



Fábula e *podcast*: por uma articulação do ensino da escrita e da oralidade

Mayara Cruz (UFPA)
(mayocruz@gmail.com)
Isabel Rodrigues (UFPA)
(irodrigues@ufpa.br)

Resumo: O ensino de língua portuguesa em várias escolas ainda aborda fala e escrita como modalidades antagônicas e dissociadas, consequência de uma abordagem dos anos 1970/1980, que coloca a fala como desorganizada, improvisada e a escrita como organizada, planejada. Tal visão, que desconsidera a dimensão comunicativa da oralidade, contribuiu para que a escrita fosse vista como o lugar de prestígio social, associada ao poder e ao status, e a oralidade como algo inferior e desprestigiado, ligada à informalidade. Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta didática com os gêneros fábula e *podcast*, elaborada para implementação possível em 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas à articulação das práticas escritas e orais, considerando a relação de interdependência e continuidade que existe entre oralidade e escrita. Os estudos de Antunes (2003), Dolz, Lima e Zani (2020) e Villarta-Neder e Ferreira (2020) constituem a fundamentação teórica deste trabalho. A metodologia é baseada nas perspectivas da sequência didática, de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e do letramento literário, de Cosson (2006). Os resultados indicam que uma proposta sistematizada de trabalho com os gêneros fábula e *podcast* pode combater a visão dicotômica de fala e escrita. Apresenta-se, assim, uma proposta pautada na articulação das práticas de escrita e de oralidade, que se inter-relacionam nos diversos gêneros e atividades linguageiras, colaborando, então, para a ampliação das possibilidades interlocutoras dos alunos.

Palavras-chave: fábula; *podcast*; escrita; oralidade.

Abstract: The teaching of the Portuguese language in several schools still approaches speech and writing as antagonistic and dissociated modalities, consequence of an approach of the 70s/80s that places speech as disorganized, improvised, and writing as organized, planned. Such a view, which disregards the communicative dimension of orality, contributed to the fact that writing was seen as a place of social prestige, associated with power and status, and orality as something inferior and discredited, linked to informality. Thus, the objective of this work is to present a didactic proposal with the fable and podcast genres, prepared for possible implementation in the 9th grade of Elementary School, intending to articulate written and oral practices, consider the relationship of interdependence and continuity that exists between orality and writing. The studies by Antunes (2003), Dolz, Lima, and Zani (2020), and Villarta-Neder and Ferreira (2020) constitute the theoretical foundation of this work. Furthermore, the methodology is based on the perspectives of the didactic sequence by Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004), and on literary literacy, by Cosson (2006). The results indicate that a systematic work proposal with the fable and podcast genres can combat the dichotomous view of speech and writing. Thus, a proposal is presented based on the



articulation of writing and oral practices, which are interrelated in different genres and language activities, thus contributing to expanding the students' interlocutory possibilities.

Keywords: fable; podcast; writing; orality.

Introdução

Sabe-se que o ensino de língua portuguesa em muitas escolas ainda é fortemente pautado em práticas da escrita em detrimento da oralidade, de modo que, em muitos casos, ensinar a língua é visto como sinônimo de ensinar gramática normativa, reflexos da falsa ideia de supremacia da escrita. Essa desvalorização da oralidade na escola pode ser explicada por alguns motivos, decorrentes de concepções equivocadas, relacionadas também à visão dicotômica sobre fala e escrita que aflorou nas décadas de 70 e 80, provocando grandes consequências, até hoje, no ensino de língua materna.

Nesse bojo, este trabalho se justifica pela importância de favorecer discussões relacionadas às práticas languageiras de articulação de escrita e oralidade. O objetivo é apresentar uma proposta didática com os gêneros fábula e *podcast*, elaborada para implementação possível em 9º ano do Ensino Fundamental, com vistas à articulação das práticas escritas e orais, apontando direcionamentos teórico-metodológicos ao professor de língua portuguesa para o trabalho em sala de aula.

Para o alcance desse objetivo, fundamenta-se nos estudos de Antunes (2003), Dolz, Lima e Zani (2020) e Villarta-Neder e Ferreira (2020). A metodologia deste estudo leva em consideração a perspectiva da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e do letramento literário, de Cosson (2006).

O artigo inicia com algumas reflexões acerca de escrita e oralidade, indica a concepção de língua/linguagem adotada, trata acerca da importância do texto literário em sala de aula e discute noções da fábula e do *podcast*. Em seguida, expõe a proposta didática, constituída de sete etapas, para o trabalho nas aulas de língua portuguesa.

Portanto, a proposta privilegia as inter-relações das modalidades escrita e oral, que precisam ser adotadas e sistematizadas no trabalho escolar de língua portuguesa, de modo que sejam tratadas com equanimidade, sem prioridade para uma em detrimento da outra,



salientando-se, ainda, que o professor pode fazer ampliações e adaptações na proposta, considerando os interesses e as necessidades dos seus alunos.

Algumas considerações sobre escrita e oralidade

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documentos publicados no final da década de 1990 e que sofreram forte influência da Linguística Textual e da Sociolinguística, afirmam que a prática de produção de textos deve ser voltada à formação de escritores competentes, que saibam produzir textos coerentes e coesos. Entretanto, as escolas possuem muitas dificuldades ao explorar a escrita, fazendo de maneira equivocada, superficial e inadequada, prejudicando, portanto, o desenvolvimento da competência discursivo-textual dos alunos.

Várias são as críticas às práticas tradicionais de produção textual nas escolas. Dentre as principais críticas, estão a artificialidade, na medida em que a escola propõe produções de texto sem leitor, finalidades e, principalmente, sem contexto. Segundo Antunes (2003, p. 26), ainda existe “a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em ‘exercícios’ de criar listas de palavras soltas, ou, ainda, de formar frases”. Para ela, esta prática de “escrita” é destituída de valor interacional, sem autoria e sem recepção, além de ser desvinculada de qualquer contexto comunicativo.

Os linguistas defendem que para se produzir um texto, o autor deve ter o que dizer, um motivo para dizer o que quer dizer e um interlocutor. A atividade de escrita não pode ser concebida de forma mecânica, periférica, mas sim como atividade de interação, pois é uma atividade de “manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele” (ANTUNES, 2003, p. 45).

Como seria, então, o trabalho adequado em relação à escrita? Conforme Antunes (2003), a produção de textos na escola deve ter, sobretudo, os alunos como autores, ou seja, como sujeitos do dizer; deve realizar-se com a finalidade de estabelecer vínculos comunicativos, além de priorizar a produção de textos que circulam socialmente (convites, bilhetes, cartas, pequenas narrativas, que podem ser criadas ou recriadas, resumos,



solicitações, etc.) com uma escrita ampla e diversificada e que possuam leitores, dirigindo-se a alguém concreto.

Para Antunes (2003), a escrita envolve etapas diferentes e interligadas: planejamento, operação e revisão. A primeira envolve a delimitação do tema, dos objetivos e do gênero, por exemplo. Já a segunda corresponde ao processo de escrever, ou seja, de registrar o que foi planejado. Por sua vez, a terceira abrange a revisão e a reescrita, em que se analisa o que foi escrito. Isso confirma que “a escrita surge de um processo contínuo de aprendizagem em que se devem considerar várias etapas”, de acordo com Alves e Abdon (2018, p. 109) em artigo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da UFPA.

A supremacia da escrita; a oralidade como lugar de violação de regras, como se não fosse estruturada, não tivesse gramática; a informalidade, sendo que a oralidade também acontece em contextos de formalidade (ANTUNES, 2003), a prioridade dada à reprodução do oral e não à produção do oral e a valorização do silêncio, ou seja, o aluno não é estimulado a falar em sala de aula são alguns fatores relacionados à desvalorização da oralidade. Essa cultura do silêncio pode ser associada a uma resposta à indisciplina e à agitação da turma, segundo Ferrarezi Jr (2014).

Também é importante destacar que fala e escrita não são opostas, antagônicas. Segundo Gonçalves e Batista (2020), essa visão dicotômica é consequência de uma abordagem dos anos 70/80, que coloca a fala como desorganizada, improvisada e a escrita como organizada, planejada. Tal visão contribuiu para que a escrita fosse vista como o lugar de prestígio social, associada ao poder e ao status, e a oralidade como algo inferior e desprestigiado, associada à informalidade, o que se reflete até hoje nas práticas de ensino de língua. Apenas a partir de 1990, com a influência das novas tecnologias, que fala e escrita começaram a ser consideradas a partir de uma relação de continuidade e de mútua interdependência.

Por conseguinte, o trabalho com o oral precisa ser pautado na transição entre usos orais informais/cotidianos e usos orais formais/mediados. Isso significa considerar aquilo que os alunos já sabem para levá-los ao domínio de gêneros orais públicos formais, de modo que o gênero seja usado como instrumento que amplia as capacidades dos alunos.



Das concepções de língua/linguagem

Considerando tudo o que já foi exposto, a concepção de linguagem da atividade que será proposta é pautada na linguagem como forma de interação, como lugar de interação humana, isto é, o sujeito que fala pratica ações; o falante age sobre o ouvinte, segundo Geraldi (2006). Ela é, pois, “produto e processo da interação humana, da atividade sociocultural” (OLIVEIRA; WILSON, 2011, p. 238). A linguagem é dialógica e representa o lugar de constituição das relações sociais, do debate, do conflito, bem como o espaço da criação de efeitos de sentido.

Essa concepção, ligada à Linguística da Enunciação, afirma que a linguagem possui caráter funcional e pragmático, privilegiando-se o contexto extralinguístico e o ponto de vista do usuário da língua. Aqui, consideram-se, por exemplo: os modos de dizer, as intenções comunicativas, os atos de fala, as informações implícitas e as relações existentes entre os sujeitos no momento em que falam (OLIVEIRA; WILSON, 2011). Logo, “o trabalho com a língua, desenvolvido em sala de aula, concebendo a linguagem como forma de interação, parte de um estudo reflexivo e contextualizado com as práticas languageiras”, segundo Ohuschi (2018, p. 19).

Nesse sentido, as concepções de língua/linguagem e de texto influenciam no modo como o professor atua em sala de aula e nas suas opções teóricas e metodológicas, pois se ele concebe o texto como um sistema fechado e como estrutura textual, acaba desprezando os aspectos sociointerativos, dialógicos e ideológicos que perpassam o texto, sendo que “na perspectiva do ensino da linguagem de natureza operacional e reflexivo, ao se postular que o texto é a unidade de trabalho, compreende-se o texto visto na sua condição de enunciado” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZATTI, 2011, p. 105).

Dessa maneira, adota-se como teoria de aprendizagem a teoria sociocultural, originada a partir das ideias de Vygotsky, que a chamava de psicologia cultural ou psicologia histórico-cultural (PAIVA, 2014). Esse estudo teórico preconiza que a linguagem é a principal ferramenta de mediação e não pode ser separada do contexto histórico e social, de acordo com Paiva (2014). Aqui, o homem transforma e é transformado pelas relações culturais.



A teoria vygotskyana de aprendizagem implica alguns pontos, segundo Bezerra (2007): a importância do papel do outro na construção do conhecimento e o papel do professor no ensino, como agente que proporciona interação entre os alunos e media e orienta o processo de ensino-aprendizagem para transformar as experiências dos sujeitos, além de questionar e problematizar informações; a escrita e a fala promovem o desenvolvimento das capacidades cognitivas, porém a escrita, segundo Vygotsky proporciona formas diferentes de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

Ainda sobre essa teoria, a aprendizagem ocorre de forma mediada – pelo professor, por pares (presença de atividades colaborativas - um aluno ajuda o desempenho do outro) e pelo próprio aluno (aut mediação), por meio de processo colaborativo. A linguagem, então, é desenvolvida com base na interação entre os sujeitos, que se apropriam da língua para seus próprios objetivos, construindo competências (PAIVA, 2014).

Assim, como mediador do diálogo, o professor baseia as práticas interacionistas considerando certos princípios, tais como: as interações com o texto, produzindo seus sentidos, e com o aluno, ajudando-o na produção de sentidos para o texto, a provocação de discussões com o aluno, a partir do texto, fazendo com que o discente dialogue com ambos, colaborando, assim, para que ele faça a sua própria produção de sentidos, conforme Menegassi (2004).

Há espaço para o literário nas práticas de linguagem?

É importante que o professor também trabalhe com textos literários em sala de aula. O uso de textos literários infantis e juvenis em atividades escolares é debatido por Soares (2006). Ela afirma que o processo de escolarização é inevitável, pois essa é a essência da escola, um processo que a institui e que a constitui. Assim, não há como evitar que a literatura se escolarize e que não se pode dotá-la de aspectos pejorativos, criticá-la ou negá-la, pois isso significaria, negar a própria escola. O que se deve negar, segundo a autora, não é a escolarização da literatura, mas a errônea, imprópria e inadequada escolarização da literatura.

Cosson (2006) diz que, para formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. É necessário ir além da simples leitura,



sendo o letramento literário fundamental no processo educativo. Ser leitor de literatura “é também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos” (COSSON, 2006, p. 120).

A sequência básica do letramento literário na escola, conforme a proposta de Cosson (2006), é constituída por quatro passos, pensando em estratégias de ensino de literatura: motivação, introdução, leitura e interpretação. Em trabalho do PROFLETRAS - UFPA, Leal e Nascimento (2018, p. 230-231) definem essas etapas:

A motivação é o momento em que o aluno é convidado, diante de um determinado tema, a posicionar-se ou mesmo responder a uma questão oralmente, em uma roda de discussão, ou por escrito. A introdução é a etapa na qual o professor faz a apresentação do autor e da obra, de forma resumida. O terceiro passo é a leitura, que pode ser em classe ou extraclasse – em casa, na sala de leitura ou biblioteca – a partir de um período pré-determinado pelo professor, e o conseqüente acompanhamento dessa leitura pelo docente [...]. Por fim, a última etapa é a interpretação, que são as inferências realizadas para, de fato, ocorrer a construção de sentido do texto a partir da interação autor, leitor e comunidade.

Logo, será proposta uma atividade de escrita e oralidade, elaborada para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, fundamentada na concepção interacionista de linguagem, na teoria de aprendizagem de Vygotsky e na prática do letramento literário, com vistas à realização de um trabalho pedagógico que amplie e fortaleça a competência dos alunos para o uso cada vez mais eficiente das práticas escritas e orais a partir de um trabalho reflexivo e contextualizado.

Gêneros discursivos: fábula e *podcast*

Na perspectiva bakhtiniana, o gênero discursivo é formado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional, em que o conteúdo temático corresponde ao assunto tratado, o estilo diz respeito às marcas linguístico-enunciativas e a construção composicional diz respeito às formas de organização do texto. Para este trabalho, adotam-se os gêneros discursivos, fábula e *podcast*.



A fábula, gênero de tradição oral, tem a sua origem incerta. Alguns dizem que ela surgiu no Oriente, sendo reinventada no Ocidente pelo grego Esopo (séc. VI a.C.) na Grécia Antiga:

Escritas inicialmente com a intenção de regular comportamentos das pessoas a partir de normas e valores vigentes na sociedade da época, esse gênero literário sofreu algumas transmutações ao longo da história por influência de elementos da cultura cristã e europeia, sobretudo no que concerne ao efeito moralizante e ao tom irônico e satírico (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 256).

Porém, as fábulas só adquiriram popularidade e universalidade na França, no século XVII, “graças a La Fontaine, cujas produções fabulísticas passaram também a ser voltadas ao público infantil, com o objetivo de transmitir ensinamentos com base em princípios morais e éticos vigentes” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 256). Essa moralidade da fábula, segundo La Fontaine, consiste no significado simbólico da história (COELHO, 1997).

No Brasil, é atribuído ao Romantismo o marco inicial desse gênero, mas é apenas com o Modernismo, no século XX, que o gênero fábula começa a ser questionado, sobretudo no que concerne aos princípios morais. Monteiro Lobato, um dos principais fabulistas brasileiros, teve papel importante, visto que escreveu e reescreveu várias narrativas de Esopo e La Fontaine através dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, assim como Millôr Fernandes, que produziu fábulas de cunho crítico e político.

Quanto à composição, a fábula é construída por duas partes: uma narrativa breve e um ensinamento, sendo orientada para a comprovação de um determinado argumento. É protagonizada, na maioria das vezes, por animais, “os quais personificam estereótipos e características psicológicas humanas distintas, de modo a convencer o leitor sobre uma suposta verdade, também denominada de moral, lição ou ensinamento, que é explicitada no final ou inferida a partir do contexto da narrativa” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 257).

Outros elementos podem ser apontados nas produções fabulísticas: a grande presença de alegorias, o uso da ironia, presença de diálogos curtos. As alegorias servem para fazer o “jogo de enigmas e simulacros para dizer algo” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 258), o que exige do leitor empenho para a interpretação. Já a ironia “exerce um papel de excelência na dissimulação e provoca um efeito de sentido contrário aquilo que efetivamente foi dito”



(DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 258). Por sua vez, os diálogos curtos ajudam para a “construção do argumento (verdade) que se quer defender” (DOLZ; LIMA; ZANI, 2020, p. 258).

A fábula, como objeto de ensino, desperta a curiosidade e a criatividade dos alunos, pois “descobrir ou revelar o que está por trás de cada fábula, quais valores passam e que mensagem há para a vida são questões que despertam nos alunos o hábito da leitura e da escrita, da criação e da produção” (LIMA; ROSA, 2012, p. 154). Ademais, é importante ressaltar outras potencialidades pedagógicas desse gênero: possibilidade de aplicação da moral à sociedade contemporânea, atividades de comparação de versões diferentes da mesma fábula, desenvolvimento da argumentação oral e a exploração dos efeitos de sentido provocados pelas figuras de linguagem, por exemplo, de acordo com Dolz, Lima e Zani (2020).

Aqui, destaca-se o autor Milton Viola Fernandes, mais conhecido como Millôr Fernandes. Ele se destacou na produção de diversos gêneros: peças teatrais, fábulas, poesias, crônicas, etc. As fábulas millorianas são consideradas “antifábulas”, visto que procuram desconstruir a forma e a mensagem das fábulas tradicionais, por meio da linguagem humorística e satírica, caracterizando-se como contemporâneas, constituindo-se de críticas à sociedade e à fábula tradicional, que é desconstruída do ponto de vista narrativo, além de que a “moral” apresenta uma nova perspectiva, de modo que haja um impacto desconcertante no leitor, consoante Santos (2001).

No que tange ao *podcast*, destaca-se que é um gênero presente no contexto digital e pode ser construído a partir de textos, vídeos ou áudios, sendo, no entanto, predominante a postagem de áudios, principalmente no Brasil. Conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020), o *podcast* surge, inicialmente, sem uma finalidade pedagógica, mas cedo já começa a ser utilizado, fora de um ambiente escolar, para o processo de ensino/aprendizagem.

Na didatização do *podcast* na escola, é necessário considerar o contexto de produção, as estratégias discursivas, o tratamento dado aos assuntos, os efeitos de sentido suscitados pelas escolhas dos modos de dizer e o uso de determinados recursos semióticos, “considerando o contexto enunciativo, promovendo, assim, a relação primeira entre língua e constituição do sujeito. O aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos



a serem utilizados para a construção do projeto de dizer” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 53).

Dessa forma, o aluno precisa ser orientado sobre os contextos sociais de uso dos gêneros orais requeridos. Conforme Villarta-Neder e Ferreira (2020), o *podcast* na sala de aula, como objeto de ensino, pode permitir a realização de vários objetivos comunicativos: socializar notícias, veicular entrevistas, difundir programas de rádio, combinar outros gêneros etc., trabalhando com usos concretos da língua, além de possibilitar a articulação entre oralidade e escrita, minimizando a abordagem dicotômica.

É necessário, pois, criar situações didáticas que envolvam o *podcast*, de modo que se articule a fala (produção oral) e a escuta (compreensão), objetivando que os alunos dominem tal gênero para a ampliação da competência comunicativa, desenvolvendo habilidades importantes para a linguagem oral e enriquecendo a compreensão dos gêneros orais.

Sendo assim, o gênero fábula, que têm uma estrutura simples e curta, porém não menos importante que outras narrativas, permite aos alunos a interpretação das suas práticas sociais de forma lúdica, criativa e dinâmica, assim como a ampliação dos seus letramentos e o gênero *podcast* contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, proporcionando aos estudantes situações de uso linguístico pautadas na reflexão.

Proposta de atividade de escrita e oralidade

A proposta considera as premissas da sequência didática, que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), assim como os preceitos do letramento literário (COSSON, 2006). Salienta-se que a terceira, a quarta e a quinta etapas dessa sequência de atividades foram adaptadas de Dolz, Lima e Zani (2020).

Tal proposta é composta de sete etapas, no entanto, tais etapas não representam, necessariamente, a quantidade de aulas necessárias para a realização da sequência. Mais uma vez, destaca-se a autonomia e a liberdade do professor para aprofundar e adequar as atividades de acordo com as necessidades e as especificidades observadas da turma, podendo, por exemplo, adicionar ações e movimentos.



Público-alvo: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Objetivo geral

- Ampliar as práticas de escrita e oralidade por meio dos gêneros discursivos fábula e *podcast*.

Objetivos específicos

- Promover o letramento literário mediante as fábulas de Esopo e de Millôr Fernandes;
- Apresentar os aspectos composicionais dos gêneros fábula e *podcast*;
- Caracterizar o gênero fábula a partir de um estudo comparativo entre a fábula tradicional e a fábula contemporânea;
- Analisar as formas de apropriação da produção escrita e oral de uma versão brasileira da fábula tradicional, que contenha elementos da cultura e da fauna local.

Etapas e movimentos de realização da proposta

1ª etapa: prática do letramento literário (sequência básica - motivação, introdução, leitura e interpretação), baseado na fábula “O Galo e a Raposa”, de Esopo e “O Escularápio”, de Millôr Fernandes.

a) **Motivação:** o professor prepara os estudantes para o contato com o texto literário;

b) **Introdução:** o professor apresenta, brevemente, a obra, o autor e o texto;

c) **Leitura:** o professor acompanha a leitura para ver se o aluno está com dificuldades e o auxilia para que a fruição ocorra. Aqui, os alunos devem expor os resultados da leitura e envolve o conhecimento do enredo da narrativa;

d) **Interpretação:** ocorre a construção dos sentidos do texto por meio das inferências dentro da interação autor, leitor, comunidade e contexto sociocultural. Ocorre em nível interior, que corresponde à construção pessoal, e em nível exterior, ligada à construção coletiva elaborada pela turma e pelo professor.

2ª etapa: caracterização do gênero fábula, por meio do estudo comparativo entre a fábula tradicional, de Esopo, e a fábula contemporânea, de Millôr Fernandes.

Aqui, é importante que o professor aponte as diferenças estruturais, linguísticas, discursivas, pragmáticas e estilísticas.



3ª etapa: jogo de cartas.

O professor divide os alunos em trios para o jogo de cartas com imagens de diferentes animais da fauna brasileira e leitura e socialização de artigos enciclopédicos sobre animais da fauna brasileira (seu habitat, suas características físicas e comportamentais etc.), com vistas à ampliação do conhecimento dos alunos sobre a fauna do Brasil, de modo a auxiliar na elaboração psicológica dos protagonistas da fábula. Os trios pesquisarão e dialogarão entre si sobre os aspectos psicológicos de cada animal.

4ª etapa: leitura de fábulas e socialização de provérbios.

Com a mediação do professor, os alunos farão a leitura de outras fábulas e resgatarão alguns provérbios para estabelecer relações de sentido entre esses aforismos, o perfil psicológico dos animais explorados na atividade anterior e os possíveis papéis que poderiam desempenhar na sociedade, objetivando a construção da moral e da linha argumentativa da fábula a partir das relações entre os provérbios, o perfil psicológico dos animais e os possíveis papéis desempenhados por eles na sociedade contemporânea.

Os alunos, em roda de conversa, irão ler, discutir e refletir a respeito das discussões temáticas das fábulas (solidariedade, injustiça social, vaidade, ganância etc.), relacionando com os seus cotidianos, para, em seguida, contarem oralmente à turma o que leram e quais as morais das narrativas, com vistas ao desenvolvimento da argumentação oral, na medida em que, ao se posicionarem criticamente diante dos temas propostos, terão que selecionar e organizar argumentos para expressar e defender os seus pontos de vista.

Os alunos também irão fazer o resgate de alguns provérbios e ditados populares próprios da cultura local, considerando a relação profunda da fábula com a sabedoria popular.

5ª etapa: produção textual escrita.

Em trios, os alunos produzirão uma fábula “brasileira” com animais e elementos próprios da fauna local. Tal desafio ajuda na inclusão e na valorização do cotidiano, da bagagem de vida e das vozes dos alunos ao gênero, respeitando as identidades e as culturas desses sujeitos.

Os alunos planejarão a escrita e escreverão a fábula, definindo o título, os protagonistas, o argumento (ensinamento) a ser defendido e os recursos linguísticos utilizados para a argumentação.



Em seguida, eles deverão reescrever a fábula (processo de refação textual), revendo o que foi escrito e se os objetivos foram atingidos, em um momento de autoavaliação.

6ª etapa: caracterização do gênero *podcast*.

1. Proposição de questões sobre *podcast* aos alunos:

O professor propõe questões sobre *podcast* aos alunos. Tais questões funcionam como atividades de pré-leitura, responsáveis por introduzir a temática e o gênero, estimulando a discussão oral.

a) Vocês sabem o que é um *podcast*?

b) Vocês têm o hábito de escutar um?

c) Caso sim, quais *podcasts* gostam de ouvir?

2. Entrega e leitura de uma reportagem sobre *podcast* “O que é *podcast*? Saiba tudo sobre os programas de áudio online”, do site TechTudo,

A discussão oral também será fomentada pela leitura da reportagem, na condição de texto complementar.

3. O professor indica *podcasts* para que os alunos escutem, que terão que ouvi-los e registrar os aspectos que mais lhe chamaram a atenção.

4. Reflexão coletiva acerca das características do *podcast*, especialmente da oralidade.

Nesse momento, é essencial que o professor ressalte a relação intrínseca e de interdependência entre fala e escrita, destacando que, para a produção de um *podcast*, é necessário fazer o planejamento da fala por meio de um roteiro, ou seja, um texto escrito, conscientizando os estudantes de que a fala também é planejada e monitorada.

Também é aqui que o professor discute com a turma acerca dos elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, entonação, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala), bem como sobre as diferenças entre um texto na modalidade escrita e um texto na modalidade oral.

7ª etapa: produção do *podcast* a partir das fábulas produzidas pelos alunos.

Os alunos, em trios, decidirão quem será o narrador e quem fará os papéis dos personagens (animais) da fábula.



Os alunos precisam se atentar para os aspectos específicos dos textos orais: marcadores conversacionais, pausas, entonações, ênfases, ritmo, velocidade da fala, projeção e qualidade da voz etc.

Os *podcasts* serão gravados com os celulares por meio do aplicativo Anchor.

As produções escritas farão parte de uma coletânea de fábulas, que serão divulgadas nos murais da escola, e as produções orais (*podcasts*) serão postadas no blog da escola e/ou página no Facebook, podendo também circular pelo WhatsApp.

Recursos mobilizados: notebook, celulares, projetor multimídia, jogo de cartas e exemplares das fábulas.

Avaliação da aprendizagem: avaliação formativa. Será, portanto, processual e contínua. Envolverá a observação da participação dos alunos nas atividades e realização das tarefas propostas ao longo do trabalho.

ITENS DE AVALIAÇÃO DA FÁBULA
Adequação ao gênero (respeito às características do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo).
Cumprimento dos objetivos da produção textual (título, animais, diálogos e moral/ensinamento, elementos da fauna e flora locais).
Uso adequado dos recursos de pontuação.
Coesão e coerência (uso apropriado de conectores e organizadores textuais).
Progressão temática (conexão das ideias no texto).

Fonte: elaborado pelas autoras

ITENS DE AVALIAÇÃO DO <i>PODCAST</i>
Adequação ao gênero (respeito às características do gênero – conteúdo temático, construção composicional e estilo).
Adequação aos elementos orais e prosódicos (marcadores conversacionais, entonação, pausas, truncamentos, qualidade da voz, tom de voz e ritmo da fala).
O processo de transposição da fábula para o <i>podcast</i> (modificação e passagem da escrita para a oralidade e das informações do texto para atender aos aspectos próprios do <i>podcast</i>).
Produção do <i>podcast</i> .

Fonte: elaborado pelas autoras



Haverá, ainda, a prática de autoavaliação: eles irão ouvir juntos, respondendo algumas questões, por exemplo: na sua opinião, o *podcast* ficou interessante? O que você acha que poderia ter ficado melhor? O que você acha que conseguiu melhorar na sua produção oral? E quanto à fábula, você construiu uma moral adequada à narrativa? Você escreveu a fábula em conformidade com as suas características? O que você acha que conseguiu melhorar na sua produção escrita?, colaborando para a construção da autonomia dos estudantes.

Considerações finais

Este trabalho apresentou uma proposta didática, direcionada para o 9º ano do Ensino Fundamental, pautada na articulação de escrita e oralidade nas aulas de língua portuguesa a partir dos gêneros fábula e *podcast*, baseada sete etapas: 1ª – prática do letramento literário, 2ª – caracterização do gênero fábula, 3ª – jogo de cartas, 4ª – leitura de fábulas e socialização de provérbios, 5ª – produção textual escrita, 6ª – caracterização do gênero *podcast* e 7ª – produção do *podcast*.

Tal proposta de ensino pode combater a visão dicotômica das modalidades escrita e oral, uma vez que articula as práticas escritas e orais, que se inter-relacionam nos diversos gêneros e atividades languageiras, colaborando, então, para a ampliação das possibilidades interlocutoras dos alunos.

Portanto, o ensino de língua portuguesa embasado na concepção interacionista de língua, na teoria sociocultural de aprendizagem, na integração entre escrita e oralidade e na prática do letramento literário, por meio de atividades sistematizadas com a fábula e com o *podcast*, pode favorecer o aprendizado global dos estudantes, que envolve as práticas de leitura, de escrita e de oralidade.

Referências

ALVES, Gleicy Garcia; ABDON, Iaci de Nazaré Silva. A mediação do professor no processo de produção escrita de alunos do 6º ano: estratégias para produção de textos. In: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fátima do (Orgs.). **Pesquisa, ensino e formação docente**: experiências do PROFLETRAS – UFPA – volume 2. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 107-133.



ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2007, p. 37-46.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise e didática**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOLZ, Joaquim; LIMA, Gustavo; ZANI, Juliana Bacan. Itinerário para o ensino do gênero fábula: a formação de professores em minicurso. **Textura**, v. 22, n. 52, p. 250-274, 2020.

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

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GONÇALVES, Ana Cecília; BATISTA, Jeize de Fátima A oralidade em sala de aula: reflexões sobre o trabalho com gêneros orais em materiais didáticos do ensino fundamental. **Letras**, n. 1, Santa Maria, p. 261-283, 2020.

LEAL, Flávio Jorge de Sousa; NASCIMENTO, Maria de Fátima do. Literatura e ensino: uma proposta de leitura de contos para o ensino fundamental. In: LIMA, Alcides Fernandes de; NASCIMENTO, Maria de Fátima do (Orgs.). **Pesquisa, ensino e formação docente: experiências do PROFLETRAS – UFPA – volume 2**. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 221-242.

LIMA, Renan; ROSA, Lucia. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da Linguagem oral e Escrita. **CIPPUS**. v. 1, n. 1, Canoas: Unilasalle, p. 153-169, 2012.

MENEGASSI, Renilson José. Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula. **MATHESES**. v. 5, n. 1, p. 105-125, 2004.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Dialogismo, práticas de linguagem e perspectiva dos gêneros discursivos: teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. In: OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **Projetos de leitura e escrita**:



possibilidades de trabalho com a língua portuguesa no ensino fundamental. Campinas, SP: Pontes, 2018. p. 17-31.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de Oliveira; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 235-242.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth. O conceito de gêneros do discurso: desdobramentos teóricos e implicações pedagógicas. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZATTI, Mary Elizabeth (Orgs.). **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. p. 98-123.

SANTOS, Ismael dos. **A fábula na literatura brasileira** (de Anastácio a Millôr, incluindo Coelho Neto e Monteiro Lobato). 2001. 162 f. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da literatura literária: o jogo do livro Infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multisssemiose aquém e além da sala de aula. **Letras**, n. 1, Santa Maria, p. 35-55, 2020.