



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANDRÉA DE OLIVEIRA

O GÊNERO CAUSO E PRÁTICAS DE ORALIDADE
EM SALA DE AULA

LONDRINA
2024

ANDRÉA DE OLIVEIRA

**O GÊNERO CAUSO E PRÁTICAS DE ORALIDADE
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito para obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

O48o Oliveira, Andrea de.
O gênero causo e práticas de oralidade em sala de aula / Andrea de Oliveira. - Londrina, 2024.
122 f. : il.

Orientador: Sonia Pascolati.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Gênero causo - Tese. 2. Oralidade - Tese. 3. Multiletramento - Tese. I. Pascolati, Sonia . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.
CDU 82

ANDRÉA DE OLIVEIRA

**O GÊNERO CAUSO E PRÁTICAS DE ORALIDADE
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Pascolati

Profa. Dra. Sonia Pascolati (Orientadora)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Frederico Augusto Fernandes (Externo)
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto (Interno)
Universidade Estadual do Norte do Paraná

AGRADECIMENTOS

À Universidade Estadual de Londrina (UEL), pela oportunidade de realizar esta pesquisa e pelo ambiente acadêmico propício ao desenvolvimento intelectual.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) pelo apoio e pela oportunidade de participar deste programa.

Gostaria de expressar minha gratidão à Prof^a. Dra. Sonia Pascolati, minha orientadora, cuja sabedoria, orientação e apoio foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço também a todos os membros da banca examinadora, Prof^a. Dra. Sonia Pascolati, Prof^a. Dra. Letícia Jovelina Storto, Prof^a. Dra. Ana Lucia de Campos Almeida e Prof^o Frederico Augusto Fernandes, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação deste trabalho.

Expresso minha gratidão aos meus colegas de pesquisa e amigos, pelo apoio e estímulo ao longo deste percurso.

Por fim, dedico meus agradecimentos especiais à minha família, cujo amor, compreensão e incentivo foram minha fonte de força e inspiração durante todo este processo.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para esta jornada acadêmica, meu sincero obrigado.

*Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar,
de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar.
Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o
futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai
daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um
passado de exploração e de rotina.*

(Freire, 1982, p. 101)

OLIVEIRA, Andréa de. **O gênero causo e práticas de oralidade em sala de aula.** 2024. 122 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2024.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo desenvolver um caderno pedagógico para auxiliar no aprimoramento das habilidades de oralidade de estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, por meio da exploração do gênero causo como patrimônio cultural. Defende-se que o causo possibilita um trabalho mais profundo com a oralidade, indo além da mera oralização e envolvendo aspectos de performatividade. A base teórica desta dissertação fundamenta-se em autores como Bueno e Costa-Hübes, Storto e Fontequé, Bueno e Costa-Maciel, Zumthor, Marcuschi, Pascolati, Grazioli, Rojo, Soares, Kleiman, entre outros. As ideias exploradas abrangem conceitos de letramento, multiletramentos, performatividade, gêneros orais, oralidade, oralização e causo. Essa base teórica sustenta a proposta do caderno pedagógico elaborado para ampliar o conhecimento dos alunos, incentivar suas produções orais e promover a dramatização de textos criados por eles ou pesquisados na comunidade. A elaboração do caderno pedagógico destacou a importância de integrar práticas pedagógicas contextualizadas ao currículo escolar. Além de explorar as características e potencialidades do gênero causo, o trabalho propõe uma reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita, bem como sobre a preservação da cultura popular e identidade cultural.

Palavras-chave: Causo. Multiletramentos. Oralidade. Profletras.

OLIVEIRA, Andréa de. **The genre 'causo' and practices of orality in the classroom.** 2024. 122 f.. Dissertation (Professional Master's in Letters - PROFLETRAS). Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2024.

ABSTRACT

This study aims to develop a pedagogical notebook to assist in enhancing the oral skills of 6th-grade students in elementary school through exploring the “causo” genre as cultural heritage. It is argued that the “causo” allows for a deeper engagement with orality skills, going beyond mere oralization to include aspects of performativity. The theoretical framework of this dissertation is based on authors such as Bueno and Costa-Hübes, Storto e Fontequ, Bueno and Costa-Maciel, Zumthor, Marcuschi, Pascolati, Grazioli, Rojo, Soares, Kleiman, and others. The ideas explored include concepts of literacy, multiliteracy, performativity, oral genres, orality, oralization, and “causo”. This theoretical framework supports the proposal of the pedagogical notebook designed to expand students' knowledge, encourage their oral productions, and promote the dramatization of texts created by them or researched in the community. The notebook's development highlighted the importance of integrating contextualized pedagogical practices into the school curriculum. Beyond exploring the characteristics and potential of the “causo” genre, the work reflects on the relationship between orality and writing, as well as the preservation of popular culture and cultural identity.

Keywords: Causo. Multiliteracies. Oral expression. Profletras.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
UEL	Universidade Estadual de Londrina
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência didática
NEL	Novos Estudos do Letramento
LABOR	Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS	25
1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: ENTENDENDO SUAS INTERCONEXÕES	32
1.3 PRÁTICAS ORAIS E PRÁTICAS ORAIS DRAMATIZADAS	40
1.4 PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM	44
1.5 AS PRÁTICAS ORAIS NA <i>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</i>	47
1.6 GÊNERO ORAL: O CAUSO	54
2 APRESENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64
APÊNDICES	71
REFERÊNCIAS DO CADERNO PEDAGÓGICO	116
ANEXOS	122
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	123

INTRODUÇÃO

A autora desta dissertação atua como professora desde 2004, inicialmente como estagiária pela prefeitura de Apucarana/PR, até 2007. Em 27 de janeiro de 2009, assumiu o concurso do estado do Paraná como professora efetiva de Língua Portuguesa para os níveis de Educação Básica, tendo experiência em diversos níveis de ensino, incluindo Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Médio, além de algumas séries do curso técnico do Magistério. Graduada em Letras hispânicas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul (FAFIJAN), a qual escolheu devido à proximidade de sua residência na época, desenvolveu seu interesse pela pesquisa ao longo dos três anos de faculdade.

Durante a realização da Pós-Graduação em nível de especialização, imediatamente após a conclusão da graduação, a orientadora convidou-a para ingressar no mestrado em uma instituição estadual. Entretanto, devido à dependência financeira de seus pais, não foi possível aceitar a oferta e concentrou-se exclusivamente no trabalho em sala de aula. Ao longo dos anos de docência, a pesquisadora vivenciou uma realidade distinta, percebendo que nem tudo estudado na graduação é passível de aplicação prática com os alunos. Esse desafio, porém, proporcionou um aprendizado diferente, no qual a prática se tornou complementar aos estudos, reacendendo seu interesse pelo aprimoramento acadêmico.

Com a experiência acumulada na docência, surgiu a necessidade de investigar o gênero oral causo. Esse gênero remete à infância vivida com a família na zona rural, proporcionando aprendizados valiosos que carrega consigo. Nesse contexto, há a responsabilidade de promover acesso a esses conhecimentos aos alunos, especialmente em uma era em que a tecnologia assume um papel proeminente e muitos dos gêneros orais da tradição cultural estão gradualmente perdendo espaço, como evidenciado nas interações com os estudantes.

Estudar o gênero causo pode proporcionar um aprendizado para os alunos que vai muito além do conhecimento de suas características ou sua prática. Eles têm a oportunidade de entrar em contato com textos orais e desenvolver-se em sua comunicação, além de explorar habilidades como identificar, em narrativas, espaços, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista que, por vezes, ficam incompreendidos e não são explorados nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo a *Base Nacional Comum Curricular* – BNCC (Brasil, 2017),

competência se define como o processo de aplicar conhecimentos, sejam eles conceitos e procedimentos, bem como habilidades que podem ser práticas, cognitivas ou socioemocionais, estendendo-se a atitudes e valores que ajudem o indivíduo a ter autonomia diante de situações complexas na vida. A fim de obter o desenvolvimento dessas competências, cada área do conhecimento possui um conjunto de habilidades. Estas, por sua vez, relacionam-se a elementos de conhecimento, isto é, os conteúdos, conceitos e processos (Brasil, 2017).

Esta pesquisa de mestrado propõe um caderno pedagógico com gêneros orais, especificamente o gênero *causo*, levando o discente a compreender e a desenvolver com maior habilidade a oralidade em sua vida escolar e em outros ambientes sociais.

O gênero textual *causo*, quando abordado em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, leva os alunos a voltarem-se para a cultura, com o objetivo de compreender a cultura de origem do *causo* (Silva; Almeida; Mortatti, 2023). A cultura está presente em nosso cotidiano de uma maneira tão integrada que muitas vezes não percebemos a sua importância (Silva; Almeida; Mortatti, 2023).

Marcuschi (2007) destaca a importância de distinguir claramente oralização e oralidade, exemplificando com as notícias transmitidas em rádio e televisão, as quais representam uma forma de escrita oralizada, não equivalente à língua falada. Marcuschi (2007, p. 71) também menciona a letra de canções que, embora seja comumente recebida através do canto, não pode ser legitimamente chamada de língua falada. Assim, em ambientes educacionais, é crucial ter uma compreensão clara das diferenças entre oralidade e oralização. Por exemplo, atividades como jograis, muitas vezes caracterizadas como oralizações, não devem ser confundidas com práticas de oralidade, pois nelas os alunos simplesmente leem o que está escrito, sem efetivar um trabalho efetivo de produção oral.

Embora o *causo* seja um gênero oral, que representa a sua forma principal de comunicação, e tenha a propriedade de promover habilidades e conhecimentos relacionados à história e à cultura, entre outros, transmitindo-os de geração a geração, não se observa, no ambiente escolar, uma valorização adequada dessa prática, que não ocorre de maneira efetiva (Marcuschi, 2007).

A relevância da comunicação oral é indiscutível; entretanto, na sala de aula, são percebidas poucas iniciativas que promovam seu desenvolvimento (Storto; Brait, 2020). Quando ocorrem, geralmente estão limitadas a determinadas situações, nem sempre atendendo plenamente às necessidades orais dos alunos, focando

especialmente na oralização (Storto; Brait, 2020). Ao assumir a função de regente, o professor acaba dominando uma parcela significativa do tempo de fala durante as aulas. Para promover um aprofundamento da oralidade entre os estudantes e docentes, é necessário atenuar os efeitos dessa hierarquia na sala de aula, assegurando espaços de expressão tanto para alunas e alunos quanto ao professor (Gomes-Santos, 2012).

Para que ocorra desenvolvimento nessa forma de comunicação, são imprescindíveis ações, projetos e iniciativas que a estimulem, de maneira a se integrarem ao contexto social dos alunos, valorizando a comunidade à qual a linguagem está vinculada e resgatando seus valores (Storto; Brait, 2020). Ao longo de sua experiência escolar, os alunos têm pouco contato com causos. Pereira (2012) apontam que a falta de inclusão de causos no currículo escolar pode ser atribuída à ênfase tradicional em conteúdos acadêmicos formais, como Matemática, Ciências e Línguas. Por esse motivo, incorporar o gênero causo ao ambiente escolar torna-se uma maneira eficaz de desenvolver essa forma de linguagem e aprimorar o processo de aprendizagem.

Ademais, destaca-se a importância da cultura popular, visto que ela representa um conjunto de conhecimentos moldados pela interação entre os indivíduos, estando intrinsecamente ligada à linguagem popular e oral (Marcuschi, 2007).

Contudo, é relevante observar que, em sua origem, a linguagem popular se difunde e se populariza predominantemente por meio da oralidade, conforme discutido por Bakhtin (1997) ao teorizar sobre a vida a partir de seus fenômenos sociais e gêneros discursivos de maneira que a cultura oficial é reconfigurada com base em novos valores.

Por meio da cultura popular transmitida por nossos avós e familiares, recebemos narrativas que, ao longo do tempo, se transformaram em diferentes versões, repletas de fantasia e imaginação (Bakhtin, 2007). Essas narrativas nos permitem construir histórias nas modalidades oral e escrita, estimulando a criatividade, inicialmente no âmbito oral e, posteriormente, na esfera escrita, dada a interconexão entre ambas (Rodrigues, 2001).

Num país de vasta extensão territorial, a cultura popular se manifesta de maneiras diversas, abrangendo elementos como folclore, formas literárias como o cordel, causos, lendas, entre outros, transmitidos tanto pela tradição oral quanto pela escrita (Fávero; Andrade; Aquino, 2007). Contudo, o enfoque desta dissertação foi no

gênero causo, destacando-o com mais atenção e dedicação neste trabalho.

Segundo Angelo, Da Costa e Andrade (2021), há, nesse sentido, a urgência de abordar a oralidade, muitas vezes negligenciada nas avaliações externas escolares. O gênero causo, além de envolver a oralidade, incorpora elementos como a dramatização, o ritmo nas músicas, a variação linguística, dependendo da região em que se originou, tornando-se um gênero fascinante para ser explorado em sala de aula, capaz de cativar a atenção dos alunos (Angelo; Da Costa; Andrade, 2021), principalmente porque, em sua maioria, traz uma situação incomum e frequentemente proporciona humor aos leitores ou ouvintes. Com base na oralidade e incorporando a dramatização em sua performance narrativa, o causo, atualmente encontrado transcrito, permite uma maior reflexão, análise e sistematização do conhecimento, em contraste com a natureza mais fluida e efêmera da comunicação oral e assim emerge como um gênero atrativo para os multiletramentos dos estudantes, pois possui características multimodais, como corrobora a perspectiva de Dionísio (2007, p. 178):

[...] ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.

No ambiente escolar, o causo vai além das palavras, gestos e entonações, englobando recursos multimodais que enriquecem a construção do conhecimento do ouvinte. Além de expressões faciais e pausas, o causo explora nuances emocionais por meio de entonações e elementos visuais, tornando a aprendizagem mais rica e envolvente. Essa abordagem sensorial e emocionalmente envolvente não apenas cativa a atenção do público, mas também estimula a imaginação, a reflexão crítica e a conexão interpessoal, tornando-se uma ferramenta poderosa para o ensino-aprendizagem ao permitir que os estudantes explorem conceitos complexos de forma memorável e acessível. A interação harmoniosa desses elementos na narrativa oral do "causo" enriquece a experiência educacional dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa dos conteúdos abordados.

Conforme Zumthor (2007, p. 34), a performance ganha destaque, pois representa o "único modo vivo de comunicação poética", evidenciando que se

diferencia das demais estratégias de leitura, uma vez que inclui dramatização e uma interpretação poética apropriada, revelando a poesia do texto, como ocorre no causo. A oralidade, então, torna-se a própria personificação dessa performance, uma vez que é na vocalização das palavras, na entonação, nos gestos e na interpretação poética que a poesia do texto, especialmente no gênero causo, é verdadeiramente revelada.

Segundo Canellas (2020, p. 13), “[...] dramatização na leitura inclui, além da oralidade, os movimentos, as gesticulações: materializa no corpo certa energia contida na própria obra.” Portanto, com base nos estudos de Canellas (2020), é possível perceber que não há escrita sem oralidade, mas há oralidade sem a necessidade da escrita.

Ao explorar o gênero causo, enraizado na tradição oral, a compreensão da oralidade como performance poética se acentua. A narrativa transcende as palavras faladas, incorporando elementos de dramatização que ressoam na mente do ouvinte. Portanto, ao considerar o caráter vivo e envolvente da performance, pode-se perceber que, mesmo ao lidar com oralidade, está-se imerso em uma forma única de comunicação poética, que ultrapassa a simples transmissão de informações, abraçando a arte da narrativa oral como uma experiência integral e envolvente (Dionísio, 2007). A partir desta perspectiva, a oralidade não recebe a devida atenção no ambiente educacional, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais seria possível ampliar a prática e compreensão dessa forma de linguagem (Lago; Farinon, 2014).

O gênero causo, ancorado na tradição oral e na cultura popular, surge como uma alternativa pedagógica potencialmente rica. Sua abordagem incorpora gestos, entonações e dramatizações para plena compreensão dos gêneros, como o causo. A relevância da oralidade na promoção da cultura popular é inegável (Marcuschi, 2007), e o causo, ao ser trazido para o ambiente escolar, apresenta-se como uma maneira eficaz de desenvolver a linguagem oral e aprimorar o processo de aprendizagem.

Segundo Gomes-Santos (2012), a oralidade muitas vezes é negligenciada, refletindo-se em uma ausência de práticas que explorem plenamente essa modalidade linguística. A problemática se acentua nas aulas, pois a hierarquia professor-aluno pode limitar os espaços de expressão, não atendendo completamente às habilidades orais dos estudantes (Gomes-Santos, 2012).

A pesquisa se alinha às diretrizes da *Base Nacional Comum Curricular* -BNCC (Brasil, 2017), que destaca a importância do desenvolvimento de competências. O

trabalho proposto visa a integrar competências orais e letramentos na perspectiva do multiletramentos, explorando práticas didáticas voltadas para o gênero causo. Isso visa a estimular o interesse dos alunos pela leitura e pela oralidade, além de promover o desenvolvimento de habilidades de comunicação, colaboração e criatividade.

Ao se aprofundar em práticas de oralidade, a proposta concentra-se na escuta, reconhecendo que a comunicação também se realiza por meio da compreensão de textos orais. A dramatização na leitura, incluindo movimentos e gesticulações, conforme discutido por Canellas (2020), desempenha um papel fundamental ao materializar no corpo do leitor a energia contida na obra. Essa prática vai além da simples interpretação verbal, permitindo uma compreensão mais profunda e abrangente da performance narrativa do texto. Ao adicionar movimentos e gestos à leitura, o leitor consegue transmitir de forma mais vívida as emoções e nuances presentes na obra, enriquecendo a experiência tanto para si mesmo quanto para os ouvintes, tornando a narrativa mais envolvente e impactante.

A proposta de um caderno pedagógico com o gênero causo surge como uma estratégia inovadora para promover os letramentos sob a perspectiva dos multiletramentos, destacando a relevância da oralidade e da performatividade na comunicação linguística.

Para cumprir o objetivo geral de promover o desenvolvimento de habilidades orais em alunos de sexto ano do Ensino Fundamental por meio da exploração do gênero causo, foram definidos alguns objetivos específicos, como identificar e selecionar causos da cultura brasileira, considerando sua relevância pedagógica e potencial para estimular a performatividade; desenvolver atividades pedagógicas que promovam a compreensão e apreciação dos causos selecionados, incentivando a expressão oral, a criatividade e a improvisação; e promover a reflexão sobre a importância da oralidade na cultura brasileira e no desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos, incentivando a valorização da diversidade linguística e cultural.

Esta dissertação compreende um estudo qualitativo com relação à sua natureza (Minayo, 2000). Thiollent (1985; 1992) considera que, no contexto educacional, a pesquisa-ação concentra-se no desenvolvimento do plano de ação, destacando o caráter espiral do processo, que permite a ampliação e clarificação do diagnóstico da situação. Na pesquisa-ação na educação, a ênfase está na integração de grupos para diagnosticar e resolver necessidades específicas na realidade vivida

em salas de aula, escolas ou comunidades. Esse processo provoca mudanças e possibilita ao professor refletir a partir de sua ação na prática pedagógica. Neste trabalho, a ação não foi limitada a diagnosticar um problema a partir da prática pedagógica, mas propôs um material para colaborar com a abordagem de gêneros orais, oralidade e causos em aulas para o 6º Ano.

Com as atividades elaboradas para o caderno pedagógico sobre o gênero causo, foram explorados aspectos da oralidade e da escrita, bem como elementos visuais e tecnologias digitais, utilizando diversos materiais, como fotografias, áudios e vídeos. No material, foram propostas atividades de dramatização e contação de histórias que podem ser em roda de conversas ou gravadas por meio da tecnologia, como *podcasts*.

Considerando que os causos são narrativas orais tradicionalmente transmitidas de geração para geração na cultura popular, este estudo se concentra na análise da oralidade, destacando as características regionais específicas. Embora atualmente existam registros escritos dessas histórias, é crucial compreender que o primeiro contato com o gênero geralmente ocorre por meio da linguagem oral, em contextos como reuniões familiares ou entre amigos (Gomes-Santos, 2012).

A abordagem do gênero causo se concentrou em histórias que envolvam mistério e humor, tendo a finalidade de atrair os alunos do 6º ano. As atividades incluem a comunidade para identificar causos e contadores de causos, culminando em rodas de contação e diversas atividades relacionadas ao gênero. A canção "O contador de causo", de Chico Teixeira, foi explorada para apresentar a diversidade de causos existentes, incluindo exemplos como o causo de Paulo Freire e a composição de Angelino de Oliveira "O causo do Angelino e Tristeza do Jeca", que conclui com a canção "Tristeza do Jeca"; obras de Rolando Boldrin são exploradas no caderno pedagógico para conceituar e analisar os causos contado por ele, a exemplo da obra "Futebol da bicharada".

A pesquisa tem como ponto de partida uma revisão bibliográfica sobre letramento, gêneros discursivos e práticas orais, contextualizando o causo nesse panorama. Posteriormente, aprofunda-se a análise das características e da importância cultural do causo. O estudo apresenta um caderno pedagógico com propostas de atividades práticas para o ensino do causo em sala de aula, enfatizando o desenvolvimento da oralidade e demonstrando a possibilidade de integrar essa tradição oral ao currículo escolar. Como material complementar, são apresentados

apêndices com documentos e termos de consentimento.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo apresenta temas relacionados à compreensão e aplicação de práticas pedagógicas, de maneira que, inicialmente, há uma discussão sobre os conceitos de letramentos e multiletramentos, debatendo a importância da ampliação do universo textual e da integração de diferentes modos de representação para o desenvolvimento da oralidade. Além disso, aborda-se a performatividade como elemento fundamental na promoção da expressão oral, destacando como essa prática contribui para a formação dos alunos, não apenas no aspecto linguístico, mas também no desenvolvimento da expressão corporal e da criatividade.

As seções seguintes refletem sobre a interconexão entre gêneros discursivos e textuais, destacando-se a relevância dos gêneros orais, em especial o gênero *causo*, para a promoção da expressão oral e escrita. A partir da compreensão desses textos com base dos fundamentos teóricos, delineia-se o embasamento para a exploração das práticas orais e performativas, visando não apenas a compreender sua importância na formação dos alunos, mas também à sua inserção na *Base Nacional Comum Curricular*. A análise sobre gêneros textuais, com ênfase no gênero *causo*, encerra a fundamentação teórica.

1.1 LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

No Brasil, inicialmente, nas décadas de 1980, as habilidades de leitura e escrita nas práticas pedagógicas estavam fortemente vinculadas à alfabetização. Com as novas demandas nas áreas de leitura, escrita e oralidade, surgiu a adoção do termo *letramento*, indicando uma abordagem mais ampla e contextualizada dessas habilidades (Antunes, 2003).

As concepções de *Letramento* e *Multiletramento* devem ser interpretadas como uma reflexão e uma prática no processo de desenvolvimento do uso atual do sistema de escrita na sociedade. Anacleto e Miranda (2016) elucidam esses processos da seguinte maneira: o *letramento*, segundo os autores, é um conceito criado para abordar os usos da língua escrita não apenas na esfera educacional, mas em várias agências sociais, uma vez que a escrita é uma presença constante na vida cotidiana. Assim, o conceito de *letramento* emerge como uma explicação para o impacto da

escrita em diversas atividades, não se limitando às rotinas escolares.

O letramento abarca o desenvolvimento e a utilização dos sistemas de escrita nas sociedades, refletindo em mudanças sociais e tecnológicas. Uma contribuição fundamental desses estudos é a ampliação do universo textual, incorporando novos gêneros e práticas textuais por meio da combinação de diferentes modos de representação (imagens, músicas, cores, linguagem oral, linguagem escrita etc.), anteriormente menos valorizadas no ambiente escolar (Anecleto; Miranda, 2016, p. 68).

Segundo Rojo (2016, p. 6), o letramento possui um sentido mais amplo do que a simples alfabetização, sendo crucial que essa distinção seja compreendida nas escolas. A autora destaca que, no contexto do letramento, a leitura e a escrita assumem uma dimensão diferenciada, tendo em vista incentivar os alunos a aplicar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais e culturais, em contraste com abordagens isoladas, como frequentemente são adotadas. Diante disso, gestores escolares reforçam a importância do letramento em práticas e concepções efetivas em sala de aula, com o objetivo de alcançar resultados mais positivos no processo de aprendizagem.

O multiletramento, como conceituado por diversos autores, envolve a capacidade de ler e produzir textos em diferentes formatos e suportes, considerando as múltiplas linguagens e códigos presentes nas práticas sociais e culturais. Nesse contexto, em uma sociedade letrada, a escrita se torna um fator de interação entre as pessoas, e a leitura se configura como uma eficaz forma de compreender o mundo (Anecleto; Miranda, 2016, p. 69).

Os processos de letramentos e multiletramentos na era digital assumem uma relevância significativa no âmbito do ensino e aprendizagem das práticas de leitura e escrita, bem como oralidade e escuta, tanto na sociedade quanto na escola. Ao longo dos anos, a evolução tecnológica tem transformado profundamente as interações sociais e profissionais, modificando a maneira como as informações são adquiridas e comunicadas. Essa revolução impacta diretamente a habilidade da oralidade, escuta, leitura e escrita, convergindo para uma prática social de compreensão e criação de textos que faz uso da linguagem multimodal em ambientes digitais (Marcuschi, 2008).

Em qualquer processo comunicativo, diversos objetivos e interesses estão em jogo. Cada época demanda formas específicas de comunicação, refletindo a busca humana por adaptação social, predominantemente por meio da linguagem e

participação ativa.

De acordo com Marcuschi (2008), compreensão textual requer uma condição de leitor/ouvinte que não se enxerga como um sujeito consciente e proprietário do texto, mas sim inserido na realidade social, operando sobre conteúdos e contextos socioculturais com os quais interage constantemente. Marcuschi destaca que a compreensão de um texto não é uma habilidade natural ou genética, mas sim uma ação que demanda habilidade, interação e esforço. Compreender vai além de uma ação puramente linguística ou cognitiva; é uma forma de inserção no mundo, uma maneira de agir sobre o mundo na relação com o outro em uma cultura e sociedade (Marcuschi, 2008, p. 229-230).

Para abordar a complexidade da linguagem, a abordagem pedagógica adotada neste estudo privilegiou a integração de diferentes modalidades de linguagem, como a oralidade, a imagem e o texto. Por meio de atividades que estimulassem a interação oral e a colaboração entre os estudantes, buscamos desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos, considerando a diversidade cultural presente no ambiente escolar. Essa prática, alinhada às proposições de Rojo e Moura (2012), valoriza a leitura como uma atividade social e contextualizada, reconhecendo a importância de práticas pedagógicas que promovam a interatividade, a colaboração e o desafio a estruturas de poder.

Conforme Rojo e Moura (2012) explicam, o conceito de multiletramento abarca a diversidade cultural que permeia a criação e disseminação de textos, englobando uma ampla gama de linguagens que os constituem. Elementos fundamentais desse conceito incluem: (a) interatividade e colaboração; (b) desafio e subversão das estruturas de poder estabelecidas, especialmente aquelas relacionadas à propriedade, sejam elas ligadas a máquinas, ferramentas, ideias ou textos (verbais ou não); (c) mistura, interculturalidade e fusão, que engloba linguagem, modos de expressão, meios de comunicação e culturas.

Rojo e Barbosa (2015) complementam essa visão, destacando que as produções podem ou não se desdobrar ou dialogar com outras já existentes, como *fanfiction*, fanclipe, *fanzine*, *e-zine*, videominuto, playlist comentada, enciclopédia colaborativa, revista digital, entre outras. Rojo e Barbosa (2015) propõem uma nova abordagem em relação às práticas textuais e de gêneros, que não são estáticos, mas dinâmicos em um contexto denominado hiperinformação, existindo a necessidade de reflexão crítica e adaptação dos currículos escolares às demandas sociais.

No contexto das novas exigências pedagógicas, emerge a necessidade de repensar o papel da oralidade e da escrita nos processos de ensino e aprendizagem. Conforme salienta Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando a importância da interação social e da experiência vivida como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a oralidade, enquanto prática social e cultural, desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, pois é por meio dela que estabelecemos relações, negociamos significados e construímos nossa identidade. A alfabetização, portanto, deve ser compreendida como um processo contínuo de letramento que envolve a leitura e a escrita, mas também a oralidade e outras linguagens.

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (Freire, 1989, p. 13).

Segundo Freire (1989), é considerado inviável dedicar-se a uma abordagem baseada na memorização mecânica, prática comum no ensino do século XX. Ao afirmar que a compreensão do mundo precede a leitura das palavras, ele destaca a existência de um universo prévio à experiência escolar. Antes mesmo de ser alfabetizado, o aluno já detém conhecimentos oriundos da oralidade, os quais podem ser aproveitados para aprofundar seu entendimento e devem ser devidamente reconhecidos e valorizados.

No contexto brasileiro, o foco inicial era a erradicação do analfabetismo, visando garantir a todos a capacidade de ler e escrever. Contudo, com o passar do tempo, tornou-se evidente que a mera alfabetização não era suficiente para atender às demandas da sociedade contemporânea. Atualmente, reconhece-se a importância de desenvolver um conjunto mais amplo de habilidades, incluindo a oralidade, para que os indivíduos possam participar ativamente das diversas práticas sociais. A oralidade, enquanto prática social fundamental, permite a interação, a construção de conhecimentos e a expressão de ideias de forma significativa. Segundo Soares (2004, p. 20),

apenas o do 'estado ou condição de analfabeto' – a enorme dimensão desse problema não nos permitia perceber esta outra realidade, o "estado ou condição de quem sabe ler e escrever", e, por isso, o termo analfabetismo nos bastava, o seu oposto – alfabetismo ou letramento – não nos era necessário, porque só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento.

Portanto, o conceito de letramento, ao enfatizar a utilização da língua em contextos sociais diversos, ampliou a compreensão das práticas de leitura e escrita. No entanto, a oralidade, enquanto modalidade fundamental da linguagem, também merece destaque. Ao lado da leitura e da escrita, a oralidade desempenha um papel crucial na construção do conhecimento e na participação social. O letramento, portanto, deve ser compreendido como um processo abrangente que envolve não apenas a leitura e a escrita, mas também a escuta, a fala e a interação social.

Nos anos 2000, surgiu a necessidade de abordar outros domínios, dando origem ao letramento, que, segundo Marcuschi (2001), é definido como um processo de aprendizagem social e histórica da habilidade de ler e escrever em situações informais e para propósitos práticos, formando um conjunto diversificado de práticas conhecido como "letramentos". Essas práticas abrangem uma escala variada de habilidades, desde um nível básico até um avançado.

No que se refere à escolarização, Marcuschi (2001) define-a como uma prática formal e institucional de ensino voltada para a formação integral do indivíduo, e a alfabetização é apenas uma das responsabilidades/atividades da escola. A escola, segundo o autor, está envolvida em projetos educacionais abrangentes, enquanto a alfabetização representa uma habilidade específica e restrita. Assim, não apenas os indivíduos alfabetizados são considerados, mas também todos aqueles afetados direta ou indiretamente pelo uso das práticas de leitura e escrita em seu contexto sociocultural, incluindo os analfabetos. Como educadores, é imperativo conduzir os alunos desde o patamar mínimo até o máximo, abordando todas as práticas necessárias para alcançar esse objetivo.

Segundo Kleiman (2003), a distinção entre alfabetização e letramento torna-se evidente ao considerar que o letramento é "um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita como sistema simbólico e tecnologia em contextos específicos para objetivos específicos". Nesse sentido, é válido afirmar "[...] que o letramento é uma prática

social, e não apenas uma habilidade técnica e neutra [...]" (Street, 2014, p. 53). Fica claro que o letramento vai além da alfabetização e não se limita apenas às práticas de leitura e escrita, abrangendo todas as práticas sociais de linguagem, como oralidade, leitura, mídia, estudo e pesquisa, além das práticas culturais e artísticas.

Bragança e Baltar (2016) destacam o papel central da escrita nas práticas sociais, definindo o letramento como o conjunto de usos sociais dessa modalidade. Essa visão tradicional de letramento, centrada na escrita, evoluiu com o advento das novas tecnologias, dando origem ao conceito de multiletramento. O multiletramento, por sua vez, abrange todas as práticas sociais mediadas pela linguagem, incluindo a escrita, a oralidade, a imagem e outras modalidades. Essa nova perspectiva reconhece a complexidade da comunicação na era digital, caracterizada pela multimodalidade, interatividade e não linearidade dos textos.

De acordo com Street (2009), as áreas do conhecimento determinam os diversos gêneros de escrita. No entanto, a ascensão das tecnologias digitais e a proliferação de novas mídias desafiam essa visão tradicional, exigindo que os indivíduos sejam capazes de lidar com uma variedade de linguagens e formatos. As redes sociais, os jogos digitais e os dispositivos móveis, por exemplo, transformaram a forma como nos comunicamos e consumimos informações, demandando habilidades de leitura e escrita mais flexíveis e adaptadas ao mundo digital.

Kleiman (2014, p. 81) destaca que elementos do contexto contemporâneo são fundamentais para a compreensão do conceito de multiletramento. Esse novo paradigma leva em consideração a diversidade de formas de linguagem presentes na sociedade atual, sendo influenciado pela presença marcante das tecnologias da informação e comunicação. O multiletramento abrange a capacidade de compreender e produzir textos em diferentes modalidades e mídias, considerando a complexidade e a pluralidade das práticas sociais de linguagem na contemporaneidade, com a participação do

[...] texto digital, com suas combinatórias de diversas linguagens com modos específicos de significar; a constatação do aumento progressivo da presença da imagem no texto em que antes predominava a linguagem verbal; e o interesse em estudar essas mutantes formas de comunicação definiram, em 1996, para o chamado "*New London Group* (Grupo de Nova Londres), um novo objeto de estudo, os multiletramentos".

A partir desse ponto, os estudos sobre multiletramento têm início por meio do

Grupo de Nova Londres, sendo uma demanda que emergiu com as mudanças na contemporaneidade, conforme explicado por Rojo (2012, p. 108):

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados. O letramento escolar tal como o conhecemos, voltado principalmente para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns poucos gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) não será suficiente [...]. Será necessário ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.

A pedagogia do multiletramento, delineada pelo Grupo de Nova Londres (NGL, 1996), busca compreender a diversidade de linguagens, culturas e a multiplicidade semiótica na construção dos textos (Travaglia, 2007). Essa abordagem pedagógica tem o objetivo de preparar os alunos para participarem plenamente na sociedade contemporânea, capacitando-os a navegar pelos diversos ambientes e contextos do mundo globalizado e tecnológico em que vivemos, desenvolvendo proficiência nas habilidades da linguagem (Travaglia, 2007).

Rojo (2012, p. 20), citando Lemke (2010), destaca que o texto pode ou não servir como a espinha dorsal de um trabalho multimídia. A compreensão essencial, antes de ensinar, reside em entender como diferentes letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas distintas para criar significados que transcendem a soma do que cada parte poderia representar isoladamente, sendo denominado de "significado multiplicador" (Lemke, 1994a; 1998). Isso ocorre devido às opções de significado de cada mídia multiplicarem-se em uma explosão combinatória, e em multimídia, as possibilidades de significação não são meramente aditivas.

A necessidade do multiletramento torna-se evidente, como aponta Rojo (2012, p. 21), exigindo novas abordagens para trabalhar além das práticas convencionais de escrita, áudio e vídeo. O multiletramento engloba a capacidade de lidar com uma variedade de linguagens (oral, escrita, visual, sonora, tátil, gestual, emocional e espacial) e de navegar em um mundo cada vez mais digital e multicultural. Essa abordagem vai além da simples produção de textos, exigindo a análise crítica de diferentes tipos de mídias, como vídeos, podcasts e infográficos, e a criação de

conteúdos em ferramentas emergentes, como plataformas de edição *on-line* e softwares de design gráfico. Ao promover o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, criatividade e colaboração, o multiletramento prepara os alunos para participar ativamente da sociedade contemporânea, valorizando a diversidade cultural e a construção de conhecimentos de forma colaborativa.

Para garantir a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, é necessário considerar os aspectos coletivos e individuais de aprendizagem de cada aluno, avaliando se os multiletramentos conseguem atender a essas necessidades. Rojo (2012, p. 23) ressalta que os multiletramentos "são interativos; mais que isso, colaborativos", promovendo a curiosidade e a proatividade dos alunos. Essa abordagem permite que os alunos ajam de forma coletiva e aprendam de maneira mais atrativa, tornando o acesso ao conhecimento democrático em relação às habilidades de aprendizagem, já que ocorre de diversas maneiras e em suportes variados.

Nesse contexto, é fundamental explorar como os gêneros discursivos e textuais se manifestam e se interrelacionam, tanto na oralidade quanto na escrita. A próxima seção aborda as interconexões entre essas modalidades, investigando como elas contribuem para uma compreensão mais abrangente e integrada das práticas linguísticas e dos processos de ensino e aprendizagem.

1.2 GÊNEROS DISCURSIVOS E TEXTUAIS: ENTENDENDO SUAS INTERCONEXÕES

A visão tradicional da linguagem contrapunha a oralidade, marcada pela espontaneidade e pela interação, à escrita, caracterizada pela formalidade e pelo planejamento. Essa dicotomia, embora presente em muitos estudos, tem sido revisada por linguistas contemporâneos, que propõem abordagens mais nuançadas e que reconhecem a interdependência entre essas duas modalidades, como aponta Marcuschi (2010, p. 27):

De um lado [temos] linguistas como Bernstein (1971), Lavob (1972), Halliday (1985, numa primeira fase), Ochs (1979), representantes das dicotomias mais polarizadas e visão restrita. De outro lado, temos autores Chafe (1982,1984 e 1985), Tannem (1982,1985), Gumperz (1982), Biber (1986,1995), Blanche-Benveniste (1990) e

Haliday/Hasan (1989), que percebem as relações entre fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade social e cognitiva.

Marcuschi (2010, p. 28) destaca que a perspectiva da dicotomia estrita apresenta a desvantagem de considerar a fala como o espaço propenso a erros e caos gramatical, enquanto atribui à escrita o papel de norma e bom uso da língua, uma visão que deve ser rejeitada. O autor ressalta que, na realidade, a oralidade e a escrita não seguem essa lógica. A língua sempre ocorre contextualmente, e tanto os textos orais quanto os escritos são planejados, embora de maneiras distintas.

A tradição linguística, por muito tempo, privilegiou uma visão dicotômica da linguagem, contrapondo a espontaneidade da fala à formalidade da escrita. Esse enfoque se baseia em uma análise comparativa das estruturas gramaticais, sintáticas e lexicais de ambas as modalidades, destacando o caráter imediato e efêmero da fala em oposição à durabilidade e formalidade da escrita. Essa perspectiva tende a acentuar as diferenças e a estabelecer um contraste rígido entre as duas modalidades.

Marcuschi (2010, p. 28) aponta para uma segunda tendência: "[...] é a que observa muito mais a natureza das práticas da oralidade versus a escrita e faz análises sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção de conhecimento.". Marcuschi (2010) considera que essa perspectiva é conhecida como abordagem culturalista e é elaborada por especialistas em antropologia, psicologia e sociologia, os quais se dedicam a examinar as transformações entre as formas oral e escrita de comunicação, particularmente em comunidades nas quais o uso da escrita foi introduzido. Além da abordagem culturalista, outras perspectivas contribuíram significativamente para a compreensão da relação entre oralidade e escrita, como a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do discurso e a abordagem multimodal.

A perspectiva integradora de Marcuschi (2010), que vê a fala e a escrita como partes de um *continuum*, ressoa com a compreensão de gênero textual proposta por Bakhtin (2003). A adoção da perspectiva teórica de Bakhtin (2003) neste estudo é, portanto, consistente com a abordagem integradora de Marcuschi, pois ambos os teóricos reconhecem que as práticas linguísticas são contextualmente determinadas e influenciadas pelas interações sociais e culturais. Isso reflete uma visão dinâmica da linguagem, na qual a distinção entre fala e escrita é fluida, sendo os gêneros

textuais uma manifestação concreta dessa intersecção.

De acordo com Bakhtin (2003, p. 268), os gêneros do discurso "refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social". Bronckart (2003), baseando-se em teorias estudadas por Vygotsky e Bakhtin, mas sob uma abordagem diferente, adota o projeto do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Este concebe que a linguagem surge da diversidade e complexidade das práticas, resultando em adaptações linguísticas e na produção de diferentes tipos de textos.

Segundo Bronckart (2003, p. 72), "os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos". Marcuschi (2008, p. 84) define gênero como "modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem". Esses modelos englobam a gestão enunciativa, que diz respeito à escolha dos planos de enunciação, modos discursivos e tipos textuais, e a composicionalidade, relacionada à identificação de unidades/subunidades textuais referentes à sequenciação, encadeamento e linearização textual.

Schneuwly e Dolz (2004) advogam que a língua deve ser abordada de forma interacional, considerando o contexto histórico e social em que as atividades linguísticas ocorrem. Para eles, as ações linguísticas motivadas em construções sociais promovem a conscientização, a aprendizagem e o desenvolvimento comunicativo. Para os autores, o enfoque do ensino da língua materna deve priorizar os textos, isso também é preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), o que implica explorar a diversidade de gêneros orais e escritos pelos estudantes.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros textuais podem desempenhar um papel fundamental como instrumentos de apoio para atividades comunicativas, tornando-se referências importantes para os aprendizes. A didatização dos gêneros textuais pode ser efetivada por meio de sequências didáticas, que consistem em conjuntos organizados e sistemáticos de atividades escolares em torno de um gênero textual específico, seja oral ou escrito, escolhido previamente de acordo com os objetivos propostos (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004)

Essas sequências didáticas desempenham um papel no desenvolvimento de três aspectos principais: as práticas de linguagem, representadas pelos gêneros textuais, que são alvos do processo de ensino e aprendizagem; as habilidades

linguísticas dos alunos; e as estratégias de ensino desenvolvidas ao longo da sequência didática (Silva Júnior; Santana, 2020).

Koch e Elias (2006, p. 55) enfatizam a importância da competência metagenérica, ou seja, a habilidade de escolher o gênero textual mais adequado a cada situação comunicativa. Através da análise de diferentes gêneros, da produção de textos em diversos formatos e da comparação de textos autênticos, os alunos aprendem a identificar as características de cada gênero e a selecionar aquele que melhor atende aos seus objetivos comunicativos.

A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (mundos físicos e sociosubjetivo) e os atributos aos gêneros do intertexto. A escolha do gênero deverá, como foi dito, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para constante transformação dos modelos. (Koch e Elias, 2006, p. 55-56).

Com base na abordagem da autora, a escolha do gênero a ser abordado em sala de aula é orientada pelos objetivos pretendidos. Lima (2016, p. 16) explora o gênero *causo* em sua tese, destacando a perspectiva textual oral e complementando que, na elaboração de textos escritos, é crucial considerar a ausência física do destinatário durante a produção, diferenciando os espaços e tempos de produção e recepção, conforme apontado por Koch e Elias (2010, p. 13).

Embora em textos orais tradicionais, como palestras e discursos, os interlocutores geralmente estejam presentes, o que permite uma interação direta e ativa, é importante considerar que, em alguns casos, como em palestras, conferências e discursos políticos, o grau de coprodução tende a ser consideravelmente menor, com um dos interlocutores muitas vezes monopolizando o turno¹ (Lima, 2016, p. 16). No entanto, com o advento das tecnologias, essa dinâmica pode variar. Em palestras *on-line*, por exemplo, a interação pode ser limitada, mas há também a possibilidade de novos formatos que promovem uma maior participação e interatividade, diversificando as formas de coprodução entre os interlocutores (Lima, 2016).

¹ Monopolizar o turno refere-se à situação em que um interlocutor domina a fala durante uma interação, limitando a participação dos demais. Isso pode ocorrer em contextos como palestras e discursos, onde um único orador ocupa a maior parte do tempo, restringindo a oportunidade de diálogo e a troca de ideias entre todos os participantes.

Lima (2016) ressalta a diferença entre a produção de textos escritos e orais em relação à presença ou ausência do destinatário durante a produção. Enquanto na produção de textos escritos, o destinatário não está presente no momento da elaboração linguística do texto, no texto oral, os interlocutores estão presentes física ou virtualmente, permitindo uma interlocução direta e ativa.

No contexto desta pesquisa, os gêneros orais desempenham um papel proeminente. A presença dos interlocutores é notável, facilitando a compreensão quando há respeito adequado pelos turnos de fala. No entanto, destaca-se que existem gêneros nos quais um dos interlocutores assume exclusivamente uma função, transformando a interação em um monólogo, ou seja, um indivíduo fala enquanto o outro escuta (Lima, 2016).

Travaglia et al. (2013, p. 4) definem gênero oral como aquele que se manifesta por meio da voz humana e é produzido para ser realizado oralmente. Essa característica fundamental dos gêneros orais, ou seja, sua vinculação à oralidade, os insere de forma marcante na cultura popular, como aponta Marcuschi (2008). Ao longo da história, a oralidade foi o principal veículo de transmissão de conhecimentos e valores, moldando as culturas e as sociedades. Embora a escrita tenha se consolidado como um sistema de registro e disseminação de informações, a oralidade continua a desempenhar um papel fundamental na construção de identidades e na manutenção das relações sociais.

A capacidade de identificar o gênero ao ouvir alguém se expressar é fundamental para a interação social. Ao ouvir uma piada, por exemplo, o ouvinte geralmente antecipa a frase final que causará o riso, enquanto em uma notícia, espera-se uma apresentação objetiva de fatos. No entanto, essa capacidade não é absoluta. A identificação de gêneros pode ser desafiadora em situações complexas, como em conversas informais, nas quais os gêneros se misturam, ou em discursos políticos, que podem combinar elementos de diferentes gêneros para persuadir o público (Marcuschi, 2008). O contexto social, cultural e histórico também desempenha um papel crucial nessa identificação, influenciando as expectativas do ouvinte e a maneira como ele interpreta a linguagem.

A tradição oral, com suas narrativas transmitidas de geração em geração, não apenas enriquece o repertório cultural, mas também reforça a habilidade de reconhecer padrões discursivos (Marcuschi, 2008). Em nossa sociedade digital, a oralidade continua presente em diversas plataformas, como *podcasts* e vídeos,

exigindo que os indivíduos desenvolvam novas competências que incluem a escuta ativa, análise crítica, interpretação de gêneros discursivos, produção de conteúdo oral bem como interpretar os diferentes gêneros presentes nesse novo contexto. A valorização da oralidade no ensino pode contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências, preparando os alunos para uma participação mais ativa e crítica na sociedade.

A produção e compreensão de gêneros orais são habilidades essenciais para a interação social. Desde conversas cotidianas até discursos públicos, a capacidade de utilizar e interpretar a linguagem oral é crucial para uma comunicação bem-sucedida (Dolz; Schneuwly, 2004). Além disso, a diversidade de gêneros orais, como debates, entrevistas e narrações, enriquece a expressividade da linguagem oral, proporcionando ferramentas versáteis para a promoção de ideias e emoções (Dolz; Schneuwly, 2004).

Na comunicação, a oralidade desempenha um papel vital desde os primeiros momentos da vida, destacando-se a importância de reconhecer e valorizar textos de tradição oral. A preservação desses textos está relacionada ao reconhecimento e à herança da riqueza cultural presente em narrativas, causos, lendas, contos e outros gêneros comunicados oralmente ao longo das gerações (Dolz; Schneuwly, 2004). Esses gêneros carregam consigo identidade, valores e tradições de um povo, contribuindo para a preservação de sua história e sabedoria (Castilho, 2011).

A distinção entre oralidade e oralização se manifesta nos diferentes contextos em que esses termos são empregados na área linguística. A oralidade diz respeito a expressão e compreensão da linguagem na forma falada, abrangendo discursos, conversas e narrativas orais (Castilho, 2011). Essa dimensão é inerente à natureza da linguagem humana, representando a forma primária de comunicação ao longo da história. Por outro lado, a oralização refere-se a um processo que busca aproximar um texto escrito das características da fala. Isso envolve a introdução de elementos como coloquialismos, entonação e expressões idiomáticas em textos originalmente produzidos de maneira escrita (Castilho, 2011).

A compreensão e o reconhecimento dessas relações e variações são fundamentais para uma comunicação eficaz e para a compreensão de diversos gêneros textuais. A habilidade de produzir e compreender gêneros orais implica a capacidade de criar e entender diferentes formas de comunicação oral, como conversas informais, apresentações, debates, entrevistas, entre outros (Castilho,

2011). Cada gênero, seja oral ou escrito, apresenta características específicas em termos de estrutura, entonação e estilo de comunicação, que pode transmitir emoções e significados, e o estilo de comunicação que reflete o tom e a formalidade apropriados ao contexto, influenciando a forma como a mensagem é recebida e interpretada. Por exemplo, uma palestra formal exige uma linguagem mais elaborada e uma estrutura organizada, enquanto uma conversa informal entre amigos pode ser marcada por gírias, interrupções e um tom mais coloquial. Essas características são fundamentais para a compreensão e a produção de textos eficazes, pois permitem que os interlocutores identifiquem o propósito da comunicação e se adaptem ao contexto. A escola pode desempenhar um papel crucial no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, ensinando-os a identificar e a produzir diferentes gêneros textuais, levando em consideração as suas características específicas e os contextos de uso.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 150), o desenvolvimento das habilidades orais está principalmente ligado às interações verbais de que indivíduos participam. Logo, ao abordar a linguagem oral em sala de aula, é crucial reconhecer a ampla variedade de usos dessa forma de comunicação. É necessário abandonar a concepção de que a oralidade é uma realidade única, frequentemente vinculada à conversa espontânea, e também afastar a ideia de que o trabalho com o oral se limita a exercícios de transcrição da fala. Ir além dessas abordagens implica orientar o aprendiz sobre os contextos sociais de uso dos gêneros e familiarizá-lo com as características textuais dessa modalidade.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 177) destacam a existência de diversos gêneros orais formais públicos, como debates, entrevistas e seminários, que precisam ser dominados e compreendidos pelos alunos. Esses gêneros são considerados entidades autônomas no ensino da oralidade, ou seja, o aprendizado do oral é abordado de maneira independente, sem ser considerado apenas como um intermediário para o desenvolvimento de outros comportamentos linguísticos (como a escrita) ou não linguísticos (vinculados apenas a outros conhecimentos disciplinares) (Dolz; Schneuwly, 2004).

Marcuschi (2001, p. 83) ressalta a importância do trabalho com a oralidade, destacando sua contribuição para a formação cultural e preservação de tradições não escritas, mesmo em culturas nas quais a escrita já está amplamente difundida. Ele também enfatiza que o estudo da fala proporciona uma oportunidade única para

abordar questões relacionadas ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Dolz e Schneuwly (2004, p. 175) sublinham que os alunos já possuem habilidades na produção oral cotidiana, e, portanto, o papel da escola é levá-los a superar essas formas cotidianas, confrontando-as com outras formas institucionais mediadas e parcialmente reguladas por estruturas externas.

Fávero, Andrade e Aquino (1999, p.13) enfatizam o papel do professor em conduzir os alunos a refletirem sobre a língua e sua importância para a aquisição da escrita. As autoras defendem que oralidade e escrita são interdependentes, e que o ensino de uma não pode se dar em detrimento da outra. Ou seja, a escrita não é apenas a representação gráfica da fala, mas um sistema complexo que se desenvolve em interação com a oralidade.

Marcuschi (2010, p.16) corrobora essa ideia ao enfatizar a natureza social da linguagem e o fato de a variação linguística ser moldada pelos usos. Partindo dessa premissa, podemos afirmar que a visão de Marcuschi complementa a de Fávero e suas colegas, ao destacar que a linguagem é um fenômeno social e cultural, e que a oralidade e a escrita estão imbricadas nesse contexto. O homem é um ser que fala, sendo a oralidade adquirida naturalmente nos contextos informais do dia a dia, enquanto a escrita é aprendida em ambientes formais, como a escola. Na sociedade contemporânea, ambas são cruciais, e é essencial compreender seus papéis, usos e usuários, reconhecendo que fala e escrita coexistem de maneira complementar.

Em suma, a oralidade e a escrita são essenciais para a construção do conhecimento e para a participação ativa na sociedade. Ao compreender a complexidade da linguagem e sua relação com os contextos sociais e culturais, podemos valorizar a diversidade linguística e promover uma educação que leve em consideração as necessidades e os interesses dos alunos. As práticas orais dramatizadas, nesse contexto, emergem como uma ferramenta poderosa para evidenciar essa interdependência entre oralidade e escrita, promovendo um aprendizado mais significativo e engajador.

No entanto, quando se introduzem práticas orais dramatizadas, observamos uma ampliação significativa das funções comunicativas e expressivas da fala. A seção "Práticas orais e Práticas orais dramatizadas" discute como essas estratégias distintas contribuem para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos indivíduos.

1.3 PRÁTICAS ORAIS E PRÁTICAS ORAIS DRAMATIZADAS

Com base nos fundamentos da concepção de linguagem como interação, são evidenciados muitos avanços no tratamento do ensino da modalidade oral da língua, tanto nos estudos realizados por diferentes pesquisadores (Marcuschi, 2007; Dolz; Schneuwly, 2004; dentre outros), como nos documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2017).

Marcuschi (2007, p. 71) adverte sobre a distinção entre oralização e oralidade, destacando que, embora frequentemente tratadas como semelhantes, são conceitos distintos. O autor exemplifica que notícias veiculadas em rádios e telejornais constituem uma "escrita oralizada", não equivalente à língua falada. Ele também menciona que a letra de uma música, embora seja transmitida principalmente por meio do canto, não deve ser legitimamente considerada como língua falada.

Ao trabalhar com a oralidade em sala de aula, o professor pode promover a interação oral, desenvolver habilidades de escuta, ensinar estratégias de oralização e conscientizar os alunos sobre as variedades linguísticas (Marcuschi (2007)). Dessa forma, a leitura de um caso implica oralização, enquanto a construção textual e discursiva de um caso destinado a ser contado espontaneamente se enquadra na esfera da oralidade. Assim, atividades como a leitura em voz alta em sala de aula são identificadas como oralização, não exatamente como práticas de oralidade.

Em relação aos espaços que fomentam a linguagem oral, Souza (2001, p. 189) argumenta:

O processo de letramento começa desde o nascimento, passando por um núcleo familiar, pelo espaço religioso, pelo escolar, pelo contato com os amigos, com colegas de trabalho, por atividades em movimentos sociais etc. Cada um destes espaços contribui e influencia o processo de letramento do sujeito, exigindo a todo momento diferentes usos para a linguagem, principalmente a oral.

Saramago (2002, p. 48) afirma que a palavra autêntica e verdadeira é a palavra falada. Nesse contexto, a escola é considerada o ambiente propício para aprimorar a oralidade, utilizando instrumentos em sala que contribuem para o aprendizado e a compreensão do mundo em diferentes situações e em conexão com os antepassados. Entre esses instrumentos, destacam-se recursos audiovisuais, tecnologias educacionais e materiais didáticos específicos, desempenhando papel crucial no

desenvolvimento das habilidades linguísticas. Esses recursos proporcionam experiências enriquecedoras, promovendo a prática da oralidade em contextos diversos, ao mesmo tempo em que conectam os alunos com a história e a cultura, ampliando sua compreensão do mundo e enriquecendo suas interações linguísticas.

Zumthor (1993, p. 18) identifica três tipos de oralidade. A primeira, chamada de "primária e imediata", não tem contato com a escrita e está presente em sociedades sem sistemas de simbolização gráfica ou em grupos sociais isolados e analfabetos. Em segundo lugar, existe uma "oralidade mista", em que o oral e o escrito coexistem, mas a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada, derivando de uma cultura escrita. Por fim, Zumthor denomina "oralidade segunda" aquela característica de uma cultura letrada, que se recompõe com base na escritura em um ambiente em que esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário. Esses tipos de oralidade variam, segundo Zumthor, não apenas com as épocas, mas também com as regiões, as classes sociais e os indivíduos.

A aprendizagem por meio da oralidade pode ser enriquecida com o uso do gênero dramático. A leitura dramática, definida por Grazioli (2015, p. 89) como a leitura em voz alta de textos escritos para o teatro, pode ser adaptada para os gêneros a serem trabalhados. Além disso, Pascolati (2022, p. 156) destaca a importância de criar entonação, gestos e, com materiais disponíveis, elementos de cenário, objetos de cena e figurinos durante uma leitura dramática. Por estar integrada à oralidade através da voz humana em gêneros orais e envolvendo a oralização do texto, é crucial que a leitura dramática incorpore elementos visuais, gestuais e variação na entonação da voz. Essa abordagem permite que o aluno compreenda o texto como um todo, uma vez que os detalhes são essenciais para transmitir as emoções desejadas (Moita Lopes, 2006).

A base da oralidade, adquirida nas interações diárias, é fundamental para aprimorar as habilidades comunicativas (Moita Lopes, 2006). Em cada nova situação, desenvolvemos e refinamos nossa capacidade de expressão e compreensão, adaptando nosso comportamento de acordo com as demandas de cada contexto comunicativo nos grupos em que convivemos. Essa adaptação linguística é crucial para nos integrarmos efetivamente em diversas situações sociais, proporcionando coesão e fluidez à nossa comunicação, seja oral ou escrita. Assim, tanto a oralidade quanto a escrita desempenham papéis complementares na construção e preservação de nossa cultura e na formação das relações interpessoais.

A valorização da expressão oral é fundamental no contexto educativo. Essa visão encontra nas ideias de Jerome Bruner (1991), que enfatiza a importância da narrativa e da dramatização no processo de aprendizagem. Em uma de suas reflexões, Bruner (1991, p. 18) destaca que “a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”, perspectiva que evidencia como as práticas orais dramatizadas não apenas enriquecem o ambiente escolar, mas também contribuem significativamente para uma educação mais dinâmica e envolvente.

Ao incorporar elementos teatrais e dramáticos, as atividades estimulam a criatividade, a expressão emocional e a empatia nos estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida e para a aprendizagem.

Essa abordagem pedagógica permite que os alunos vivenciem situações reais ou fictícias de forma mais intensa, favorecendo a compreensão de diferentes perspectivas, o trabalho em equipe e a capacidade de argumentação. Além disso, as práticas orais dramatizadas estimulam a autoconfiança dos estudantes, pois os desafiam a se expressar de forma clara e convincente diante de um público.

No contexto escolar, as dramatizações podem ser utilizadas para explorar temas interdisciplinares, reforçar conteúdos curriculares, incentivar a reflexão crítica sobre questões sociais e históricas, ou até mesmo para apresentar trabalhos acadêmicos de maneira mais criativa.

Ao participarem de práticas orais dramatizadas, os alunos desenvolvem habilidades comunicativas fundamentais, como dicção, entonação, postura corporal e contato visual, ao mesmo tempo em que exercitam a imaginação e a capacidade de interpretação. Essas atividades também promovem um ambiente escolar mais inclusivo e colaborativo, no qual cada estudante tem a oportunidade de se expressar e ser ouvido.

Para Metzler (2006, p.131), “A leitura dramatizada constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos”. No contexto deste estudo, o conceito de dramatização se refere a um método didático empregado nas aulas de língua portuguesa, constituído por uma sequência de atividades auxiliares e dramáticas, conforme detalhado adiante. Optou-se pelo termo "dramatização" em detrimento de outros, como expressão dramática, teatro ou jogo dramático, devido à sua abrangência, capaz de englobar esses elementos.

O verbo "dramatizar" é um verbo transitivo e agentivo que implica a existência de um sujeito ativo e volitivo, com a capacidade de iniciar a ação do verbo e realizá-la no objeto. O aluno (agente) dramatiza uma leitura ou uma situação (objeto), participando de uma série sequencial de atividades que se entrelaçam em uma relação de causa e efeito, denominada dramatização.

A leitura dramatizada pode, enquanto técnica de leitura, dinamizar o ato de ler e aproximar o texto literário do contexto do leitor, pois ao ler, o educando sente-se parte da história (narração), ou seja, dá voz, som e corpo aos personagens literários e cria nos leitores a representação/participação efetiva no texto literário. Nesse momento, o intérprete/leitor/criador mais do que nunca precisará preencher as lacunas do texto literário e propor direcionamentos, entonações e corporificações ao texto falado, no caso, ao texto literário (Almeida; Josgrilberg, 2015, p. 5).

A utilização da expressão dramática pode desencadear uma consciência existencial da língua, proporcionando satisfação aos estudantes durante o processo de aprendizagem:

É crucial reconhecer a natureza existencial fundamental da língua e transformar sua aprendizagem em uma atividade sedutora e agradável, motivadora e significativa. Acreditamos que isso pode ser alcançado por meio do uso e exploração da expressão dramática, uma vez que esta envolve todas as dimensões e inteligências do aprendiz. (Couto, 2008, p. 204).

A prática da leitura dramatizada transcende o simples ato de decifrar um texto teatral; ela se configura como uma (re)leitura contínua, na qual tanto o ator quanto o público interpretam o texto de maneira única, influenciados por seus repertórios individuais e experiências pessoais (Almeida; Josgrilberg, 2015).

Segundo Candido (2002), no contexto da leitura dramatizada percebemos a existência de dois receptores distintos: os atores, que realizam a leitura dramatizada da obra, preenchendo suas lacunas com intenções e interpretações, e os espectadores, que, ao assistirem à leitura, atribuem novos significados à obra com base em suas próprias experiências. Essa prática, originária do teatro, pode ser adaptada para a educação, ampliando-se para a leitura de textos não exclusivamente teatrais, com o objetivo de formar leitores através da interpretação e da criação de significados. A leitura dramatizada, ao ser incorporada ao contexto educacional,

atende aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), os quais enfatizam a importância de desenvolver nos alunos não apenas o domínio do código verbal, mas também a compreensão dos mecanismos de articulação textual e do contexto no qual a obra está inserida.

Para aprofundar a análise das práticas discursivas, pode-se investigar a performance e a performatividade da linguagem, discutidas na seção 1.4 apresentada a seguir.

1.4 PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE DA LINGUAGEM

Segundo Pereira (2012), o conceito de performance é intrincado e multifacetado, escapando de definições exatas ou universalizáveis. Em vez de tentar capturar sua essência de maneira específica, é mais produtivo analisar seus elementos constituintes e os contextos nos quais ela se insere. Isso implica identificar os diversos significados que a performance abarca e os contextos nos quais ela se manifesta. Compreender conceptualmente a performance envolve uma abordagem antropológica, reconhecendo sua natureza processual, sua delimitação problemática e sua significação variável.

A relevância do contexto reside na perspectiva cultural, em contraposição a uma abordagem puramente histórica. A ênfase filosófica nessa investigação amplia o alcance dos campos do conhecimento associados à performance, como a antropologia, a arte, a literatura e a linguística. No entanto, a filosofia depende desses campos para avançar na discussão sobre a performance, tornando a natureza dessa investigação metafilosófica (Pereira, 2012). O conceito de contexto, como delineado por Cohen (2002), abrange três esferas interdependentes: contexto aplicado, contexto analítico e contexto de realização. O primeiro se refere à relação entre a performance e a coletividade na esfera da comunicação, o segundo diz respeito à interpretação crítica da arte e da cultura, enquanto o terceiro se concentra na criação artística e na prática da performance.

Para esclarecer a base teórica subjacente a uma teoria da performance na educação, é possível resumir brevemente esses contextos da seguinte forma a partir da perspectiva de Zumthor (2007), a qual propõe que, na esfera da comunicação, a performance é vista mais como uma ação performativa do que como linguagem em

si, sendo um aspecto específico de enunciação. Essa distinção é explorada na filosofia de John Langshaw Austin (1975 *apud* Pereira, 2012) e na reflexão de Paul Zumthor (2007) sobre a performance da oralidade. Por outro lado, no contexto analítico, a linguagem e a arte compartilham significados, mas a linguagem não possui intencionalidade e o corpo não está consciente. Nesse cenário, a performance é mais uma ação performativa do que linguagem, com as performances culturais muitas vezes representando inconscientemente um "drama social", enraizado na estrutura da cultura dominante.

Na esfera da expressão artística, a performance adquire uma dimensão linguística distinta. É importante ressaltar que o conceito de linguagem associado a ela não se confunde com aquele que confere significado a uma forma linguística convencional ou à linguagem humana comum (Garoian, 2008).

Nesse contexto, a performance se manifesta como uma modalidade de expressão específica e intencional, carregada de reapresentação, diferenciando-se da simples encenação. Ela se cristaliza em eventos ou técnicas, estabelecendo uma relação explícita e concreta entre o corpo e o discurso, na qual ambos se influenciam mutuamente (Glusberg, 2003).

Essa interação entre corpo e discurso, forma e corpo, corpo e forma, é central nas artes do corpo, como teatro, dança, circo, *body art* e arte da performance. No entanto, esse intento representacional só é viável graças ao substrato fornecido pela linguagem ordinária e cotidiana. Nesse sentido, a performance assume uma forma de endereçamento peculiar, com uma finalidade, mesmo que processual, e uma história própria.

Autores como Renato Cohen (2002; 2004) e Jorge Glusberg (2003) são fundamentais para a compreensão desses aspectos da performance. Suas obras fornecem *insights* importantes sobre a natureza desse fenômeno complexo. O termo "performance" é amplamente utilizado na língua portuguesa, embora seja originário das línguas anglo-saxônicas em termos de significado e aplicação específicos. Dessa tradição linguística, atribuímos à palavra os sentidos de desempenho, resultado, atuação, execução, apresentação, competência, modo de comportamento, representação e reapresentação.

Conforme observado por Paul Zumthor (2005), a palavra "performance" possui em sua estrutura o núcleo "forma", que sugere algo concluído, acabado e retido, juntamente com um prefixo e um sufixo que, combinados, implicam o esforço em

direção à realização dessa forma. Isso implica uma forma de mediação concreta e periférica, caracterizando-a como um processo contínuo de reiteração de significados, permeado por eles, e como uma confluência de possibilidades e potenciais. Como processo, a performance não se manifesta em algo específico, mas entre as coisas, através da ação, interação e relação.

Explorando os territórios da antropologia, linguística e arte, Glusberg (2003) penetra de forma distinta, precisa e poética nas complexidades da arte da performance. Para ele, a performance emerge como uma forma de comunicação híbrida e autoconsciente, especulativa, profundamente crítica e desalienante, intrinsecamente ligada à cultura, e que se manifesta e é mediada pelo corpo. A comunicação na performance é, de fato, participativa, uma vez que a participação implica comunicação. No entanto, conforme observado por Glusberg, o oposto pode não ser necessariamente verdadeiro. É a meticulosidade com que ele aborda o conceito de performance que lhe permite distinguir entre os significados de comunicação e participação - conceitos que não são explicitamente diferenciados na análise de Zumthor (2007). Segundo sua perspectiva, "comunicação e participação estão interligadas como um momento concreto da experiência de performance" (Glusberg, 2003, p. 85).

A performance intrinsecamente carrega consigo um potencial crítico, nunca assumindo uma postura neutra, conforme observado por Schechner, Icle e Pereira (2010), que a define como ação. Essa manifestação pode ser explorada através de diversas perspectivas: como comportamento, como expressão artística, como uma abordagem antropológica à cultura, e como uma intersecção com a esfera política.

A realização de uma performance exige uma configuração específica de tempo e espaço, situando-se em determinadas circunstâncias e locais. Esse processo reconfigura essas noções ao atribuir-lhes um significado estético diferenciado. Nesse contexto, Schechner, Icle e Pereira (2010) introduz o conceito de performatividade, destacando como ocorrem atos performativos em contextos que não são necessariamente identificados como artísticos, mas sim como modos particulares de existir, comportar-se, falar e escrever. Dessa forma, ao adotarmos a performatividade como uma ferramenta analítica, torna-se desafiador distinguir entre o real e o aparente, o verdadeiro e o ilusório. Schechner, Icle e Pereira (2010) argumentam que não existem fronteiras precisas que delimitem essas diferenças, uma vez que a performance, ao ser compreendida como uma forma de comportamento encenado,

implica a transição do não intencional para a intencionalidade, recuperando assim um comportamento organizado e experiências vivas do cotidiano.

A performatividade de gênero, segundo Sullivan (2003), é um processo contínuo de construção social, no qual a linguagem desempenha um papel central. Ao falarmos, nos vestimos e interagimos com o mundo, estamos ativamente moldando nossas identidades de gênero, que são intrinsecamente ligadas a relações de poder. A interseccionalidade de gênero, raça, classe social e outras identidades complexifica ainda mais essas performances, desafiando noções binárias e essencialistas. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas sim um campo de disputa no qual as normas de gênero são (re)negociadas e o poder é exercido. Ao performarmos nossas identidades, estamos não apenas expressando quem somos, mas também participando de processos históricos e sociais que moldam as possibilidades de sermos quem queremos ser.

A compreensão da performance e performatividade se torna fundamental ao explorar o gênero oral do caso no contexto educacional. Enquanto o caso é intrinsecamente uma forma de expressão performática, sua transmissão vai além da mera oralização, envolvendo elementos de performatividade. No desenvolvimento do caderno pedagógico, é possível integrar conceitos de performance e performatividade de forma prática e tangível. Por exemplo, os alunos podem ser incentivados a não apenas contar casos, mas também a dramatizá-los, explorando diferentes entonações, gestos e expressões faciais para dar vida às histórias.

1.5 AS PRÁTICAS ORAIS NA *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR*

Os avanços nos debates sobre o ensino da língua portuguesa têm gerado uma diversidade de perspectivas em relação às práticas pedagógicas e aos processos de aprendizagem que se desenvolvem durante cada abordagem em sala de aula. A necessidade de superar práticas tradicionais em prol de um ensino mais eficaz no trabalho com a linguagem tem sido evidente, rompendo com a concepção ultrapassada que por muitos anos atrelou o ensino de línguas às simples regras gramaticais (Silva Júnior; Santana, 2020).

A crítica ao método formal², questionado pela teoria dialógica da linguagem, aproxima-se das concepções tradicionais, destacando o embate entre estudos estruturais da língua e aqueles dedicados aos usos sociais. O termo "formal" por si só direciona o foco para a forma linguística, desconsiderando os sentidos construídos nas práticas discursivas e perpetuando a noção de uma língua estática, embora constantemente em uso social (Silva Júnior; Santana, 2020).

Nesse contexto de crítica, autores como Zozzoli (2014) e Silva Júnior (2019) sublinham a importância de evitar a exclusividade nos aspectos formais/gramaticais ou nas questões discursivas no ensino de língua portuguesa. Propõem, em vez disso, a construção de conhecimentos linguístico-discursivos para efetivamente contribuir para a formação dos alunos, abrangendo práticas de reflexão gramatical e produção discursiva oral e escrita.

Se considerarmos a ampla disseminação de materiais educativos com propostas padronizadas, poderíamos inferir que o modelo de ensino tradicional ainda exerce grande influência. No entanto, esse formato muitas vezes não leva em conta a natureza dinâmica e vibrante da língua, nem estimula a interação e o diálogo entre professor e aluno. Por esse motivo, surge a dificuldade em adotar uma abordagem dialógica de ensino que reconheça a relevância do trabalho com a língua viva e dinâmica (Volóchinov, 2017).

A comunicação oral é um ato natural, uma vez que a sociedade é rica na tradição oral e esta pode ser transcrita, mas nunca será a mesma forma que ouvir e compreender por intermédio de uma performance (Zumthor, 2007).

No 6º ano, os conteúdos didáticos e as avaliações são pautados pelo eixo da escrita, da leitura e da oralidade, tal como propõe a BNCC (Brasil, 2017).

Mesmo sendo cobrados diversos gêneros orais, a oralidade não é valorizada em sua potencialidade, o que limita as possibilidades de exploração dessa habilidade por parte dos alunos. Muitos professores acabam negligenciando a fluência na leitura e o desenvolvimento da oralidade, utilizando o texto principalmente como um pretexto para abordar aspectos gramaticais (Silva Júnior; Santana, 2020).

Por sua vez, a BNCC inclui a oralidade como uma competência importante a

²Nesta colocação, o método formal refere-se a uma abordagem na análise linguística que enfatiza a estrutura e as características formais da língua, como a gramática, a sintaxe e a morfologia. Essa metodologia tende a examinar a língua de maneira objetiva e sistemática, muitas vezes através de regras prescritivas e padrões estabelecidos.

ser desenvolvida ao longo dos anos do Ensino Fundamental, estabelecendo aproximadamente 30 objetos de conhecimento e 49 habilidades específicas relacionadas à expressão oral. No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes muitas vezes encontra desafios significativos. Apesar de a BNCC descrever um extenso número de habilidades e competências associadas à oralidade, a prática pedagógica nas salas de aula frequentemente não reflete essa ênfase. Muitas vezes, conforme Silva Júnior e Santana (2020), a oralidade é tratada de forma superficial, com pouca oportunidade para os alunos vivenciarem e desenvolverem habilidades comunicativas em situações reais e variadas.

A análise da BNCC revela que, embora o documento proponha uma abordagem detalhada para a oralidade, sua aplicação prática pode ser insuficiente. A integração da oralidade ao currículo demanda não apenas a inclusão de atividades específicas, mas também um alinhamento com práticas pedagógicas e avaliativas que realmente priorizem essa competência. A dependência excessiva de métodos tradicionais de avaliação, como provas escritas, não reflete a complexidade da comunicação oral, que requer avaliação direta e contextualizada das habilidades dos alunos (Brasil, 2017). Portanto, para que a BNCC cumpra seu propósito de promover uma educação mais completa e eficaz, é necessário um esforço mais profundo para superar as lacunas entre as diretrizes curriculares e a prática real em sala de aula.

Há uma lacuna no trabalho com a oralidade, que precisa ser acomodada pelo professor ao apresentar aos alunos o conhecimento sobre gêneros textuais (Silva Júnior; Santana, 2020). Esse conhecimento é fundamental para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, leitura e produção textual, com o objetivo de ampliar a participação dos alunos em práticas diversas em diferentes campos da atividade humana. Esse ampliar e participar em Língua Portuguesa consiste em possibilitar que o aluno desenvolva o multiletramento de forma significativa e crítica nas práticas sociais constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens, de forma a desenvolver esses conhecimentos que, por sua vez, caminham juntos.

A comunicação oral é considerada um processo natural, comparável ao aprendizado de habilidades como andar, e é intrinsecamente enraizada na riqueza da tradição oral da sociedade. A transcrição dessa tradição, embora possível, não reproduz totalmente a experiência de ouvir e compreender por meio de uma performance. Essa abordagem mais abrangente alinha-se às diretrizes pedagógicas da BNCC, que destaca a necessidade de envolver a oralização em situações

socialmente significativas, promovendo uma avaliação mais completa das práticas linguísticas presentes no contexto educacional contemporâneo.

Esse conhecimento é crucial para o desenvolvimento das habilidades de expressão oral, leitura e produção textual, contribuindo para a ampliação da participação dos alunos em diversas práticas sociais que envolvem oralidade, escrita e outras formas de linguagem, promovendo um desenvolvimento crítico e significativo no multiletramento. No âmbito da BNCC, o eixo da oralidade abrange diversas práticas linguísticas que ocorrem em situações orais, seja com ou sem contato face a face, incluindo também a oralização de textos em contextos socialmente relevantes e interações que abordam temáticas e outras dimensões linguísticas nos diversos campos de atuação (Brasil, 2017, p. 78-79).

As práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (Brasil, 2017, p.78-79).

A BNCC destaca a necessidade de envolver a oralização em situações sociais significativas. Nesse sentido, é necessário haver conexão entre teoria e prática e, uma vez que não haja, isso terá impacto direto no processo de aprendizagem, refletindo-se também nas dificuldades enfrentadas pelos professores em preencher a lacuna no trabalho com a oralidade, prejudicando o desenvolvimento holístico das habilidades linguísticas dos alunos.

Uma crítica substantiva à BNCC reside na sua abordagem limitada em relação à oralidade, comprometendo a formação linguística completa dos estudantes no contexto educacional brasileiro (Angelo; Da Costa; Andrade, 2021). Ao dedicar um espaço específico para as práticas orais, a BNCC reconhece sua importância para a comunicação eficaz e a participação ativa na sociedade. No entanto, a falta de detalhamento sobre como avaliar a oralidade, a ausência de atividades diversificadas que promovam a interação oral e a pouca articulação entre a oralidade e outras áreas do conhecimento limitam a efetividade da implementação da BNCC nesse aspecto.

Essa subvalorização da oralidade pode ser explicada por diversos fatores, como a histórica valorização da escrita na escola e a dificuldade em avaliar de forma objetiva as habilidades orais. Para superar essa lacuna, é fundamental que a BNCC seja complementada por diretrizes mais específicas sobre o ensino da oralidade, que incluam a definição de objetivos claros, a sugestão de atividades variadas e a indicação de critérios de avaliação. O Quadro 1, abaixo, apresenta um conjunto de ações que podem ser implementadas em sala de aula para desenvolver a competência oral dos estudantes.

Quadro 1: Categorização de práticas orais segundo a BNCC

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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 e a multisssemiose. - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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 multisssemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisssemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos	<ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> - 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

	<p>aspectos sociodiscursivos, com posicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos para linguísticos e cinésicos, dentre outros. - Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
--	---

Fonte: Retirado de BNCC (Brasil, 2017, p. 159).

O quadro acima apresenta uma categorização de algumas práticas de oralidade no ambiente escolar. Essa categorização permite uma análise dos diferentes aspectos envolvidos na produção, compreensão e uso da linguagem oral.

Começando pela categoria “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais”, a BNCC enfatiza a importância de compreender os diversos contextos em que a oralidade se manifesta. A proposta é que os alunos reflitam sobre como diferentes mídias e campos de atividade humana moldam a produção dos textos orais, além de valorizar o conhecimento das tradições orais e dos gêneros específicos que surgem em cada contexto social. Essa abordagem contribui para uma visão mais abrangente e contextualizada da oralidade.

A categoria “Compreensão de textos orais” é tratada por meio da escuta ativa, de forma que o documento propõe que sejam trabalhados não apenas conteúdos como textos, mas também o contexto de sua produção, as estratégias discursivas utilizadas e os recursos linguísticos e multissemióticos empregados. A BNCC (Brasil, 2017) sublinha a importância da observação dos elementos paralinguísticos e cinésicos, como a entonação, o ritmo e a expressão facial.

Na categoria “Produção de textos orais”, a BNCC propõe o foco no desenvolvimento dos alunos na criação de textos orais, propondo que as atividades pedagógicas contemplem o planejamento, produção e avaliação de textos orais. A prática é destacada em contextos de interação social específicos, permitindo aos alunos exercitar a oralidade em situações reais e relevantes.

A categoria “Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos” propõe que o currículo escolar contemple a importância de identificar e analisar os efeitos produzidos por escolhas como volume, timbre, intensidade e pausas, entre outros. A BNCC sugere que os alunos devem ser

capazes de produzir textos orais que considerem esses efeitos, adaptando sua comunicação para alcançar os objetivos desejados e maximizar a clareza e o impacto da mensagem.

Por fim, a categoria “Relação entre fala e escrita” aborda a interconexão entre essas duas modalidades de comunicação. A BNCC propõe que os alunos estabeleçam relações entre fala e escrita, considerando como elas se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem, como em programas de rádio, apresentações de seminários e mensagens instantâneas.

Por meio das categorias apresentadas no Quadro 1, percebe-se que a BNCC reserva um espaço para abordar tanto a oralidade quanto a oralização de textos, ainda que sem esclarecer exatamente o que se entende por essas práticas, garantindo que ambas sejam trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa. Habilidades como o desenvolvimento de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos orais, áudio ou vídeo, bem como a leitura em voz alta de textos literários diversos, são destacadas para os anos do 6º ao 9º ano (Brasil, 2017, p. 143 e p. 159).

A BNCC estabelece princípios gerais para o tratamento da oralidade, incluindo o levantamento e a reflexão sobre as condições de produção de textos orais, a compreensão e produção desses textos, a discussão dos efeitos de recursos linguísticos e multissemióticos, e a relação entre fala e escrita. Esses princípios incentivam a análise dos textos orais considerando sua dimensão extra verbal ou social. Ao orientar o levantamento e a reflexão das condições de produção dos textos orais, a BNCC favorece uma abordagem que considera o texto oral como uma manifestação viva da linguagem (Angelo; Da Costa; Andrade, 2021).

No estudo das condições de produção do texto oral, aspectos extra verbais, como onde, quando e por que é produzido, além do papel social do autor e para quem é destinado, são relevantes (Angelo; Da Costa; Andrade, 2021). A BNCC também direciona a reflexão sobre os contextos e situações sociais em que se produzem textos orais, considerando as diferenças formais, estilísticas e linguísticas determinadas por esses contextos, incluindo multimodalidade e multissemiose (Brasil, 2017, p. 79). Esse enfoque reforça a ideia de que os recursos linguísticos são inseparáveis do horizonte social do texto oral, destacando a importância de observar a dimensão verbal em relação à dimensão extra verbal ou social.

Dessa forma, todos esses elementos são apresentados em função da

finalidade do gênero, da posição dos interlocutores e da situação comunicativa. No que concerne à compreensão de gêneros orais, a BNCC orienta para uma escuta ativa, que considere o contexto de produção dos textos, o conteúdo, as estratégias discursivas, os recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como os elementos paralinguísticos e cinésicos (Brasil, 2017, p. 79), habilidades como a análise dos efeitos de sentido em gêneros orais que envolvem argumentação destacam aspectos como pausa, entonação, ritmo, gestualidade e expressão facial (Brasil, 2017, p. 143).

Percebe-se que o documento enfatiza habilidades que posicionam o ouvinte como sujeito ativo, capaz de dialogar, contrapor-se e se posicionar frente aos posicionamentos apresentados em textos orais. O princípio dialógico é destacado, ressaltando que a compreensão de uma fala implica uma atitude responsiva ativa por parte do ouvinte, que pode concordar, discordar, completar ou adaptar (Volochinov, 2017, p. 271).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância tanto da produção de textos orais quanto da escrita, embora cada modalidade apresente características e demandas específicas. Enquanto a produção oral exige do falante improvisação e adaptação instantânea às situações comunicativas, a escrita permite um planejamento mais detalhado e revisões antes da finalização. A linguagem oral, geralmente mais espontânea e informal, contrasta com a escrita, que costuma ser mais formal e objetiva. Ao considerar o planejamento, a produção, a revisão e a avaliação dessas práticas, a BNCC orienta os estudantes a desenvolver habilidades como a produção de notícias para diversos meios, incentivando-os a analisar o contexto e dominar os diferentes gêneros textuais.

A inclusão da oralidade nas diretrizes da BNCC e sua efetividade dependem de uma mudança paradigmática nas práticas pedagógicas, que muitas vezes ainda estão imersas em métodos tradicionais e excessivamente focados em aspectos gramaticais. Portanto, a efetivação das diretrizes da BNCC exige um compromisso coletivo para transformar a prática educativa e reconhecer a oralidade como um pilar fundamental da formação linguística e social dos estudantes.

1.6 GÊNERO ORAL: O CAUSO

Dentro das várias opções de gêneros orais que poderiam ser abordadas em

sala de aula, a escolha recaiu sobre os causos, um gênero apreciado pelos alunos (Costa-Hübes, 2015). Os causos representam a retransmissão de eventos por meio do “boca a boca”, consistindo na narrativa de uma história a partir das percepções do cantador-violeiro. Busca-se, assim, conquistar a solidariedade do ouvinte, fazendo com que ele compartilhe das mesmas inquietações como se estivesse presente e testemunhasse os eventos (Rojo, 2012).

Silva (2012, p.81) define causo como:

Um gênero discursivo da esfera cotidiana, uma narrativa oral, caracterizada por ser uma narração curta, sobre um acontecimento verídico, ou que o contador insiste dizer que é verdade, podendo ser contado pela pessoa que viveu o causo, ou por alguém que sabe da história. Trata-se de um modo particular de narrar histórias, utilizando-se do exagero e da dramatização.

Dessa forma, define-se o gênero causo como uma narrativa breve, de natureza oral, que pode ou não ser verídica, sendo transmitida por alguém que vivenciou o evento ou que tem conhecimento da pessoa que o experimentou ou testemunhou, podendo envolver seres fantásticos ou sobrenaturais (Storto e Fonteque, 2021). Este é caracterizado pelo exagero e uso de elementos cativantes, visando prender a atenção do ouvinte. Os exageros frequentemente suscitam reflexões sobre a veracidade do causo (Bueno e Costa-Hübes, 2015).

Segundo Batista (2007, p. 102), os causos sempre são contextualizados em um local e tempo específicos, e a referência da pessoa que vivenciou o evento é sempre fornecida, tornando-o não anônimo. A autora classifica os causos em três tipos principais: aqueles relacionados a "assombração, lobisomem e outros seres vivos"; os causos "pitorescos", que provocam risos; e causos variados, abordando a vida cotidiana da comunidade. Esses causos são também considerados, conforme a teoria de Bakhtin (1997), como gênero primário, devido à sua forma simples, acessível à audição, memorizável e passível de ser recontado com adaptações (Batista, 2007, p. 63). Oliveira (2006) categoriza os causos em quatro grupos: lúdicos (causos humorísticos), críticos (usando ironia), revides (destacando a vingança) e aterrorizantes (provocando medo).

De acordo com Nantes (2014), os causos são um gênero literário que destaca a cultura popular, originado na tradição oral (primário). Já para Perroni (1992 apud Nantes, 2014), eles são considerados uma forma textual semelhante às histórias

infantis, expressando eventos extraordinários, frequentemente envolvendo elementos sobrenaturais, como aparições de fantasmas. Apesar disso, os causos mantêm uma aparência de veracidade, mesmo sem compromisso com a realidade.

Segundo Batista (2007, p. 65 *apud* Nantes, 2014, p. 133), o causo representa um acontecimento subjetivado pelo contador, trabalhado conforme suas intenções comunicativas para provocar reações no ouvinte. O elemento extraordinário não é tratado como fictício, mas como parte do imaginário, no qual o real se mistura ao sobrenatural, integrando o extraordinário à experiência ordinária.

Com base em Nantes (2014) e Silva (2012), os causos, embora originários da tradição oral, também podem ser encontrados na forma escrita, preservando as características da linguagem oral da região em que surgiram, transmitindo tradições e a cultura do povo. Em diversas partes do país, contadores de histórias/causos utilizam técnicas dramáticas e de dança para envolver o público de todas as idades. Esses contadores buscam cativar os espectadores com a magia das narrativas, empregando brincadeiras e jogos lúdicos, frequentemente transmitindo lições valiosas e perpetuando crenças, valores e folclore nacionais na memória coletiva.

O causo, como gênero narrativo oral, é um elemento da cultura popular brasileira, caracterizado por uma combinação única de linguagem, estilo e estrutura que o torna tanto fascinante quanto eficaz na comunicação cultural. Esse gênero se distingue pela utilização de uma linguagem coloquial e regional, repleta de expressões idiomáticas, gírias e regionalismos, que confere à narrativa um caráter informal e próximo à fala cotidiana das pessoas. Esse estilo de comunicação facilita a identificação do público com a história e os personagens, aproximando a narrativa da realidade vivida pelos ouvintes (Nantes, 2014).

A hiperbolização é uma característica marcante nos causos, manifestando-se através da intensificação dos fatos, uso de adjetivos superlativos e a criação de personagens caricatos. Esses recursos são empregados para tornar a narrativa mais vibrante e envolvente, adicionando uma camada de dramatização que enriquece a experiência do ouvinte e intensifica o impacto da história. Associado a isso, o humor desempenha um papel essencial, seja de forma irônica, sarcástica ou simplesmente engraçada. A capacidade de provocar o riso é fundamental para a eficácia do causo, criando uma experiência memorável e cativante.

A oralidade é outro aspecto distintivo do causo, evidenciada pelo uso de frases curtas, repetições e marcas de oralidade como "né?", "então" e "aí". Esses elementos

contribuem para a manutenção do ritmo e permitem uma interação direta com o público. A variação de entonação, ritmo e musicalidade da linguagem também é explorada para criar atmosferas que podem variar desde o suspense até a comédia, aumentando o impacto emocional da história (Silva, 2012).

Além disso, os causos frequentemente incorporam elementos sobrenaturais, como fantasmas e criaturas míticas, conferindo-lhes um caráter mágico e misterioso. Esses elementos refletem as crenças populares e o imaginário coletivo da cultura em que o caso é contado (Nantes, 2014). A presença de diálogos entre os personagens é crucial para dar vida à narrativa e tornar a história mais dinâmica, facilitando a interação entre o narrador e o público. A subjetividade também desempenha um papel importante, pois o caso é frequentemente narrado a partir da perspectiva pessoal do contador, que expressa suas opiniões e sentimentos, influenciando a interpretação do público e enriquecendo a narrativa (Silva, 2012).

A estrutura do caso, apesar de sua flexibilidade, geralmente segue um padrão simples. A introdução apresenta o cenário, os personagens e a situação inicial, preparando o ouvinte para o desenvolvimento da história. O enredo desenvolve os eventos centrais, apresentando um conflito ou problema a ser resolvido, enquanto o clímax é o ponto de maior tensão ou emoção da narrativa, proporcionando um momento de grande impacto. O desfecho resolve o conflito e encerra a história, revelando as consequências dos eventos e finalizando a narrativa (Nantes, 2014).

Os causos se situam em contextos temporais e espaciais específicos, que podem ser reais ou imaginários, ajudando a situar a narrativa e a dar uma base para o desenvolvimento dos eventos. Os personagens, frequentemente estereotipados, representam diferentes classes sociais, profissões ou grupos étnicos, tornando a narrativa facilmente reconhecível e compreensível. Além disso, os causos desempenham um papel crucial na construção da identidade cultural e na transmissão de valores e conhecimentos, servindo como um meio de educação informal que preserva a memória coletiva e passa tradições e sabedoria de geração em geração (Nantes, 2014).

Em suma, o caso é um gênero narrativo oral que se destaca por sua linguagem informal, humor, exagero e oralidade. Sua estrutura flexível e a riqueza estilística contribuem para sua eficácia como forma de expressão cultural.

2 APRESENTAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

A elaboração de um caderno pedagógico é essencial para guiar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma estrutura coerente e organizada para alcançar objetivos específicos.

Segundo Dolz e Schneuwly (1996), o trabalho com gêneros textuais é uma estratégia eficaz tanto para o professor quanto para o aluno. Ao trabalhar com gêneros, o professor tem a oportunidade de observar e avaliar as habilidades linguísticas de seus alunos de forma mais precisa, uma vez que pode acompanhar o desempenho dos estudantes em diferentes etapas de um projeto comunicativo. Isso permite que o docente faça intervenções pedagógicas mais adequadas e personalizadas. Para os alunos, o contato com diferentes gêneros textuais os auxilia a compreender as características e funções da linguagem em diversas situações comunicativas, além de desenvolver habilidades de leitura e escrita de forma mais significativa.

O objetivo do material pedagógico elaborado é capacitar os alunos para a comunicação, o desenvolvimento de conhecimentos, a compreensão da variação linguística, a diferenciação da estrutura do texto oral e escrito, formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade, em conformidade com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (Brasil, 1996).

Na abordagem do gênero caso, as atividades propostas buscam a participação colaborativa dos alunos, reconhecendo a importância do envolvimento discente em grupo ou individualmente para o desenvolvimento do processo.

O trabalho com o gênero oral caso busca promover o desenvolvimento integral das habilidades humanas, uma vez que narrar uma história exige e aprimora competências como dramatização e ativação dos sentidos. Além disso, proporciona aos alunos a oportunidade de experimentar novas sensações, permitindo uma expressão mais rica e completa. A seguir, no Quadro 2, apresenta-se a síntese das atividades propostas no caderno pedagógico para a exploração do gênero caso em sala de aula. Este resumo oferece uma visão geral das etapas do processo educacional, delineando as atividades planejadas e indicando o número de aulas estimado para cada uma.

Quadro 2: Principais atividades propostas para o caderno pedagógico.

ETAPA PROPOSTA NO CADERNO PEDAGÓGICO	ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
INTRODUÇÃO AO GÊNERO CAUSO	Atividade 1	<ul style="list-style-type: none"> • Início de conversa – Explorando os conhecimentos prévios.
INTRODUÇÃO AO GÊNERO CAUSO	Atividade 2	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do conceito de causo e sua relevância cultural.
EXPLORAÇÃO DO GÊNERO CAUSO NA HISTÓRIA	Atividade 3	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de causos de Boldrin como exemplos de entonação e ritmo na contação de histórias.
EXPLORAÇÃO DO GÊNERO CAUSO E A PERFORMATIVIDADE	Atividade 4	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentando a performatividade, com base no vídeo “O que é causo para Rolando Boldrin”, com atividades com onomateias.
DRAMATIZAÇÃO DO GÊNERO CAUSO	Atividade 5	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do conceito de dramatização e sua aplicação prática, seguida de uma atividade de dramatização de causos.
PRODUÇÃO DO GÊNERO CAUSO	Atividade 6	<ul style="list-style-type: none"> • Música “O contador de causo”, trabalhando a linguagem e conhecendo os elementos da narrativa.
EXPLORAÇÃO DE CAUSOS	Atividade 7	<ul style="list-style-type: none"> • “Causo do Angelino” com a música “Tristeza do Jeca”, atividades de análise e de rima.
RETOMANDO OS CONCEITOS	Atividade 8	<ul style="list-style-type: none"> • Retomando performance e leitura dramatizada da música que conta o causo “Eu, a viola e Deus”, compreendendo a variação linguística.
PRODUÇÃO ORAL E PODCAST	Atividade 9	<ul style="list-style-type: none"> • Em dupla, atividade de produção improvisada e criando Podcast e elaborando o roteiro.
FINALIZANDO	Atividade 10	<ul style="list-style-type: none"> • Através dos conceitos estudados e divisão de grupos para apresentar para todos.

Fonte: A Autora (2024).

Para promover a ampliação dos conhecimentos dos alunos, propõe-se uma abordagem focada na oralidade. Essa abordagem se fundamenta na socialização por meio de textos orais, trabalhando a oralidade e incorporando elementos da cultura popular. Com isso, opta-se por explorar o gênero causo, pouco abordado nas escolas,

para enriquecer as atividades em sala de aula.

Nas atividades, são abordadas características como a narrativa oral, a presença de personagens simples, a linguagem coloquial, a variação linguística e a performatividade. Com base nos vídeos dos causos assistidos em sala, os alunos deverão ser capazes de criar seus próprios causos, incorporando as características do gênero e as expressões regionais aprendidas durante a análise dos textos.

Além disso, são propostas a leitura em voz alta e silenciosa, bem como a dramatização em grupo de alguns textos produzidos ou estudados, promovendo a interação e o desenvolvimento da oralidade.

A leitura de causos em voz alta e a leitura dramática destacam a importância do tom de voz, dos gestos e da entonação para a compreensão. Técnicas de encenação, como a improvisação, serão usadas em sala de aula com os causos produzidos e pesquisados pelos alunos. A ideia é trabalhar a sequência narrativa de forma improvisada, mantendo a coesão, a coerência e os elementos fundamentais ao sentido de um texto oral, com entonação, ritmo e gestos que envolvam todos os espectadores e facilitem a compreensão do que foi contado.

Para concluir as atividades propostas no caderno pedagógico, propõe-se um evento especial de contação de causos em espaço de destaque do colégio, com rodas de contação de causos e apresentações de leitura dramática e performance, com a participação dos alunos, professores e convidados da comunidade escolar, estabelecendo uma conexão entre família e escola.

Todos os momentos propostos têm como objetivo não apenas concretizar aprendizados, mas também fomentar a integração e a descontração, elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, a pesquisa previa a aplicação prática do caderno pedagógico em sala de aula. No entanto, devido à limitação de tempo e à complexidade dos processos burocráticos para obter as autorizações necessárias junto ao Núcleo de Educação e à Secretaria Estadual de Educação, optou-se por adaptar os objetivos. Apesar de a documentação ter sido aprovada pela Plataforma Brasil, a falta de tempo hábil para cumprir os demais requisitos da rede estadual impossibilitou a realização da aplicação prática. Mesmo com essas modificações, o objetivo principal de elaborar um caderno pedagógico focado no desenvolvimento da oralidade para alunos do 6º ano foi alcançado com sucesso.

Quanto à estrutura e ao conteúdo do caderno pedagógico desenvolvido, foi planejado para promover habilidades relacionadas à expressão oral, tendo como público-alvo os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, mas podendo ser aplicado também nas turmas de 5º e 7º ano. O objetivo principal do material foi propor para professores de Língua Portuguesa trazer para a sala de aula o gênero causo, bem como promover práticas de oralidade entre os estudantes.

O material propõe o total de dez atividades didáticas, começando com uma análise dos conhecimentos prévios e após conceituando o gênero causo. Esta seção oferece ao professor uma visão geral do propósito do caderno e estabelece os conceitos básicos a serem explorados. O caderno é então dividido em seções que abordam diferentes aspectos do gênero "causo" e práticas de oralidade, cada uma contendo atividades específicas para facilitar a compreensão e aplicação dos conceitos apresentados.

O caderno pedagógico combina conceitos teóricos e práticos, fornecendo ao professor o embasamento necessário para realizar as atividades propostas. É essencial que o professor tenha acesso a informações sobre a conceituação do gênero causo e, se necessário, busque por mais conceitos, os tipos de causos, e conceitos relacionados à oralidade, performatividade, dramatização e cultura.

O desenvolvimento do caderno pedagógico enfatiza a importância de integrar práticas pedagógicas que inovam contextualizadas ao currículo escolar. Buscamos explorar não apenas as características e potencialidades do gênero causo, mas também promover uma reflexão sobre a relação entre oralidade e escrita, e a preservação da cultura popular e da identidade cultural. Ao explorar o gênero causo e

sua conexão com a cultura popular brasileira da região dos causos selecionados, os alunos terão a oportunidade de expandir seus conhecimentos e desenvolver habilidades essenciais em várias áreas do saber.

As atividades propostas incentivam os alunos a expressar sua criatividade, explorar a imaginação e aprimorar suas habilidades de escrita, oralidade e performance. A produção e recriação de causos, juntamente com a elaboração de podcasts, permite aos alunos experimentar diferentes formas de expressão e comunicação, enriquecendo suas perspectivas e proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

A apresentação pública dos causos, por meio de atividades pedagógicas, permitirá que os alunos compartilhem suas criações com um público mais amplo. Essa experiência promove a valorização e o reconhecimento dos esforços e talentos dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e fortalecendo a autoconfiança e autoestima.

É importante ressaltar que o caderno pedagógico não é apenas um guia de atividades, mas sim uma ferramenta para estimular a reflexão e a criatividade dos educadores, incentivando-os a explorar novas abordagens e metodologias em sala de aula. Através da adaptação e personalização das atividades aqui propostas, os professores podem criar experiências de aprendizado únicas e significativas para seus alunos, contribuindo para seu desenvolvimento integral e formação como cidadãos críticos e participativos.

Nesse sentido, as atividades propostas contribuem para a formação de um ambiente participativo e colaborativo, por meio do qual pode-se proporcionar aos estudantes experiências significativas de aprendizagem, em que poderão não apenas consumir, mas também produzir e compartilhar narrativas orais. É importante ressaltar que o trabalho com o gênero causo não se limita apenas ao contexto escolar, mas possui relevância para a formação integral dos alunos, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade de comunicação, criatividade e senso crítico. Além disso, ao valorizar as tradições culturais e a oralidade, estamos fortalecendo os laços entre a escola, a comunidade e as raízes culturais do país.

Diante do exposto, acredita-se que o caderno pedagógico elaborado oferece uma contribuição significativa para o ensino e aprendizagem do gênero causo, ao proporcionar aos educadores uma ferramenta prática e dinâmica para explorar esse rico aspecto da cultura brasileira. Espera-se que as atividades propostas inspirem

novas abordagens pedagógicas e estimulem o interesse dos alunos pela valorização e preservação de suas tradições culturais, promovendo assim uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, N. F. de; JOSGRILBERG, R. Leitura dramatizada: a formação de leitores de textos literários no ensino médio em Dourados–MS. **Revista INTERLETRAS**, v.1, n. 1, p. 1-9, 2015.

ANECLETO, U. C.; MIRANDA, J. D. O. Multiletramentos e práticas de leitura, escrita e oralidade no ensino de Língua Portuguesa na educação básica. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, p. 67-80, 2016.

ANGELO, C. M. P.; DA COSTA, L. T.; DE ANDRADE, S. Princípios para o ensino de oralidade na Base Nacional Comum Curricular. **Revista X**, v. 16, n. 6, p. 1476-1492, 2021.

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

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, 23 dez. 1996.

BRUNER, J. A construção narrativa da realidade. **Critical inquiry**, v. 18, n. 1, p. 1-21, 1991.

BATISTA, G. A. **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**. 2007. 213 f. Dissertação

(Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007.

BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 91-116.

BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M. A. R. Novos estudos de letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. **Imagens da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, v. 6, n. 1, p. 3, abr. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: DANTAS, Vinicius (org.). **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2002. p.79.

CANELLAS, C. E. S. **A performance como incentivo à leitura literária**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

CASTILHO, A. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COUTO, J. **(Des)Dramatizando a língua portuguesa no ensino básico**. Saber (e) Educar nº13, 2008. p. 203-216.

COSTA-HÜBES, T. da C. (org.). **Atividades de leitura e de análise linguística: 5º ano** Cascavel-PR: ASSOESTE, 2015. Caderno Pedagógico. 01.

COHEN, R. Performance e telepresença-comunicação interativa nas redes. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 6, p. 182-185, 2004.

COHEN, R. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

DIONÍSIO, Â. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: MARCUSCHI, Luiz A; DIONÍSIO, Ângela P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Trad.: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-73.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande**, Emjeux, 1996.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAZIOLI, F. T. A leitura dramática e o jogo teatral na escola. In: GRAZIOLI, F. T. (org.). **Teatro infantil: história, leitura e propostas**. Curitiba: Positivo, 2015. p. 87-103.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIMA, R. P. de. **Narrativas orais: coleta, reescrita e contação de causos**. 2016. Dissertação - (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, Faculdade de Educação e Linguística, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, 2016.

MAGALHÃES, T. G.; BUENO, L.; COSTA-MACIEL, D. A. G. da (Orgs.). **Oralidade e Gêneros Oraís: experiências na formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 75-98. 2021.

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual e análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 177.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita: uma visão não dicotômica**. Revista do GELNE, v. 3, n. 1/2, p. 1-7, 2001.

MINAYO, M. C. de S. (org.) Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

METZLER, M. **Leitura dramatizada: objeto de fruição – instrumento de estudo**. *In*: Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Rio de Janeiro. Anais do IV Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Organização Maria de Lourdes Rabetti. Rio de Janeiro: Letras, 2006. p. 231.

MOITA LOPES, L. P. Lingüística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P (org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

NANTES, E. S. A. **Causo Escrito: Uma Proposta De Trabalho Sobre Leitura, Produção Textual E Análise Linguística**. Plano De Trabalho Docente. 2014. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEL_6631b1043d78cf611156698d64d26c0f>. Acesso em: 04 mar. 2024.

OLIVEIRA, I. R. **Gênero causo: narratividade e tipologia**. São Paulo: PUC, 2006.

PEREIRA, M. A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educação em revista**, v. 28, p. 289-312, 2012.

PEREIRA, M. A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 02, p. 23-35, 2010.

PASCOLATI, S. Dramaturgia, teatro e formação de professores. In: DI RAIMO, Luciana Cristina Ferreira Dias; CORSI, Margarida da Silveira; GRECO, Eliana Alves (org.). **Propostas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa e Literatura: múltiplos olhares**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2022. p. 149-164.

ROJO, R. Por novos e múltiplos letramentos. (entrevista) In: **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano XII, Número 27, agosto de 2016.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROJO, R. H. R. Pedagogia do multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.241-244.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

SARAMAGO, J. Entrevista. In: **Bravo!**. São Paulo: Editora D'Ávila, 2002, p. 40-51.

Disponível em:
<<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/7699/2/arquivototal.pdf>>. Acesso em:
02 mar. 2024.

SCHECHNER, R.; ICLE, G.; PEREIRA, M. A. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, n. 35, v. 2, p. 23-35, maio-ago. 2010.

SILVA, F. A. da. **A produção escrita de conto e caso em Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, L. L. M.; ALMEIDA FERREIRA, N. S.; MORTATTI, M. R. L. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre ensino de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 284-293, 2020.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Faculdade de Letras e Linguística, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, A. L. S. Negritude, letramento e uso social da oralidade. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 5. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 179-194.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 62, p. 324, 2020.

SULLIVAN, N. **A critical introduction to queer theory** Nova York, New York U. P., 2003.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian. Entrevista com Brian Street. **Revista Língua Escrita**, n. 7, p. 84–92, 2009.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

TRAVAGLIA, L. C. *et al.* Gêneros orais – conceituação e caracterização. **Anais do Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística (SILIEL)**, nº 1.

Uberlândia: EDUFU, 2013.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, v. 51, n 1: 39-79. São Paulo, 2007.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, P. A poesia e o corpo. In: ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Cultural, 2005.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

APÊNDICES

O GÊNERO CAUSO E PRÁTICAS DE ORALIDADE EM SALA DE AULA



Caderno pedagógico apresentado ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como requisito final para obtenção do título de mestre em Letras.

Orientanda: Andréa de Oliveira

Prof^a Orientadora: Sonia Pascolati

2024

3

APRESENTAÇÃO

PROFESSOR(A)

Este caderno pedagógico faz parte da pesquisa realizada para o Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), direcionado ao sexto ano do Ensino Fundamental e tem como principal objetivo ampliar o letramento dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental por meio dos multiletramentos, focando no desenvolvimento de práticas orais e performativas para melhorar a leitura e a produção textual.

O caderno está dividido em 10 atividades, cada qual com previsão de duração de 2h/a, totalizando 20 horas-aula de 50 minutos. As atividades foram pensadas com base nos conceitos de Zumthor (1993, 2005, 2007), Bueno e Costa-Hübes (2015), Marcuschi (1997, 2001, 2007, 2008), Rojo (2012, 2015, 2016), Soares (2002, 2004, 2017), Kleiman (2003, 2014), Canellas (2020), entre outros.

A organização das atividades está estruturada de acordo com uma legenda, descrita na página seguinte, procurando promover atividades diversificadas e orientações importantes ao(a) professor(a). As respostas previstas de cada atividade estão contidas ao final do caderno.

Espera-se que este material contribua para o trabalho com oralidade em sala de aula, além de desenvolver o aprendizado no gênero causa que pertence as narrativas.

BOA LEITURA E BOM TRABALHO!

O desenvolvimento da fundamentação teórica que embasa o presente Caderno Pedagógico se encontra na dissertação O GÊNERO CAUSO E PRÁTICAS DE ORALIDADE EM SALA DE AULA. Algumas imagens foram selecionadas do Canva, recurso digital no qual se produziu este material e outras foram criadas com recurso de tecnologia de IA (Inteligência Artificial), pelo Bing Image Creator, uma plataforma da Microsoft que obedece a comandos específicos e cria imagens originais.

LEGENDA



ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR



SUGESTÃO DE USO DE TECNOLOGIA



RODA DE CONVERSA



LINK DE VÍDEO



ATIVIDADE ESCRITA



LEITURA SILENCIOSA



LEITURA VOZ ALTA



LEITURA DRAMATIZADA

ATIVIDADE 1

O QR code dará acesso ao *Mentimeter* para visualizar uma nuvem de palavras que servirá para formular um conceito.



CONVERSA INICIAL

- Já ouviu falar do gênero **causo**?
- Seus pais, tios, avós contam ou contavam história?
- Alguém em seu ambiente familiar gosta de contar **causos** ou histórias que sejam engraçadas ou assustadoras?
- Essas histórias são reais ou fictícias?
- E hoje, você gosta de ouvir histórias? Por quê?
- Gostaria de nos contar uma história de sua família ou que seja contada por algum familiar?
- Quais são as características dos **causos** contados por esses narradores?

ATIVIDADE 2

De acordo com as respostas em nossa nuvem de palavras e com as palavras abaixo, será que conseguimos definir o que é o gênero causo?

cultura
 narrativa
 ficção
 humor
 folclore
 cotidiano
 música
 tradição
 oralidade

CAUSO



Professor(a), após a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito do gênero, busque levá-los a formular uma definição, instigando-os a pensar sobre a origem desse tipo de narrativa, onde são mais contados, qual o tipo de linguagem utilizada e sua importância na cultura brasileira.

O CASO É... ENTENDER O QUE É CAUSO!

O "causo" é uma narrativa popular brasileira que conta histórias curtas, que surgem da fantasia, mas podem ter como origem acontecimentos reais do cotidiano.



São transmitidos oralmente e marcados por elementos folclóricos e regionalismos, uma vez que surgiram nas regiões rurais do país. Com simplicidade e espontaneidade, utilizam-se recursos como repetição, personagens pitorescos e reviravoltas para entreter e estimular a imaginação, preservando a cultura popular e fortalecendo a identidade regional do Brasil.

Para saber mais sobre o gênero que passaremos a estudar, vamos assistir ao vídeo e comparar as informações com o que discutimos até agora.

Vídeo 1 -
"O que é causo?"



Fonte: Disponível em: <<https://youtu.be/DBV1OPyVkJHo?si=RSqpu18s0Ap7002>>. Acesso em: 14 abr. 2023

Definição com base em conceitos de causo (Voločinov, 2017; Travaglia, 2007; Magalhães; Bueno; Costa-Maciel, 2021).

ATIVIDADE 3

Agora que já sabemos um pouco sobre o causo, que tal conhecer um pouco mais a respeito de um dos contadores de causo citados no vídeo?



Rolando Boldrin (1936-2022) é uma figura emblemática da cultura popular brasileira. O sétimo filho de uma família de doze irmãos, nascido em 22 de outubro de 1936, foi o único “encarregado” de cantar e contar a nossa terra em verso e prosa desde muito cedo.

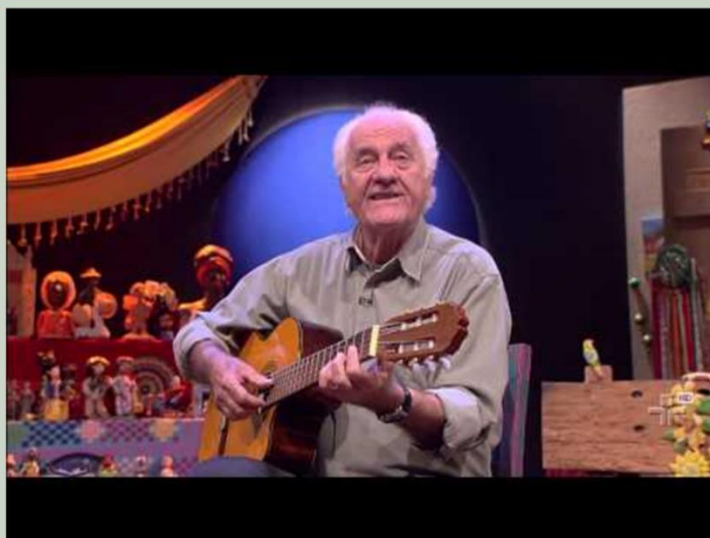
Saído do interior de São Paulo, da cidade de São Joaquim da Barra, o caboclinho virou ator de filmes premiados e de novelas acompanhadas no Brasil inteiro e até no exterior; tornou-se compositor, cantor, apresentador e, claro, grande contador de causos. É um homem de muitos talentos e muita personalidade, mas confessa: “sou fundamentalmente um ator, esse tem sido meu trabalho a vida inteira; radioator, ator de novela, de teatro, de cinema, um ator que canta, declama poesias e conta histórias. Não há país no mundo igual ao Brasil. Somos a mistura mais maravilhosa da Terra”. (Boldrin, s/d).



Professor(a), após apresentar aos alunos um dos mais famosos contadores de causo, apresente o vídeo “Futebol da bicharada”, disponível no *YouTube*, pelo *Educatron* ou computador e *datashow*. Nesse vídeo, além do causo que dá nome ao título do vídeo, Boldrin apresenta dois outros causos anteriores que envolvem cavalo e burro, logo, a exibição é importante para os alunos compreenderem causos com personagens do cotidiano, com gestos, entonação e ritmo envolventes. Além disso, vale enfatizar a variação linguística e a personificação presentes no primeiro causo, apresentando fatos pitorescos, inusitados.



Vídeo 2 - Vídeo “Futebol da bicharada”



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vb71glefZGk>>. Acesso em: 14 abr. 2023



O CASO É...

PENSAR SOBRE OS CAUSOS!

Rolando Boldrin contou dois causos, um sobre o cavalo e o outro sobre o burro, e cantou um causo de Raul Torres. Quais as diferenças que você notou entre os causos contados e o cantado?

Releia a estrofe abaixo e encontre marcas de oralidade.

Lá no arraiá das coruja fizeram dois cumbinado
O time do quebra-dedo, e o time do pé-rapado
A bicharada reuniu, formaro logo seu quadro
Nóis fumo vê esse jogo, por sê um jogo falado

HORA DE LER A LETRA DO CAUSO CANTADO, OBSERVANDO O RITMO PRÓPRIO DA MELODIA



Futebol da Bicharada - Rolando Boldrin

Lá no arraiá das coruja fizeram dois cumbinado
O time do quebra-dedo, e o time do pé-rapado
A bicharada reuniu, formaro logo seu quadro
Nóis fumo vê esse jogo, por sê um jogo falado

A bicharada pediu pro jogo sê irradiado
A estação du lugá, PRJ-Bichado
O "ispriqui" era o jumento, rapaizinho aperparado
As quinze hora da tarde o jogo foi começado

O time do quebra-dedo tinha fama de campeão
Sapo jogava no gol, béqui de espera o leão
Cavalo o béqui de avanço, o arco esquerdo preá
Veado de center-arco, arco direito o gambá

A linha tava um perigo, na meia jogava o rato
No centro jogava o tigre, na otra meia o macaco
Na esquerda jogava o bode, direita jogava o gato
E pra atuá di juiz, foi convidado o lagarto





O tigre deu a saída, coelho foi pra tirar
 O tigre passô pru bode, mais quando ele foi chutar
 Puxaro a barba do bode, o bode foi recramar
 Juiz falô que num viu, cachorro já quis brigar

A cabra muié do bode, xingô o juiz de ladrão
 Torcida do quebra-dedo fizéro a reclamação
 A capivara e a cotia pegaro a xingá o leão
 Preguiça dava risada, de vê o sapo de carção

Largato que era o juiz, na hora dele apitar
 Tinha engulido o apito, num pôde o jogo parar
 A torcida entrô no campo, de pau, de faca e punhar
 O pau cumeu direitinho, mataro três no lugar

O bode ficô ferido, mataro o béqui leão
 Rasgato a saia da cobra, cavalo quebrô a mão
 O sapo saiu correndo, jogou-se no riberão
 Por que na hora da briga ele ficou sem carção

O jogo num terminô, pur isso ficô empatado
 Agora nós vai falá, do center-arco veado
 Nervoso ele dizia, entre suspiros e ais

Ai meu Deus do céu qui jogo bruto, meu Deus que estupidez
 Assim num jogo, num jogo, num jogo mais

Composição: Raul Torres

O CASO É... REFLETIR!



Vamos retomar alguns trechos da canção e lançar algumas hipóteses:

A bicharada pediu pro jogo sê irradiado
A estação du lugá, PRJ-Bichado
O “ispriqui” era o jumento, rapaizinho aperparado
As quinze hora da tarde o jogo foi começado

- O que significa dizer que o jogo foi “irradiado” ?
- Pensando no contexto sugerido pela estrofe, o que pode ser o “ispriqui” , função atribuída ao jumento?
- Caso a estrofe fosse escrita na modalidade padrão da língua portuguesa, sem as marcas de oralidade, como ficaria?
- Essa alteração interfere na musicalidade da canção? Por quê?





O CASO É... ENFATIZAR, ENTONAR, RITMAR!

Considerando a musicalidade do caso cantado, vamos pensar em três palavras bem importantes:

ÊNFASE...ENTONAÇÃO...RITMO

Imagine a frase abaixo sendo lida com ênfase nas palavras destacadas de acordo com a situação proposta:

1ª situação: A **cabra** sempre agiu de forma tranquila e respeitosa para com todos, mas dessa vez surpreendeu.

A **CABRA**, MULHER DO BODE, XINGOU O JUIZ DE LADRÃO

2ª situação: O **bode** é um sujeito malvisto pelos animais, por ser arrogante e mentiroso.

A CABRA, MULHER DO **BODE**, XINGOU O JUIZ DE LADRÃO

Adaptado de:

https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/edicaosom_colocacaodevoz.htm

3ª situação: O xingamento era algo expressamente proibido entre os animais.

A CABRA, MULHER DO BODE, XINGOU O JUIZ DE LADRÃO

4ª situação: O juiz era tido por todos como exemplo de honestidade a ser seguido.

A CABRA, MULHER DO BODE, XINGOU O JUIZ DE LADRÃO

Você percebeu que, dependendo da situação, cada palavra precisou ser lida com determinada expressividade?

Temos, assim, a definição da primeira palavra!

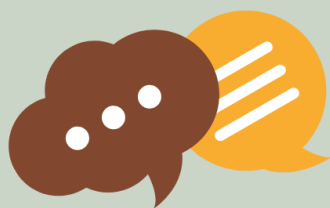
DAR ÊNFASE ou ENFATIZAR significa dar destaque à determinada expressão ou palavra, gerando expressividade.

Faça o teste agora pronunciando as palavras FELICIDADE e TRISTEZA. Cada uma delas sugere um tom específico, de acordo com o que representam de maneira geral. Seria difícil pronunciar a palavra FELICIDADE com um tom de tristeza e vice-versa. Falar no tom certo facilita a compreensão.

Adaptado de:

https://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/edicaosom_colocacaodevoz.htm

Para testar mais um pouco o tom que devemos dar às palavras, pronuncie a sequência a seguir pensando no significado e no sentimento que elas causam em você.



ASSASSINO
ANIVERSÁRIO
ESCOLA
FAMÍLIA
PROVA
AMIGOS



Pensando no exercício que acabamos de fazer, chegamos a mais uma definição:

DAR ENTONAÇÃO é pronunciar a palavra de acordo com seu significado e o sentimento que ela sugere.

Sabemos que, em qualquer situação comunicativa, falar muito rapidamente ou devagar demais pode gerar incompreensão ou mesmo incômodo em quem ouve. Da mesma maneira que é necessário um tom adequado para cada palavra, o ritmo de leitura/pronúncia deve ser pensado de acordo com o que se propõe.



Um narrador de futebol, ao narrar uma partida, não pode fazer isso em um ritmo lento, pois perderia a oportunidade de transmitir muitas ações ao ouvinte. Nesse caso, é preciso imprimir certa velocidade que contemple a maioria das ações ocorridas em campo e que seja, ao mesmo tempo, compreensível.

Do mesmo modo, em uma partida, certos lances precisam ser narrados em um ritmo mais lento e com um volume mais alto de voz. Por exemplo:



Em uma final de campeonato, o jogo foi para a disputa de pênaltis e os dois times já fizeram duas cobranças cada, com 100% de aproveitamento. Na próxima cobrança, o jogador do time A não converte a jogada. Cabe ao narrador da partida narrar a seguinte frase:

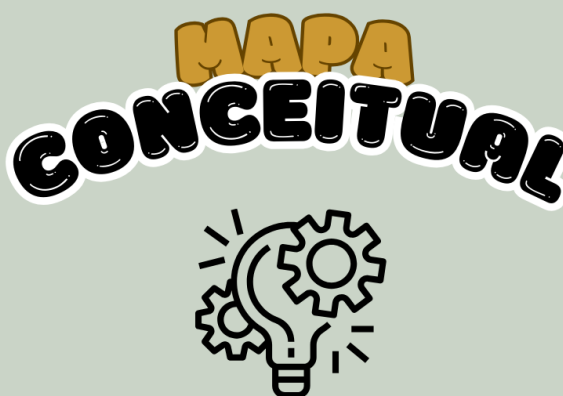
NA TRAAAVE!

Isso requer um ritmo mais lento e um volume de voz mais alto, uma vez que se trata de um lance decisivo no jogo.

Com esse exemplo, é possível estabelecermos a definição do terceiro termo dessa sequência de hipóteses:

RITMO envolve musicalidade, ou seja, é a combinação de entonação, pronúncia, velocidade e volume de voz.

Para que cada um desses conceitos fique bem esclarecido, crie, no recurso Canva, um mapa conceitual que consiga ser compreensível a todos e que explique, de forma resumida, o que é ênfase, entonação e ritmo e o que isso tem a ver com o gênero em estudo.



Professor(a), a organização dessa atividade precisa de um suporte quanto ao uso da ferramenta e à diferença entre mapa mental (visão geral de um conceito a partir de uma orientação individual de estudo) e conceitual (visão aprofundada de um conceito a partir de uma pergunta focal). Para isso, sugerimos acesso ao link disponível em: https://youtu.be/YbI80QBpaJc?si=kHGBbwFt9rCT17Ig_

ATIVIDADE 4

Passaremos, agora, a outro conceito muito relacionado ao gênero **causo**. Estamos falando de **PERFORMATIVIDADE**.

Trata-se da forma como uma performance é realizada, indo além do conteúdo da mensagem e incluindo expressão facial, gestos, entonação, tom de voz, interação com o público e outros elementos não verbais. No contexto da narrativa oral, é essencial para transmitir a história de forma envolvente.



Professor(a), o próximo vídeo será explorado em dois momentos. Primeiro, assista com os alunos até 1'57 para explorar oralmente com os alunos as questões que seguem. Após esse tempo, continue o vídeo para propor outras atividades sugeridas na sequência.

Vídeo 3 - “O que é causo para Rolando Boldrin”



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=f1Zi3nQohs>>. Acesso em: 21 jul. 2023.

O CASO É... OBSERVAR!



- O que é causo, segundo o contador Rolando Boldrin?
- Quando ele compara o contador de causos a um gozador, por que a escolha desse termo?
- Todos os causos são verídicos?

CONTINUE



Vamos assistir ao restante do vídeo, observando, sobretudo, a performance do contador.



**EXPRESSÃO
FACIAL**

TOM DE VOZ

ENTONAÇÃO

GESTOS

**REAÇÃO AO
HUMOR DA
PLATEIA**

Você percebeu como a performatividade é fundamental em uma contação de causo?

A incorporação de todos os elementos enriquece a narrativa e ajuda a nos transportar para o ambiente da barbearia, permitindo-nos visualizar e até mesmo sentir a cena descrita.

Essa atenção aos detalhes sensoriais não só aumenta o apelo do causo, mas também ressalta a habilidade do contador em envolver o público através de uma narrativa rica e cativante.



ONOMATOPEIAS

São usadas para tentar simular sons e ruídos não associados à fala humana. Há onomatopeias reproduzindo diversos tipos de sons, como ruídos de objetos, sons de fenômenos da natureza, sons emitidos por animais, barulhos e zumbidos no geral, etc.





Anote em seu caderno todas as onomatopeias do vídeo e a que elas se relacionam.



Escanhoar = barbear-se com perfeição

Aqua Velva = pós-barba para hidratar a pele



Pesquisa

Agora é a sua vez! Realize uma pesquisa entre familiares ou conhecidos que apreciam contar histórias e peça que lhes conte uma de seu conhecimento. Não sendo possível, pesquise no YouTube algum caso de que você goste e anote informações relevantes a respeito da performatividade: gestos, uso de onomatopeias, expressão facial, entonação, ênfase, ritmo da narrativa etc.

Caso se sinta à vontade, prepare-se para reproduzir oralmente o caso aos amigos da sala.



Professor(a), com consentimento, é possível gravar as apresentações para auxiliar nas atividades em sala de aula, seguindo um termo de cessão de uso de imagem e voz.

ATIVIDADE 5



Vídeo 4 : Causos caipiras, Rolando Boldrin e Barnabé



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NuBO-ifYHKs>. Acesso em: 21 jul. 2023.

Rolando Boldrin convida Barnabé para seu programa e para compartilhar alguns causos. Barnabé nasceu no Paraná e vem de uma família de contador de causos. Nota-se, pela introdução do vídeo, que o contador normalmente se apresenta caracterizado, porém, junto a Boldrin realiza sua performance, através do conteúdo da mensagem e incluindo expressão facial, gestos, entonação, tom de voz, interação com o público e outros elementos não verbais.



Professor(a), passar o vídeo todo e analisar com os discentes, pela fala de Barnabé, que os causos vêm de geração em geração, por meio de manuscritos, bem como por meio da oralidade.

Desafio

Você e mais 4 colegas de sala seriam capazes de interpretar o primeiro caso sem usar a oralidade, somente com gestos e expressões faciais? Vamos tentar?

- **O que pôde observar nas apresentações do vídeo acima, faltou algo para compreender?**
- **Fazendo somente gestos e expressões faciais, o caso transmite a mesma mensagem?**

Tendo realizado uma performance, percebe-se que a dramatização é uma estratégia eficaz que envolve a representação de situações ou eventos através da interpretação e encenação de personagens, diálogos e cenários.

CURIOSIDADE:

José Ferreira de Melo – Barnabé





Leitura silenciosa

“Um caboclo estava acocorado na beira de um ranchinho e passa um carro com uma pessoa da cidade que desce e resolve conversar ou brincar com ele.

-Ô caboclo, nessa terra aqui dá algodão?

-Algodão? Algodão não dá.

-Dá arroz?

-Arroz num dá.

-E feijão?

-Feijão também num dá.

Nessa terra num dá feijão, não.

-E amendoim?

-Amendoim num dá, amendoim é que num dá mesmo.

-Mas o Sr. já plantou pra ver se dá?

-Plantando dá, claro!”.

Fonte: Abreu, Ieda de. *Rolando Boldrin : palco Brasil*. São Paulo : Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Cultura - Fundação Padre Anchieta, 2005. p. 50-52.



Após a leitura silenciosa, agora leia em dupla, utilizando os conhecimentos que obteve sobre performance e dramatizando esse caso.



Professor(a), se surgirem dúvidas nesta atividade, consultar a atividade 4 para retomar com os alunos os conceitos que envolve performance, como expressão, gestos, entonação.



Em grupo, escolha um dos casos expostos e/ou dos pesquisados e realize uma performance em grupo por meio da dramatização. Capriche para apresentar aos colegas. Se quiser e for possível, pode se caracterizar para realizar a dramatização.



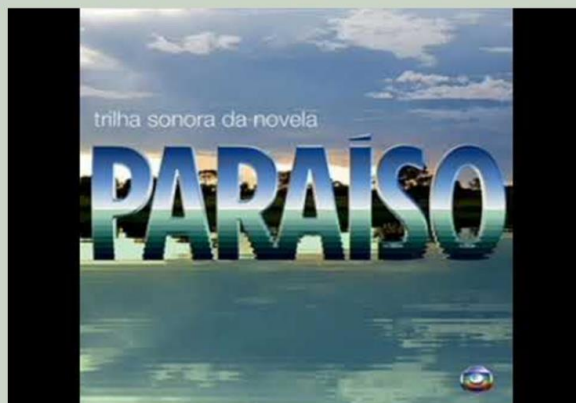
Professor(a), se surgirem dúvidas nesta atividade, consultar a atividade 4 para retomar com os alunos os conceitos que envolve performance, como expressão, gestos, entonação.

ATIVIDADE 6

Vamos ouvir uma canção e pensar no que ela nos transmite:



Vídeo 5 - O Contador de Causo



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DbcwpqERopM>>. Acesso em: 10 abr. 2023.



Após a escuta, vamos ler a letra e responder:

- Quais tipos de causos seus amigos e os vídeos apresentaram?
- Grifem os tipos de causos descritos na letra. Sabe a que se referem? Conhecem algum que se encaixe aos tipos de causos citados na canção e que ainda não foi trabalhado ou apresentado?
- Quem é o contador, segundo a canção?



Professor(a), orientar os alunos sobre a estrutura rítmica e as rimas da letra da canção, destacando a importância da entonação do cantor. O enredo da letra da música trata de como o homem dominou o diabo, que engravidou a mulher, resultando em um menino capaz de voar. A história apresenta elementos típicos dos causos, como situações absurdas e o embate entre homem e diabo. A atividade visa desenvolver a apreciação dos aspectos formais e estilísticos das narrativas orais da cultura popular.



O contador de causo -
Chico Teixeira

Conta um causo de guerra
Um causo de terra
Coisas de pescador
Causos de crença e costume
Paixão e ciúme
Coisa de amor

Causo de tudo que é jeito
Ninguém põe defeito
Por medo ou por fé
De casa mal-assombrada
De assustar criançada
Assim que um bom causo é

É o contador de causo
É quem conta o causo do jeito que quer
Quem conta um causo melhor do que é

Diz que um dia o diabo
Tava distraído da vida
E veio um homem com uma garrafa
Cheia de iscas sortidas
Atraiu o diabo
E no fim do rabo
Dele lá, do diabo
Pôs um busca-pé
E desde o dia em que isso se deu
O diabo é seu escravo
Não renega nenhum pedido
Pinta, borda e faz alinhavo
Só não tem presteza mesmo é
Pra arrumar princesa
Assim como ele quer...



E o contador de causo
É quem conta o causo do jeito que quer
Quem conta um causo melhor do que é

Aí, diz que um dia sem que se visse
O diabo armou lá uma treta, né
Emprenhou uma mulher
Rapidinho assim, foi que nem cometa
E daí um tempo
Nasceu um menino que é a cara do pai
Virando meio mundo
Ele vai ao fundo
Quando entra, sai
Isso se deu lá em casa
O filho criou asa
E se pôs a voar

E o contador de causo
É quem conta o causo do jeito que quer
Quem conta um causo melhor do que é

E o contador de causo
É quem conta o causo do jeito que quer
Quem conta um causo melhor do que é

Composição: Fábio Caetano / Marcelo Barbosa.



Circulem as palavras que constam em uma linguagem coloquial na canção.

Vamos aprimorar nossos conhecimentos com:

Elementos da narrativa

O enredo desempenha um papel crucial na narrativa, pois consiste na sequência de eventos interligados que descrevem as ações dos personagens. Ele é dividido em 4 partes essenciais:

- **Situação inicial:** momento em que os personagens são apresentados, juntamente com o cenário e o contexto em que se encontram, geralmente no início da narrativa.
- **Estabelecimento de um conflito:** um evento que modifica a situação inicial dos personagens, exigindo uma reação ou ação por parte deles.
- **Clímax:** o ponto culminante da narrativa, após uma série de ações dos personagens, que leva a um momento de alta tensão ou emoção, exigindo uma decisão crucial.
- **Desfecho:** a parte final da narrativa, que revela a resolução do conflito.

PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL:



CRIE UM CAUSO DE HUMOR, COM BASE NOS ELEMENTOS ESTUDADOS E APRESENTADOS A VOCÊ.

ATIVIDADE 7



VÍDEO 6 - CAUSO DO ANGELINO



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BZ07z1Ku9Rq>>. Acesso em 21 abr. 2023.



Após a escuta, vamos ler a letra e responder:

- O que conta o caso de Angelino?
- O que conta a canção "Tristeza do Jeca"?
- Qual tipo de falar predomina no caso?
() norma culta () falar regional
- Vocês perceberam a utilização de linguagem informal na narrativa? Se sim, em que trecho?
- Vocês identificaram o uso de onomatopeias?



Tristeza do Jeca

Nestes versos tão singelos
Minha bela, meu amor
Prá você quero contar
O meu sofrer e a minha dor
Eu sou como um sabiá
Que quando canta é só tristeza
Desde o galho onde ele está

Nesta viola canto e gemo de verdade
Cada 'tuada' representa uma saudade

Eu nasci naquela serra
Num ranchinho beira-chão
Todo cheio de buracos
Onde a lua faz clarão
Quando chega a madrugada
Lá no mato a passurada
Principia um barulhão

Nesta viola, canto e gemo de verdade
Cada toada representa uma saudade

Lá no mato tudo é triste
Desde o jeito de falar
Pois o Jeca quando canta
Dá vontade de chorar
Vontade de chorar
E o choro que vai caindo
Devagar vai-se sumindo
Como as águas vão pro mar.

Fonte: [Musixmatch](#)

Compositores: Angelino De Oliveira





- **Por que histórias como essa foram transmitidas oralmente ao longo do tempo? Por que você acredita que as pessoas as contam?**
- **Qual é a importância de preservar esse tipo de narrativa tradicional?**
- **Quais são as características marcantes do caso apresentado no vídeo?**
- **Analise a letra da canção. O ritmo é estabelecido pelas rimas no final de cada verso. Encontre 3 exemplos diferentes de rimas na letra da canção.**



(Rima é a repetição de sons iguais ou semelhantes, em uma ou mais sílabas, que aparecem em intervalos específicos e perceptíveis.)

“O último andar”.

No último andar é mais bonito:
do último andar se vê o **mar**.
É lá que eu quero **morar**.
[...]

Todo o céu fica a noite inteira
sobre o último **andar**
É lá que eu quero **morar**.

Quando faz lua no terraço
fica todo o **luar**.
É lá que eu quero **morar**

Os passarinhos lá se escondem
para ninguém os **maltratar**:
no último **andar**.
[...]



MEIRELES, Cecília. Último andar. In: *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990. p. 31.



ATIVIDADE 8



Fonte: <https://www.cafepoint.com.br/noticias/giro-de-noticias/novos-municipios-que-produzem-caffe-sao-incluidos-na-indicacao-geografica-regiao-da-alta-mogiana-233924/>
<https://massa.ind.br/estacoes-ferroviarias-da-mogiana/>

A narrativa que será apresentada cita Mogiana e Avenida Paulista. Então vamos nos situar um pouco.

Avenida Paulista antigamente e atualmente



Fonte: <https://estadao.com.br/sao-paulo/caminhadas-urbanas/avenida-paulista-entre-skatistas-executivos-comerciantes-namorados-trabalhadores-camelos-e-artistas-de-rua-o-lugar-dos-encontros-da-cidade/>



Professor(a), ao mostrar as fotos, explicar que Mogiana é uma região nas proximidades do rio Mogi.



Vídeo 7 - Causo – Eu, a viola e Deus



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=N3SnGbQCM1U>> . Acesso em: 07 jul. 2023.

Retomando e aprendendo:

1- No caso, Boldrin usa elementos de performatividade na apresentação. Como essa afirmação pode ser comprovada?

2- Leitura Dramatizada



Em grupos, cada um fará um trecho do caso “Eu, a viola e Deus” , apresentando aos demais alunos.



Professor(a): Oriente os grupos a interpretar seus personagens e a usar expressões faciais e gestuais para refletir o conteúdo e as emoções da cena.



Eu, a viola e Deus.

Eu vim-me embora
E na hora cantou um passarinho
Porque eu vim sozinho
Eu, a viola e Deus

Vim parando assustado, espantado
Com as pedras do caminho
Cheguei bem cedinho
A viola, eu e Deus

Esperando encontrar o amor
Que é das velhas toadas canções
Feito as modas da gente cantar
Nas quebradas dos grandes sertões

Na poeira do velho estradão
Deixei marcas no meu coração
E nas palmas da mão e do pé
Os catiras de uma mulher, ei

Esta hora da gente ir-se embora é doída
Como é dilurida
Eu, a viola e Deus Eu vou-me embora
E na hora vai cantar um passarinho
Porque eu vou sozinho
Eu, a viola e Deus

Vou parando assustado, espantado
Com as pedras do caminho
Vou chegar cedinho
A viola, eu e Deus



Esperando encontrar o amor
Que é das velhas toadas canções
Feito as modas da gente cantar
Nas quebradas dos grandes sertões

Na poeira do velho estradão
Deixo marcas no meu coração
E nas palmas da mão e do pé
Os catiras de uma mulher

Ei, esta hora da gente ir-se embora é
doída
Como é dilurida
Eu, a viola e Deus

Feito as modas da gente cantar
Nas quebradas dos grandes sertões

Fonte: Composição por Catulo da Paixão
Cearense / Nhô Bento / Patativa do
Assaré / Rolando Boldrin

A discussão

1. Reflexão guiada:

- Após as leituras dramatizadas, conduza uma discussão sobre como a performance influenciou a compreensão e o impacto do caso.

2. Perguntas orientadoras:

- Como a interpretação dos personagens pelos colegas influenciou sua compreensão da história?
- Quais elementos da performance ajudaram a transmitir emoções e a atmosfera do caso?
- Como a expressão facial e gestual dos colegas contribuiu para a percepção dos personagens e das situações narradas?

Atividades de expressão

3. Escolha da cena para a pantomima (mímica com emoções).

Após a apresentação

4. Interação e discussão:

- Após cada apresentação, questionar a turma sobre como a expressão corporal e facial ajudou na compreensão da cena representada. Pergunte aos colegas de classe sobre suas percepções e interpretações da pantomima.

Nota: A pantomima é uma forma de representação que usa apenas gestos, expressões faciais e movimentos para contar uma história, sem palavras.



Professor(a): Essas atividades visam ajudar os alunos a explorar e compreender o papel da performatividade na narração de casos, desenvolvendo suas habilidades de interpretação e análise textual.



O CASO É... VARIAÇÃO LINGUÍSTICA!

O QR code dará acesso ao Kahoot para uma atividade sobre variação linguística.

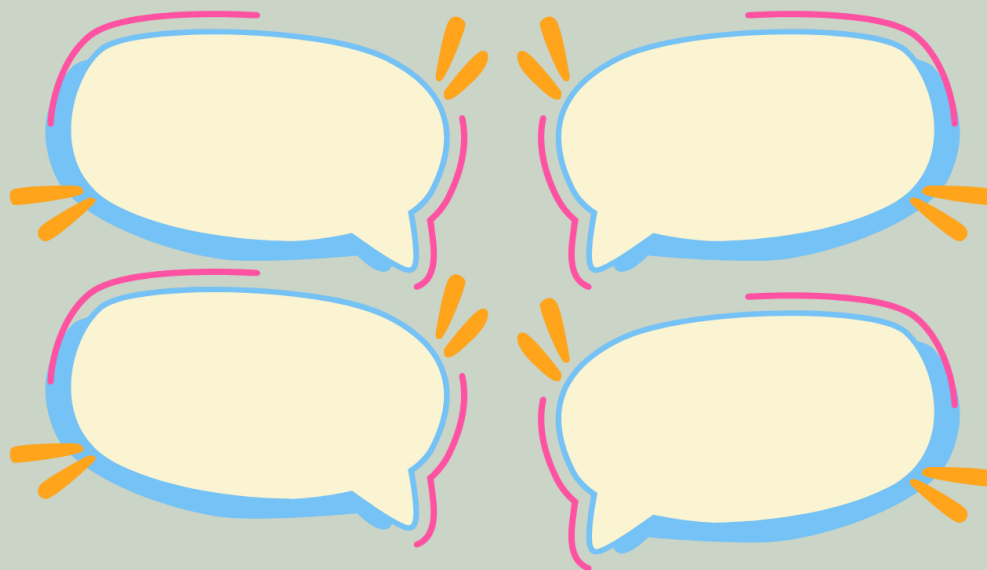


Variação linguística

Abrange diferenças no uso da língua por grupos diversos, em vários níveis como vocabulário, gramática e pronúncia. Os tipos incluem variação regional, social, contextual, temporal e situacional. Importância: reflete diversidade, expressa identidade, melhora comunicação e compreensão.



Agora, com o conceito compreendido, vamos, em duplas, identificar exemplos de variação linguística no vídeo “Eu, a viola e Deus”, tais como vocabulário regional, expressões coloquiais e características da oralidade: em seguida, transcreva nos balões.



Professor(a): Essas atividades visam ajudar os alunos a explorar e compreender o papel da performatividade na narração de causos, desenvolvendo suas habilidades de interpretação e análise textual.

ATIVIDADE 9



Produção oral



Agora, em pares, vocês terão um super desafio: um começará uma história que precisa ser completada pelo outro. Mas, a cada nova ideia, você deve sortear um objeto da maleta secreta. Esse objeto precisa ser incorporado à história de forma coerente e criativa. Vamos lá!

Durante a apresentação, vocês devem usar os objetos e incorporar:

- Gestos e Expressões: Utilizar a expressão corporal e facial.
- Entonação e Sotaque: Variar a entonação da voz e usar sotaques ou imitações, se desejarem.
- Onomatopeias: Utilizar sons imitados que ajudem a contar a história.



Criação e Compartilhamento de Podcasts

Vamos explorar o mundo dos *podcasts*! Um *podcast* é uma forma de mídia digital, na qual você pode ouvir programas sobre diversos temas, como entretenimento, ciência, cultura e muito mais.

VÍDEO 8: O que é *podcast*?



Fonte: Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=tfTf8LZZX0M&t=134s>> acesso em: 19 dez. 2023

Vamos conhecer alguns exemplos populares, como 'Aprenda inglês com música', 'Café da Manhã', e 'Xadrez Verbal'. Esses *podcasts* cobrem uma variedade de tópicos e mostram como é possível se expressar e informar por meio desse meio. *Podcasts* podem ser sobre qualquer coisa. Vamos montar um *podcast* com nossos casos?

Vamos primeiro selecionar e preparar o que iremos falar, em dupla.



Pensem no roteiro do *podcast*. Lembrem-se de incluir uma introdução interessante, um desenvolvimento claro e uma conclusão impactante.

O *podcast* deve ter entre 5 e 10 minutos.



Elaboração do roteiro:

Trabalhem juntos para criar o roteiro do *podcast*. Decidam quem vai falar sobre o quê e como vão organizar a história.

Início: apresentação e sobre o que irão falar

Causo:

Encerramento:

Podem ser utilizados recursos como músicas e efeitos sonoros para tornar mais envolvente.



Vamos usar o aplicativo *Spotify for Podcasters* e o gravador de voz dos aparelhos celulares.

Grave em espaço silencioso, esteja calmo e tranquilo para realizar uma boa gravação, com clareza e criatividade!

- Apresente seu *podcast* para a turma.

- Análise: Como cada grupo usou os recursos do *podcast*? Quais foram as ideias mais criativas? O que vocês aprenderam sobre a criação de *podcasts*?

ATIVIDADE 10

SORTEIO

Cada grupo será responsável por desenvolver um "causo", explorando diversas formas de expressão, e apresentar o modelo que for sorteado para a sala.

Performance - Criar e apresentar um "causo" por meio de uma performance ao vivo. Utilizar o palco para incorporar elementos de expressão e dramatização, envolvendo o público e transmitindo as emoções da história com vigor. Preparar uma introdução cativante, um desenvolvimento envolvente e uma conclusão marcante.

Leitura Dramática - Realizar uma leitura dramática do "causo". Cada membro deve ler uma parte do texto com variações de tom e emoção. Fazer a leitura expressiva para que o público visualize a cena através das palavras e da interpretação vocal. A leitura deve ser clara, bem ensaiada.



Dramatização - Dramatizar o "causo" usando um cenário simples e acessórios disponíveis. Utilizar gestos, expressões faciais, movimentos de cena e diálogos para ilustrar as ações das personagens. A dramatização deve ser visualmente interessante e contar a história de forma dinâmica.

Podcast - Criar um *podcast* baseado no causo. Elaborar um roteiro detalhado e gravar o *podcast* com elementos sonoros e variações de entonação. O *podcast* deve ser envolvente, claro e destacar a capacidade de contar a história de forma auditiva.

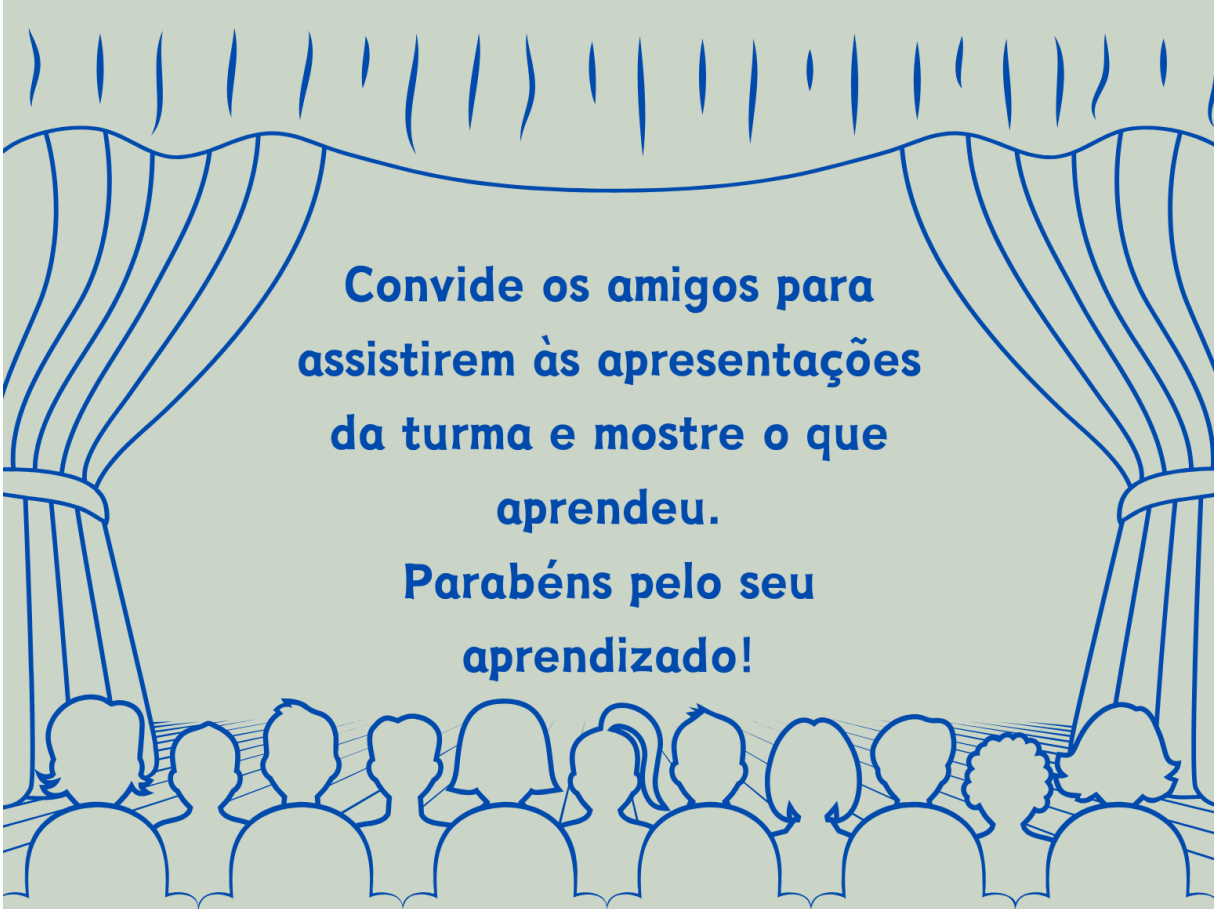
Instruções Adicionais:

Cada grupo deve reservar tempo para ensaiar e preparar sua apresentação ou gravação.

Certifique-se de que todos os equipamentos necessários estejam prontos e funcionando.



Professor(a): Para realizar a atividade acima escreva em papéis pequenos os nomes dos quatros modelos. Se a sala for muito numerosa, pode-se repetir os nomes dos modelos para atender a toda a turma. Assim, terão apresentações no mesmo estilo, porém com causos diferentes.



**Convide os amigos para
assistirem às apresentações
da turma e mostre o que
aprendeu.
Parabéns pelo seu
aprendizado!**



Professor(a): Para concluir as atividades, reserve um espaço na sua escola, se disponível; caso contrário, organize a sala para que outras turmas possam apreciar o trabalho dos seus alunos, uma vez que houve um grande aprendizado com todas essas atividades.

REFERÊNCIAS DO CADERNO PEDAGÓGICO

ABREU, I. **Rolando Boldrin: palco Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Cultura – Fundação Padre Anchieta, 2005, p. 50-52.

BOLDRIN, Rolando. **Site Oficial**. Disponível em: <http://rolandoboldrin.com.br/sobre/>. Acesso em: 07 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/assuntos/educacao-basica/bncc>. Acesso em: 10 maio 2024.

CANELLAS, Carlos Eduardo dos Santos. **A performance como incentivo à leitura literária**. 2020. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

KLEIMAN, Angela B. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana**, v. 9, n. 2, p. 72–91, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; BUENO, Luzia; COSTA-MACIEL, Débora Amorim Gomes da (org.). **Oralidade e gêneros orais: experiências na formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a Língua falada e língua escrita. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. p.13-32.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

MEIRELES, Cecília. Último andar. In: **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova

Fronteira, 1990. p. 31.

ROJO, Roxane. Pedagogia do multiletramento: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Por novos e múltiplos letramentos. Entrevista. In: **Revista Na Ponta do Lápis**, Ano XII, Número 27, ago. 2016.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação & Sociedade, FapUNIFESP (SciELO), v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. A caracterização de categorias de textos: tipos, gêneros e espécies. **ALFA**, v. 51, n 1: 39-79. São Paulo, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. A poesia e o corpo. In: ZUMTHOR, Paul. **Escritura e Nomadismo**. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Sonia Queiroz. São Paulo: Ateliê Cultural, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**: a "literatura" medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Sugestões de respostas

ATIVIDADE 4

Quem são os grandes contadores de causos, segundo Boldrin? Por quê?

Os brasileiros. Explicar que os brasileiros, por se tratar de um povo rico culturalmente, possuem um repertório de histórias.

Como ele chama esse contador e como se refere a ele? Qual o sentido dessa palavra e o que ela remete ao aluno?

Gozador. O contador é chamado de "gozador" e é referido dessa forma porque ele é habilidoso em contar histórias de forma humorística e descontraída. A palavra "gozador" remete à ideia de alguém que tem o dom de fazer gozações, de provocar risos e entreter os outros com suas narrativas engraçadas.

Todos os causos são verídicos?

Nem todos os causos são necessariamente verídicos. Enquanto alguns contadores de causos, como Rolando Boldrin, afirmam que a maior parte das histórias que contam são baseadas em eventos reais, é importante entender que a natureza do caso permite uma dose significativa de fabulação e performatividade por parte do contador. Embora um evento possa ter ocorrido de fato, é a maneira como ele é contado e elaborado que o transforma em uma obra de arte. Assim, mesmo que os causos possam ter raízes na realidade, eles são moldados pela criatividade do contador e pela necessidade de entreter e cativar o público. Portanto, a verdade literal dos causos pode variar, mas sua verdade artística e capacidade de transmitir valores culturais permanecem fundamentais.

ATIVIDADE 6

Quais tipos de causos seus amigos e os vídeos apresentaram?

Resposta pessoal

Grifem os tipos de causos descritos na letra. Sabe a que se referem? Conhecem algum que se encaixe aos tipos de causos citados na canção e que ainda não foi trabalhado ou apresentado?

Resposta esperada: Grifar caso de guerra, caso de terra, causos de crença e costume, paixão e ciúme, coisa de amor, caso de tudo.

Quem é o contador, segundo a canção?

*“É quem conta o caso do jeito que quer
Quem conta um caso melhor do que é”.*

Circulem as palavras que constam em uma linguagem coloquial na canção.

“Aí, daí, né” e outras expressões como “foi que nem cometa”.

ATIVIDADE 7

O que conta o caso de Angelino?

O caso conta que Angelino está viajando com a família de trem, e no meio do caminho eles fazem uma pausa e Angelino se depara com um trabalhador assobiando sua canção (nesse momento Freire toca "Tristeza do Jeca" na viola). Ao se aproximar do rapaz, ele fica emocionado e chora, assim como o rapaz.

O que conta a canção "Tristeza do Jeca"?

Conta a tristeza de um personagem, Jeca, que expõe a sua própria condição na canção, manifestando assim a sua dor, tristeza e saudade de sua terra natal.

Qual o modo de falar predominante?

Regional

Vocês perceberam a utilização de linguagem informal na história?

Percebe-se a linguagem do dia a dia usada para contar o caso, uso da palavra "sacudiu" para acordar, "aguarrou" para começou, expressão como "uma represa rebentasse no peito", entre outras.

Vocês identificaram alguma onomatopeia?

Som do trem: guelem, guelem.

ATIVIDADE 8

Exemplos de variação linguística em "Eu, a viola e Deus".

Expressões Coloquiais : "Vim parando assustado, espantado"

– Reflete o uso da linguagem coloquial, pois a expressão "vim parando" é mais comum na conversação do dia a dia, transmitindo uma ideia de movimento e ação de forma mais espontânea e menos formal. A repetição do adjetivo "espantado" reforça o estado emocional, mas também confere um tom mais coloquial à frase.

"Nas quebradas dos grandes sertões"

- "Quebradas": Este termo é mais comumente utilizado em contextos informais para se referir a regiões isoladas, rurais e com relevo acidentado, típicas do interior do Brasil. O termo "quebradas" é um regionalismo bastante utilizado em algumas regiões do Brasil, o que contribui para o caráter coloquial da expressão.
- "Grandes sertões": Embora "sertão" seja um termo que pode aparecer em contextos mais formais, a combinação com "grandes" e o uso no plural, juntamente com "quebradas", confere um tom mais coloquial à expressão.

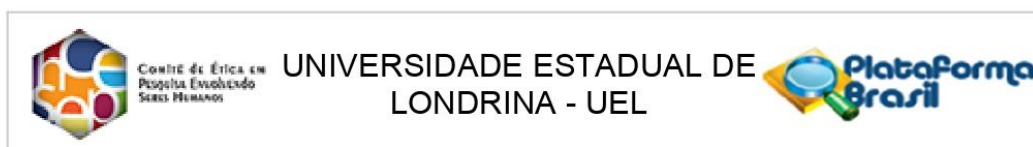
A expressão é mais utilizada na conversa do dia a dia, em narrativas e descrições de ambientes rurais, transmitindo uma imagem vívida e poética do lugar.

– Linguagem relacionada ao ambiente rural.

- Vocábulo:
- "toadas" que significa entoadas
- "dilurida" que significa dolorida.

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da vida para a sala de aula: causos e canções para desenvolver a oralidade

Pesquisador: ANDREA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 71221323.2.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Profletras - Programa de Mestrado Profissional em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.227.433

Apresentação do Projeto:

O projeto preenchido na Plataforma Brasil (arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf", versão 3, de 03/08/2023) apresenta as seguintes informações:

RESUMO: O objetivo do trabalho é desenvolver um material didático que auxilie no desenvolvimento de habilidades do eixo da oralidade, com estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, trazendo para sala de aula um patrimônio cultural que são os gêneros causo e música sertaneja raiz. Defende-se a ideia de que ambos os gêneros podem possibilitar um trabalho com a oralidade para além da simples oralização, uma vez que envolvem performatividade. A primeira parte da dissertação é constituída pela base teórica, com contribuições de ZUMTHOR (2007), MARCUSCHI (2007; 2001; 2010), PASCOLATI (2022), GRAZIOLI (2015), ROJO (2012), SOARES (2004), KLEIMAN (2003) entre outros, em que exploro aspecto sobre letramento, multiletramento, gêneros orais, oralidade, oralização, causo e música sertaneja raiz, o que dará suporte para a proposição de uma sequência didática que possa ampliar o conhecimento dos alunos, fazendo com que percebam seu crescimento no processo da sequência didática, com suas produções orais, bem como promovendo dramatização dos textos criados e/ou pesquisados na comunidade. A metodologia a ser utilizada será a da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, almejando construir em conjunto o desenvolvimento da oralidade, conforme preconiza a BNCC (2018), no sentido de colaborar com as práticas de linguagem em situação de uso, bem

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

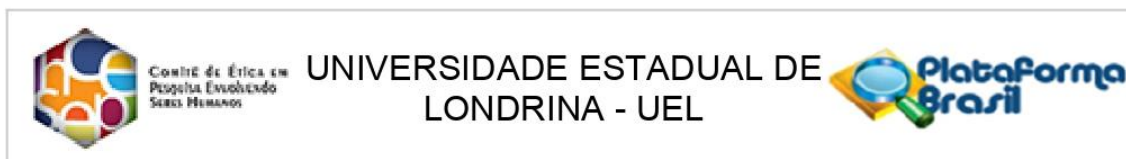
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

como aspectos relacionados à oralização dos textos.

METODOLOGIA PROPOSTA: Com base nos estudos em sequência didática, iniciarei com um questionário oral, aplicado aos alunos, a fim de se fazer o levantamento dos gêneros causo e música sertaneja raiz, suas características, finalidade, intencionalidade, aspectos linguísticos, tipos de discurso e outros elementos que possam ser abordados, para compreender o que os alunos já sabem dos gêneros. Realizando uma atividade no “Mentimeter”, uma nuvem de palavras para que os alunos digam 3 palavras relacionadas a música sertaneja raiz e causo (<https://www.menti.com/alseupr5u3tm>). Ao longo do trabalho poderei analisar a oralidade dos discentes, se conseguirem compreender, analisando os avanços de cada um em sua oralidade desde a primeira aula até o final e os conhecimentos dos gêneros causo e música sertaneja raiz. A pesquisa englobará os gêneros causo e música sertaneja raiz que contaram, também, com materiais de leitura e audição nas aulas. Será proposto aos discentes, que pesquisem com seus familiares causos da sua comunidade, no centro, Vila Regina e todo o entorno no município de Apucarana, e, havendo possibilidade, transcrevam ou gravem o áudio, com a permissão da pessoa, contando esses causos. Essas anotações ou gravações servirão de subsídio para as atividades posteriores que contarão com a exploração do gênero causo, associado à música sertaneja raiz, com vistas à dramatização. Na próxima aula, iniciaremos com pesquisa realizada pelos alunos, que será relatada na oralidade em um círculo de conversa para compartilhar a pesquisa e assim começar a incentivar os discentes a desenvolverem a oralidade. Assim, ao relato de cada discente, podemos levantar questionamentos aos participantes se ouviram aquele causo ou algum similar em sua pesquisa ou no âmbito familiar, se em sua família existe o hábito de ouvir e contar histórias, bem como ouvir ou cantar músicas sertanejas raiz. Assim, partindo para a estrutura dos gêneros com os alunos e realizando a definição, apontando as características conforme os causos que forem apresentados na pesquisa e apresentar aos discentes que primeiramente surgiu os causos e depois a música sertaneja raiz. Nessa aula, além de apresentar características do gênero causo e música sertaneja raiz para os alunos, apresentar na “Educatron” ou através do “Datashow” a canção “O contador de causo”, de Chico Teixeira, música que em sua letra apresenta alguns tipos de causos. A partir da canção, abrir uma roda de conversa sobre os contextos dos causos e associar os assuntos que aparecem na música e nos causos pesquisados pelos discentes. Analisar com os alunos as palavras desconhecidas para eles para maior domínio de vocabulário. Com base na música, os alunos serão convidados a criarem seus próprios causos, incentivando-os a utilizar elementos da cultura popular brasileira, como lendas e tradições, e explorar a linguagem coloquial

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

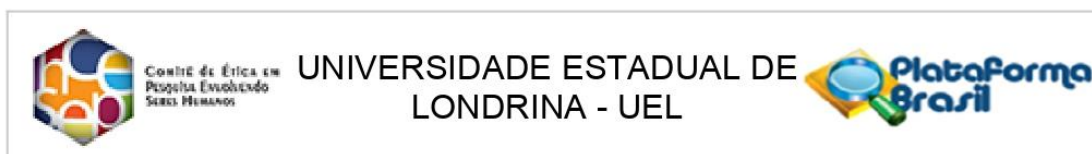
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

e regional, para concretizar essa aula. Na terceira aula vamos “Do caso a realidade”, levaremos o vídeo “O caso de Angelino”, contado e cantado com “Tristeza do Jeca”, interpretado por Paulo Freire e Inezita Barroso, de composição de Angelino de Oliveira, que trata de história que pode acontecer como aconteceu na realidade e por motivo distintos, pois a comunicação por meio da oralidade percorre o país, assim as informações vão ganhando direções que mal sabemos. Assistir: <https://www.youtube.com/watch?v=BZ07z1Ku9rQ> (Acesso em: 29 abr. 2023), até 5:30, será passado pela “Educatron” para os discentes e após proposta uma roda de conversa para discutir sobre as características do gênero caso presente na história. A intenção é apresentar exemplos dos gêneros escolhidos para a proposta, buscando suscitar nos alunos interesse e motivação para o desenvolvimento de novos saberes. Propor um debate sobre a importância da tradição oral na preservação da cultura popular, e refletir com os alunos sobre como essas histórias podem ser passadas adiante e valorizadas em um mundo cada vez mais tecnológico e visual

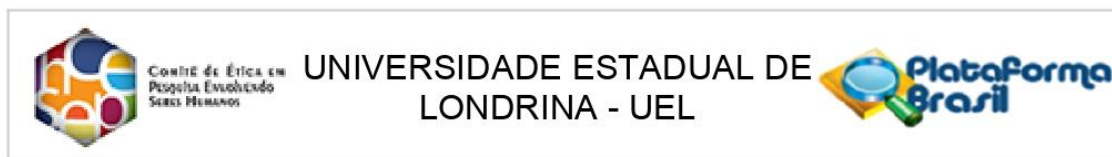
METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS: Para finalizar a sequência didática, serão demonstradas as habilidades de contação de casos e cantorias, promovendo no salão nobre do colégio um momento especial e organizado previamente. Nesse evento pretendo promover momentos de roda de contação de casos e canções, em que participarão tanto os alunos envolvidos na implementação, quanto professores e convidados da comunidade escolar, aproximando família e escola. Todos os momentos da proposta de implementação buscam, para além da concretização de aprendizados, promover momentos de integração e descontração, tão necessários ao ser humano enquanto sujeito e construtor de seu aprendizado. Durante a implementação, será gravado áudios e vídeos com os gêneros caso e música sertaneja raiz, via podcast ou vlog durante as aulas, para montagem de um acervo escolar com as produções que ocorrerem dentro da sala de aula, bem como as pesquisadas pelos alunos, que pertencem à cultura da comunidade, podendo ter participação especial da comunidade, desde que aceite e assine o termo para que haja proteção dos dados, para futura apreciação da comunidade e composição do acervo escolar.

CRITÉRIO DE INCLUSÃO: Alunos com faixa etária entre 11 e 14 anos de uma escola estadual no município de Apucarana.

Objetivo da Pesquisa:

O projeto preenchido na Plataforma Brasil (arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf”, versão 3, de 03/08/2023) apresenta os seguintes objetivos:

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-970
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR	Município: LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

OBJETIVO PRIMÁRIO: Desenvolver e implementar uma Sequência Didática (SD) com os gêneros causo e música sertaneja raiz, a fim de contribuir para o letramento na perspectiva do multiletramento, trabalhando com o aprimoramento da oralidade com ênfase na performatividade, levando o aluno a ampliar seus conhecimentos de leitura e produção textual, em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II.

OBJETIVO SECUNDÁRIO: tuguesa, em turma de 6º ano, de modo a provocar o interesse dos alunos pela leitura e pela oralidade; Desenvolver a performance da voz alta juntamente com a dramatização (encenação) dos alunos, com vistas a melhorar oralidade e leitura por meio do causo e da música sertaneja raiz; Diferenciar oralidade e oralização com os alunos, por meio de atividades práticas; Desenvolver habilidades de comunicação, colaboração e criatividade; Desenvolver certos valores, atitudes e comportamentos (como trabalho em equipe, autorreflexão, valorização da diversidade, habilidades socioculturais e cidadania etc.); Encorajamento à participação ativa do aluno; Oportunizar a pesquisa e a apresentação de textos do gênero textual causos (tanto pesquisados como produzidos por eles) em momentos especiais planejados na escola, levando o aluno a desempenhar a performance.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto preenchido na Plataforma Brasil (arquivo "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf", versão 3, de 03/08/2023) apresenta os seguintes riscos e benefícios:

RISCOS: Risco mínimo, pois será desenvolvido nos espaços da escola e de seu convívio familiar. Como se trata de causos e música sertaneja raiz, há o risco de algum desconforto gerado no momento da pesquisa com familiares, no entanto, o trabalho será pautado por ações éticas e diligentes que assegurem o equilíbrio emocional dos estudantes envolvidos.

BENEFÍCIOS: Aprimoramento da oralidade e do conhecimentos sobre gêneros causo e música sertaneja raiz. Desenvolvendo a performatividade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este parecer compreende, ressalta a importância da pesquisa e considera não haver pendências ético-documentais à realização da pesquisa.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

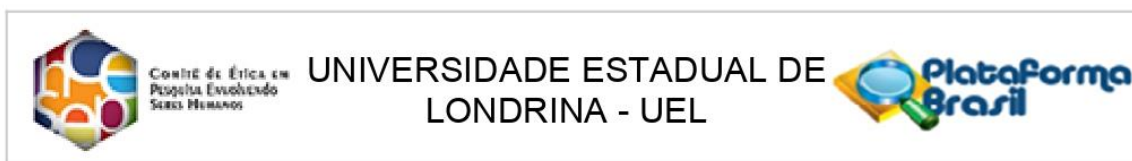
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida, assinada pela coordenadora do Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras/CLCH/UEL (arquivo “folha_de_rosto_Andrea.pdf”, de 07/07/2023);
2. Apresenta TALE contendo as informações necessárias ao esclarecimento dos participantes (arquivo “TALE_andrea.doc”, de 03/08/2023);
3. Apresenta termo de concordância/autorização do Colégio Estadual Alberto Santos Dumont para realização da pesquisa (arquivo declaracao_concordancia.pdf”, de 21/07/2023);
4. Apresenta Termo de Confidencialidade e Sigilo para o uso dos dados coletados (arquivo “termo_de_confidencialidade.jpeg, de 21/07/2023);
5. Apresenta Termo de Cessão de Uso de Imagem para coleta de voz/imagens em acordo com legislação vigente (arquivo “Termo_de_cessao_de_uso_de_imagem__2023.docx”, de 21/07/2023);
6. Apresenta no projeto preenchido na Plataforma Brasil (arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf”, versão 3, de 03/08/2023) Cronograma de Execução detalhado com previsão de início das atividades em 04/09/2023;
7. Apresenta no projeto preenchido na Plataforma Brasil (arquivo “PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf”, versão 3, de 03/08/2023) Orçamento Financeiro com previsão de financiamento próprio no valor total de R\$ 5,00 (cinco Reais);

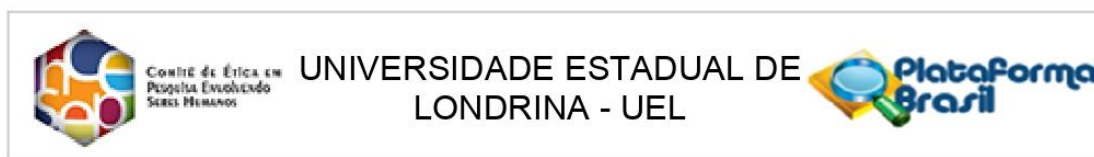
Recomendações:

Não se aplica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não havendo pendências ético-documentais à realização da pesquisa, este parecer considera a pesquisa APROVADA.

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 86.057-970
UF: PR **Município:** LONDRINA
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167945.pdf	03/08/2023 16:25:36		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_andrea.doc	03/08/2023 16:25:10	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.jpeg	21/07/2023 13:04:03	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

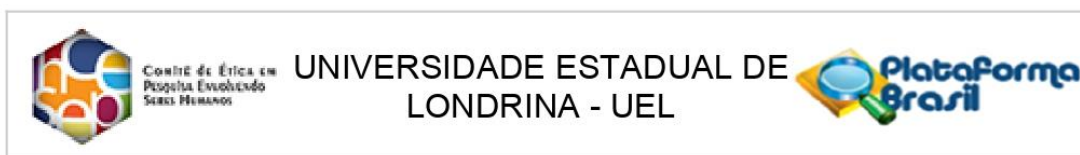
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 6.227.433

Outros	Termo_de_cessao_de_uso_de_imagem_2023.docx	21/07/2023 13:03:15	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	declaracao_concordancia.pdf	21/07/2023 13:01:50	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_Andrea.pdf	07/07/2023 17:24:27	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_andrea.doc	23/06/2023 20:39:09	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	DA_VIDA_PARA_A_SALA_DE_AULA.docx	23/06/2023 16:03:30	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ANDREA.docx	23/06/2023 15:59:37	ANDREA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 08 de Agosto de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br