



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus Cornélio Procópio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

LUCIANE CRISTINA BENITES PEREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO “CAUSO” PARA O ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ORALIDADE EM FOCO**

LUCIANE CRISTINA BENITES PEREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO “CAUSO” PARA O ENSINO
DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ORALIDADE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Professora Dr.^a Roberta Negrão de Araújo.

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

BB467c BENITES Pereira, Luciane Cristina
A contribuição do gênero "causo" para o ensino da
Língua Portuguesa / Luciane Cristina BENITES
Pereira; orientadora Dra. Roberta NEGRÃO de Araújo
Cornélio Procópio, 2020.
91 p. :il.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade
Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências
Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Ensino, 2020.

1. Ensino da Língua Portuguesa. 2. Oralidade. 3.
Gênero discursivo. I. NEGRÃO de Araújo, Dra. Roberta
, orient. II. Título.

LUCIANE CRISTINA BENITES PEREIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO “CAUSO” PARA O ENSINO DA LÍNGUA
PORTUGUESA: A ORALIDADE EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná – *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o trabalho foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Roberta Negrão de Araújo
Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

Professora Dr.^a Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Cornélio Procópio, 02 de março de 2020.

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me concedido a graça de participar do Mestrado, que me conferiu um grande avanço nas áreas acadêmica e profissional.

À minha orientadora, professora Dr.^a Roberta Negrão, pela orientação neste trabalho, o que proporcionou ampliação do meu conhecimento.

Aos professores do programa de pós-graduação *stricto sensu* da UENP, por terem aberto essa oportunidade de estudo, pela qual pude realizar um grande sonho.

Aos colegas que me deram apoio nas horas difíceis, que elogiaram meus esforços e ajudaram no meu crescimento com palavras que me incentivaram para que eu não desistisse.

Gostaria de agradecer também algumas pessoas que contribuíram para que eu conseguisse entrar no Mestrado, como o Lucken, que oportunizou a matrícula em uma disciplina como estudante especial, que foi o início da minha entrada.

Cursei a disciplina de Tópicos de Tecnologias Sociais, com o professor Dr. Carlos Cesar; grande professor e orientador. Com ele consegui publicar um Artigo na Revista Tecnologia e Sociedade, o que contou ponto para o meu currículo. Nessa turma de TS conheci pessoas maravilhosas como: Vanessa Fontequê, Flávia, Valéria, Juliana Ferri, que contribuíram para meu aprendizado no Mestrado.

Outra pessoa muito especial é a professora Dr.^a Letícia Storto, que também me aceitou para cursar a disciplina Leitura e Escrita Acadêmica como aluna externa do PROFLETRAS. Suas orientações foram preciosas para mim. Dentre os colegas dessa turma conheci o amigo Osnir, que sempre contribuiu comigo.

Na turma do Mestrado regular também conheci pessoas que contribuíram para o meu aprendizado, como o Luiz Ricardo que me deu várias orientações que me serviram de ajuda na construção desta dissertação.

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.
Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros
desaprendam a arte do voo.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o voo.
Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já
nasce dentro dos pássaros.
O voo não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

PEREIRA, Luciane Cristina Benites. **A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO “CAUSO” PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ORALIDADE EM FOCO**. 2020. 91folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020.

RESUMO

A presente dissertação compõe-se de estudos realizados no decorrer de dois anos, com foco no eixo Oralidade da Língua Portuguesa (LP). Considerando a relevância deste eixo, o objeto de estudo priorizado é o gênero textual “causo”. A pesquisa tem como questão investigativa: de que forma as práticas de ensino voltadas para a oralidade em sala de aula podem auxiliar os futuros professores do ensino fundamental a refletirem sobre a importância desse eixo na aprendizagem da LP? Para fundamentar o estudo foram abordados os aspectos teóricos: Formação Docente (MELLO, 2000, PIMENTA, 1999), ensino da LP nos Documentos Curriculares, Oralidade (MARCUSCHI, 2005, 2008), Variação Linguística (BAGNO, 2013) e Arte de contar histórias (BENJAMIN, 1986; COELHO, 1989). A motivação pela escolha do tema se dá pela constatação, mediante Revisão Sistemática da Literatura (2007 – 2017), que são poucos os estudos direcionados ao referido tema. Tal constatação soma-se ao que foi evidenciado em observação de materiais didáticos da LP: são poucas as atividades pedagógicas direcionadas especificamente à Oralidade. No que se refere aos Documentos Curriculares oficiais, foram pesquisados aqueles elaborados a partir da década de 1990 até a atualidade. No documento Base Nacional Comum Curricular (2017) foi encontrada a afirmação de que devem ser trabalhados na escola, todos os eixos referentes à Linguagem, abrangendo também o oral. Todavia essa prática ainda é incipiente nas escolas. O estudo serviu de suporte para a elaboração de uma Produção Técnica Educacional: um Guia Didático direcionado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, implementado junto às estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia da UENP no segundo semestre de 2019, com os objetivos de: compreender como o objeto de estudo “causo” pode ser incluído no trabalho pedagógico conforme orientações dos DC; propor atividades pedagógicas tomando a Oralidade como prática de linguagem necessária a ser aprimorada no ambiente escolar; medir o grau de percepção das participantes quanto ao eixo Oralidade no ensino da Língua Portuguesa. O resultado apontou para a proficuidade do trabalho sistemático em torno da Oralidade na sala de aula.

Palavras-chave: Ensino da Língua Portuguesa. Oralidade. Gênero discursivo. “Causo” oral.

PEREIRA, Luciane Cristina Benites. **A CONTRIBUIÇÃO DO GÊNERO “CAUSO” PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: A ORALIDADE EM FOCO**. 2020. 91folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2020.

ABSTRACT

This dissertation consists of studies carried out over two years, focusing on the Orality of the Portuguese Language (LP) axis. Considering the relevance of this axis, the object of study prioritized is the textual genre “causo”. The research has an investigative question: how can teaching practices focused on orality in the classroom help future teachers of elementary school to reflect on the importance of this axis in learning LP? To support the study, the theoretical aspects were addressed: Teacher Training (MELLO, 2000, PIMENTA, 1999), teaching LP in Curriculum Documents, Orality (MARCUSCHI, 2005, 2008), Linguistic Variation (BAGNO, 2013) and Art of storytelling (BENJAMIN, 1986; COELHO, 1989). The motivation for choosing the theme is due to the finding, through a Systematic Literature Review (2007 - 2017), that there are few studies focused on that theme. This observation was added to what was evidenced in the observation of didactic materials of LP: there are few pedagogical activities directed specifically to Orality. With regard to the official Curricular Documents, those elaborated from the 1990s until today are researched. In the document Common National Curricular Base (2017), it was found that all axes referring to Language must be worked on at school, also including the oral one. However, this practice is still incipient in schools. The study served as support for the elaboration of a Technical Educational Production: a Didactic Guide directed to teachers of the initial years of Elementary School, implemented with the students of the third year of the Pedagogy course of UENP in the second semester of 2019, with the objectives of : understand how the object of study “causo” can be included in the pedagogical work according to the guidelines of the DC; propose pedagogical activities taking Orality as a necessary language practice to be improved in the school environment; measure the degree of perception of the participants regarding the Orality axis in the teaching of the Portuguese language. The result pointed to the proficiency of systematic work around Orality in the classroom.

Key words: Portuguese Language Teaching. Orality. Discursive genre. Oral “cause”.

Em todo momento, Deus é bom...

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A perspectiva interacionista.....	39
Imagem 2 – Gráfico representativo do <i>continuum</i> fala e escrita.....	39
Imagem 3 – Condições de produção e dimensões características do caso.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Importância da Oralidade.....	72
Gráfico 2 – Conhecimento sobre o gênero.....	73
Gráfico 3 – Percepções sobre o “caso”	74
Gráfico 4 – Importância dos eixos da LP.....	76
Gráfico 5 – Origem da palavra “caso”	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Construção da profissão docente.....	20
Quadro 2 – O ensino da Oralidade nos DC	31
Quadro 3 – Tratamento das práticas orais	33
Quadro 4 – Marcas da oralidade que podem aparecer na escrita	37
Quadro 5 - Representativo das Formas Simples.....	48
Quadro 6 – Cronograma das atividades da IF	54
Quadro 7 – Instrumentos de coleta de dados	56
Quadro 8 – Categorias <i>a priori</i>	58
Quadro 9 – Fatores/justificativas pelo gosto de ouvir histórias.....	59
Quadro 10 – Ordenamento por importância dos eixos da Língua Portuguesa.....	60
Quadro 11 – Questão 1 de <i>Atividade Moço Bonito</i>	63
Quadro 12 – Questão 2 de <i>Atividade Moço Bonito</i>	64
Quadro 13 – Palavras do texto <i>Atividade Pescador de Abatiá</i>	68
Quadro 14 – Questões dos trechos de <i>Atividade Pescador de Abatiá</i>	70
Quadro 15 – Justificativas quanto ao ouvir histórias na infância.....	78
Quadro 16 – Justificativas quanto ao gostar de ouvir histórias na vida adulta.....	78
Quadro 17 – Justificativas quanto a diferença entre “ler” e “contar” histórias.....	80
Quadro 18 – Conhecimento do “causo”	80
Quadro 19 – Ordenamento da relevância dos eixos do ensino da Língua Portuguesa do Questionário 4 Final.....	82

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACC	Atividade Captação de “causo”
AMB	Atividade Moço Bonito
APA	Atividade Pescador de Abatiá
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEPP	Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DC	Documentos Curriculares
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Intervenção Formativa
INAF	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
LD	Livro didático
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NURC	Norma Urbana Oral Culta
PE	Produto Educacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RCP	Referencial Curricular do Paraná
REVEL	Revista de Estudos da Linguagem
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1 FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	19
2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA.....	23
2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	23
2.2 O PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO HISTÓRICO.....	26
3 O ENSINO DA ORALIDADE.....	31
3.1 A ORALIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES.....	31
3.2 RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA.....	36
3.2.1VariaçãoLinguística.....	41
4 O GÊNERO “CAUSO”	45
4.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	49
5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	53
5.1 O GUIA DIDÁTICO.....	54
5.2 INTERVENÇÃO FORMATIVA.....	54
5.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	55
5.3.1 Perfil das participantes.....	56
5.3.2 Dados coletados e análise.....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE	
Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	93

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A situação da educação no Brasil tem sido preocupação constante dos estudiosos da área. Não obstante, várias são as Diretrizes, Parâmetros e Leis elaborados/implementados na intenção de melhorar a educação no país. Porém, mecanismos de avaliação do ensino apontam para a fragilidade da educação institucionalizada, tanto na rede pública, quanto privada, quando revelam baixo índice de acerto nas questões que envolveram domínios básicos de Língua Portuguesa.

Exemplo de esforço para contribuir com o avanço do ensino são os estudos realizados nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, como o Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) que, além de demandar um estudo sistemático em torno de um tema específico, propõe a elaboração de uma Produção Técnica Educacional¹, direcionada a alunos e professores da Educação Básica.

A justificativa pelo tema, eixo Oralidade no ensino de LP, deu-se pela constatação de que são poucos os estudos realizados em torno deste, como mostrou o resultado da Revisão Sistemática realizada em revistas de Qualis A₁ e A₂, com publicações entre 2007 e 2017.

Na Revista Linguística e Literatura – Colóquio de Letras (Qualis 1), dos 78 resultados encontrados, divididos em 57 teses, 17 artigos de revista e 4 artigos de livros, apenas um documento “Contando um ‘causo’ também se aprende a falar”² atendeu à temática. Somente um resultado³ na Revista Brasileira de Linguística Aplicada (impresso), tem característica aproximada ao objeto de estudo, por se tratar de gênero textual discursivo, porém não é específico da categoria.

Em Veredas - Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, somente um resultado⁴ foi encontrado. Do total de 121 revistas com Qualis A₁, apenas 30 são de idioma português, onde foram localizados 4 resultados com as características

¹ Entende-se por produção técnica os produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino (REGULAMENTO DO MESTRADO PROFISSIONAL, UENP, 2020).

² Artigo: GUIZZO, Antonio Rediver. São Paulo: Fronteiras, 2015.

³ O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola – uma análise de discurso Crítica - Franciele Matzembacher Pinton (Artigo), (UFJF) Juiz de Fora, 2011.

⁴ A produção escrita de conto e “causo” em Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa (Tese) - Campos, Maria Inês Batista; Silva, Flavia Aparecida. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP, 2012.

aproximadas ao “causo”.

Na Revista de Qualis A2 - VEREDAS (UFJF. IMPRESSO), dos 72 resultados encontrados, três resultados⁵ apresentaram certa proximidade com o objeto de estudo da pesquisa, que relacionam oralidade e variante linguística, perfazendo um total de 139 registros encontrados em 50 revistas brasileiras.

Diante desse contexto, e do interesse em compreender um pouco do percurso do ensino da LP nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), ainda que o eixo Oralidade muitas vezes seja considerado fugidio, elaboramos o problema que norteou o desenvolvimento da pesquisa: De que forma o trabalho pedagógico voltado para as práticas da oralidade pode auxiliar os futuros professores a refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem da LP?

O objetivo geral consiste em elaborar um material para o professor, um Guia Didático, abordando o trabalho com o gênero “causo” e implementá-lo. No que se refere aos específicos, elencamos:

- ✓ Compreender como o objeto de estudo “causo” pode ser incluído no trabalho pedagógico conforme orientações dos Documentos Curriculares;
- ✓ Propor atividades pedagógicas tomando a Oralidade como prática de linguagem necessária a ser aprimorada no ambiente escolar.
- ✓ Medir o grau de percepção das participantes quanto ao eixo Oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

Para ancoragem dos estudos, foram evidenciados aspectos da Formação Docente e do ensino da Língua Portuguesa, sobretudo do eixo Oralidade. Estes fundamentaram tanto o referencial teórico da dissertação como do produto. Com o intuito de validar o produto, este foi desenvolvido junto às acadêmicas de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte do Paraná/Campus Cornélio Procopio. Neste período ocorreu a coleta de dados e, posteriormente, procedemos sua análise. Desta forma, o estudo está organizado em seis capítulos.

⁵ Eles fala, nois cala: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade (Dissertação) – Tavares, Josina Augusta. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.
Práticas de oralidade no ensino fundamental: características e funções das atividades de escuta (Dissertação) – Alvim, Vanessa Titonelli. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.
Variação linguística na fala rural: uma análise de dois municípios da zona da mata de Minas Gerais (Tese) – Ribeiro, Patrícia Rafaela. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

No primeiro, “Formação docente”, foram abordadas pesquisas que mostram que, mesmo com os avanços ocorridos desde as décadas de 1980 e 1990 – com a universalização do Ensino Fundamental, a melhora do fluxo de matrículas e o investimento na qualidade da aprendizagem – o Brasil ainda não conseguiu colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação (MELLO, 2000).

O segundo capítulo trata do ensino da LP nos anos iniciais do EF, conforme os documentos curriculares oficiais, elaborados a partir da década de 1990 até a atualidade, evidenciando, na sequência, as mudanças ocorridas no processo educativo conforme tempo histórico; e aspectos da prática educativa.

No terceiro capítulo, apontamos aspectos da Oralidade nos referidos documentos, relações entre fala e escrita e variação linguística, considerando a visão de autores que abordam a temática.

No quarto, apresentamos o “causo” como um gênero textual e de que forma este pode ser incluído no ensino, bem como sua definição de acordo com especialistas da área. Abordamos, ainda, aspectos da arte de histórias.

No quinto capítulo, discorremos sobre os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Apresentamos o Produto Técnico Educacional – Guia Didático, inscrito na categoria 4 da CAPES (BRASIL, 2013) – e a Intervenção Formativa. Quanto à abordagem, a pesquisa tem caráter qualitativo, de cunho bibliográfico e documental.

Para análise dos dados, nos utilizamos da ATD de Moraes e Galiuzzi (2016), uma metodologia de natureza qualitativa, que se insere entre os extremos da análise de conteúdo e a análise do discurso, e possui um caráter hermenêutico, ou seja, a arte ou técnica de interpretar textos e/ou discursos.

Para implementação do Guia Didático, a Intervenção Formativa foi desenvolvida junto às estudantes do terceiro ano do curso de Pedagogia da UENP – Cornélio Procopio. Na sequência, apresentamos os resultados e discussões, incluindo o perfil das participantes e os dados coletados e analisados. A coleta de dados foi realizada por meio de Questionário e Atividades Pedagógicas. Os resultados mostraram que a Oralidade é um eixo de grande relevância para os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Dentre os autores pesquisados estão: Marcuschi (2005, 2008), Nantes (2014), Bakhtin (2010), Mello (2000), Pimenta (1999), Bagno (2013), Benjamin (1986), Coelho (1986), entre outros.

1 FORMAÇÃO DOCENTE: DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tendo como fundamento a análise do sistema brasileiro de formação de professores, Mello (2000) constata a inadequação para colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação, afirmando que é urgente reformular a teoria e a prática da formação de professores no Brasil.

Resultados de pesquisas indicam que é urgente investir na organização de um sistema de credenciamento de cursos de certificação de competências docentes, totalmente diferente da atual autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral. Além disso é imprescindível apoiar escolas avaliadas/capacitadas com assistência técnica e financeira; condicionar o magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências para a docência (MELLO, 2000).

A autora afirma ainda que a formação inicial de professores deve ter como ponto de partida as normas legais e recomendações pedagógicas da educação básica, de modo a desenvolver de forma sólida as competências previstas para os egressos desse nível, estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96.

Hammond (2000, p. 1) chama a atenção para a importância da formação docente, evidenciando que a capacidade para essa função não é inata e “[...] é ela [formação] que desenvolve as habilidades dos professores para examinar o ensino sob a perspectiva dos alunos, que trazem diferentes experiências e referências à sala de aula”.

Perrenoud (2002) salienta que a formação inicial deve possibilitar aos futuros professores, competências necessárias à prática profissional inteligente, indo além dos saberes voltados para os princípios metodológicos e didáticos. É preciso apropriar-se de um conjunto de saberes teóricos e experiências que não devem ser confundidos com a somatória de conceitos e técnicas, no caminho de construção da profissão docente, como sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Construção da profissão docente

FUNÇÃO	ATRIBUIÇÃO
Aprendizagem por problemas teóricos e práticos	Confronto de experiência em sala de aula, trabalho a partir de observações dos sucessos e fracassos; interpretação do desafio; análise do contexto; planejamento de possíveis soluções; avaliação de resultados.
Articulação teoria/prática	Eliminação da dicotomia entre teoria e prática; alternância entre períodos de aula e períodos de estágio; parceria entre instituições formadoras e aquelas que acolhem os estagiários.
Avaliação formativa	Apropriação de modelos teóricos da avaliação formativa – ferramenta de ensino e aprendizagem e não arma contra os alunos.
Práticas reflexivas	Movimento contínuo de reflexão, ajuste dos processos, experiência a partir da ação-reflexão-ação; inclusão.

Fonte: A autora, adaptado de Perrenoud (2002).

Isto posto, a profissão de professor demanda grande esforço para alinhar a prática ao discurso teórico.

De acordo com Saviani (2011), ao longo dos últimos dois séculos, as contínuas mudanças adotadas no processo de formação docente no Brasil revelam um quadro de descontinuidade. A questão pedagógica é trazida para a posição central nas reformas de 1930, mas até hoje não encontrou um encaminhamento satisfatório. O que se revela é a “precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (SAVIANI, 2011, p. 10).

Saviani indica que, embora o Brasil tenha conseguido universalizar o ensino público no âmbito quantitativo, os resultados das avaliações evidenciam o insuficiente desempenho dos estudantes assim como a dificuldade da conclusão do ensino obrigatório. Dados da pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostram que, no ano de 2009 metade dos brasileiros (52, 2%) não concluiu o Ensino Fundamental.

Nessa discussão sobre o problema da qualidade do ensino, a formação de professores se converteu, atualmente, numa das questões mais controvertidas e de maior visibilidade, uma vez que os professores e as instituições formadoras tendem a ser apontados como vilões pelas autoridades educacionais assim como por diversas modalidades de

intelectuais influentes na mídia (SAVIANI, 2011, p. 8).

Contudo, ainda que no Brasil o dilema se revista de singular gravidade, trata-se de um problema que afeta todos os países do mundo, seja em grau maior ou menor. Como tentativa de dar resposta ao problema da instrução popular, dois modelos contrapostos configuraram-se na formação de professores no decorrer do século XIX: de um lado está o modelo que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar; do outro lado se contrapõe um modelo defendendo que a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2011).

De acordo com o autor, o trabalho docente é condicionado pela formação; se essa for satisfatória aquele também o será; inversamente, a má formação tende a repercutir negativamente na prática em sala de aula, assim, “[...] as condições de trabalho docente têm um impacto decisivo na formação, uma vez que elas se ligam diretamente ao valor social da profissão” (SAVIANI, 2011, p. 17).

Pimenta (1999) evidencia três saberes básicos necessários à formação docente: saberes da experiência, científicos (conhecimento), e saberes pedagógicos, como apresentados a seguir.

Saberes da experiência – aqueles que o futuro professor adquire na sua participação ainda como aluno no ambiente escolar: “[...] o desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de ver o professor como aluno ao ver-se como professor”. Isto é, de construir a sua ‘identidade de professor’” (PIMENTA, 1999, p. 20).

Em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores (PIMENTA, 1999, p. 20).

Percebemos a importância desses saberes adquiridos a longo prazo, que conferem a singularidade pessoal e profissional ao professor, que Pimenta afirma constituir o primeiro passo da formação da identidade docente.

Os demais saberes da docência dividem-se em saberes específicos por disciplina (História, Física, Química...); e saberes pedagógicos – aqueles necessários especificamente à tarefa de ensinar. Diante do questionamento

atribuído à função da escola entre “formar” ou “informar”, Pimenta (1999) destaca que o papel do professor atual é o de mediador entre a sociedade da informação e o conhecimento na constante construção do humano.

A autora defende os três saberes (da experiência, científicos e pedagógicos), como primordiais na tarefa da docência, dando destaque aos saberes constituídos na prática. Como toda prática é sustentada por uma teoria, entendemos que a atividade de pesquisa junto à reflexão sobre o cotidiano da sala de aula são caminhos primordiais para a melhoria do ensino.

A discussão acima se aplica tanto para a Educação Infantil como para as séries iniciais, porém, trataremos adiante de algumas especificidades da EI.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), traz alguns aspectos históricos. Até o ano de 1980, a educação pré-escolar esteve desvinculada da educação formal, e não se exigia formação específica para o profissional atuar nessa área. A partir da Constituição Federal (1988) e, sobretudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, e a Emenda Constitucional 59/2009 determinou a obrigatoriedade da escolarização dos 4 aos 17 anos.

Nesses termos, a EI tornou-se início e fundamento do processo educacional, no qual a criança depara-se pela primeira vez com um ambiente diferente do familiar. Nesse contexto as instituições pré-escolares têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, especialmente em se tratando das menores, que necessitam de aprendizagens muito próximas aos contextos familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação.

As discussões acima apontam para uma nova realidade referente à entrada da criança bem pequena na EI, modalidade que se fundiu com as séries iniciais tornando parte da primeira etapa da Educação Básica. A seguir serão abordados aspectos da LP inscritos nos documentos curriculares oficiais, tanto nacionais como estaduais, situando o eixo Oralidade.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O presente capítulo discorre sobre o ensino da LP com base nos Documentos Oficiais Curriculares a partir da década de 1990; e como o processo educativo foi se moldando no decorrer do tempo histórico conforme mudanças ocorridas na sociedade que, automaticamente refletem-se no espaço educacional.

2.1 O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção apresentamos aspectos do ensino da LP inscritos nos documentos que fundamentam a elaboração dos currículos escolares: Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997); Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Pedagógicas (PARANÁ, 2010); Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017); e Referencial Curricular do Paraná (PARANÁ, 2018).

Conforme consta no “Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná” (CBEPP), pensar o ensino de “português” significa,

[...] pensar numa realidade que permeia todos os nossos atos cotidianos: a realidade da linguagem [...] É via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos no mundo, é a linguagem que, com o trabalho, caracteriza a nossa humanidade, que nos diferencia dos animais [...] É ela que nos possibilita pensar nos objetos e a operar com eles na sua ausência (PARANÁ, 1990, p. 45).

Em síntese, o CBEPP aponta como função do ensino de LP: “ensinar a ler e escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais” (PARANÁ, 1990, p. 46). “Neste sentido, o cerne do ensino vai se constituir no trabalho com o texto. Este deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção” (PARANÁ, 1990, p. 48).

Nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) (1997), o objetivo maior do ensino da LP é a expansão de possibilidades de uso da linguagem, por meio das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. A organização dos conteúdos gira em torno de dois eixos básicos: uso da língua oral e escrita e a

análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1997).

Dessa forma, os PCN orientam para a proposição de atividades variadas de escuta, produção e análise de gêneros de textos escritos e orais públicos formais (NASCIMENTO; BRUN, 2018). De acordo com Magalhães (2008) e Leal (2011), os livros didáticos apresentam poucas atividades direcionadas à aprendizagem de gêneros orais públicos formais e poucas situações de planejamento, realização e avaliação de uso desses gêneros.

Já no documento “Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Pedagógicas” (2010), o objetivo de ensinar a língua materna é promover o nível de letramento dos sujeitos. Conforme o documento, isso impõe pautar-se na concepção que ultrapassa a ideia de que a língua é mero instrumento de comunicação utilizado por um emissor para codificar uma mensagem que será decodificada pelo seu receptor.

Os seres humanos são dotados da faculdade de linguagem, porém para que aprendam sua língua materna dependem da figura dos interlocutores, ou seja, de outras pessoas com as quais interajam. É por meio dessas interações recíprocas que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, constitui a linguagem. Desse modo, os adultos com quem uma criança convive desempenham papel fundamental, haja vista serem os responsáveis pela apresentação dos sons, do vocabulário, da gramática, dos usos e funções da língua (PARANÁ, 2010, p. 140).

Ficam evidente as marcas linguísticas orais – formas de falar de cada criança conforme seu grupo social e cultural, somando-se à presença do professor e o ambiente escolar como mediadores do desenvolvimento da linguagem. Nesse documento é defendida a concepção de ensino da LP por meio dos variados gêneros textuais, como forma do aluno compreender as convenções exigidas nas situações interativas.

Na prática frequente e diversificada de uso e reflexão sobre os fatos linguísticos, gradativamente, os alunos vão se tornando usuários mais competentes da língua: ampliam vocabulário, se apropriam tanto das regras gramaticais como das que especificam o que se deve fazer para organizar um texto oral ou escrito (PARANÁ, 2010, p. 138).

Na “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) (2017), o ensino da LP está pautado no aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, por meio dos eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta, e Produção de Textos.

Um dos diferenciais da BNCC é a organização dos conteúdos, de modo a

abranger as práticas de linguagem, objetos do conhecimento, objetivos de aprendizagem, a inserção da cultura digital e dos multiletramentos (BRASIL, 2017).

O documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como ação interindividual orientada para uma finalidade específica; prática social moldada pelo contexto e tempo histórico, elegendo o texto como unidade de ensino.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017, p. 65/66).

Como “outras linguagens” entendemos que se refira às práticas de linguagem do campo da vida cotidiana (leitura/escuta compartilhada e autônoma), do campo artístico-literário (participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos) etc.

O “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos, orientações” (RCP) (2018) segue a estrutura da BNCC, trazendo para a educação paranaense discussões sobre os princípios e direitos básicos do currículo; reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e finais (PARANÁ, 2018).

Considerando o aspecto legal, o RCP apresenta caráter obrigatório para a elaboração das propostas pedagógicas das escolas da Educação Básica e suas modalidades de ensino. Os princípios orientadores⁶ visam à garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem dos estudantes e são balizados a partir da trajetória histórica do Paraná, sendo imprescindível afirmá-los no momento de reelaboração do currículo, no âmbito da gestão democrática.

No RCP são apresentados os objetivos de aprendizagem da LP que deverão ser considerados na elaboração dos documentos das escolas.

A partir das proposições feitas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), houve definições quanto à apresentação dos objetivos por ano escolar, à concisão, à ampliação ou à junção de objetivos e ao detalhamento com relação à finalidade desses na aprendizagem dos estudantes. Essas modificações ocorreram tanto para dar conta de especificidades do Estado, quanto para torná-lo mais objetivo e acessível para consultas e estudos dos profissionais da educação (PARANÁ, 2018).

⁶ 1 - educação como direito inalienável de todos os cidadãos; 2 - prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; 3 – igualdade e equidade; 4 – compromisso com a formação integral; 5 – valorização da diversidade; 6 – educação inclusiva; 7 - transição entre as etapas e fases da Educação Básica; 8 - ressignificação dos tempos e espaços da escola; e 9 – avaliação (PARANÁ, 2018).

Concluímos que as mudanças ou modificações ocorridas nos Documentos Curriculares são reflexos das mudanças pelas quais a sociedade passa a cada tempo histórico, sendo o papel da escola avançar no sentido de tentar acompanhar a essas mudanças. Em um passado não muito distante, a Oralidade não fora privilegiada como conteúdo, de forma clara e objetiva. Atual e implicitamente o eixo configura-se como elemento basilar, ao menos nos documentos oficiais.

2.2 O PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO HISTÓRICO

Na era dos povos bárbaros não existia educação institucionalizada, porém essa já estava presente no seio familiar com o objetivo de promover o ajustamento da criança ao seu ambiente físico e social por meio da aquisição da experiência de gerações passadas. Assim, os chefes de grupos familiares foram os primeiros professores seguidos dos sacerdotes, que foram os primeiros professores profissionais (JESUS, 2009).

A educação de hoje tem origem na Grécia – com os filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles – objetivando do desenvolvimento individual do ser humano. No Brasil a educação iniciou-se com viés religioso – pregação da fé católica no trabalho educativo – catequizar os índios. O primeiro plano educacional foi elaborado pelo Padre Manoel da Nóbrega, em 1549, na cidade de Salvador, onde se instalou a primeira escola elementar, tendo como professor o Irmão Vicente Rodrigues; que atuou por mais de 50 anos (JESUS, 2009).

A normatização interna da escola teve como guia o Documento denominado *Ratio Studiorum* elaborado por Inácio de Loiola. Em 1759 os Padres Jesuítas foram expulsos do Brasil por decisão de Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal. Após a Proclamação da Independência, obteve-se a Constituição de 1823, com uma proposta de instrução gratuita para todos, o que foi tornar realidade posteriormente ao século XIX (JESUS, 2009).

Até meados do século XVIII, ser alfabetizado era sinônimo de ser letrado e ler e escrever restringia-se a ser alfabetizado, “[...] aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente, da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 01 *apud* NANTES, 2014, p. 82).

A Constituição de 1934 foi a primeira lei a tornar o ensino primário obrigatório no Brasil, com 4 anos de duração. A Carta Constitucional de 1967 ampliou para 8 anos essa obrigatoriedade, e a partir da Lei 5.692/71 as duas etapas de escolarização se fundem tornando único o curso de primeiro grau, e o ensino de 2º grau torna-se profissionalizante (BRASIL, 1988).

Assim, até a década de 1950, a escola primária cumpriu funções de alfabetização e transmissão de conhecimentos, como instituição que iria “moralizar o povo pela educação” (CHARLOT, 2013). “O Ensino Fundamental foi, durante a maior parte do século XX, o único grau de ensino a que teve acesso a grande maioria da população” (BRASIL, 2013, p. 108). “Essa configuração histórica muda por inteiro a partir dos anos 60 e 70 do século XX. Na maioria dos países do mundo, a escola passa a ser pensada na perspectiva do desenvolvimento econômico e social” (CHARLOT, 2013, p. 95).

Conforme consta na página eletrônica do Brasil Escola, um dos maiores desafios postos à Educação na atualidade é,

Trabalhar com a reelaboração crítica e reflexiva do educando, a fim de prepará-lo para a luta e o enfrentamento das desigualdades sociais presentes na sociedade capitalista. Nesta ótica, a escola deve transcender o sentido de ascensão material, que é dado à educação, transformando-a não em só um meio de retorno financeiro, mas também em um instrumento de crescimento pessoal (BRASIL, 2019, p. 1).

Isto posto, a Educação no âmbito da prática educativa em sala de aula ganhou novo *status*.

A escola, além de ser um espaço, por excelência, para transmissão da cultura, para Charlot (2013) é também um *locus* de tensão e contradição. No discurso, é lugar de cidadania; mas, na prática, o que ocorre é o vínculo social⁷ moldado por relações de poder e dominação.

Ao levar à ideia de uma construção, ou reconstrução, do saber pelo aluno, de forma ativa, em um processo de mobilização intelectual, as pesquisas em Psicologia, Sociologia, Epistemologia, Educação propõem ao professor uma solução, amplamente difundida pelos centros de formação. Contudo, a proposta “construtivista”, por valiosa que seja em si, implica formas de organização e de avaliação escolares diferentes das que estruturam a escola atual. Resta o construtivismo como injunção endereçada ao

⁷ Conjunto de relações que estabelecemos com pessoas com quem compartilhamos um espaço de vida: conversas, interesses comuns, ações coletivas, respeito mútuo etc. (CHARLOT, 2013, p. 122). Para o autor, para que a escola seja espaço de cidadania, é preciso que nela se façam valer os direitos e deveres para todos na escola, incluindo alunos, funcionários e professores, o que não ocorre na prática.

professor, vara mágica que poderia resolver os problemas atuais da escola, dos professores e dos alunos (CHARLOT, 2013, p. 101).

Charlot (2013) menciona que muitas vezes o professor se vê diante de um paradoxo entre discurso e realidade. E, por si mesmo, precisa lidar com as tensões e contradições presentes na realidade da sala de aula.

Pensando na prática de ensino, alguns autores (LUCAS, 2015; GAUTHIER, 2006; TARDIF, 2012; ARRUDA, LIMA e PASSOS, 2011) caracterizam as tarefas ou funções que os professores desenvolvem em sala de aula como condicionantes da ação docente⁸, que podem ser pensadas segundo três eixos principais: (1) *gestão de conteúdo* - ações pedagógicas necessárias para que ocorra a aprendizagem; (2) *gestão de classe* – acordos e regras estabelecidos mutuamente entre professor e alunos para que a sala de aula seja um ambiente favorável à aprendizagem; e (3) *gestão da aprendizagem da docência* – ato do professor gerir-se a si próprio junto às experiências que lhe dão pistas dos próximos passos a seguir, ou seja, a própria identidade da docência (LUCAS, 2015).

De acordo com Lucas (2015), estudos mostram que o ‘bom’ professor é aquele que se utiliza da pluralidade metodológica para poder alcançar a maioria dos alunos frente ao contexto heterogêneo dos estudantes da escola atual. Aquele que dá as suas aulas sempre de um mesmo modo já não se ajusta ao ambiente escolar.

As mudanças que ocorrem na sociedade refletem-se no espaço escolar e, consequentemente, na formação de professores. “Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja execução é controlada pela sua hierarquia; é sim, um profissional que deve resolver problemas” (CHARLOT, 2013, p. 99).

Na atribuição de Pimenta (2006), o conceito de bom professor é polissêmico, passível de interpretações diferentes e divergentes. A autora conceitua a profissão docente como prática social: forma de se intervir na realidade social, por meio da educação que ocorre essencialmente nas instituições de ensino. Critica as atividades realizadas em cursos de formação inicial que priorizam a imitação de modelos e a instrumentalização técnica.

⁸ Arruda, Lima e Passos (2011, p. 142) esclarecem que os condicionantes possuem denominações variadas segundo os autores que estudam a ação docente. São exemplos: gestão da matéria (GAUTHIER et al., 2006, p. 196), da matéria (TARDIF, 2012, p. 219), ensino de conteúdos (DOYLE, 1986); gestão da classe (GAUTHIER et al., 2006, p. 240), gestão da interação com os alunos (TARDIF, 2002, p. 219) ou gestão da vida da classe (DOYLE, 1986) (LUCAS, 2015, p. 2).

Schulman (2014) trata da *base de conhecimento* necessária à função docente: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimento pedagógico do conteúdo; conhecimento dos alunos e suas características; conhecimento dos contextos educacionais; e conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Segundo o autor, essa base de conhecimento provém de quatro grandes fontes: (1) formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas; (2) materiais e o entorno do processo educacional institucionalizado; (3) pesquisas sobre escolarização, organizações sociais, aprendizado humano, ensino e desenvolvimento; e (4) a sabedoria que deriva da própria prática.

A chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (SCHULMAN, 2014, p. 217).

Considerando que hoje a escola não é a única fonte de informação, Morin (1993 *apud* PIMENTA, 1999) indica que não se deve confundir conhecimento com informação: a informação é o primeiro estágio do conhecimento, o segundo seria a análise profícua dessa no âmbito da contextualização, e o terceiro estágio “tem a ver com a inteligência, a consciência ou a sabedoria [...] arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente” (PIMENTA, 1999, p. 20/21).

Assim, ao pensar na prática de ensino, urge a necessidade de se ter em mente o questionamento: como o sujeito aprende? Vygotsky (1935 *apud* OLIVEIRA, 2001) critica tanto o *objetivismo reducionista* – aprendizagem por associação e acúmulo de respostas; como as *concepções endógenas* – a aprendizagem não é condição fundamental no desenvolvimento das funções superiores; afirmando que essas asserções não levam em conta o papel do sujeito ativo no processo. O autor constata que a aprendizagem é uma condição prévia necessária às transformações qualitativas que se produzem ao longo do desenvolvimento.

Leontiev (1981 *apud* OLIVEIRA, 1991), um dos colaboradores mais próximos de Vygotsky, considera as atividades humanas como formas de relação do homem com o mundo, dirigidas por objetivos a serem alcançados.

Piaget, por sua vez, mostrou que as estruturas intelectuais, desde as mais simples até as mais complexas, são construídas e transformadas pela atividade da

criança e do adolescente (PIAGET, 2008 *apud* CHARLOT, 2013).

O conhecimento, por sua vez, advindo do ambiente formal, é aquele que tem a função de emancipar o sujeito, para adaptar-se à sociedade atual, portadora de uma explosão de informação, que, em muitos dos casos, não agrega às necessidades da formação humana, papel, que somente a educação institucionalizada intenta cumprir. Dentre as práticas de linguagem inscritas no ensino da LP, a Oralidade pode ser rica fonte de aquisição desse conhecimento.

3 O ENSINO DA ORALIDADE

Neste capítulo discutimos o eixo Oralidade da LP, definido como “[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Diante da constatação, mediante Revisão Sistemática de Literatura, de que são poucas as práticas pedagógicas direcionadas a esse eixo e, tendo como base os documentos curriculares selecionados, compilamos os conteúdos, objetivos e as visões de linguagem inscritas nestes.

3.1 A ORALIDADE NOS DOCUMENTOS CURRICULARES

A seguir apresentamos uma síntese de como é visto o ensino do eixo Oralidade da LP nos documentos CBEPP (PARANÁ, 1990), PCN (BRASIL, 1997), Ensino Fundamental de Nove anos (PARANÁ, 2010), BNCC (BRASIL, 2017) e RCP (PARANÁ, 2018), levando em conta a visão de linguagem, objetivos e conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, demonstrados no Quadro 2.

Quadro 2 – O ensino da Oralidade nos DC

DOCUMENTO	VISÃO DE LINGUAGEM	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
CURRÍCULO BÁSICO PARA A ESCOLA PÚBLICA DO PARANÁ (1990)	Interação verbal: ação entre sujeitos historicamente situados; prática social.	Apropriar-se da língua culta para uso em situações de formalidade; criar condições para que o aluno construa seu discurso, particularize seu estilo e expresse suas ideias com fluência.	Debates – escutar a voz do outro, adequar o discurso, confronto de estruturas diferentes; clareza.
PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (1997)	Ação interindividual orientada por uma finalidade específica; processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais dos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da	Narrar histórias conhecidas e relatos de acontecimentos, mantendo sua sequência cronológica; demonstrar compreensão do sentido global de textos.	Participação em situações de intercâmbio oral; manifestação de experiências; narração de fatos e histórias; exposição oral; adequação do discurso e da linguagem.

	história.		
ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS (2010)	Concepção sociointeracionista.	Ampliar o repertório linguístico dos alunos, favorecendo-lhes o acesso à variedade de prestígio.	Cantigas infantis; histórias; jogos dramáticos; relatos; fala gravada.
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)	Construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica; forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica.	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza; Escutar falas do outro; reconhecer características da conversação espontânea; atribuir significado a aspectos não linguísticos; identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos.	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; escuta; características da conversação espontânea; aspectos não linguísticos; e relato oral.
REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ (2018)	Perspectiva enunciativo-discursiva.	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza; escutar a fala do outro; atribuir significados a aspectos não linguísticos; identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos.	Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; clareza na exposição de ideias; escuta atenta; características da conversação espontânea; aspectos não linguísticos; relato oral/registro formal e informal.

Fonte: A autora (2020), com base em CBEPP (1990), PCN (1997), Ensino de nove anos (2010), BNCC (2017) e RCP (2018).

Os conteúdos e objetivos do RCP são idênticos aos da BNCC visto que o primeiro foi extraído desta. As asserções “apropriar da língua culta” e “expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza” inscritos em Currículo Básico (1990) e RCP (2018), respectivamente, demonstram que houve, no decorrer da História,

algumas alterações concernentes às visões de linguagem, pois nem sempre a apropriação da língua culta é sinônimo de expressar-se com clareza, se levada em conta a variação linguística.

Na sequência, procedemos às práticas de linguagem oral inscritas na BNCC sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Tratamento das práticas orais

CONTEÚDOS	OBJETIVOS
Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade, a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.

Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.

Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2017, p. 79-80).

As constatações inscritas acima indicam que todas as práticas de linguagem oral podem servir de objeto de estudo no contexto escolar, desde as mais elementares até as complexas, levando em conta os variados suportes fornecidos pela tecnologia que também são ferramentas primordiais ao ensino.

A seguir tratamos do eixo Oralidade conforme ideais de alguns autores, bem como seu valor social e como essa foi trazida para o cenário educacional.

Marcuschi (2008 *apud* NANTES, 2014) afirma que, por meio da fala é possível identificar parte da identidade do sujeito, uma vez que há um conjunto de elementos simbólicos que oferecem “pistas” desse interlocutor, tais como: gestos, sotaque, faixa etária, sexo, entoação, entre outros.

Como a língua oral surgiu muito antes escrita, vale pensar em aspectos históricos de um passado distante, porém, sua gênese⁹ no ensino da LP está posta em tempo recente, século XIX, quando a disciplina foi-se oficializando nos programas e currículos da nascente escolarização formal no Brasil. “Estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa traçam o percurso pelo qual a linguagem oral foi moldando-se como objeto de ensino com base em saberes sobre os usos da palavra, [...] uso retórico da palavra, [...] técnica ou a arte de falar em público” (ESCREVENDO O FUTURO, 2017, p. 1).

Nesses termos, os recursos didáticos empregados, no ano de 1929 eram: recitação, leitura expressiva, leitura em voz alta e composição oral (narrações, descrições, exposições, resumos etc.), como aparece no manual “A linguagem usual e a composição” do professor Julio Nogueira:

Esses e outros exercícios, que hão de desenvolver consideravelmente a capacidade dos nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações melhores de homens públicos, que saibam exprimir-se com clareza, correcção e até com a discreta elegancia que a todos empolga. O homem que fala bem, seja na conversação vulgar, seja em tom oratório, impõe-se á consideração de todos. É mais facil encontrar leaders entre os oradores de turmas que entre os bisonhos colegas que apenas os applaudiam. Não esqueçamos que falar bem, expor o pensamento ou

⁹ Formação, constituição, origem (CALDAS, 2004).

opinião sem esforço nem repetições ociosas, prender a atenção de todos constitui já a melhor das recomendações (NOGUEIRA, 1929, p. 317. GRAFIA DO ORIGINAL).

A vocalização desses textos/modelo teve pelo menos três funções didáticas: o treino da pronúncia, da dicção e da fluência em leitura; a fixação dos temas ou assuntos dos textos; e a incorporação de modos de dizer considerados claros, corretos e elegantes, emprestados de autores renomados, em textos de diferentes tipos e gêneros (ESCREVENDO O FUTURO, 2017).

Não era, portanto, levado em conta o uso social da língua utilizada pela massa da população, aquela considerada vulgar, que foi vista até um passado recente como “erros” de linguagem, não levando em conta as variações que podem ocorrer nas práticas orais dos diferentes grupos, se considerados aspectos culturais, sociais, históricos e econômicos.

Marcuschi (2008) postula que os recursos citados na ordem do recitar e ler em voz alta, mencionados anteriormente, não estariam acoplados especificamente ao âmbito oral, pois “[...] defendo que o som não é uma condição suficiente para a definição da língua falada [...] é uma condição necessária da oralidade, pois sem ele, seguramente não teremos língua oral, mas não suficiente [...]” (MARCUSCHI, 2008, p. 192). Assim, somente a *composição oral* estaria vinculada à modalidade propriamente dita.

Marcuschi (2008) concluiu, por meio de suas observações, que em uma visão simplista, o gênero oral seria fruto de um saber social comum, onde os falantes utilizam-no na vida cotidiana, construídos na interação comunicativa como fenômeno sociointerativo de pouca sistematicidade, moldado conforme a situação comunicativa e o contexto em que se produz na prática social de todos os povos.

Tudo indica que existe um saber social comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo. Esses gêneros não surgem naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos (MARCUSCHI, 2008, p. 187).

Cabe refletir: se a linguagem oral é utilizada a maior parte do tempo pelas pessoas, por que existe essa lacuna no trabalho ‘sistemático’ com a Oralidade na sala de aula? O questionamento é um tema que permanece em aberto para novos estudos. Marcuschi (2008) confirma a assertiva quando menciona que os gêneros textuais falados se inscrevem em uma área na qual os estudos não são abundantes.

Estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2003, 2006b, 2008) e Melo e Cavalcante (2007) sugerem três grupos de parâmetros para análise de gêneros orais: (1) *extralinguísticos* - grau de publicidade, grau de intimidade dos participantes, grau de espontaneidade, fixação temática; (2) *paralinguísticos e cinésicos* - qualidade da voz, atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; e (3) *linguístico-discursivos* - marcadores conversacionais, repetições e paráfrases, correções, hesitações, atos de fala/estratégias de polidez.

Rosal (2013), ao realizar pesquisa junto a uma sala de aula, constatou que o trabalho com a modalidade oral é uma oportunidade de abertura de debate sobre assuntos pertinentes à sociedade local, onde mesmo aqueles alunos que nunca participavam das aulas mostraram-se motivados a falar.

Koch e Elias (2015) tratam da modalidade oral demonstrando que a fala tem suas características próprias: (1) relativamente não-planejável de antemão – natureza altamente interacional, necessita ser localmente planejada a cada novo lance do jogo da linguagem; (2) apresenta-se em construção – planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque emerge do momento da interação; (3) descontinuidades frequentes; (4) sintaxe característica; (5) a fala é processo, portanto, dinâmico.

Sabendo-se que a linguagem oral está diretamente vinculada à linguagem escrita, serão apresentados a seguir alguns aspectos concernentes à relação entre as duas modalidades com objetivo de entender melhor essa relação, pois, conforme mencionou Marcuschi (2008, p. 190), “[...] se observarmos a questão sob esse ângulo, veremos que a comparação entre fala e escrita suscita novas hipóteses para a análise do fenômeno [...]”, como a variação de cultura para cultura; ou a tendência em aplicar recursos da fala na escrita, como será tratado a seguir.

3.2 RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA

A oralidade¹⁰ é muito presente na vida da criança, o que não poderia ser diferente, pois desde o nascimento comunica-se oralmente por meio do choro seguido dos balbucios, até atingir a língua falada. Isso indica que, ao iniciar o processo de escrita, pode tender a empregar os recursos próprios da língua oral em suas produções escritas por um longo período. Logo, é papel da escola e do

¹⁰ A oralidade é uma prática discursiva e a fala é a externalização fônica da língua (BARROS, 2020).

professor, intervir contínua e pacientemente na construção do texto escrito (KOCH; ELIAS, 2015). O exposto está sintetizado no Quadro 4.

Quadro 4 – Marcas da Oralidade que podem aparecer na escrita

1 Referência	Na interação oral basta apontar com o dedo para o objeto do qual se refere; na escrita é preciso o elemento anafórico.
2 Repetições	Na fala ocorre como um dos organizadores textuais ou recurso retórico; na escrita pode transparecer ambiguidade.
3 Justaposição de enunciados	Enunciados sem ligação explícita ou sinal de pontuação.
4 Discurso direto	Fala do diálogo como se os interlocutores se encontrassem copresentes.
5 Segmentação gráfica	Ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada a criança acaba “picando” demais a palavra ou emendando vocábulos.

Fonte: A autora (2019), adaptado de Koch e Elias (2015).

Foram observados os exemplos de cada item, extraídos de Koch e Elias (2015).

Referência: “na noite seguinte o rato voltou, mas **ele** tinha deixado várias ratoeiras o rato já sabia disso, por isso **ele** fez outra casa para **ele** do outro lado da parede [...]”.

Trecho do texto de uma criança da 2ª série, sobre um rato que estava tentando pegar um queijo na casa de uma pessoa; ora ela refere-se ao rato, ora à pessoa (uso ambíguo da forma anafórica). Nota-se que não há distinção entre os dois referentes. Se fosse uma interação oral, face a face, bastaria a criança apontar com o dedo para um dos referentes.

Repetições: “Era uma vez um menino muito solitário, queria alguém **para brincar** de bola com os outros amigos **para brincar**. Até que um dia ele encontrou dois amigos **para brincar** [...]”.

Trecho do texto de criança da 2ª série. No texto falado, a repetição ocorre com muita frequência podendo ser considerada um dos mecanismos dos organizadores textuais¹¹ que constitui um recurso retórico ou enfático, sendo que na escrita também pode e deve ocorrer, porém é preciso ter cuidado para não deixar o texto carregado, ou com excesso de informações.

¹¹ Organizadores textuais da fala: e, aí, daí, então (KOCH; ELIAS, 2015, p. 23).

Justaposição de enunciados: “*Em uma cidade chamada Cajuru perto de Ribeirão Preto eu tenho uma família a tia do meu pai mora lá, ela tem seis filhos. Três deles tem filhos da minha idade que brincam comigo e com a minha irmã a mais nova chama Ana Maria [...]*”.

Texto de criança de 4ª série - mistura dos elementos do texto e omissão de conectores.

Discurso direto: “*Era uma vez 4 patos que estavam no lago passeando passou 10 minutos até que um dos patinhos se perdeu dos outros patinhos e ele ficava procurando e não achava e eles procurando e também não achou e foi até a casa deles e os três contaram para a mãe o Alex se perdeu da gente e a mãe foi procurar o pato [...]*”.

Texto de criança da 1ª série - forte marca da oralidade, como se os interlocutores estivessem presentes.

Segmentação gráfica: “*O avião desas trado: era umavez um avião qe sobrevoou a Lua passaram 10 anos e o avião inda istava vuando teve um dia qe o avião bateu ne um meteoro e todos os passageiros morerão [...]*”.

Texto de criança de 1ª série – formulação de hipóteses sobre a segmentação correta dos vocábulos que a criança vai testando em seus escritos.

Os cinco elementos descritos são recursos da oralidade empregados na escrita. Aos poucos, com a orientação do adulto (professor), a criança vai eliminando essas marcas na direção do texto escrito conforme as características dessa outra modalidade. Cabe destacar que não é um processo rápido nem fácil, e ela pode levar anos até que consiga se utilizar dos elementos textuais da modalidade escrita com fluência desejável/aceitável (KOCH; ELIAS, 2015).

O equívoco de pensar que a escrita se sobrepõe à oralidade gerou a visão preconceituosa de que a língua oral é descontínua, desorganizada e rudimentar. Koch e Elias (2015) discordam, destacando que existem gêneros orais com alto grau de complexidade, como palestras e conferências, por exemplo. Tanto a língua oral como a escrita apresentam grau de formalidade e informalidade, dependendo da situação comunicativa.

Marcuschi (2010) evidencia que a escrita se sobrepõe à oralidade pelo fato de ser adquirida em contextos formais. Mas discorda da ideia afirmando que “[...] o texto oral apresenta, nos diversos gêneros, alto grau de coesividade e coerência, não podendo ser tido como desordenado ou fragmentário” (MARCUSCHI, 2010, p. 124).

Na perspectiva sociointeracionista¹² a organização textual-discursiva, para as modalidades falada e escrita, pode ser apresentada tendo a fala como representação fônica da língua, como mostra a Imagem 1.

Imagem 1 – A perspectiva sociointeracionista

FALA E ESCRITA APRESENTAM	
dialogicidade	negociação
usos estratégicos	situacionalidade
funções interacionais	coerência
envolvimento	dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 33), adaptado por Nantes (2014, p. 114).

Fala e escrita são realizações de uma gramática única, porém, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de modo que a escrita não representa a fala, mas um contínuo que vai do menos para o mais formal, entre as duas modalidades, como mostra a Imagem 2.

Imagem 2 – Gráfico representativo do *continuum* fala e escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 197).

Há, portanto, o entrecruzamento entre fala-escrita, uma dependente da outra conforme a situação e o domínio discursivo¹³ utilizado “[...] não há equívoco mais

¹² Marcuschi (2001) cita como autores representantes dessa área: Pretti; Koch; Marcuschi; Kleiman; Urbano (NANTES, 2014, p. 114).

¹³ Entendemos como domínio discursivo uma esfera da vida social ou institucional (religiosa, jurídica, jornalística, pedagógica, política, industrial, militar, familiar, lúdica etc) (MARCUSCHI, 2008, p. 197).

inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel de forma gráfica” (MARCUSCHI, 2008, p. 208).

Marcuschi (2001) sugere a atividade de retextualização como caminho de entendimento da relação fala/escrita. Entende-se a fala como representação fônica da língua e a escrita como representação gráfica. Infere-se, portanto, que o trabalho voltado para a Oralidade contribui diretamente para aquisição de habilidades de escrita. Ao ouvir narrativas de histórias há um enriquecimento do vocabulário, que, conseqüentemente leva ao entendimento das regularidades textuais.

Assim, de acordo com Silva (2016,) adaptado de Marcuschi (2005), há algumas operações utilizadas no processo de retextualização:

Operação 1: a) eliminação de marcas de hesitações: ah..., eh..., e..., e...; b) eliminação de alguns marcadores conversacionais: “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”; c) eliminação de segmentos de palavras começadas e não terminadas: sa...sabia; d) eliminação de trechos não compreendidos pelo transcritor; e) eliminação de ruídos produzidos pelo contador durante a narração; f) eliminação de algumas repetições de palavras.

Operação 2: a) introdução de parágrafos e pontuações com base na intuição fornecida pela entoação da narração.

Nas palavras de Marcuschi (2001 *apud* GAGO; VIEIRA, 2006, p. 52),

A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. A passagem do texto oral para o escrito vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem.

Diante disso, é possível constatar que todo processo de retextualização envolve a compreensão, condição necessária para transformar o texto oral em escrito, bem como o entendimento da relação existente entre as duas modalidades, considerando as marcas próprias de cada uma delas.

Em se tratando da modalidade oral, tornou-se necessário elencar alguns pontos sobre a variação linguística como fenômeno intrínseco à fala, como descrito no subtópico a seguir.

3.2.1 Variação Linguística

Variação linguística é definida como “diversificação dos sistemas de uma língua em relação às possibilidades de mudança de seus elementos - vocabulário, pronúncia, morfologia, sintaxe” (BRASIL ESCOLA, 2020, p. 1).

De acordo com os estudos linguísticos empreendidos mundo afora, Bagno (2013, p. 50) afirma que “[...] é da concorrência entre regras variantes que surge a mudança linguística. A regra mais antiga desaparece (ou fica restrita a um pequeno número de usuários) e a regra mais nova se fixa no sistema da língua [...]”.

Exemplo disso é a troca “bastaram alguns minutos” por “bastou alguns minutos”, explicada nos compêndios gramaticais mais recentes (PERINI, 2010; CASTILHO, 2010; BAGNO, 2012; *In* BAGNO, 2013): quando a sintaxe se encadeia da direita para a esquerda, o vínculo de concordância deixa de ser percebido pelo falante. Hoje, com a democratização da informação é quase impossível encontrar uma variedade¹⁴ linguística “pura” (BAGNO, 2013).

O autor alega que a “norma padrão” não existe, por não ser utilizada por ninguém afirmando que, o que existe é a norma culta usada pelos falantes letrados, e propõe as definições de variedade prestigiada e variedade estigmatizada. A primeira é utilizada pelos cidadãos urbanos mais letrados e de maior poder aquisitivo, e apresenta características próprias de acordo com a região (o uso do “tu” por exemplo, é prestigiado no Rio Grande do Sul), já em São Paulo, esse uso é praticamente nulo.

A variedade estigmatizada é aquela empregada pelos falantes de menor poder aquisitivo e menor escolarização, incluindo os milhões de habitantes das grandes periferias das metrópoles brasileiras e as variedades rurais.

De acordo com o CBEPP (1990), as variedades linguísticas são o espelho da diversidade humana.

Do ponto de vista linguístico, não há como fazer um julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. Ao contrário, é preciso compreender a questão da variação numa perspectiva histórica e social; é preciso compreendê-la como o reflexo da experiência histórica e social de determinados grupos falantes (PARANÁ, 1990, p. 46).

¹⁴ São aquelas que demonstram a diferença entre as falas dos habitantes de diferentes regiões do país, diferentes estados e cidades (BRASIL ESCOLA, 2020, p. 1).

De acordo com os PCN (1997), o preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como um dos objetivos mais amplos de educação para o respeito às diferenças. Para isso, a escola precisa,

[...] livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado (BRASIL, 1997, p. 26).

Conforme consta no documento Ensino Fundamental de Nove anos, o termo variação é considerado como um “[...] fenômeno natural das línguas humanas. Os estudos linguísticos já demonstraram, há aproximadamente 50 anos, que os chamados ‘erros de português’ são simplesmente diferenças entre as variedades da língua” (PARANÁ, 2010, p. 137).

De acordo com a BNCC (2017, p. 68), “[...] é relevante, no espaço escolar, conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico”.

O RCP (2018) traz, como um dos direitos de aprendizagem da LP: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (PARANÁ, 2018, p. 535).

Dessa forma, todos os documentos analisados atestam para o respeito às variedades linguísticas. A seguir, discussões de autores que abordam esse tema.

Barzotto (2004, p. 94) afirma que as propostas de ensino voltadas para a vertente que se sustenta no verbo “respeitar” a variedade linguística, não fazem mais do que suportar, já que hoje em dia está em circulação a ideia de tolerância; porém, é preciso supor que “a variedade do falante é boa para o contexto restrito de seu grupo e não para a sociedade como um todo”.

Na visão do autor citado, é necessário que se utilize da vertente “incorporar”, no caminho de propiciar um espaço de trabalho com as variedades praticadas pelos alunos pertencentes aos vários grupos sociais.

Por exemplo, para tomar algo bastante corriqueiro, pode-se solicitar ao aluno a construção de uma narrativa em que os personagens sejam falantes de variedades diferentes. Isso vai exigir dele, e de seu professor, bastante cuidado com a pertinência do texto, pois uma personagem que usa uma forma do tipo “cumé qui nós faiz” dificilmente passaria a dizer “como é que nós fazemos”, minutos depois, a não ser que o texto desse explicações

bastante convincentes para que tal oscilação ocorresse (BARZOTTO, 2004, p. 96).

Um trabalho desse modo permite lidar com as variadas formas de falar conforme a situação comunicativa em uso e o contexto social do falante, com base na ideia de que a variação é uma característica da língua, e não, um “defeito”.

Bagno (2013), citado anteriormente, discorre que, há um século e meio, as ciências da linguagem vêm mostrando as incoerências, insuficiências e contradições da gramática tradicional como construto teórico para a análise das línguas, e sua ideologia autoritária, preconceituosa e excludente.

O autor lança uma forte crítica quando afirma que é uma lástima que essa confusão continue a vigorar na literatura acadêmica e didática produzida no Brasil, deixando atrás de si um rastro de consequências negativas para o ensino e para o entendimento da realidade sociolinguística do país. A norma-padrão é uma instituição que goza de poder simbólico particular, ocupando um lugar de destaque no imaginário coletivo, portanto, não faz parte da língua.

Outro equívoco apontado por Bagno (2013) é pensar que as variações linguísticas são apenas regionais. Após a urbanização de 1970 e democratização da informação, é impossível falar em variações linguísticas regionais.

Temos, na verdade, variedades linguísticas híbridas, em que o máximo que se pode detectar é a frequência maior ou menor de determinados traços fonomorfossintáticos e lexicais anteriormente atribuídos com exclusividade a variedades regionais, sociais, profissionais etc. específicas [...] o surrado (e irritante) exemplo de variação que aparece em quase todo canto – *aipim*, *macaxeira*, *mandioca* – é falacioso porque o uso de cada um desses termos há muito tempo deixou de ser exclusivo de regiões geográficas bem delimitadas (BAGNO, 2013, p. 60).

O que se mantém são os traços prosódicos (sotaque) que caracterizam as diversas falas regionais, mas em níveis muito variados de frequência.

Tomando o objeto de estudo desta dissertação, o “causo”, como uma variedade da língua, esse aparece no dicionário Aurélio como, “[var. pop. de caso] S. m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso [...], por sua vez, no mesmo dicionário, tem o significado de, entre outros, ‘acontecimento, fato, sucesso, ocorrência’ e ainda aparece como sinônimo de ‘história, conto’” (NANTES, 2014, p. 123).

E, conforme este foi sendo moldado pelos usuários da língua, adquiriu as características de um gênero próprio, como tratado adiante.

4 O GÊNERO “CAUSO”

Com base nos pressupostos bakhtinianos, Batista (2007) define o “causo” como gênero discursivo. Para um melhor embasamento e fidedignidade recorreremos às próprias palavras do autor:

O emprego de uma língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático), e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Entendemos “campo da atividade humana” como as esferas sociais (religiosa, acadêmica, cotidiana, midiática). Além da caracterização do conteúdo temático, construção composicional e estilo, Bakhtin ainda classifica os gêneros discursivos em primários e secundários.

De acordo com Koch e Elias (2015), nos gêneros primários, há uma maior informalidade, tornando mais fácil sua reprodução, como: e-mail, bilhete, carta pessoal, lista de compra, produzidos na esfera cotidiana. Já os gêneros secundários são aqueles produzidos em espaços formais, possuem alto grau de dificuldade de produção, não sendo possível serem elaborados por quem não tenha conhecimento sobre o assunto.

Para Nantes (2014), o “causo” é um gênero da esfera literária que privilegia a cultura popular, de origem oral (primário). É entendido por Perroni (1992 *apud* NANTES, 2014) como um texto aproximado às narrativas infantis – manifestação popular de histórias extraordinárias, não raro de assombração; porém o “causo” tem uma aparência de verdade que contém invariavelmente elementos do sobrenatural, desligado do compromisso com o real.

O “causo” é assim, um acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas de modo a provocar uma reação no ouvinte [...] o elemento extraordinário não está presente como elemento fictício, mas sim como aspecto do imaginário, visto que o real mescla-se com o sobrenatural, fazendo com que o extraordinário faça parte da experiência ordinária (BATISTA, 2007, p. 65 *apud* NANTES, 2014, p. 133).

Ainda segundo Nantes (2014), as condições de produção e dimensões/características do “causo” são: um autor/enunciador que conta o fato; o fato narrado deve ser conhecido por várias pessoas que residem naquele local; há um destinatário (que gosta de ouvir histórias breves, engraçadas ou ligadas ao sobrenatural); existe um local e época de circulação; há um provável objetivo da interação (causar riso ou espanto); e a crença presente no seio das comunidades, que por mais que não acreditem, também não duvidam, retratando um aspecto cultural que faz parte da história milenar de um povo, como sintetizado na Imagem 3.

Imagem 3 – Condições de produção e dimensões características do “causo”

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Quem conta o caso.
Provável destinatário	Qualquer pessoa disposta a escutar.
Local e época de circulação	Os casos estão presentes em todos os povos, raças e culturas.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Os casos podem apresentar assuntos variados. De acordo com Oliveira (2006), os assuntos podem se enquadrar em temas construídos avaliativa e interativamente, junto ao interlocutor, e podem ser voltados ao lúdico, à crítica, ao revide e à aterrorização.	

Fonte: Nantes, 2014.

Segundo Oliveira (2006), o “causo” constitui um gênero próprio, com características temático/discursivas específicas e suficientes para a constituição de quatro categorias: lúdica, que explora o riso; crítica, que se sustenta na ironia; revide, que evidencia a vingança; e aterrorizante, que desperta o medo. Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história, forma de falar o já dito, de recriar o mundo em histórias.

A seguir, intencionamos identificar em que âmbito o “causo” pode ser incluído no trabalho pedagógico do eixo Oralidade da Língua Portuguesa, conforme orientações dos Documentos Oficiais.

No Currículo Básico para Escola Pública do Paraná (1990), na seção de conteúdos da língua oral, lê-se: “relatos (experiências pessoais, histórias familiares, brincadeiras, acontecimentos, eventos [...])” (PARANÁ, 1990, p. 51). É possível inferir

que o “causo” surgiu como uma narrativa de experiências pessoais e familiares, no grupo do “camponês sedentário”¹⁵, (BENJAMIN, 1986), e com o passar do tempo foi se transformando até caracterizar-se como gênero literário.

Nos PCN (1997, p. 72), estão “contos (de fadas, de assombração etc.), mitos e lendas populares [...]” que estão próximos do gênero “causo”. De acordo com os PCN (BRASIL, 1998), o gênero “causo” pode ser inscrito na esfera literária dentre outros gêneros indicados para o trabalho com a linguagem oral, a ele referido com as denominações: cordel, causos e similares.

No documento Ensino Fundamental de Nove anos: Orientações Pedagógicas, aparece entre os conteúdos: “contar histórias e ouvir o aluno narrar histórias” (PARANÁ, 2010, p. 140), onde o “causo” pode ser inserido, considerando que é uma narrativa. Na BNCC (2017), foi encontrado no quadro dos conteúdos:

O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens [...] (BRASIL, 2017, p. 67).

Quanto às práticas de linguagem/oralidade inscritas no Referencial Curricular do Paraná (2018), entendemos que o “causo” pode ser contemplado para o trabalho pedagógico no bojo dos seguintes objetos de conhecimento:

- aspectos paralinguísticos¹⁶;
- relato oral/registro formal e informal;
- contação de histórias;
- forma de composição de gêneros orais;
- variação linguística;
- produção de texto oral e planejamento do texto oral/exposição oral.

Diante do exposto, é possível afirmar a relevância do trabalho pedagógico envolvendo o “causo”, pois além de evidenciar a fantasia, que é apreciada pelas crianças, (1) traz termos do cotidiano que se aproximam de vivências nas quais elas podem se identificar como autores de narrativas; (2) pode ser contemplado para o trabalho pedagógico da Oralidade, no bojo dos objetos de conhecimento inscritos no

¹⁵ Aquele que tem muita experiência a transmitir, por ter vivido sempre em um mesmo lugar e conhece as tradições (BENJAMIM, 1986).

¹⁶ Qualidade da voz, elocução e pausas, risos/suspiros/choro/irritação; atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais (MELO e CAVALCANTE, 2007).

RCP (PARANÁ, 2018) tratados acima; (3) é um enunciado concreto proferido por integrantes de um campo de atividade humana (BAKHTIN, 2010); e (4) possui uma das categorias de Oliveira (2006): lúdica, crítica, vingança ou medo, que retratam a realidade do cotidiano de uma dada sociedade.

Somando-se a isso, Jolles (1976) evidencia que o “causo” pode ter vínculo com as **Formas Simples** sintetizadas no Quadro 5, por possibilitar o traquejo com a estrutura narrativa, além de evidenciar aspectos da Literatura, que, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social (NANTES, 2014).

Quadro 5 – Representativo das Formas Simples

LEGENDA	Neutro plural, que significa “coisas a dizer”, utilizada como fonte de orientação na era medieval; evoca atividade ritual. Adota um sentido de uma realização não atestada pela História, designando o que não é verdadeiro no sentido histórico.
SAGA	O que se diz em geral: informação, declaração, testemunho, predição, tradição propagada por via oral, relato de um acontecimento ou de um fato etc.
MITO	Discurso; narrativa transmitida; interpretação da natureza que constitui elemento da religião numa fase determinada; produto da imaginação, contém uma cosmologia primitiva. O homem interroga o universo acerca da natureza profunda.
ADIVINHA	Ao contrário do mito que reproduz a resposta, a adivinha mostra a pergunta que pede uma resposta; o feixe de significados ata-se na confluência da pergunta e da resposta; decifração de um enigma.
DITADO	Locução corrente na linguagem popular, fechada sobre si mesma e com uma tendência para o didatismo e a forma elevada; provérbio – reflete um tom mais elevado do que o discurso comum.
CASO	Disposição mental que representa o universo como um objeto suscetível de ser avaliado e julgado segundo normas, numa ordem ascendente; “balança” que pondera dois pesos entre si; conjunto de partes que se contradizem.
MEMORÁVEL	Sentido de um evento por explicação, discussão, comparação e confronto; relatório; resultado de um acontecimento numa sequência verbal.
CONTO	Forma que requer um estudo prévio, introduz um debate de princípios básicos sobre a língua e a poesia; origem das profundezas insondáveis e misteriosas da alma popular; poesia artística; forma em que o

	acontecimento e o curso das coisas obedecem a uma ordem tal que satisfazem as exigências da moral ingênua e serão “bons” e “justos” segundo o juízo sentimental absoluto; forma em que o trágico é, ao mesmo tempo, proposto e abolido; acontecimento, no sentido da moral ingênua; se encontra em oposição ao acontecimento real que habitualmente se observa no universo.
CHISTE	Dependendo da época, ganha formas e gêneros artísticos de nível mais elevado, ou contenta-se ao popular, na acepção mais lata do termo. O chiste popular caracteriza a raça, o povo, o grupo e o tempo donde precede; é a forma que melhor permite entender como, para uma dada disposição mental, uma Forma se atualiza de modos diferentes, segundo os povos, as épocas e os estilos; forma que desata coisas, desfaz nós; jogo de palavras.

Fonte: A autora, adaptado de Jolles (1976).

No século XVIII, parte da ciência literária se dedicava à investigação estética, dominando todas as correntes que agitavam a “doutrina do Belo” na Europa, originando-se daí, a teoria dos gêneros literários.

Constatamos, portanto, que entre as **Formas Simples**, o “Conto” é o mais aproximado do “causo”, pois trata da língua, poesia, alma popular, entre outros aspectos. Sabendo-se que o “causo” é uma sequência narrativa, a seguir serão tratados aspectos referentes à contação de histórias, prática social que toma o eixo Oralidade como suporte.

4.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

[...] todos os elementos são sugeridos pela voz e pela mímica do narrador, que esquece ‘seu’ rosto, dissimula ‘seu’ corpo, esquece ‘sua’ voz, para converter-se, todo ele, em pincel e paleta, cor e som, forma e emoção (COELHO, 1989, p. 52).

No documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas” encontra-se a distinção entre “ler” e “contar” histórias.

Enquanto aquela se apoia no livro, esta é dependente da memória do contador, que pode se valer de histórias da tradição oral ou de textos impressos memorizados literalmente. Entre as duas formas de contar existem diferenças quanto ao vocabulário empregado, pois os textos escritos apresentam diversidade lexical maior, além do uso de palavras típicas da escrita para estabelecer a sequência dos fatos, que na

modalidade oral realiza-se basicamente com o uso das formas “e” e “daí” (PARANÁ, 2010, p. 146).

Consoante a isso, Gusso afirma que, “narrar é diferente de ler histórias” (PARANÁ, 2010). Para narrar, é necessário observar o mundo em seus mais brilhantes momentos, para que a narrativa estabeleça relação com as pessoas, haja vista que é no encontro da história e da cultura que as relações se estabelecem.

A seguir, trataremos da Narração sob a ótica de Walter Benjamin e demais estudiosos envolvidos com a arte de narrar histórias. Esse autor é um dos maiores filósofos da época moderna. Porém, foi reconhecido como tal somente depois de sua trágica morte, durante a fuga das forças nazistas (INFOESCOLA, 2019).

Segundo Benjamin (1986, p. 198), a arte de contar histórias está em extinção. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” Uma das causas desse fenômeno são as ações da experiência que estão em baixa, o que torna a comunicação empobrecida, consequência da evolução secular das formas produtivas.

Ribeiro (2015, p. 196) corrobora a ideia do autor destacando causas da globalização, como aquela que possibilita a perda da identidade cultural do país. “Nós que sempre fomos criativos nas artes populares e de tudo que estivesse ao alcance do povo-massa, nos vemos hoje mais ameaçados do que nunca de perder essa criatividade em benefício de uma universalização de qualidade duvidosa”.

Juntando-se a isso, as consequências da guerra. “Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes” (BENJAMIN, p. 198).

Para o referido autor, são dois os estilos de vida de onde surgiram as famílias de narradores: o camponês sedentário – aquele que tem muita experiência a transmitir, por ter vivido sempre em um mesmo lugar e conhece as tradições; e o marinheiro comerciante – aquele que viaja e tem muito a contar acerca do que presenciou e ouviu.

Os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, e os artífices aperfeiçoaram-na. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua

própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1986, p. 202). Diante disso, constatamos que o ato de narrar é um processo altamente interacional.

Ao construto e ponderações de Walter Benjamin outras vertentes foram acrescentadas. São vários os autores (BUSSATO, 2006; ARANTES, 1998; CANDIDO, 1954; ZUMTHOR, 1997) que tratam da contação de histórias; sequência narrativa tida como prática social que se inicia fora da escola, podendo por ela ser ampliada.

Dentre eles, Coelho (1989) postula que contar histórias é uma arte, requer certa habilidade inata, predisposição latente em toda pessoa que se dedica a lidar com crianças; e além das técnicas que a Didática ensina, há certas qualidades que contribuem para o aperfeiçoamento desse talento: o contador precisa estar consciente de que a história é que é importante, ele é apenas o transmissor; falar com naturalidade; conhecer a história; estar de preferência sentado; as emoções são transmitidas pela voz, principal instrumento do narrador.

Ainda segundo a autora, é preciso expressar-se numa voz definida, saber modulá-la de acordo com o que está contando, considerando os seguintes aspectos: *intensidade* – é a voz que sugere o que aconteceu. Quando se trata do lobo por exemplo, o narrador engrossa a voz; se o foco da narrativa gira em torno de crianças ou seres delicados, a voz reveste-se de ternura; *clareza* – boa dicção, correção da linguagem, evitar repetições desnecessárias; *conhecimentos* – estudar a literatura, o folclore e possuir noções de psicologia evolutiva para se situar quanto à escolha da história conforme o público.

“Contar histórias é uma prática tão gratificante, que chega a produzir no narrador uma catarse dos conflitos mais íntimos” [...] O “Era uma vez levanta a cortina de um mundo novo que escapa à realidade imediata” (COELHO, 1989, p. 52). Ainda, há a necessidade de se atentar para a linguagem, que deve ser correta, simples; os recursos onomatopaicos¹⁷ e as repetições contribuem para tornar a história mais interessante e dão mais força às expressões.

De acordo com a visão dos estudiosos, entendemos que o narrador incorpora para si aquilo que conta, e transforma a história, conforme sua criatividade e a

¹⁷ Onomatopeia – palavra que imita o som da coisa denominada - p. ex. *tique-taque* (CALDAS, 2004).

expectativa do público. Há, portanto, um vínculo comunicativo entre aquele que conta e aquele que ouve a história.

Assim, com o intuito de dar suporte aos futuros professores, foi elaborado, a partir desta dissertação, um material textual (doravante **Guia Didático**), como ferramenta a ser explorada pelas participantes da pesquisa, com estudos em torno da Oralidade, que pode ser adaptada para suas futuras práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, público alvo do futuro profissional.

5 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve caráter qualitativo que, de acordo com André (2001, p. 04), engloba “um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante [...] até análises de discurso e de narrativas, estudos de memória, histórias de vida e história oral”.

Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Os aspectos essenciais consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes, no reconhecimento e análise de diferentes perspectivas, na reflexão dos pesquisadores, e na variedade de abordagens e métodos.

Para a fundamentação teórica, foi realizada pesquisa bibliográfica, definida por Lima e Miotto (2007, p. 38) como “conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”, por meio de levantamento de materiais como: livros, revisão sistemática de literatura, artigos e *sites* junto a uma compilação do ensino da LP (eixo Oralidade) nos documentos curriculares oficiais, a partir da década de 1990 até os atuais.

A coleta de dados teve como instrumento o questionário, definido por Gil (1999) como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Para a análise de dados, foram utilizadas indicações da Análise Textual Discursiva (ATD), definida como

Uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

A pesquisa resultou na elaboração de uma Produção Técnica Educacional direcionada a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1 O GUIA DIDÁTICO

O Produto Técnico Educacional constitui-se a partir da aplicação e mediação do conhecimento acadêmico gerado nos Mestrados Profissionais. É classificado em estrato, de acordo com um ou mais critérios que evidenciem sua validação externa, e incorporação ao sistema educacional, onde os envolvidos podem fazer uso do material produzido.

Conforme disponibilizado na CAPES, são 12 as principais categorias de tecnologias educativas. O guia enquadra-se na categoria 4, como material textual – “manuais, guias, texto de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares” (BRASIL, 2013).

Assim, o Guia Didático foi elaborado a partir dos pressupostos teóricos e documentais constantes nesta dissertação, com o intuito de colaborar nos processos de ensino e de aprendizagem da LP/eixo Oralidade, tendo como objeto de estudo o “causo”, e foi implementado junto a um grupo de estudantes de Pedagogia da UENP.

5.2 INTERVENÇÃO FORMATIVA

Para a realização da IF foi eleita a Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procopio. De início foi realizada uma reunião com as participantes para a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

A instituição foi escolhida por ser o local de atuação profissional da professora Orientadora; sendo assim, oportunizou o espaço e horário de suas aulas para a realização da investigação. As atividades realizadas foram organizadas de acordo com o cronograma apresentado no Quadro 6.

Quadro 6 – Cronograma das atividades da IF

ENC/ DATA	ATIV	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS	OBJETIVOS
1 10/09	Reunião	Questionário QD1 TCLE (anexo A)	Responder Preencher	Percepções sobre Oralidade Assinatura de termo

2 17/09	Introdução	Vídeo “Zé Iarápio” Slides	Debate oral Exposição/definições de caso	Sensibilização
	1	“Causo” (oral) – o moço bonito Slides Imagens	Contação Questões Desenho	Características do gênero “causo”
3 24/09	2	“Causo” impresso – Enforcando o ladrão	Leitura Questões	Marcas da oralidade
	3	Transcrição retextualização Dimensões do “causo”	Ouvir áudio “O pescador de Abatiá” Leitura Questões	Relações fala/escrita Características do “causo”
4 08/10	4	Texto impresso – concepção benjaminiana “Causo” gravado em áudio ou vídeo	Leitura Captação de “causo” junto à família Exposição	Habilidades da narração
	5	Produção de cartaz	Reflexão sobre condições de produção e circulação do “causo” exposto	Condições de produção do “causo”
	6	Texto impresso – Variação linguística	Leitura Debate Questões <i>online</i>	Conceito de variação linguística Preconceito linguístico

Fonte: A autora (2019).

5.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da IF foram coletados os dados e analisados sob indícios da ATD. Os resultados mostraram a relevância do eixo Oralidade, tendo como objeto o “causo” como instrumento (SILVA; STRIQUER, 2018) mediador do ensino e da aprendizagem, fazendo emergir as vivências das práticas sociais como conhecimentos prévios a serem moldados pela prática pedagógica do referente eixo. A seguir, apresentamos o perfil das participantes e a análise dos dados coletados.

5.3.1 Perfil das participantes

Os dados foram coletados junto às estudantes do 3º ano, do curso de Pedagogia da UENP. A Intervenção Formativa foi desenvolvida nas aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa; foram 4 encontros. No primeiro encontro, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). A princípio foram onze participantes, todas do sexo feminino, sendo que a média de idade é de 21 anos, a mais nova com 20 e a mais velha com 46 anos. Uma não revelou a idade. Uma das participantes é de país estrangeiro. Para apresentação e análise dos dados coletados, as atividades foram codificadas com a letra E (estudante), seguida de numeral de 1 a 11.

A maioria, nove delas, cursou o Ensino Médio em instituição pública e duas, em escola privada. No que se refere ao contato com a cultura do campo na infância, sete o tiveram; as demais, não.

Das participantes, duas já atuaram como docente, ambas pelo período de 1 ano no 2º e 4º ano do Ensino Fundamental, respectivamente; uma atuou por 3 anos em turmas de 1º, 2º e 3º ano e oito não atuaram. Assim, o público alvo da pesquisa foi constituído por futuras professoras que, no momento, estão em formação inicial, com pouca experiência na área da docência.

5.3.2 Dados coletados e análise

O *corpus*¹⁸ de análise foi constituído por dois tipos de instrumentos: (1) questionários e (2) atividades realizadas durante a implementação do Produto Educacional, por meio da IF.

O Quadro 7 apresenta os instrumentos utilizados bem como a quantidade de alunas envolvidas, já que nem todas estavam presentes em todos os encontros.

Quadro 7 – Instrumentos de coleta de dados

INSTRUMENTO	CÓDIGO	PARTICIPANTES
Questionário Diagnóstico	Q1D	11

¹⁸ Representa as informações da pesquisa, e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa, constituído na ATD, essencialmente de produções textuais (BARDIN, 1977 *apud* MORAES; GALIAZZI, 2016).

Questionário de Implementação	Q2I	09
Questionário de Implementação <i>online</i>	Q3O	07
Questionário Final	Q4F	08
Atividade 1: <i>causo</i> “Moço bonito”	AMB	09
Atividade 2: <i>causo</i> “Enforcando o ladrão”	AEL	09
Atividade 3: <i>causo</i> “Pescador de Abatiá”	APA	07
Atividade 4: captação de <i>causo</i>	ACC	03 Grupos de 4 e 3

Fonte: A autora (2020).

O instrumento Q1D foi composto das seguintes questões:

Nº	QUESTÃO
1	Na sua infância, seus pais, tios, avós, “contavam” histórias? () sim, sempre () sim, às vezes () sim, raramente () não
2	Se sim, você gostava? () sim, muito () sim, pouco () não Justifique _____
3	E hoje, você gosta de ouvir histórias? () sim, muito () sim, pouco () não Por quê? _____
4	Você reconhece o eixo “Oralidade” como relevante no ensino da LP? () sim, muito () sim, parcialmente () não Por quê? _____
5	Há diferença entre “ler” e “contar” uma história? () sim, muito () sim, pouco () não Por quê? _____
6	Você conhece o gênero textual <i>causo</i> ? () sim () sim, de forma superficial () não
7	Se sim, você conhece algum <i>causo</i> ? Registre-o de forma breve _____
8	Dentre os eixos da LP: leitura, escrita, oralidade e análise linguística, numere-os pela ordem de importância e justifique sua resposta _____

Essas questões foram elaboradas considerando as categorias *a priori*, o que, segundo Moraes e Galiazzi (2016, p. 45),

Implica construir categorias antes mesmo de examinar o *corpus*. As categorias são deduzidas das teorias que servem de fundamento para a pesquisa. São “caixas” (BARDIN, 1977) nas quais as unidades de análise serão colocadas ou organizadas.

O Quadro 8 apresenta as categorias *a priori* que compuseram as questões do instrumento Q1D.

Quadro 8 – Categorias *a priori*

ORDEM	CATEGORIA	Nº DA QUESTÃO
1	Contato com histórias	1
2	Gosto por ouvir histórias	2 - 3
3	Relevância do eixo Oralidade	4 – 8
4	Diferenciação leitura X contação	5
5	Conhecimento do gênero <i>causo</i>	6 - 7

Fonte: A autora (2020).

O Q1D foi respondido pelas participantes (N=11). Analisando a questão 1, observamos que dez respondentes tiveram contato com histórias durante a infância, e uma não. Todavia, houve diferença na frequência, sendo que para 6 delas esse contato ocorreu esporadicamente.

Dez participantes indicaram gostar muito de ouvir histórias. A E5, embora não tenha tido contato com contação em sua trajetória infantil, registrou gostar muito de ouvi-las, revelando que lia por conta própria. Essa afirmação indica que a participante só teve contato com histórias após ser alfabetizada. E9 registrou o gosto, porém, “pouco”.

Na justificativa, 4 envolvidas destacaram a importância das histórias no que se refere à imaginação, 3 indicaram o fator apreciação aliado ao fator diversão. Apenas uma apontou a compreensão da realidade por meio da escuta de histórias.

O gosto por ouvir histórias está em consonância com os dizeres de Bussato (2003), quando menciona que, quando histórias de outros povos são trazidas para a sala de aula, há a contribuição para a diversidade cultural alinhada às atividades pedagógicas, ao passo que,

A partir de um conto narrado é possível trabalhar os conteúdos de linguagem oral e linguagem escrita, desde a sintaxe até a semântica. Podemos fazer novas leituras deste mesmo conto e traduzi-lo através de diversas linguagens, como a história em quadrinhos, reportagem jornalística, texto teatral, poema (BUSSATO, 2003, p.38).

Na questão 3, referente a gostar de ouvir histórias na fase adulta, as 11 participantes registraram gostar muito, sendo que na justificativa foram evidenciados seis fatores, apresentados no Quadro 9. A E4 e E9 não justificaram.

Quadro 9 – Fatores/justificativa pelo gosto de ouvir histórias

FATORES	RESPONDENTES
motiva o aprendizado	E1
divertimento	E2 – E10
gosto pela leitura	E3
estimula a imaginação	E5 – E8
lembra da infância	E9
encantamento	E11

Fonte: A autora (2020).

Referente à relevância do eixo Oralidade no ensino da Língua Portuguesa, todas as respondentes indicaram que sim, sendo que a maioria (nove) indicou como “muito” e duas como “parcialmente”. Foram registradas como justificativas: o eixo ser conteúdo de Língua Portuguesa (E2), ampliar o vocabulário (E3), entender a variação linguística (E6), é mais utilizada na comunicação (E7, E8), entender a relação fala/escrita (E9), auxilia no desenvolvimento dos demais eixos (E11).

Sobre o questionamento se há diferença entre ler e contar histórias, nove das participantes responderam “sim, muito”, e duas “sim, pouco”. Porque contar histórias envolve: maneira, entonação (E1 e E10), vivência (E2), é mais natural (E3 e E11), interpretação (E5 e E9), imaginação (E6), sentimento (E7), o outro (E8), uma não justificou.

Os fatores apresentados também estão imbuídos no ato de contar histórias por meio da “leitura”, porém, elas indicaram que há mais ênfase quando se “conta” histórias. Consoante a isso, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas” distingue leitura de contação, como já citado: “Enquanto aquela se apoia no livro, esta é dependente da memória do contador, que pode se valer de histórias da tradição oral ou de textos impressos memorizados literalmente” (PARANÁ, 2010, p. 146).

Sobre o gênero “causo”, 5 envolvidas indicaram não conhecer (E5, E6, E7, E8 e E11); 6 que sim; mas 3 responderam que é de forma superficial. Diante da solicitação de registro, E1 e E9, mesmo tendo respondido que conheciam, indicaram não lembrar no momento. E4 não descreveu trecho algum. Já E2 registrou “*a noiva de branco que aparece à noite para os soldados do TG e aos motoristas de trem nas vias escuras e desertas*”; E3 comentou “*pessoa que virava lobisomem, no dia*

anterior à transformação vinha emprestar sal” e E10 abordou “animais diferentes que apareciam na cidade e minha tia os afastava com músicas e orações”.

A última questão solicitava que ordenassem a importância dos quatro eixos da LP, como disposto no Quadro 10.

Quadro 10 – Ordenamento por importância dos eixos da LP

	1º	2º	3º	4º
ORALIDADE	E1 – E4 – E5 E7 – E8 – E11	-	E2 – E3 – E6 – E9	E10
LEITURA	E2 – E3 – E9	E6 – E7 – E10 – E11	E4 – E5	E1
ESCRITA	E6 – E10	E2 – E3 – E5 – E9	E1 – E8 – E11	E4
ANÁLISE LINGUÍSTICA	-	E4	E7 – E10	E2 – E3 – E5 – E6 – E8 – E9

Fonte: A autora (2020).

Seis participantes indicaram que o eixo Oralidade é o mais importante de ser trabalhado, enquanto apenas uma a ordenou em 4º lugar. O resultado mostrou, nesse momento inicial de diagnóstico que as estudantes consideram o eixo Oralidade com ênfase dentre os demais. A Análise linguística, situada em quarto lugar pela maioria das participantes (E2 – E3 – E5 – E6 – E8 – E9), indica que possuem pouco conhecimento referente ao eixo.

Das seis respondentes que deram destaque à Oralidade, cinco (E1, E4, E5, E7 e E11) não justificaram. Somente a E8 afirmou que *“é a primeira maneira que nos comunicamos, e na sequência se aprende os demais eixos”*.

Nas justificativas quanto à Leitura como eixo principal, os comentários giraram em torno da necessidade de a criança ouvir “leituras” enquanto não alfabetizada (E2, E3); e fornece maior compreensão e interpretação (E9). Depreende-se dessas visões que a Leitura possui maior formalidade quanto ao uso da língua.

O eixo Escrita foi justificado com o argumento de que a partir desta é possível aprender os demais eixos (E6), e o domínio desse eixo possibilita se expressar com mais formalidade por meio do domínio gramatical da LP (E10).

As afirmações mostraram assim, que, mesmo as participantes tendo colocado o eixo Oralidade em evidência, a maioria não argumentou sua opção, o que demonstrou a importância de aprofundar o estudo desse eixo.

Conforme *Escrevendo o Futuro* (2017), o ensino da Oralidade no Brasil teve início por volta do ano 1929, e moldou-se como objeto de ensino com base no uso retórico da palavra. Os conteúdos trabalhados eram por meio de treino de pronúncia, fluência em leitura e fixação de temas dos textos. Porém, os textos utilizados para o ensino eram somente aqueles emprestados de autores renomados da cultura erudita, não considerando a “fala” da massa da população brasileira, hipótese pela qual a Oralidade não tenha sido tão contemplada como objeto de estudo na época.

Já pesquisas recentes comprovam que o uso popular da língua pode ser matéria-prima de estudo, como mostram Silva e Striquer (2018, p. 101),

O *causo* pode ser um adequado instrumento mediador para o trabalho com a prática discursiva da oralidade, visto que, dentre os diversos gêneros que circulam socialmente, esse pode estimular o imaginário dos alunos e contribuir para a valorização da cultura local e da língua oral.

Consoante a isso, o RCP (PARANÁ, 2018, p. 534/535) aponta direitos de aprendizagem referentes ao estudo da língua,

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]; Ler, escutar e produzir textos orais [...] que circulam em diferentes campos de atuação [...]; Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.

É possível constatar que são múltiplos os fatores que podem ser levados em conta quando são tomados os discursos das práticas sociais como objeto de ensino/aprendizagem podendo tornar rico esse processo.

O instrumento Q2I foi composto das seguintes questões, com dados coletados de nove participantes (N=9):

- | |
|---|
| <p>(1) Você já estudou o gênero <i>causo</i>?</p> <p>(2) O que sabe sobre ele?</p> <p>(3) O que mais gostaria de saber?</p> |
|---|

Na questão 1, sete indicaram que não estudaram o gênero *causo*. O que indica fator de desconhecimento por parte das participantes, valendo lembrar que esse instrumento faz parte da fase inicial da implementação do PE. Conforme foi

observado na Revisão da Literatura são pouquíssimos os estudos que abordam o “causo” como objeto de estudo.

Na questão 2, apenas duas indicaram que o “causo” se refere à história ou conto. Logo, constatou-se que seria necessário o estudo das definições do gênero segundo foram apresentadas nos demais encontros, sendo que, as atividades pedagógicas foram precedidas de discussões teóricas.

Na questão 3, cinco estudantes indicaram que é necessário estudar sobre o “causo”. Todavia, evidenciou-se pouca curiosidade em saber sobre o gênero e certa inquietação sobre o motivo de aprender sobre ele, o que tornou necessário dialogar com as participantes no sentido de sensibilizá-las da importância de estudar sobre o “causo” relacionando-o aos aspectos históricos e culturais do povo brasileiro, bem como instrumento mediador de ensino.

Esse comportamento suscitou uma reflexão que a não participação das estudantes na “escolha do objeto de estudo” seria o motivo da resistência, pois, Jacobini (2004, p. 02) postula que o fato da escolha do tema ser de interesse do aluno “amplia sua motivação para o estudo e seu comprometimento com as tarefas inerentes ao trabalho”.

Bassanezi (1999, *apud* HERMÍNIO; BORBA, 2010, p. 113) afirma que uma escolha feita pelos alunos os torna corresponsáveis no processo de aprendizagem e os induz à participação mais interessada e efetiva. No entanto, para o recorte do estudo, o conteúdo proposto, forçosamente tomou ares de conteúdo imposto!

Após a discussão mais detalhada da temática em estudo, as estudantes passaram a demonstrar maior interesse nas atividades, e após o término da IF iniciaram participação em um projeto de contação de histórias. Dando sequência na IF foram desenvolvidas algumas atividades pedagógicas realizadas a partir do segundo encontro.

Atividade 1: “Causo” O moço bonito

Nessa atividade, foi realizada pela pesquisadora¹⁹, uma contação do referido “causo”, e na sequência as participantes responderam algumas questões referentes à exposição, com coleta de dados (N=9), como apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 – Questão 1 de AMB

Você conseguiu identificar algum marcador conversacional (né, daí, viu, bem) durante a contação do “causo”? Escreva-os:	
E1	aí, ir no mato
E2	né, viu
E3	não
E5	ir no mato
E7	Sim, ir no mato
E8	daí
E9	daí, né
E10	daí o moço falou: preciso ir no mato
E11	Sim, na fala “preciso ir no mato”

Fonte: A autora (2020).

De acordo com Burgo, Storto e Galembeck (2013, p. 289), os marcadores conversacionais são elementos sintaticamente independentes do verbo, formados por expressões lexicais.

Eles contribuem para o monitoramento da conversação e para a organização do texto falado. Além disso, apresentam caráter multifuncional, porque podem operar como organizadores e/ou articuladores textuais, indicadores de força ilocutória do discurso, planejadores verbais, atenuadores, dentre outras funções. Embora possam ser considerados semanticamente vazios, são muito relevantes na manutenção da interação verbal.

Portanto, o termo “ir no mato”, recorrente nas respostas (E1 – E5 – E7 – E10 – E11), é um indicador de força ilocutória²⁰ do discurso, com a função de “avisar”.

¹⁹ Algumas habilidades de “contar histórias” foram adquiridas por meio de participação em Projeto de Leitura por período de dois anos, acrescentando-se a isso as leituras da obra de Coelho (1989) “A arte de contar histórias”.

²⁰ Do inglês *illocutionary*, designativo do ato de fala em que o falante introduz uma intenção de realizar um objetivo comunicativo, como perguntar, pedir, aconselhar, avisar, prometer etc (PORTO EDITORA, 2020, p. 01).

Na questão 2, as respostas mostraram fatores de aspectos paralinguísticos do ato da fala, concernentes à “compreensão dos textos orais” (BNCC, 2017), dispostos no Quadro 12.

Quadro 12 – Questão 2 de AMB

A contadora fez gestos com o corpo enquanto contava o “causo”? Quais?	
FATORES	RESPONDENTES
Sim, com as mãos	E1 – E5 – E7 – E8 – E9
Movimentos de mãos, braços e gesticulação do rosto	E2
Sim, com as mãos para expressar situações	E3
Quando o cachorro grande puxou a manta da criança (<i>puxando</i>)	E10
Quando utilizou a expressão “meu marido é lobisomem”!	E11

Fonte: A autora (2020).

Na questão 3, as participantes foram questionadas se a contadora domina o conteúdo da narração, e todas afirmaram positivamente. A questão 4 focou a importância da utilização de imagens na contação de histórias. Todas afirmaram que “sim”, com justificativas: ajuda na imaginação, torna mais real (E1 – E3 – E5 – E7 – E8 – E10); aumenta o interesse (E2); melhora a compreensão (E9); e ajuda na caracterização (?) (E11).

As afirmações estão em consonância com o tema “tirando um maior proveito das histórias” do curso APRENDENDO: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS, quando se refere aos elementos externos para tal prática, “[...] os narradores habilidosos poderão utilizar alguns (poucos) recursos, sem que isto descaracterize uma simples narração. Pode utilizar objetos, figuras, recursos sonoros, entre outros” (PRIMECURSOS, 2020, p. 01). Ademais, as figuras fazem parte da construção composicional (BAKHTIN, 2010) do “causo”.

No questionamento sobre o local onde o fato aconteceu na história, todas as participantes demonstraram ter prestado atenção na contação, indicando: a zona rural (E1 – E5 - E3 – E8 – E9 – E10 – E11); no caminho para o Laranjinha (E7); e no caminho do campo (E2), como mostra o trecho 1, como comprovação da resposta certa.

Trecho 1: *“Esse caso foi a minha tia quem me contou, disse que aconteceu no caminho que vai para o Rio Laranjinha, no município de Ribeirão do Pinhal”* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

Já na questão se a narradora faz parte do “causo” como personagem, todas acertaram respondendo que “não”, pois os personagens foram: o moço bonito, as moças da região, o filho e o cachorro grande,

Trecho 2: *“Era uma vez... um moço muito bonito, todas as moças da região queriam se casar com ele, até que escolheu a que lhe agradou, casaram-se e tiveram um filho (...) de repente, apareceu um cachorro muito grande (...)”* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

A próxima questão indagou se a contadora modulou a voz durante a exposição, quando todas responderam que “sim”, destacado no trecho: *“meu marido é lobisomem!”*. Como postula Coelho (1989, p. 51), “é a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada [...]”.

A última questão solicitou que observassem o texto impresso disponível sobre o “causo” contado e identificassem se era “transcrito” ou “retextualizado”, com respostas: transcrito (E1 – E3 – E5 – E7 – E10 – E11); E8 e E9 indicaram retextualizado, E2 deixou em branco. O resultado mostrou que as participantes tiveram dúvida quanto aos dois formatos, quando somente as duas que responderam “retextualizado” acertaram, pois no texto impresso já haviam sido retiradas: Operação 1 do processo de retextualização (MARCUSCHI, 2005) as marcas da oralidade (então, daí, né), conforme exigência do texto escrito.

Atividade 2: “Causo” Enforcando o ladrão

Essa atividade se compôs da leitura do texto e na sequência as participantes responderam as questões em arquivo impresso, com participação (N=9).

Na primeira questão, houve a indagação se o “causo” é recente, quando e onde aconteceu, e todas as participantes acertaram na afirmação de que *não é recente, aconteceu há muito tempo, perto de Ribeirão Preto* como mostrado no trecho 3.

Trecho 3: *Aconteceu há muito tempo, lá pros lados da minha terra, que fica perto de Ribeirão Preto* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

Na solicitação para indicar a frase em que se iniciou o acontecimento, as respostas mostraram que as participantes não compreenderam a pergunta

evidenciando: tempo e lugar, *aconteceu há muito tempo, lá pros lados da minha terra* (E2); característica do ocorrido, *era muito comum falar em roubo de cavalo* (E3 – E10 – E11); tempo, *nessa época* (E5 – E7), *aconteceu há muito tempo* (E6 – E9); somente E1 identificou corretamente o início com, *eles se reuniram na calada da noite*.

A dificuldade está atrelada à falta de conhecimentos quanto aos elementos da narrativa do “causo”, que, de acordo com Silva e Striquer (2018), são: (1) *narrador* – que conta a história, podendo participar como personagem (1ª pessoa) ou narrar o que aconteceu com as personagens (3ª pessoa); (2) *situação inicial* – começo dos acontecimentos dos quais geram o conflito, que quando chega ao seu ponto alto, denomina-se de “clímax”, mas tudo se resolve, seja com um final feliz ou o final fica em aberto (desfecho).

A história acontece em um local (cenário), em determinada época (tempo). Isto posto, foi observado que as participantes apresentaram dificuldade em identificar a situação inicial.

A questão 3 solicitou que as participantes identificassem um “conflito”²¹ na narração, com a expectativa de resposta mostrada no trecho 4:

Trecho 4: *uma corda bem grossa no pescoço de cada um deles e a caminhada em grande alvoroço popular rumo à beira do rio mais próximo. Tinha até carrasco contratado pro serviço* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

O resultado geral foi negativo: as participantes tiveram dificuldade em interpretar a questão, bem como em identificar o trecho no texto. A resposta, *moço, por favor! Ache um galho bem firme porque eu num sei nada viu?* (E1 – E6 – E7) representa o desfecho da narração (parte final);

Os fazendeiros resolveram fazer justiça com as próprias mãos (E3 – E9) e, *no início de “eis que, de uma empreitada dessas”* (E2) indicam a parte introdutória; *não pegaram apenas um gatuno de cavalo, mas sim dois de uma vez* (E10 – E11) e *já que um escapou, vamos enforcar bem enforcado esse outro que ficou, procure outro galho!* (E5) indicam as ações dos personagens. Nenhuma acertou.

Na questão 4, foi solicitado que as participantes identificassem palavras no texto que indicam marcas da oralidade. As respostas foram positivas demonstrando fala informal utilizada no “causo” oral: *pindura, eu num sei nadá* (E5 – E7 – E2);

²¹ Oposição entre duas forças ou personagens, em geral entre o protagonista e uma força externa, como a natureza, a família, a sociedade ou outra personagem, e a partir da qual se organiza a ação (AULETE DIGITAL, 2020, p. 1).

tempão, praquelas (E1); *pra, pros* (E3); *bêra* (E9); *entônce, pindura* (E10 – E11); e *lá pros lados, bêra, pros, praquelas, entônce, pindura* (E6).

Ao ser questionado sobre a identificação de uma das categorias de Oliveira (2006) “lúdica, crítica, vingança, e medo”, as respostas alternaram entre: lúdica e vingança (E1 – E3 – E5 – E6 – E10 – E11); vingança (E2 – E7); e lúdica (E9). As respostas, *lúdica* e *vingança* foram consideradas corretas, pois no enredo transpareceu a “vingança” (os fazendeiros resolveram fazer justiça com as próprias mãos), e o tom lúdico mostrado no trecho 5.

Trecho 5: *Nesse momento de expectativa, eis que, com uma voz trêmula na garganta, diz o futuro enforcado para o seu carrasco: “Moço, por favor! Ache um galho bem firme... porque eu num sei NADÁ, viu?”* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

Na questão 6, as participantes foram questionadas se observaram palavras que fogem da norma culta da língua, com obtenção de todas as respostas “sim”: *nadá, pros, praquelas* (E1); *eu num sei nada, viu?* (E2); *pindura, nadá, bêra* (E3); *praquelas, entônce, nada* (E5); *pindura, entônce, bêra* (E6); *entônce, nada, pindura* (E7 – E9); e *pra, num, nadá* (E10, E11).

Essas respostas mostram a variação da língua, que está em consonância com os postulados de Marcuschi (2008), quando destaca que o ensino “deveria ser culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

Na questão 7 foi indagado qual o tempo verbal mais utilizado no texto, e a maioria (E1 – E3 – E5 – E6 – E7 – E9 – E10 – E11) indicou “passado”, somente E2 respondeu “presente”. A dúvida ocorreu pelo fato de que na parte introdutória do “causo” apareceram alguns verbos no presente, como: existe, é, fica, lembro; porém, a maioria do tempo verbal ocorreu no “passado”.

Na última questão, foi solicitado que identificassem se o “causo” apresentou um final (conclusão) ou desfecho (final em aberto), e todas as participantes acertaram em “desfecho”, pois após o condenado dar seu depoimento final,

“Moço, por favor! Ache um galho bem firme... porque eu num sei NADÁ, viu?”

Do “causo” não constou se ele foi mesmo enforcado ou não. Essa regularidade textual está em consonância com o elemento “desfecho” da narrativa (SILVA; STRIQUER, 2018), tratado anteriormente.

Atividade 3 – “Causo” O pescador de Abatiá

Na atividade 3, foi apresentado às participantes um “causo” gravado em áudio, captado pela pesquisadora junto a uma moradora da cidade de Abatiá – Paraná, denominado “O pescador mentiroso de Abatiá”. Após ouvirem o áudio, responderam às questões em folha impressa. Para essa questão, considerou-se N=7, pois as participantes 1, 4, 7 e 10 estavam ausentes.

A questão 1 tratou da “transcrição”²², solicitando que as estudantes mencionassem cinco palavras que foram escritas exatamente como as pessoas falam em situações cotidianas presentes no texto APA transcrito; e, na sequência, as mesmas palavras de acordo com a norma culta da LP. As respostas estão apresentadas no Quadro 13.

Quadro 13 – Palavras do texto APA

PART	TRANSCRIÇÃO DA FALA	NORMA CULTA
E2	vô, contá, intão, cum, senhor	vou, contar, então, com um, senhor
E3	intão, chegô, di, cidadi, senhor	então, chegou, de, cidade, senhor
E5	começô, pexe, falô, tudu, pego	começou, peixe, tudo, pegou, falou
E6	mintira, chegô, falô, começô, perguntô	mentira, chegou, falou, começou, perguntou
E8	tudu, muito, du, di, chegô	tudo, muito, do, de, chegou
E9	pergunto, eli, muito, cidadi, intão	perguntou, ele, muito, cidade, então
E11	di, muito, chegô, cidadi, intão	de, muito, chegou, cidade, então

Fonte: A autora (2020).

Como as participantes são adultas e alfabetizadas, supostamente detêm as regras da gramática internalizadas²³, a atividade de transcrição foi realizada sem dificuldades.

Na próxima questão foi indagado sobre a impressão que elas tiveram do “causo”; identificando uma das categorias de Oliveira (2006)²⁴, e que escrevessem o trecho que comprovasse a resposta. A maioria identificou o tom lúdico (E2 – E3 – E5 – E6 – E9 – E11), no trecho *o senhor está falando com o maior mentiroso daqui da*

²² Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados (MARCUSCHI, 2001, p. 49).

²³ Conjunto de regras, naturalmente adquiridos pelos falantes, que define a fonologia, a morfologia e a sintaxe da sua língua materna (AVELAR, 2012).

²⁴ Lúdica, crítica, vingança ou medo.

região de Abatiá. Somente E8 colocou que o “causo” é cômico, que também intenciona provocar o riso, e destacou o mesmo trecho. E11 ainda mencionou que a narração *tem um teor político de exploração da pesca*.

A questão 5 indagou se a narradora é personagem da história. Somente E2 respondeu “não sei”; as demais responderam “não”. A resposta foi positiva, pois a narradora não era personagem do “causo”. De acordo com Silva e Striquer (2018), o narrador pode participar como personagem (narrador-personagem) ou então narrar o que acontece com os personagens (narrador-observador).

Na próxima questão, diante da afirmação de que os “causos” são narrados com tempo predominante no passado, como afirma Nantes (2014, p. 141) “[...] narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura”, ou seja, em um tempo passado. Foi solicitado, na sequência, que listassem cinco desses verbos, e foram obtidas as respostas: *estava, pegou, respondeu, peguei, chegou* (E2); *peguei, falô, perguntô, contô, chegô* (E3); *mandei, peguei, falô, pergunto, começô* (E5); *estava, chegou, começou, perguntou, peguei* (E6); *vô, perguntô, falô, chegô, começo* (E8); *estava, mandei, avistô* (E9); *vô, perguntô, falô, chegô, começô* (E11).

A maioria das participantes atendeu ao solicitado com os cinco verbos; somente E9 listou três. Foi observado que, ora as participantes escreveram as palavras de acordo com a norma culta presente no texto retextualizado, ora palavras pronunciadas conforme o uso informal da língua presente no texto transcrito. Isso se explica pelo fato de que estavam com as duas versões (transcrição e retextualização) em mãos.

Na última questão foram apresentados às participantes, dois trechos: um transcrito e outro retextualizado, como mostrado nos trechos 5 e 6:

Trecho 5: *“Sinhora, olha! Começô especulá ele né: I aí amigo, pegô bastante peixe?” Perguntô pra eli né, eli falô assim: “Vixi, eu peguei muito, esse cesto num é nada. Olha, mandei uma caminhonete lotadinha di peixe pra cidadi.” Intão u policial pergunta di novo: “I você pegô tudu isso na vara?” Ele falô: “Não, não, eu tenho mais ou meno umas cinquenta rede armada aí pra cima” (TRANSCRITO).*

Trecho 6: *[...] começou a conversar com ele. “E aí amigo, pegou muito peixe?” E o pescador respondeu: “Peguei muito! Esse cesto não é nada! Olha, mandei uma caminhonete lotada de peixe para a cidade”. “E você pegou tudo isso na vara?” Perguntou o policial. “Não... eu tenho mais ou menos umas cinquenta redes armadas aí para cima” (RETEXTUALIZADO).*

As perguntas e respostas referentes aos trechos são apresentadas no Quadro 14, com dados de seis envolvidas (N=6).

Quadro 14 – Questões dos trechos de APA

Marcas conversacionais que foram eliminadas na retextualização:	
E2	Pergunto pra eli né, estava na berada do rio né...
E3	intão, eli né, eli né...
E5	né, di
E8	né, I, eli, num, intão, u, di
E9	né, di
E11	né, I, eli, num, u, di
Repetições de palavras:	
E2	né, I aí amigo...
E3	eli, não, não...
E5	em branco
E8	eli, não, não...
E9	em branco
E11	eli, não, não
Palavras modificadas na retextualização:	
E2	começô especulá/começou a conversar; vixi, eu peguei muito/peguei muito; lotadinha di pexe pra cidadi/lotadinha de peixe para a cidade; I você pego tudo isso na vara?/E você pegou tudo isso na vara?
E3	pra cidadi, pergunto, tudo, muito.
E5	começô, falô, perguntô, intão, especulá.
E8	pegô, muito, num, cidadi, intão.
E9	começo, especulá, falô, pergunto, intão.
E11	perguntô pra eli, falô, muito, cidadi, intão, di novo, tudo.

Fonte: A autora (2020).

O termo “intão” recorrente nas respostas da primeira questão atuou como articulador textual (BURGO; STORTO; GALEMBECK, 2013); o “né,” como marca típica da língua oral; e “num, di, eli, u”, como características da fala do português brasileiro.

As repetições de palavras fazem parte da operação 1, do processo de retextualização (MARCUSCHI, 2005), e as modificações da fala para a escrita, presentes na última questão, indicam, nas palavras de Marcuschi (2001, *apud* GAGO e VIEIRA, 2006, p. 52), que a “passagem do texto oral para o escrito vai

receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista [...]", pois o uso da língua, no ambiente escolar/acadêmico, necessita dos moldes da norma culta.

Atividade 4 – Captação de “causo”

Foi solicitado às acadêmicas que captassem, individualmente, “causos” junto aos familiares e conhecidos. Depois, organizadas em três grupos (dois grupos com quatro participantes e um grupo com três participantes), elegeram um “causo” por grupo para exposição para a turma. Um grupo apresentou no formato de vídeo, um grupo trouxe em áudio e o outro o apresentou oralmente.

Feito isso, foram produzidos cartazes, observando os seguintes elementos: título, gênero, suporte, autor, local de produção e circulação, prática de linguagem e objeto de conhecimento dos textos. Nessa atividade, as participantes constataram que o “causo”, além de pertencer à prática de Linguagem da Oralidade, é definido como gênero textual discursivo produzido na esfera cotidiana, e, quando trazido para o ambiente escolar, passa a ter características mais formais, de acordo com a esfera acadêmica. Como suporte, utilizou-se a câmera do celular e a voz.

O texto apresenta um autor, tempo em que foi produzido. O objetivo da interação é causar riso ou algo aliado à “vingança”, como resposta a alguma questão de ordem social ou cultural. Inscreve-se dentre os objetos do conhecimento “Escuta atenta” e “Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula”, inscritos na BNCC (BRASIL, 2017).

Durante a execução da tarefa as pesquisadoras puderam observar o envolvimento das participantes, e alguns posicionamentos delas: *Achei muito legal esta atividade porque me fez lembrar da infância; Minha tia contou esse “causo” e ficou feliz em gravar o áudio; Foi interessante produzir o vídeo* (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

Esse comportamento atesta o valor do eixo Oralidade e a razão dele estar presente nos Documentos Oficiais, como consta na BNCC (BRASIL, 2017, p. 65/66), como já citado neste trabalho:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas

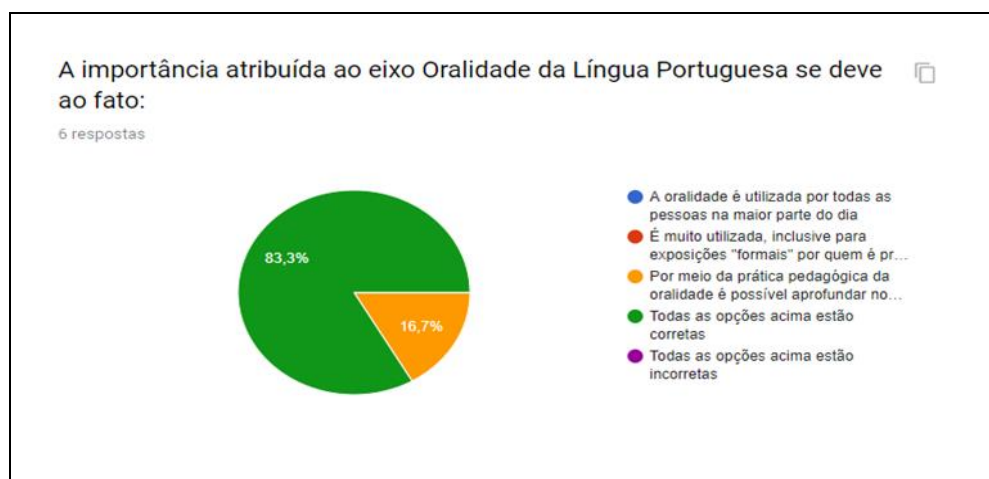
práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

Acrescenta-se a isso a importância da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, assumida no referido Documento.

A aplicação do Q3O foi realizada *online*, e as orientações dadas em um grupo do *WhatsApp*. O questionário foi disponibilizado para as participantes (N=11). Dessas, sete responderam, e dessas sete, nem todas responderam as 12 questões apresentadas. Diante disso, apresentamos o número de respondentes entre parênteses. Na sequência, serão apresentados os resultados do instrumento. Para sua elaboração, foi utilizado o formulário *online* disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1NrM-7BHqcCe5CLe79S_-bWC0aJV4FeNxUno1zKdWfUU/edit.

Esse formato compilou as respostas automaticamente e gerou os gráficos apresentados a seguir. Na Questão 1 (N=6), foi indagada a importância da Oralidade, como apresentado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Importância da Oralidade



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

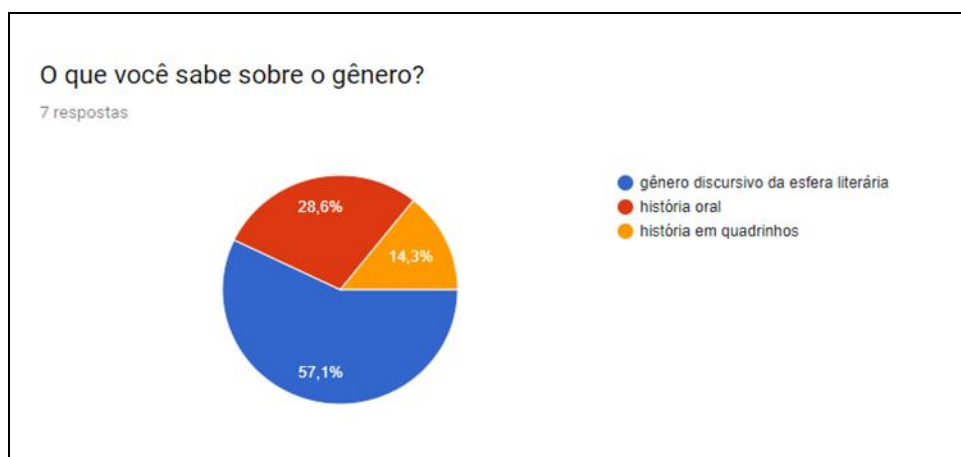
A maioria das participantes evidenciou a importância da Oralidade, afirmando ser utilizada por todas as pessoas na maior parte do dia, em exposições formais. É possível aprofundar no conhecimento do uso da língua oral, o que está relacionado à Habilidade 09, inscrita no RCP (PARANÁ, 2018, p. 625), que se aplica às etapas do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental: “(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido

pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado”.

Uma porcentagem inferior das participantes destacou a importância vinculada apenas à possibilidade de aprofundamento no conhecimento do uso da língua oral, considerando a necessidade de abordar a Oralidade apenas no ambiente escolar. Isso demonstra um dos saberes da docência, nomeado por Pimenta (1999) como “saberes da experiência”. Trata-se daquele que o futuro professor adquire na sua participação, ainda como aluno no ambiente escolar. Enquanto as futuras professoras estão na condição de alunas, possuem um olhar mais reduzido. É experiência que amplia após ingressarem na profissão docente.

A Questão 2 indagou sobre o conhecimento geral do gênero “causo”, onde, todas as envolvidas (N=7) demonstraram conhecimento sobre o gênero. Considerando a questão como parte do instrumento de fase final da IF, o resultado mostrou-se positivo em comparação aos dados coletados no questionário inicial. A Questão 3 (N=7) aprofundou a compreensão do gênero investigado, como apresentado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Conhecimento sobre o gênero

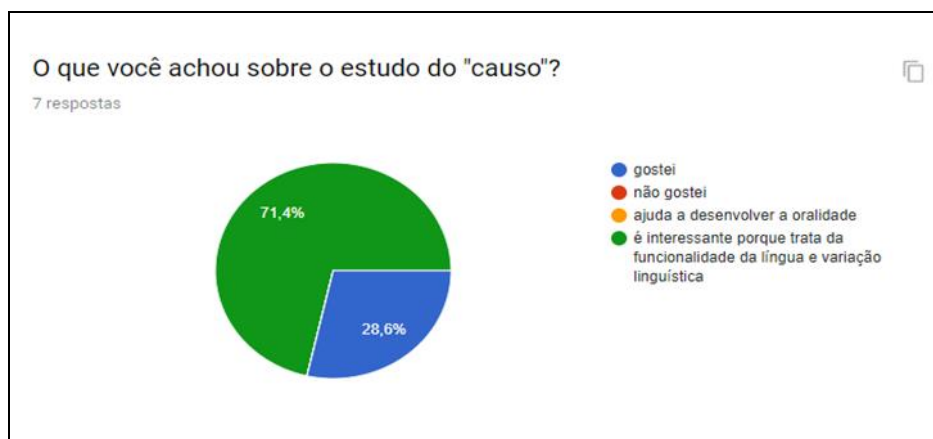


Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A maioria das participantes acertou na afirmação de “gênero discursivo da esfera literária”; uma porcentagem menor respondeu “história oral”, sendo que, as duas definições são cabíveis na visão de Nantes (2014), pois o “causo” é um gênero da esfera literária que privilegia a cultura popular, de origem oral. Em relação à

percepção das participantes no que tange ao estudo desenvolvido, o resultado encontra-se no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percepções sobre o “causo”



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nessa questão (N=7) das participantes afirmaram que o “causo” é interessante porque trata da funcionalidade da língua e variação linguística, afirmação discutida nos Documentos Curriculares, principalmente no RCP (PARANÁ, 2018, p. 629), referente à Habilidade 11, que propicia o ensino da LP do terceiro ao quinto ano do EF:

(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

Para a questão 5, (N=6) - “Qual sua opinião sobre narrar histórias”, [...] destacamos os excertos das envolvidas. Considerando a ATD, observamos que o termo “interessante” foi recorrente em cinco justificativas, o que nos indica que a Narração chamou mesmo a atenção das participantes.

“Ela é uma forma interessante e muito útil de ensinar e aprender a língua portuguesa através de seus três eixos e em especial pela oralidade” (E1).

“Muito interessante e é ‘posível disfrutar’ (sic) mais” (E2).

“É uma forma interessante de contar história sobre a perspectiva do autor” (E3).

“É interessante, pois da (sic) oportunidade de narrar histórias de geração para geração de forma oral” (E4).

As respostas de E1 e de E4 remetem à afirmação de Nantes (2014, p. 21) com base nos PCN (1998) de que o “causo” pode “[...] ser inserido na escola, principalmente por tratar-se de um gênero com enunciados concretos que expressam a crença de um povo, manifestando, inclusive, em suas narrativas, um dos maiores patrimônios da humanidade, sua história”.

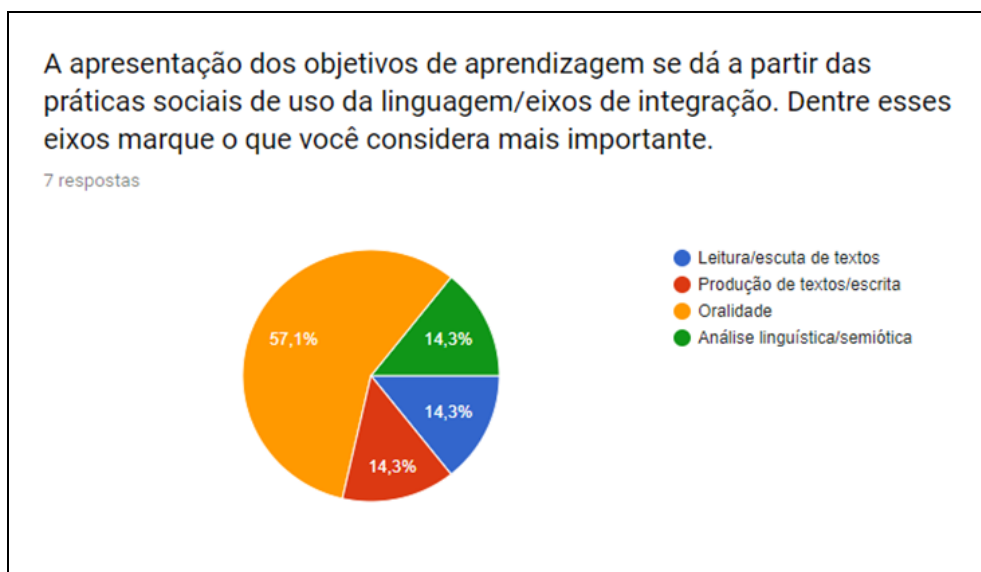
Nas respostas de E5 e E6 houve a recorrência da “imaginação”, o que mostra uma das competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental inscrita na BNCC (BRASIL, 2017, p. 198), “experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte”. Isso pode ser pertinente se levada em conta a integração entre as disciplinas de LP e Arte.

[...] “é interessante, consiste no ato de criatividade, imaginação, tornando muito mais agradável e realista para a criança” (E5).

[...] “trabalha a imaginação, oralidade, entonação” (E6).

Ao trabalhar narrativas na disciplina de LP há uma fusão automática com conteúdo de Arte. Ademais, foi possível observar nessas respostas, que um dos objetivos da pesquisa “despertar o interesse para o trabalho ‘sistemático’ do eixo Oralidade no Ensino Fundamental” foi contemplado.

Na Questão 6 indagou-se sobre o reconhecimento da relevância do eixo Oralidade. As respostas mostraram, na visão das participantes (N=7), que este torna-se fulcral para o ensino da LP. A Questão 7 indagou sobre a diferença entre “ler” e “contar” histórias. As respostas demonstraram que as participantes (N=7) compreenderam a distinção. A Questão 8 abordou sobre os Objetivos de Aprendizagem da LP referente aos eixos. O resultado segue no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Importância dos eixos da LP

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A maioria das respondentes (N=7) considera o eixo Oralidade importante para o ensino da LP. A importância dessa visão indica um bom caminho diante das constatações de que o eixo é pouco trabalhado na escola e os gêneros textuais falados se inscrevem em uma área na qual os estudos não são abundantes (MARCUSCHI, 2008).

A questão 9 solicitou o conceito do termo “variação linguística”. Todas as envolvidas (N=7) indicaram a definição “é um fenômeno natural das línguas humanas”. Na questão 10 – sobre a pronúncia “ocêis vão”, é correto afirmar – a totalidade das participantes (N=7) tem clareza acerca da definição de variação linguística como “[...] fenômeno natural das línguas humanas” (PARANÁ, 2010). No entanto, o tratamento dado a elas no interior da escola muitas vezes revela preconceitos, como anunciado por Bagno (2013).

A questão 11 indagava sobre a origem da palavra “causo” e apontou o resultado indicado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Origem da palavra “causo”

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nessas respostas (N=7) houve a predominância da afirmação trazida por Nantes (2014, p. 123) com base no dicionário Aurélio, no qual a palavra “causo” aparece como: “[var. pop. de caso] S.m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. A porcentagem menor que afirmou ser uma história, também está em consonância com a definição de Nantes.

Quanto ao uso da língua, 100% das participantes afirmam que este deve ser adaptado à situação de uso, levando em conta o contexto da comunicação. As atividades de leitura e discussões sobre a variação linguística surtiram o efeito desejado, qual seja, o de perceber que a língua, nas formas oral e escrita, tem peculiaridades distintas que se adequam ao uso.

A seguir apresentamos, descritivamente, comparações representando os dados coletados no início e término da IF. Destaque foi dado à primeira e à última resposta das participantes referente ao ensino do eixo Oralidade da LP tendo como objeto de estudo o “causo”, a fim de perceber se houve mudanças quanto às percepções. Considerou-se Q1D (N=11) e Q4F (N=9), pela ausência de duas participantes no questionário final.

Na primeira questão, diante do questionamento, se na infância, os tios, pais ou avós contavam histórias, foram obtidas as seguintes respostas: quatro respondentes (E2 – E3 – E4 – E7) indicaram “sim, às vezes” em ambos os questionários; E5 “não” em ambos; A E1 e E11, “sim, às vezes” em Q1D e “sim, sempre” em Q4F; E6, “sim, sempre” em ambos; E8, “sim, às vezes” em Q1D e

esteve ausente em Q4F; E9 indicou “sim, sempre” em Q1D e “sim, às vezes” em Q4F; e E10 respondeu “sim, raramente” em Q1D e esteve ausente em Q4F.

A predominância das respostas “sim, às vezes” e “não” indicou que as participantes tiveram contato limitado com histórias na infância. Diante do questionamento, “se sim, você gostava?”, a maioria (E1 – E2 – E3 – E4 – E5 – E6 – E7 – E11) respondeu *sim, muito*; duas estiveram ausentes no Q4F (E8 – E10), e E9 respondeu *sim, pouco* em ambos. Portanto, entendemos que o gosto por ouvir histórias faz parte da memória do passado e proporciona condições para a constituição do leitor; afinal, um bom contador de histórias necessita, além de ter lembranças, ser um assíduo leitor.

Na próxima questão foi solicitada a justificativa quanto ao gostar de ouvir histórias na infância, com resultado demonstrado no Quadro 15. A E4 não justificou em ambos os questionários.

Quadro 15 – Justificativas quanto ao gostar de ouvir histórias na infância

FATORES	RESPONDENTES Q1D	FATORES	RESPONDENTES Q4F
divertimento	E11 - E2 – E7 – E3	Diferentes culturas	E7 – E11
gosto pela leitura	E3	Entender o mundo	E6
estimula a imaginação	E10 - E5 – E8 – E6 – E1	Estimula a imaginação	E1 – E2 – E3 – E9
encantamento	E5	encantamento	E5
		ausente	E10 – E8

Fonte: A autora (2020).

Quando questionadas “E hoje, você gosta de ouvir histórias?” (N=9). Todas afirmaram positivamente. No entanto, E9 respondeu que pouco; enquanto as demais assinalaram “muito”.

As justificativas apontadas pelas participantes quando inqueridas acerca de “gostar de ouvir histórias na vida adulta” foram sintetizadas no Quadro 16. A E4 não apresentou justificativa em ambos os instrumentos; e E7 não justificou no Q4F.

Quadro 16 – Justificativas quanto ao gostar de ouvir histórias na vida adulta

FATORES	RESPONDENTES Q1D	FATORES	RESPONDENTES Q4F
Motiva o aprendizado	E1	Prazer	E1

Divertimento	E10 – E2	Divertimento	E3
Lembrar da infância	E9	Lembrar da infância	E9
Encantamento	E11	Desperta emoções	E11
imaginação	E8 – E5	Imaginação	E2
Descobrir coisas novas	E7	Conhecer novas histórias	E5
Entender o outro	E6	Entender o mundo	E3
Gosto pela leitura	E3	Ausente	E8 – E10

Fonte: A autora (2020).

As justificativas apresentadas demonstram a ligação entre as práticas sociais e as práticas pedagógicas da Oralidade, e estão em consonância com a Habilidade 18 destinada a estudantes do primeiro ao quinto ano no componente Arte, inscrito na BNCC (BRASIL, 2017), como discutido anteriormente.

A questão 4 foi organizada no sentido de identificar a percepção das participantes quanto ao objeto de estudo. Cinco respondentes (E3 – E5 – E6 – E7 – E11) mantiveram a resposta “sim, muito” em ambos os questionários; E8 e E10 responderam “sim, muito” em Q1D e estiveram ausentes em Q4F; E1 e E2 haviam respondido “sim, parcialmente” em Q1D, mudaram para “sim, muito” em Q4F; E4 e E9 haviam respondido “sim, muito” em Q1D, mudaram para “sim, parcialmente” em Q4F. O resultado foi negativo nas respostas de duas participantes, e positivo nas demais.

Na justificativa quanto à relevância da Oralidade, três participantes (E1 – E4 – E5) mantiveram “em branco” em ambos os questionários; E2 justificou *estar estudando o conteúdo* em Q1D, e *faz parte do ensino da linguagem* em Q4F; E3 indicou *ampliar o vocabulário por meio de histórias* (Q1D) e *melhorar a expressão oral* (Q4F); E6 justificou *entender a variação linguística* em Q1D e juntou-se às três (E5 – E7 – E11) na afirmação *mais utilizada na comunicação* em Q4F. Duas participantes (E8 - E10) estiveram ausentes em Q4F.

A ausência de duas envolvidas em Q4F junto às justificativas “em branco” de duas participantes no mesmo questionário ocasionou a queda de fatores apresentados, de seis no primeiro instrumento para três no segundo.

As diferenças entre “ler” e “contar” histórias, nos dois instrumentos apresentaram respostas similares “sim, muito”. Apenas E5 alterou sua resposta de

“sim, pouco” em Q1D para “sim, muito” em Q4F. E8 e E10 estiveram ausentes em Q4F. No entanto, destaque deve ser dado às justificativas apresentadas. Comparativamente, foram apontadas no Quadro 17.

Quadro 17 – Justificativas quanto a diferença entre “ler” e “contar” histórias

FATORES	RESPONDENTES Q1D	FATORES	RESPONDENTES Q4F
Desperta imaginação	E1 – E6 – E10	Em branco	E4
Maior vivência	E2 – E3 – E7	Maior vivência	E2 – E9
Em branco	E4	interessante	E1
interpretação	E5 – E9	criatividade	E3 – E6 – E7
Envolve o outro	E8	interpretação	E5
Mais natural	E11	liberdade	E11

Fonte: A autora (2020).

Os fatores apresentados indicam relação com as palavras de Bussato (2010, p. 1) referentes ao contar histórias no século XXI:

A sua função pode ter se alterado nesta longa trajetória que se confunde com a idade do homem, mas não a sua característica expressiva. As marcas da oralidade sopradas pela voz do narrador, seja o de outrora ou o atual, continuam hipnotizando os ouvidos atentos. E o caminho, que se iniciou ao redor da fogueira, passou pela beira dos rios, escorregou aos pés da cama, chega agora ao ciberespaço, espaço viável para a construção de sentidos.

Depreendemos dessa visão, que, independentemente do tempo ou época, a narração oral tem o poder de penetrar no íntimo do sentimento de quem a ouve.

Algumas alterações significativas foram evidenciadas nas respostas à Questão 6, referente ao conhecimento do “causo”, como mostra o Quadro 18.

Quadro 18 – Conhecimento do “causo”

Você conhece o gênero textual “causo”?		
PART	Q1D	Q4F
E1	Sim	Sim
E2	Sim, de forma superficial	Sim
E3	Sim, de forma superficial	Sim de forma superficial
E4	Sim, de forma superficial	Sim
E5	Não	Sim
E6	Não	Sim, de forma superficial
E7	Não	Sim

E8	Não	Ausente
E9	Sim	Sim, de forma superficial
E10	Sim, de forma superficial	Ausente
E11	não	Sim

Fonte: A autora (2020).

Um fator positivo observado foi a maioria responder que “sim” no questionário final. Porém as respostas de E3, E6, e E9 “sim, de forma superficial” revelam que o estudo não sensibilizou efetivamente essas participantes.

Na solicitação para registrar de forma breve, um “causo” conhecido, E1 não se recordou em Q1D, sete participantes deixaram em branco (E4 – E5 – E6 – E7 – E8 – E9 – E11) no mesmo instrumento; E2 registrou *A noiva de branco que aparece para os soldados do TG e aos motoristas de trem nas vias escuras e desertas* em; E3 *pessoa que virava lobisomem e no dia anterior vinha emprestar sal* em Q1D; E10 *Animais diferentes que aparecem na cidade e minha tia os afastava com músicas e orações*, ambas em Q1D.

No instrumento Q4F, E7 registrou *O pescador mentiroso de Abatiá que se depara com o guarda florestal*, que E8 e E10 estiveram ausentes; E6 e E9 deixaram em branco; E1 se juntou a mais cinco participantes (E2 – E3 – E4 – E5 – E11) no trecho *O marido (bonito), admirado por todas as moças, que virava lobisomem no bosque*.

Observamos que, no primeiro instrumento (Q1D), houve um total de três registros (diferentes), onde oito participantes não se posicionaram; já em Q4F houve predominância de registros iguais, no total de seis, somando-se a um “causo” diferente, foram sete registros em Q4F, o que demonstrou fator positivo de conhecimento do gênero após a IF.

A última questão (7) solicitou que as participantes ordenassem os eixos do ensino da LP quanto à relevância destes. A análise dessa mesma coleta em Q1D com participação (N=11) mostrou o resultado descrito abaixo, conforme já anunciado.

Seis participantes indicaram que o eixo Oralidade é o mais importante de ser trabalhado, enquanto apenas uma a ordenou em 4º lugar. Das seis respondentes que deram destaque ao eixo, cinco (E1, E4, E5, E7 e E11) não justificaram. Somente

a E8 afirmou que a Oralidade “*é a primeira maneira que nos comunicamos, e na sequência se aprende os demais eixos*”.

Nas justificativas quanto à Leitura como eixo principal, os comentários giraram em torno da necessidade de a criança ouvir “leituras” enquanto não foi alfabetizada (E2, E3), e fornece maior compreensão e interpretação (E9). Depreende-se dessas visões que a Leitura possui maior formalidade quanto ao uso da língua.

O eixo Escrita foi justificado com o argumento de que a partir desta é possível aprender os demais eixos (E6), e esse eixo possibilita expressar-se com mais formalidade por meio do domínio gramatical da LP (E10).

As respostas das mesmas questões na fase final Q4F com participação (N=9) estão dispostas no Quadro 19.

Quadro 19 – Ordenamento da relevância dos eixos do ensino da LP de Q4F

	1º	2º	3º	4º	AUSENTE
ORALIDADE	E1 – E2 – E5 – E7 – E11	-	-	E3 – E6 – E9	E8 – E10 – E4
LEITURA	E3 – E9	E1 – E5 – E6 – E7 – E11	E2	-	
ESCRITA	E6	-	E1 – E3 – E9	E2 – E5 – E7 – E11	
ANÁLISE LINGUÍSTICA	-	E2 – E3 – E9	E5 – E6 – E7 – E9 – E11	E1	

Fonte: A autora (2020).

Descritivamente, assinalamos as alterações observadas nas respostas de Q1D e Q4F, de cada uma das participantes (N=11). Considerando que cada envolvida pôde apresentar três ordenamentos de importância, e que algumas delas estavam ausentes em Q3O e Q4F, foram computadas 26 respostas. Destas, 15 envolvidas (57%) apontaram a Oralidade como a de maior importância dentre os quatro eixos, sem desconsiderar os demais.

Assim, **E1** - Manteve a posição 1 à Oralidade; a Análise Linguística que havia deixado em segundo, foi para quarto lugar; a Escrita permaneceu na terceira posição; a Leitura, que tinha deixado em último lugar, trouxe para o segundo.

E2 - Havia eleito a Leitura em primeiro, trocou para Oralidade; a Escrita, que tinha colocado em segundo passou para último; a Análise Linguística, que tinha deixado em último, trouxe para segundo lugar.

E3 – Permaneceu com a Leitura em primeira posição; a Escrita, que tinha colocado em segundo, foi para terceiro; a Oralidade, que tinha posto em terceiro, foi para último lugar; a Análise linguística, que tinha posto em último lugar, trouxe para segundo.

E4 – Havia ordenado a sequência de: Oralidade em primeiro e Análise Linguística em segundo; terceiro – Leitura, e quarto – Escrita. Não fez a ordenação no questionário Q4F.

E5 – Permaneceu com a Oralidade em primeiro lugar; a Escrita, que tinha colocado em segundo, colocou em último; a Leitura, que tinha posto em terceiro, trouxe para segundo lugar; e a Análise linguística, que tinha colocado em último lugar, trouxe para o terceiro.

E6 – Permaneceu na colocação de Escrita e Leitura em primeiro e segundo lugares respectivamente; a Oralidade havia colocado em terceiro e depois em último; e a Análise linguística, que tinha colocado em último, trouxe para terceiro lugar.

E7 – Manteve a mesma sequência de Oralidade (primeiro), Leitura (segundo), Análise linguística (terceiro) e Escrita (último) em ambos os questionários.

E8 – Havia eleito a Oralidade em primeiro lugar e esteve ausente em Q4F.

E9 – Manteve a Leitura em primeira posição; a Escrita, que tinha colocado em segundo, foi para terceiro; a Oralidade, que tinha colocado em terceiro, foi para quarto (último lugar); e Análise linguística, que tinha colocado em último, trouxe para segundo lugar.

E10 – Apontou a Escrita em primeiro e a Oralidade em último, esteve ausente no questionário Q4F.

E11 – Manteve a Oralidade em primeiro e a Leitura em segundo, em ambos os questionários. A Escrita, que havia colocado em segundo, foi para último e a Análise linguística que tinha colocado em último, trouxe para terceiro lugar.

Vale lembrar que a análise dos dados, de modo geral, apontou para a necessidade de tornar o espaço de formação inicial do professor, que assumirá as séries iniciais, um cenário de debates acerca dos eixos do ensino da LP, como mediadora na/da aquisição do conhecimento. Ênfase deverá ser dada à Oralidade, pois, conforme inscrito no RCP (PARANÁ, 2018, p. 626), referente à Habilidade 13

(EF15LP13) da disciplina de LP, destinada a crianças do primeiro ao quinto ano, tendo como objeto do conhecimento o “Relato oral/Registro formal e informal”, lê-se:

Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.), a fim de perceber as diferenças entre os diversos usos da linguagem, adequando seu discurso de acordo com a situação (formal ou informal).

Presumimos que o objeto de estudo deste trabalho tenha girado em torno dessas necessidades de uso da língua, como ferramenta mediadora da aprendizagem. Ressaltamos ainda que, embora os instrumentos tenham sido elaborados em linguagem clara, algumas participantes evidenciaram fragilidades no eixo Leitura e, ora não interpretaram o comando da questão proposta, ora optaram pelo “não registro” de justificativas/comentários, o que afetou na tabulação dos dados.

Considerando a riqueza dos instrumentos elaborados, bem como os resultados obtidos, evidenciamos a relevância do desenvolvimento desses instrumentos, adequando-os a outros gêneros da LP, o que caracteriza a importância da pesquisa desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constantemente novos mecanismos de avaliação do ensino são criados e, para constrangimento e desencanto de muitos profissionais da educação, reincidentemente os resultados revelam baixo índice de acerto nas questões que envolveram domínios básicos de Língua Portuguesa, o que nos permite afirmar que a construção do conhecimento que envolve a disciplina se encontra em estágio de conquista.

Grandes avanços já foram obtidos, porém ainda se percebe que há algo a fazer para que a educação brasileira chegue a um nível que satisfaça a população “heterogênea” que compõe o território nacional. Destacamos a necessidade de insistir no aprofundamento do referencial teórico que sustenta o ensino nas séries iniciais e, de modo especial os pressupostos do ensino da Língua Portuguesa, que privilegia a oralidade. No entanto, este eixo não tem sido entendido, valorizado e explorado.

Comungamos com Pimenta (1999), que defende os três saberes como primordiais na tarefa da docência - saberes da experiência, científicos (conhecimento) e saberes pedagógicos – e como toda prática é sustentada por uma teoria, entendemos que a atividade de pesquisa junto à reflexão sobre o cotidiano da sala de aula são caminhos primordiais para a melhoria do ensino. Esse tripé interliga-se e não pode ser negligenciado.

Constatamos diante do estudo, a necessidade de tomar como caminhos possíveis na melhoria do ensino, a atitude de pensá-lo sob a perspectiva do aluno, levando em conta os saberes bem como os condicionantes da função docente; a base de conhecimentos necessária à função de ensinar, a ser apropriada pelos professores. Somando-se a isso, a relevância do papel ativo do sujeito no processo de aprender.

Notamos que a Oralidade possui características próprias, dotada de alto grau de coesividade, coerência e formalidade, não devendo ser tomada como fragmentada ou desordenada. Os Documentos Oficiais também atestam para a importância do trabalho sistemático com o eixo, como facilitador da construção do conhecimento.

Concluimos que o objeto de estudo desta Dissertação, o “causo”, pela narratividade possibilita o encontro da história com a cultura, meio pelo qual as

relações se estabelecem e por isso é um importante instrumento da prática pedagógica, ao passo que traz as características das falas regionais e históricas da massa da população, a serem incorporadas à aprendizagem, representando a variação da língua como marca do povo brasileiro e conhecimentos prévios advindos do ambiente familiar, tidos como matéria-prima para as práticas pedagógicas da sala de aula. E ainda, de acordo com os documentos curriculares, é perfeitamente possível incluir o “causo” como objeto de ensino e aprendizagem da LP.

O Produto Educacional foi validado junto às futuras professoras que compuseram a população do presente estudo. Inicialmente, partiu de diagnóstico da percepção das participantes quanto ao tema, bem como o grau de importância do eixo Oralidade para o ensino da LP. Ao término da investigação, 57% delas atestaram grau de importância para o eixo Oralidade, não em detrimento dos demais - Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, mas perceberam-no como o ponto de partida para o ensino de fatos da língua.

Como um dos objetivos da dissertação foi sensibilizar o interesse para as atividades pedagógicas voltadas para a Oralidade, consideramos que o resultado foi positivo. Concluiu-se, portanto, que a Oralidade necessita ser foco de debate constante na formação de professores, de modo a garantir que seja trabalhada de forma sistemática no seio da sala de aula, tomada em sua totalidade e não apenas como o simples diálogo docente/discente.

Em suma, o estudo possibilitou a ampliação e a disseminação de conhecimentos a serem aplicados na prática, bem como a abertura de possibilidade para estudos futuros.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARANTES, Antônio Augusto. **O que é cultura popular**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

BRASILESCOLA. **A educação no Brasil e na atualidade**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-educacao-no-brasil-na-atualidade.htm>. Acesso em: 12 out. 2019.

ARRUDA, Sérgio Mello; LIMA, J. P. C.; PASSOS, Marinez Meneghello. Um novo Instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências**. São Paulo, v.11, n.2, p.139-160, 2011.

AVELAR, Juanito Ornelas. **Funcionamento da Língua**: Gramática, texto e sentido; Tema: 2. Da gramática ao texto: elementos de análise.

Campinas, SP: UNICAMP/REDEFOR, 2012. Material digital para AVA do Curso de Especialização em Língua Portuguesa REDEFOR/UNICAMP.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BENJAMIN, Walter. O narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet, 2. ed. Brasiliense, 1986c. [Obras Escolhidas. v. 1].

BARZOTTO, Valdir Heitor. Nem respeitar, nem valorizar, adequar as variedades linguísticas. **Variedades linguísticas**, edição nº 002, 2004. DIALE, 2017.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos**: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular. 213p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasil, 1997.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. **Lei n.9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, (BRASIL, 1996).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988** – Publicação original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 jan. 2019.

BRASIL/CAPEL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – **Documento de Área**. Avaliação Trienal, (BRASIL, 2013).

BURGO, Vanessa Hagemeyer; STORTO, Letícia Jovelina; GALEMBECK, Paulo de Tarso. O caráter multifuncional dos marcadores conversacionais de opinião “Eu acho que” e “*I think*” na fala dos presidentes Lula e Obama. *In: DOMÍNIOS DE LINGU@GEM*. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem> - v. 7, n. 2 (jul./dez. 2013) - ISSN 1980-5799. Acesso em: 26 jan. 2020.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI** – tradição e ciberespaço. Petrópolis: Vozes, 2006.

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI** – tradição e ciberespaço. Blog, 2010. Disponível em: <http://cleobusatto.blogspot.com/2010/04/arte-de-contar-historias-no-seculo-xxi.html>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar**: pequenos segredos da narrativa. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CALDAS, Aulete. **Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio bonito**: estudo sobre o caipira e a transformação dos meios de vida. São Paulo: Livraria José Olympio Editora, 1954.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** - ReVEL. Vol. 3, n. 4, março de 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

COLÓQUIO de Letras. **Revista Dialnet**. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/buscar/documentos?query=Dismax.DOCUMENTAL_TODO=g%C3%AAnero+textual+causo&inicio=1. Acesso em: 10 jul/2018.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1989; Brasiliense, 1986b. [Obras Escolhidas. v. 1].

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita**: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). *In: Secretaria de Estado da Educação*. PARANÁ, 2010.

ESCREVENDO O FUTURO. **Oralidade e ensino de língua portuguesa**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2432/oralidade-e-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 15 fev. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa** (3. Ed. Trad. J. E. Costa). São Paulo: Artmed, 2009. (Obra original publicada em 1995).

FRONTEIRAZ. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária**. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/fronteiraz/article/view/22445>. Acesso em: 25 jul. 2018.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Sthéfani; DESBIENS, Jean-Francois; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HAMMOND, Linda Darling. **A importância da formação docente**. In: *Journal of Teacher Education* (v. 51, n. 3, p. 166-173, maio/jun. 2000. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

INFOESCOLA. **As ideias de Walter Benjamin**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/as-ideias-de-walter-benjamin/>. Acesso em: 18 ago. 2019.

JESUS, Adriana. Regina. de. **Processo educativo no contexto histórico**. São Paulo: Parson Education do Brasil, 2009.

JOLLES, André. **Formas simples**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976.

KOCH, Ingedore. Villaça.; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LUCAS, Lucken Bueno. Da didática geral aos procedimentos de ensino: uma visão sistematizada dos componentes da prática docente. In: ROCHA, Zenaide de Fátima Dante Correia (Org.). **Propostas didáticas inovadoras**: produtos educacionais para o ensino de ciências e humanidades. Maringá, PR: Gráfica Editora Almeida, 2015. Cap. 1, p. 7-26. ISBN: 978-85-7014-144-6.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Acesso em: 10 jan. 2020.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELO, Cristina Teixeira V.; CAVALCANTE, Mariane B. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. *In*: MARCUSCHI, Beth.; SUASSUNA, Livia. (Org.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, Guiomar Namó. **Formação inicial de professores para a educação básica**: uma (re)visão radical. São Paulo Perspec. vol.14 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul. 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NANTES, Elisa Adriana Sheuer. **Causo Escrito**: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via Plano de Trabalho Docente. Londrina – PR, 2014.

NASCIMENTO, Juçara Zanoni.; BRUN, Edna Pagliari. Oralidade e alfabetização: o que propõe o material do pacto pela alfabetização na idade certa? **Revista CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, v.10, p. 144-172, jul./dez, 2018. ISSN: 2357-9234.

NOGUEIRA, Julio. “Composição oral”. *In*: **A linguagem usual e a composição**. Rio de Janeiro: Livraria Editora Leite Ribeiro Freitas Bastos, 1929, p. 311-322.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo**: narratividade e tipologia. 144 p. Doutorado (Tese). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky, aprendizagem e desenvolvimento**: um processo histórico. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira São Paulo: Scipione, 1991., 2001.

PARANÁ. Superintendência da Educação. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba/SEED, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica. **Língua Portuguesa**. Curitiba/PR: SEED, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

GUSSO, Angela Mari. Língua Portuguesa. Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande e Viviane Chulek (Orgs.). *In*: PARANÁ. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: Orientações pedagógicas para os anos iniciais. Curitiba/SEED, 2010.

PARANÁ/SEED. **Referencial Curricular do Paraná**. Curitiba/PR: SEED, 2018.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em 19 jul. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PERRENOUD, Philippe. O que fazer da ambiguidade. **Revista Pátio**, Porto Alegre, n. 23, set./out., 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. Ed. São Paulo: Global, 2015.

RIGONATTO, Mariana. **O que é variação linguística?** Disponível em:

<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/portugues/o-que-e-variacao-linguistica.htm>. Acesso em: 11 mar. 2020.

ROSAL, Lais Maria De Melo Alvares Felix. Gêneros orais e ensino de língua portuguesa: concepções e práticas. UFPE, 2013. Dissertação de Mestrado. Estudo apresentado no I CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO CONIEN. **Anais ...** Cornélio Procópio – PR/BR, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Revista Poíesis Pedagógica** - V.9, N.1 jan/jun.2011, p.07-19.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SCHULMAN, Lee. S. *“Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform”*, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (*Copyright by the President and Fellows of Harvard College*). Trad. de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano. São Paulo: cadernos cenpec | v.4 | n.2 | p.196-229 | dez. 2014.

SILVA, Valdirene Rover de Jesus; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O gênero “causo” como eixo organizador do ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. **Propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 287-308.

SILVA, Valdirene Rover de Jesus; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O gênero textual causo como instrumento semiótico para o trabalho com a oralidade

em sala de aula. *In: Travessias Interativas*. ISSN 2236-7403 Vol. 15, n. 1, 2018. p. 100-113.

TEIXEIRA, Josina Augusta T. ***Eles fala, nós cala***: como a escola tem enfrentado o desafio de ensinar a oralidade culta a seus alunos. Dissertação de Mestrado – 210 p. Universidade Federal de Juiz de Fora: 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZUMTHOR, R. Paul. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: Hucitec, 1997.

APÊNDICE A



Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP

Lei nº 15.300 – D.O.E. nº 7.320, de 28 de setembro de 2006. CNPJ 08.885.100/0001-54
Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE) – *Campus* de Cornélio Procópio

Pesquisadora

Roberta Negrão de Araújo

Endereço: Avenida Alberto Carazzai, 732, apto. 02. Cornélio Procópio-PR CEP 86300-000

robertanegrao@uenp.edu.br

(43) 9 – 84041221

Comitê de Ética

CEP/UENP, Rod. BR 369, KM 54 – Bandeirantes-PR CEP 86360-000

Caixa Postal 261

Fone (43) 3542-8056

Funcionamento de segunda a sexta-feira das 7h30min às 12h e das 13h30min às 17h.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para uma pesquisa que comporá a Dissertação e a Produção Técnica Educacional, com o tema _____.

O(a) pesquisador(a) responsável por este estudo é _____, cursista do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) – Mestrado Profissional em Ensino, ofertado pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade Estadual do Norte do Paraná, Campus Cornélio Procópio, no ano _____.

Sua participação é voluntária e muito importante. As informações obtidas serão mantidas sob sigilo, sendo estritamente confidenciais e somente serão utilizadas na elaboração da Dissertação e da produção Técnica Educacional, ou ainda em textos e/ou artigos deles decorrentes. Se você precisar de qualquer esclarecimento adicional estes serão fornecidos em qualquer período do desenvolvimento da pesquisa.

Consentimento

Eu, _____ recebi os esclarecimentos sobre a pesquisa. Sou voluntário(a) e aceito participar desta. A assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância em participar.

_____, ____/____/20

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)