOS, PixarAnimation. *Coisas de pássaros*. Curta metragem, 2000. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=xdTS\\_UPV1-k](https://www.youtube.com/watch?v=xdTS_UPV1-k). Acesso em 19 de junho de 2014.

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. São Paulo, ed. Perspectiva, 2006.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A****TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DAS  
ATIVIDADES O MESTRADO PROFLETRAS NO  
COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES**

Pelo presente termo, eu \_\_\_\_\_ coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Odorico Tavares, Feira de Santana, Bahia, matrícula \_\_\_\_\_ autorizo o desenvolvimento das atividades que compõem o Trabalho de Conclusão de Curso da mestrandia NANCY SANTOS CALDAS, do Mestrado Profissional em Letras, PROFLETRAS da UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Tais atividades não envolvem qualquer risco à integridade física, nem moral dos alunos, já que são todas relacionadas ao desenvolvimento de leitura e oralidade dos participantes. Ressalto que todos os dados coletados ao longo das atividades serão utilizados tão somente com fins acadêmicos, neste e em trabalhos posteriores.

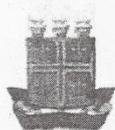
Feira de Santana, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
 Departamento de Ciências Humanas – Campus V  
 Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

Profletras  
 mestrado profissional

#### TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** FILMES ANIMADOS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador responsável:** NANCY SANTOS CALDAS

**Instituição/Departamento:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS V.

**Local da coleta de dados:** COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES – FEIRA DE SANTANA - BA.

Os pesquisadores do projeto **FILMES ANIMADOS NA PRODUÇÃO DE NARRATIVAS ORAIS NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados a partir de textos orais produzidos em sala de aula no **COLÉGIO ESTADUAL ODORICO TAVARES** e concordam com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados, bem como os termos de consentimento livres e esclarecidos mantidos na sala de Coordenação do Mestrado Profissional em Letras do Departamento de Ciências Humanas, Campus V da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 02 anos sob a responsabilidade da Profa. Pesquisadora Dra. Priscila Peixinho Fiorindo. Após este período, os dados serão destruídos.

Santo Antônio de Jesus, 20 de dezembro de 2014.

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Priscila Peixinho Fiorindo (Orientadora)	
Nancy Santos Caldas (Orientanda)	

## APÊNDICE C

### TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **NANCY SANTOS CALDAS**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto “**NARRATIVAS ORAIS: DOS FILMES ANIMADOS AOS ENREDOS CRIATIVOS NA ESCOLA**” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo, assim, o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar públicos os resultados desta pesquisa, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Santo Antônio de Jesus, 20 de setembro de 2014.

.....  
NANCY SANTOS CALDAS

## APÊNDICE D

### A PONTE<sup>10</sup>

Numa paisagem muito bonita, havia uma ponte bem estreitinha que ligava um precipício a outro. Lá embaixo passava um rio, o que deixava aquele lugar ainda mais bonito. Certo dia, dois animais bem grandalhões precisaram atravessar a ponte, eram um urso e um alce, que é um bicho grandão do tamanho do urso. Mas a ponte era muito estreita e não dava para os dois passarem ao mesmo tempo. Eles não prestaram atenção a isso e se encontraram bem no meio da ponte. Tentaram de um jeito, tentaram de outro e nada, não tinha como passarem ao mesmo tempo sem que um caísse lá embaixo. Um olhou para o outro com ar de autoridade e os dois começaram a se estranhar porque ninguém queria voltar para dar a vez ao outro. Quando estavam no meio da discussão, atrás do urso apareceu um pequeno animal chamado guaxinim. Ele disse ao urso que gostaria de atravessar a ponte, mas o urso estava muito bravo com o alce e pegou o pobre do guaxinim, deu vários socos e o jogou para longe, de volta à entrada do lado esquerdo da ponte. Depois voltou a sua discussão com o alce, empurrando e tomando empurrões. Neste momento, atrás do urso, apareceu um coelho que também queria chegar até o outro lado da ponte. O urso nem ouviu o que o coelho ia dizer, pegou o coelho pelas orelhas, sacudiu e o jogou para longe, para a entrada do lado direito da ponte. Os dois grandalhões voltaram a brigar, dando cabeçadas e empurrões. De repente eles perceberam que algo estranho estava acontecendo: o guaxinim e o coelho soltaram a corda que prendia um dos lados da ponte e a ponte virou. Os dois grandões se abraçaram, gritaram, mas não teve jeito, caíram juntinhos lá embaixo, no rio. A ponte virada de lado, ficou ainda mais estreita, parecendo uma cerca feita de troncos bem roliços. O guaxinim e o coelho não tinham se visto ainda, e cada um de um lado, distraidamente subiu na ponte que parecia cerca para atravessar. Bem no meio da ponte eles se encontraram. Ficaram parados por algum tempo, um olhando para o

---

<sup>10</sup> A história foi narrada por Nancy Santos Caldas, a partir da visualização do filme animado “A Ponte”.

outro. O guaxinim, então deu um sorrisinho, abaixou-se e o coelho deu um pulo por cima dele. Os dois se cumprimentaram sorrindo e puderam, enfim seguir o caminho.

## APÊNDICE E

História criada coletivamente pela turma e narrada de M, menino, 11 anos:

### História Coletiva

*era uma vez... em um jardim muito cheio de flores... que a menina adorava passear por ele... ::: certo dia... essa menina se chamava clara... e ela tavapassiano e nem viu que tinha um homem que só ficava olhando ela... mas a mãe dela dizia que não queria ela sozinha por aí...::: mas tá... td bem... ela ficou lá... de bobeira passando quando ela viu de longe as colega dela da escola... e ela foi lá e ar menina nem ligou pra ela... porque... porque as menina tava tudo arrumadinha e ela tava igual uma louca... que nem parece que tomou banho... até os cabelo assanhado tava... e ela ficou... ficou toda triste e sentou assim... assim no canto... perto de escorregadeira...::: que lá no jardim tinha um parquinho... aí o homem chegou e falou... você sabe quem eu sou...::: a menina era um pouco gordinha... que tinha os cabelos castanhos... quando o homem perguntou ela disse... epa... não posso falar com estranhos e saiu correndo... o homem correu atrás dela...::: que ele não era estranho... era o vizinho dela só que ela não conhecia e não tinha nada a ver... porque ele não era do bem ele... ele... ele... só queria sequestrar ela pra pedir resgate... mas as colega dela da escola que nem quis falar com ela viu ela correndo do homem e achou graça... mas teve uma que não achou graça e disse... ela está em perigo de verdade vamos chamar a polícia... mas ninguém não confiava na polícia e chamaram o irmão dela que foi correndo atrás deles e conseguiu pegar ele e depois a polícia chegou e descobriu que ele era um sequestrador perigoso... mas ele fracassou que ele achou que a menina era rica e tava toda bagunçada pra fingir de pobre... mas era pobre mesmo... ela disse pras meninas da escola taveno se fosse pela conta de vocês eu podia até tá morta...::: mas sempre tem uma amiga pra confiar... e elas virou as melhores amiga... e as menina ficou tudo envergonhada:: e fim*

## APÊNDICE F

### Narrativa 1 – Os irmão gêmeo

1.era uma vez dois colegas que eram muitos amigos... e um colega tinha um irmão  
2.gêmeo e o outro...e o irmão gêmeo dele era muito:....brigado com o colega. do  
3.outro irmão... aí... o...o... o irmão do... do... do...gêmeos né... ele... ele... trocô/ de  
4.identidade assim e... e...foi... conversá/ com o amigo... só que o amigo... do...  
5.do...que eh:.... eh...amigo mesmo do gêmeos... era... muito Brigado né... aí eles  
6.foram... conversá/ pra vê/ se... se eles fica/...entendidos:.. ...aí eles se  
7.entenderos e...e... ficaram em paz

K (menino, 11 anos)

## APÊNDICE G

### Narrativa 2 – As duas vizinha

1.era uma vez uma mulher... que ela tava brigada com a vizinha... aí teve um dia  
2.que ela passô/ mal... aí não tinha ninguém em casa para socorrê/ ela... aí a  
3.vizinha foi na casa dela e viu ela desmaiada e foi e ajudô/ ela... ligô/ pra samu aí  
4.A samu veio aí ela foi pro hospital e ficô/ bem... aí no final... a vizinha foi e ficô/  
5.de bem com ela... ela foi e pediu obrigado a vizinha

E (menina, 11 anos)

## APÊNDICE H

### Narrativa 3 – O sorriso das crianças

1.era uma vez uma fada do bem e uma bruxa do mal... a fada sempre no dia das  
2.crianças... jogava doces de lá... de lá de cima quando ela voava... pras  
3.crianças:... só que a bruxa do mal não gostava de vê/ crianças felizes e tentô/  
4.destruí/ a fada... aí... ia a bruxa depois... no dia das crianças... passiano/ pela  
5.cidade e percebeu que tava muito calma e que não tinha criança nenhuma  
6.sorrino/...nem brincano/... e ela percebeu que era por causa que:... da fada  
7.que não tava lá pra alegrá/ . elas... então a bruxa tentô/ resolvê/ o que ela fez e  
8.tentô/ ajudá/ a fada:... só que quando ela chegô/lá a fada tava muito doente E  
9.só...e como era coisas de magia... ela só podia sobrevivê/ se ganhasse uma outra  
10.vida... então a bruxa que ninguém esperava:... pra mais uma vez vê/ as  
11.Crianças sorrino/ e brincano/...deu a vida dela pra... pra fada.

L (menina, 11 anos)

## APÊNDICE I

### Narrativa 4 – A menina qui queria pulá na piscina

1.era uma vez uma menina que morava do lado da casa de outra vizinha... aí ela viu  
2.a piscina da vizinha.e ela pegô/ e falô/ que tinha vontade de pulá/ na piscina:....  
3.aí...elapulô/ o muro.... quando ela pulô/ o mur... Ela falô/ que ia pulá/ na  
4.piscina... com outra amiga imaginária que ela tinha:.... aí... quando ela pulô/ na  
5.piscina ela se afogô/... aí... aí o vizinho viu a zoadá... o cachorro latino... ele viu e  
6.foi atrás... pulô/ na piscina e pegô/ ela... ela não se afô/ ele pegô/ ela pa...levá/  
7.pa:: pa::: pa casa dela...pa... pa...fazê/ os tratamento que... que... precisava:....  
8.é::... errado pulá/ o muro dos outros pa entrá/ na piscina... no que você não é  
9.chamado

B (menino, 11 anos)

## APÊNDICE J

### Narrativa 5 – O menino que queria ser marinheiro

1.era uma vez um minino que...:: que ele disse que... que quando crescesse ia sê/  
 2.marinheiro...::ele... ficava muito tempo sentado... olhano o mar...:: ele morava  
 3.muito longe ((sorriu)) e ele quando cresceu... ele... ele...::: ele pediu o pai pra sê/  
 4.marinheiro...:aos dezesseis anos... aí o pai só... só que o pai falô/... que só podia  
 5.só com dezoito anos... quando ele fez dezoito anos. ele pediu ao pai... só que...  
 6.que o pai falô/... só que o pai falô/ que...::: não queria deixá/... só que quando  
 7.chegô/ o dia... ele... ele deixô/ né?...::: aí...::: aí ele...::: o pai deixô/ ele se alistá/  
 8. na marinha aí...: a mãe e o pai dele ficaro chorano... só que não adiantô/ nada...:::  
 9. aí...::: ele...::: ele viajô/ por muito tempo por aí...pra salvador...::: em um navio bem  
 10. grande...::: e fim.

K (menino, 11 anos)

## APÊNDICE K

### Narrativa 6 – Uma amizade de verdade

1.vô/ contá/ uma história de duas meninas que eram muito amigas... uma era  
 2.morena do cabelo cacheado... e...:: e... a outra era...:: era...:: menos morena...  
 3.do cabelo castanho... e...uma delas tinha muito ciúmes da amiga... e... e... não  
 4.queria que ela fosse amiga de ninguém...:: só dela... mas na escola...:: na escola  
 5.tem muita gente e...:: é... é... ela fez muitas amizades... a amiga que não era  
 6.ciumenta... e a outra... ficou muito... muito triste...::aí elas...:: o tempo foi passano...  
 7.elas viajô/ pra Salvador...:: foi conhecer o mar... passeou no farol da barra e...  
 8. e... se divertiram muito... quando voltaro a amiga arranhou um namorado e ficou  
 9. com medo da amiga não aceitar mais ela...:: mas a amiga aceitou... porque...  
 10. elas eram amigas de verdade...:: aí... elas... elas... ficou velhinha...porque o  
 11. tempo passou e uma delas morreu... ela... ela ficou TÃO triste e...lembrava...  
 12. lembrou e disse... nossa amizade nunca... nunca nos separou.

E (menina, 11 anos)

## APÊNDICE L

### Narrativa 7 – Como tudo começou

1.era uma vez um rapaz que decidiu que queria ter um filho...:: só que ele não tinha  
2.uma namorada...então ele... procurou... procurou uma namorada...só que não  
3.achava nenhuma... assim... do jeito que ele queria pra ser a mãe do filho dele...::  
4.até que um dia ele encontrou uma moça simpática... do jeito que ele queria... só  
5.que ela não queria ter filhos... só pensava no trabalho e em viajar...::então ele  
6.terminou o namoro... ficou muito triste...:: foi aí que ele teve a ideia de adotar  
7.uma criança...ele tentou...tentou e não conseguia...:: porque ele não era  
8.casado...:: juiz não concordava... só que ele não desistiu e continuou tentando e...  
9.e conseguiu... o juiz viu que ele era honesto... ele ficou muito feliz e queria que a  
10.vida do filho dele fosse muito feliz... então ele pediu pra mãe dele pra ajudar ele a  
11.tomar conta do menino...:: neto dela...só que a mãe dele disse que não ia deixar  
12.de trabalhar pra tomar conta do filho dos outro...aí ele ficou muito magoado com a  
13.própria mãe dele que disse aquilo... e ele pensou para o filho dele... filho... é só  
14.nós dois mesmo...:: e ele foi embora para um lugar bem longe e nesse lugar... só  
15.se podia se chegar de barco...lá ele vivia feliz com seu filho... ele tocava piano  
16. pro seu filho... ele também ensinou seu filho a tocar piano...o amor deles era  
17.lindo e ele tava muito feliz porque o sonho dele tava realizado

L (menina, 11 anos)

## APÊNDICE M

### Narrativa 8 – A briga dos meninos

1.era uma vez uns menino que eram amigos muitos unidos... eles foram jogar bola e  
2.eles brigaram jogando bola.....: aí eles ficaram assim.....: brigado.....: aí eles foram  
3.para casa... se se pararo e nunca mais se falaram.....: só que o pai de um... quis  
4.saber.....: perguntou... porque ele não falava mais com o amigo.....: na outra casa a  
5.mesma coisa.....: o pai do outro amigo... reclamano porque eles brigaro... só que os  
6.dois pais também eram amigos porque eles moravam na mesma rua... e quando  
7.eles chegaro do trabalho se encontraro e resolvero botar eles frente com frente pra  
8.saber o que aconteceu... e o primeiro pai perguntou... porque brigaro?.....: o amigo  
9.respondeu... não me lembro... o segundo pai também...por que brigaro?... o outro  
10.amigo também... não me lembro... .((risos)) o pai de um e de outro mandaro os  
11.dois dá as mãos e eles dero.. ((risos)) e dero um abraço porque eles já estava  
12.sentindo falta das brincadeiras

B (menino, 11 anos)

# **ANEXOS**

**ANEXO A**  
**NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO**

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	ecomé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa

temática da exposição; desvio temático		notação -- demanda de moeda por motivo
---	--	---

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

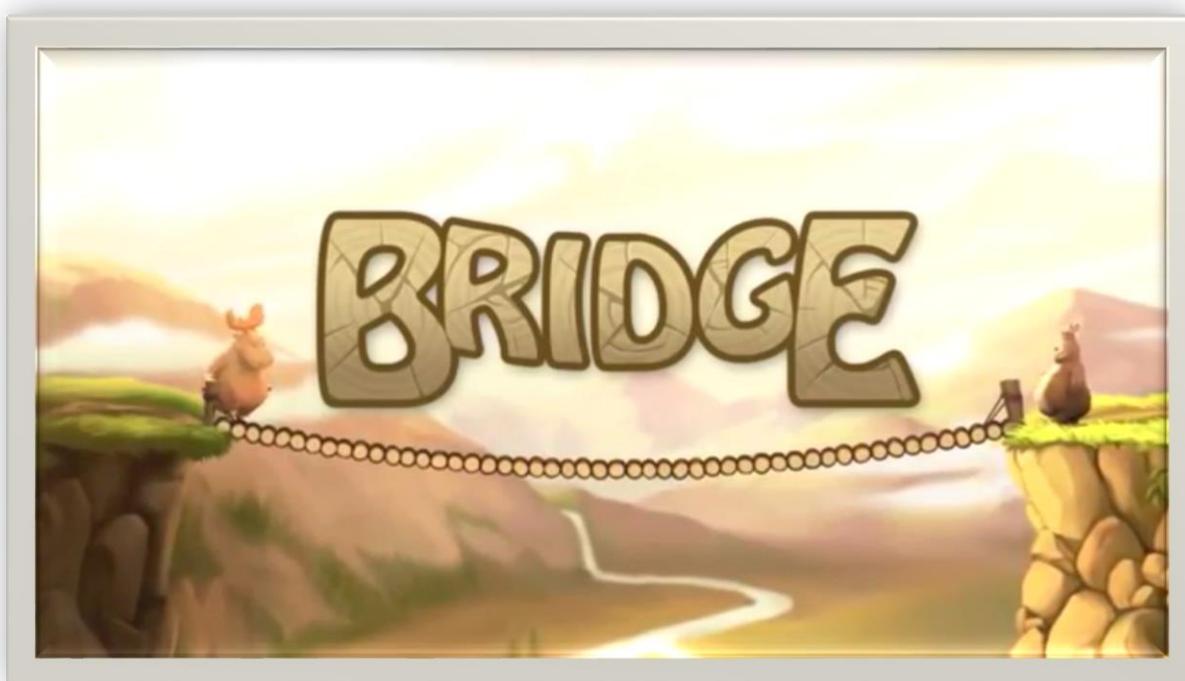
### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá? você está brava?*)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*)
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

PRETI, D.; URBANO, H. A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: *Projeto NURC/SP*. São Paulo: Queroz, 1990.

## ANEXO B

Início do filme “A Ponte” usado na atividade diagnóstica.



Final do filme “A Ponte”.



**ANEXO C**

Início do filme “Coisas de pássaros”, usado nas atividades de intervenção.



**ANEXO D**

Final do filme “O Monge e o Cãozinho”, usado nas atividades de intervenção.



## ANEXO E

Início do filme “O Farol”, usado na etapa final da intervenção.



Final do filme “O Farol”.



