

O CAUSO COMO OBJETO DE ESTUDO DA LÍNGUA PORTUGUESA: FOCO NA ORALIDADE

Luciane Cristina Benites Pereira*
Roberta Negrão de Araújo**

RESUMO: O presente artigo apresenta um recorte da pesquisa realizada em um programa de mestrado profissional em ensino. A fundamentação teórica aborda o ensino de Língua Portuguesa, com destaque no eixo Oralidade e, neste, a relevância do gênero textual *causo*. O estudo teve como resultado a elaboração e a implementação de um Guia Didático intitulado “A oralidade e o gênero textual *causo*: um guia didático pros *futuru professô*”. Durante a Intervenção Formativa junto à licenciandas de Pedagogia, foram coletados dados referentes à validação do referido Produto Educacional. A coleta se fez por dois instrumentos: questionário e atividades pedagógicas. Constatou-se que a Oralidade, embora nem sempre valorizada, é uma habilidade de grande relevância para o ensino da Língua Portuguesa.

Palavras chave: Ensino de Língua Portuguesa. Oralidade. Gênero *causo*.

THE “CAUSO” AS AN OBJECT OF STUDY OF THE PORTUGUESE LANGUAGE: FOCUS ON ORALITY

Abstract: This article presents an excerpt of the research carried out in a professional master’s program in teaching. The theoretical foundation addresses the teaching of Portuguese, with emphasis on the Orality axis and, in this, the relevance of the textual genre “*causo*”. The study resulted in the elaboration and implementation of a Didactic Guide entitled “Orality and textual genre “*causo*”: a didactic guide “*pros futuru professô*”. During the Formative Intervention with the Pedagogy graduates, data were collected regarding the validation of the Educational Product. The collection was done by two instruments: questionnaire and pedagogical activities. It was found that orality, although not always valued, is a skill of great relevance for the teaching of the Portuguese Language.

Key Words: Portuguese Language Teaching. Orality. Gender “*causo*”

Introdução

A educação é tema que tem suscitado várias discussões, dada a preocupação e a urgência em torná-la acessível e, ao mesmo tempo, de qualidade social para toda a população. No entanto, o Brasil ainda não conseguiu colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação e amarga a sua insuficiência diante de mecanismos avaliativos, nacionais e internacionais (MELLO, 2000). Nesse cenário está o ensino da Língua Portuguesa, disciplina que compõe o currículo da Educação Básica, cuja proficiência está muito aquém dos índices desejados para uma sociedade letrada.

Diante disso, a motivação em abordar o tema deu-se pela constatação de que

são poucos os estudos realizados, como mostrou o resultado do mapeamento realizado em revistas com publicações entre 2007 e 2017, bem como a atuação das pesquisadoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tal atuação oportunizou observar os limites do ensino da Língua Portuguesa, bem como as fragilidades decorrentes da formação inicial dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, aspecto que não abordaremos neste recorte.

O presente artigo apresenta resultados de uma Intervenção Formativa (IF) desenvolvida junto às licenciandas de Pedagogia de uma universidade pública do Paraná, no segundo semestre de 2019. O objetivo desta foi validar o Guia Didático elaborado como Produto Educacional, resultado da pesquisa desenvolvida em um programa de mestrado profissional em ensino. Vale indicar que, de acordo com o Regulamento do Mestrado Profissional, o Produto Educacional é compreendido como uma produção técnica que se caracteriza por produtos e processos educacionais que possam ser utilizados por professores e outros profissionais envolvidos com o ensino (PARANÁ, 2020).

A IF tomou como objeto investigativo o domínio da oralidade como uma prática discursiva privilegiada nas Diretrizes Curriculares do Paraná (2008), e do gênero *causo*, enquanto expressão da cultura popular e que, quando retextualizado, incide nos conteúdos estruturantes deste eixo.

Durante a realização do estudo houve o cuidado para tomar a oralidade como “[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 25), e não cair no engodo de “ao apresentar a hegemonia da norma culta, [...] desconsiderar os fatores que geram a imensa diversidade linguística: localização geográfica, faixa etária, situação socioeconômica, escolaridade” (POSSENTI, 1996).

O artigo está organizado em três seções. A primeira aborda o ensino da Língua Portuguesa, considerando os documentos curriculares oficiais, tanto do país, como do Paraná, estado em que as pesquisadoras atuam. Dá destaque ao eixo Oralidade, bem como ao gênero *causo*, selecionado para estudo. A segunda apresenta os instrumentos utilizados para coleta de dados empíricos, bem como a abordagem utilizada para analisá-los. Já a terceira seção descreve a implementação do Guia Didático, focando uma das atividades e analisa os dados coletados.

1 O ensino da Língua Portuguesa na perspectiva dos documentos curriculares oficiais

De acordo com o documento Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (CBEPP), pensar o ensino de “português” significa,

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

O CBEPP aponta como função do ensino de LP “ensinar a ler e escrever. O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais” (PARANÁ, 1990, p. 46). Desta forma, o ponto central do ensino é o trabalho com o texto. Este, por sua vez, “[...] deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão do mundo, de uma intenção e de um momento de produção” (PARANÁ, 1990, p. 48).

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

Com isso, os PCN orientam para a proposição de atividades variadas de escuta, produção e análise de gêneros de textos escritos e orais públicos formais (NASCIMENTO; BRUN, 2018). No entanto são poucas atividades direcionadas à aprendizagem de gêneros orais públicos formais e poucas situações de planejamento, realização e avaliação de uso desses gêneros nos materiais didáticos (MAGALHÃES, 2008; LEAL, 2011).

No documento “Ensino Fundamental de nove Anos: Orientações Pedagógicas” (PARANÁ, 2010), o objetivo do ensino da língua materna é ampliar as práticas de letramento dos sujeitos. Isso impõe pautar-se em uma concepção que ultrapassa a ideia de que a língua é mero instrumento de comunicação utilizado por um emissor para codificar uma mensagem que será decodificada pelo receptor. Este ensino deverá ser mediado pelo adulto.

É por meio dessas interações recíprocas que a criança se constitui e, ao mesmo tempo, constitui a linguagem. Desse modo, os adultos com quem uma criança convive desempenham papel fundamental, haja vista serem os responsáveis pela apresentação dos sons, do vocabulário, da gramática, dos usos e funções da língua (PARANÁ, 2010, p. 140).

O documento defende a concepção de ensino da LP por meio dos variados gêneros textuais, como forma do aluno compreender as convenções exigidas nas situações interativas.

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

No âmbito nacional, em 2017, foi aprovado pelo Ministério da Educação, o último documento: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Neste, o ensino da LP está pautado no aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, por meio dos eixos: Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta, e Produção de Textos (BRASIL, 2017).

Um dos diferenciais da BNCC é a organização dos conteúdos, de modo a abranger as práticas de linguagem, objetos do conhecimento, objetivos de aprendizagem, bem como a inserção da cultura digital e dos multiletramentos (BRASIL, 2017).

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

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

Tendo a BNCC como fundamento, em 2018, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná organizou o documento intitulado “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações” (RCP), trazendo para a educação

paranaense discussões sobre os princípios e direitos básicos do currículo; reflexão sobre a transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e entre os anos iniciais e finais (PARANÁ, 2018).

Evidenciamos que as mudanças ou modificações ocorridas nos documentos curriculares são reflexos das alterações pelas quais a sociedade passa historicamente, sendo papel da escola avançar no sentido de acompanhá-las. O Quadro 1 apresenta a função da LP nestes documentos.

Quadro 1: Síntese das funções da LP nos documentos curriculares oficiais

DOCUMENTO	ANO	FUNÇÃO DA LP
Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná	1990	Ensinar a ler e escrever
Parâmetros Curriculares Nacionais	1997	Expansão da possibilidade de uso da linguagem
Orientações para o Ensino de Nove Anos	2010	Promover o nível de letramento dos sujeitos
Base Nacional Comum Curricular	2017	Aprofundamento das experiências com a língua oral e escrita
Referencial Curricular do Paraná	2018	Discussões sobre os princípios e direitos básicos do currículo

Fonte: As autoras (2020).

O destaque à BNCC, que traz como função o aprofundamento das experiências com a língua *oral* e escrita, justifica-se pelo recorte do estudo apresentado neste artigo.

2 Oralidade: eixo do ensino de LP

Marcuschi (2001, 2008 *apud* NANTES, 2014) afirma que, por meio da fala é possível identificar parte da identidade do sujeito, uma vez que há um conjunto de elementos simbólicos que oferecem “pistas” desse interlocutor, tais como: gestos, sotaque, faixa etária, sexo, entoação, entre outros.

Assim, a Oralidade é “[...] uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral” (MARCUSCHI, 2001, p. 25). Como essa surgiu muito antes da linguagem escrita, remete pensar em aspectos históricos de um passado distante, porém, sua gênese no ensino da LP está posta em tempo recente, no século XIX, quando a disciplina foi oficializada nos programas e currículos da escolarização formal no Brasil.

“Estudos sobre a história do ensino de língua portuguesa traçam o percurso pelo qual a linguagem oral foi moldando-se como objeto de ensino com base em saberes sobre os usos da palavra, [...] uso retórico da palavra, [...] técnica ou a arte de falar em público” (ESCREVENDO O FUTURO, 2017, p. 1). A recitação, a leitura expressiva, a leitura em voz alta e a composição oral (narrações, descrições, exposições, resumos) – como explicitado no manual “A linguagem usual e a composição” do professor Julio Nogueira – eram recursos que tinham o objetivo de “desenvolver consideravelmente a capacidade dos nossos jovens para o uso da palavra, prepararão decerto gerações melhores de homens públicos, que saibam exprimir-se com clareza¹” (NOGUEIRA, 1929, p. 317).

Marcuschi (2008, p. 172) destaca que o ensino “[...] deveria ser culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores”. A partir da afirmação, evidenciamos que muito da cultura brasileira não teve seu registro escrito. Assim, cabe à escola explorar o eixo oralidade com o objetivo de valorizar a expressão cultural dos brasileiros.

Na BNCC, as várias práticas de linguagem são contempladas no ensino da LP, bem como os “objetos de conhecimento” referentes ao eixo da língua oral, a saber: Oralidade pública/Intercâmbio conversacional em sala de aula; Escuta Atenta; Características da conversação espontânea; Contação de histórias; Variação linguística; Planejamento do texto oral/Exposição oral; Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala; Relato oral/registo formal e informal; Forma de composição de gêneros orais e Produção de texto oral (BRASIL, 2017).

Diante da constatação, foi eleito o eixo Oralidade e o gênero *causo* como instrumento proveniente da cultura popular que pode se caracterizar como tema de estudo, levando-se em conta os objetos do conhecimento inscritos na BNCC para o trabalho com a linguagem oral.

3 Gênero Discursivo e o Gênero *causo*

¹ A grafia foi mantida na forma original da obra.

Consideramos a utilização do gênero discursivo como forma de expressão da linguagem. Para tanto recorreremos ao que foi anunciado por Bakhtin (2003, p. 261-262).

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem.

Depreende-se, desta visão que, dependendo das condições de cada grupo social ou do contexto da situação comunicativa, há a adaptação do uso da língua. Uma ligação telefônica ou uma conversa em família, por exemplo, diferenciam-se substancialmente de uma notícia de telejornal no que tange ao formato pelo qual a linguagem é utilizada.

Quanto à formalidade, Koch e Elias (2015) afirmam que existem gêneros orais com alto grau de complexidade, como palestras e conferências. Assim, pensar que a língua oral é desorganizada e rudimentar é um equívoco. O *causo*, nosso objeto de estudo, se inscreve no gênero oral da esfera cotidiana/literária que, quando trazido para a sala de aula, passa a ter um viés de formalidade, considerando que o ambiente escolar é um espaço formal de uso da língua.

Para Nantes (2014), o *causo* é um gênero da esfera literária que privilegia a cultura popular, de origem oral (primário). Já para Perroni (1992 *apud* NANTES, 2014) é entendido como um texto aproximado às narrativas infantis, uma manifestação popular de fatos extraordinários, não raro com assombração. Porém, tem uma aparência de verdade que contém invariavelmente elementos do sobrenatural, desligado do compromisso com o real.

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

De acordo com definições de especialistas trazidas por Silva e Striquer (2018, p. 293), o *causo* é,

[...] um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos de um povo (CASCUDO, 2006, p. 11). [...] relato/conto/narrativa geralmente falado (a),

relativamente curto (a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como o caso do dia a dia ocorrido com pessoas, animais etc., ou histórias da imaginação das pessoas, como “causos” ou “contos populares” (COSTA, 2009, p. 58).

O Quadro 2 apresenta tanto o contexto de produção como o assunto que o *causo* pode abordar.

Quadro 2: Condições de produção e características do *causo*

Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Quem conta o <i>causo</i>
Provável destinatário	Qualquer pessoa disposta a escutar
Local e época de circulação	Os <i>causos</i> estão presentes em todos os povos, raças e culturas
Provável objeto da interação	Narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
Assunto	
Os <i>causos</i> podem apresentar assuntos variados. De acordo com Oliveira (2006), os assuntos podem se enquadrar em temas construídos avaliativa e interativamente, junto ao interlocutor, e podem ser voltados ao LÚDICO, à CRÍTICA, ao REVIDE e à ATERRORIZAÇÃO.	

Fonte: As autoras, adaptado de Nantes (2014).

Além das características citadas, o *causo* está incluído nos seguintes objetos de conhecimento do trabalho com a Oralidade no ensino da LP: escuta atenta, contação de histórias, variação linguística² e aspectos paralinguísticos³ no ato da fala.

Sobre o local e época de produção, de acordo com Benjamin⁴, considera-se que o *causo* tenha surgido no grupo dos narradores do “camponês sedentário”, aquele que tem muita experiência a transmitir, por ter vivido sempre em um mesmo lugar e conhece as tradições. Segundo o autor, os camponeses e os marujos foram os primeiros mestres da arte de narrar, e os artífices a aperfeiçoaram. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos

² Fenômeno natural das línguas humanas (PARANÁ, 2010).

³ Qualidade da voz, elocução e pausas, risos/suspiros/choro/irritação; atitudes corporais, gestos, troca de olhares, mímicas faciais (MELO; CAVALCANTE, 2007).

⁴ Um dos maiores filósofos da época moderna, porém, reconhecido como tal somente depois de sua trágica morte durante a fuga das forças nazistas (INFOESCOLA, 2019).

outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1986, p. 202).

A narratividade, como uma característica inerente à raça humana, é uma prática social e, tão somente por isso, deveria ser tomada como prática pedagógica.

4 Materiais e métodos

Durante a Intervenção Formativa – desenvolvida para a implementação do Guia Didático, desenvolvido como Produto Educacional – foram utilizados instrumentos para coleta de dados junto às envolvidas. Tais dados, posteriormente, tornaram-se *corpus* de análise. Os instrumentos utilizados foram questionários e também atividades desenvolvidas ao término de cada um dos encontros.

Para Gil (1999, p. 28), questionário é “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Nosso instrumento, composto por oito questões concernente ao eixo Oralidade da Língua Portuguesa, foi aplicado em dois momentos distintos: antes e após a Intervenção Formativa. Seu objetivo consistiu em identificar a percepção das participantes. As questões são apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3: Questões para coleta de dados

Nº	Questão	Alternativas e questões complementares
1	Na sua infância, seus pais, tios, avós, “contavam” histórias?	() sim, sempre () sim, às vezes () sim, raramente () não
2	Se sim, você gostava?	() sim, muito () sim, pouco () não Justifique.
3	E hoje, você gosta de ouvir histórias?	() sim, muito () sim, pouco () não Por quê?
4	Você reconhece o eixo “Oralidade” como relevante no ensino da LP?	() sim, muito () sim, parcialmente

		() não Por quê?
5	Há diferença entre “ler” e “contar” uma história?	() sim, muito () sim, pouco () não Por quê?
6	Você conhece o gênero textual <i>causo</i> ?	() sim () sim, de forma superficial () não
7	Se sim, você conhece algum <i>causo</i> ?	Registre-o de forma breve _____
8	Considere os eixos da LP: leitura, escrita, oralidade e análise linguística:	Numere-os pela ordem de importância e justifique sua resposta

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

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

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

O Quadro 4 apresenta as categorias *a priori* que fundamentaram as questões dos instrumentos Q1D (Questionário aplicado na fase inicial) e Q4F (Questionário aplicado na fase final).

Quadro 4: Categorias *a priori*

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

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Para a análise dos dados utilizou-se da Análise Textual Discursiva definida como,

Uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo e a análise de discurso, representando, diferentemente destas, um

movimento interpretativo de caráter hermenêutico (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 13).

Como já indicado, a Intervenção Formativa teve como objetivo validar o Guia Didático, elaborado como Produto Educacional, considerando a percepção das participantes quanto ao tema, bem como o grau de relevância do eixo Oralidade no ensino da LP. Na sequência são apresentadas as análises dos dados coletados, tanto pela aplicação dos questionários como pelas atividades realizadas.

5 Dados coletados: análise e discussões

A seção apresenta os dados coletados junto às licenciadas do 3º ano do Curso de Pedagogia, bem como sua análise. Está organizada em tópicos: perfil das participantes, memória leitora, conhecimentos prévios acerca da Oralidade e do gênero *causo*. Apresentamos ainda a organização dos encontros, descrevemos um deles e, a partir do questionário final, destacamos as novas evidências.

Onze licenciandas participaram da implementação do Guia Didático, elas são indicadas pela letra E (estudante) seguida de numeral de 1 a 11.

6 Perfil das Participantes

Todas as participantes são do sexo feminino, com idade entre 20 e 46 anos, sendo uma de origem estrangeira.

A maioria, nove delas, cursou o Ensino Médio em instituição pública e duas em escola privada. No que se refere ao contato com a cultura do campo na infância, sete o tiveram; as demais, não. Duas já atuaram como docente, ambas pelo período de 1 ano no 2º e 4º ano do Ensino Fundamental respectivamente; uma atuou por 3 anos em turmas de 1º, 2º e 3º ano e oito não atuaram.

7 Memória Leitora

Dez respondentes tiveram contato com histórias durante a infância. Para seis delas esse contato ocorreu esporadicamente. Dez participantes indicaram gostar muito de ouvir histórias. A E5, embora não tenha tido contato com contação em sua

trajetória infantil, registrou gostar de ouvi-las, revelando que lia por conta própria. Essa afirmação indica que a participante só teve contato com histórias após ser alfabetizada.

E9 registrou o gosto, porém, “pouco”. Quatro envolvidas destacaram a importância das histórias no que se refere à imaginação, três indicaram o fator apreciação aliado ao fator diversão. Apenas uma apontou a compreensão da realidade por meio da escuta de histórias. O gosto por ouvir histórias está em consonância com os dizeres de Bussato (2003), quando menciona que, quando histórias de outros povos são trazidas para a sala de aula, há a contribuição para a diversidade cultural alinhada às atividades pedagógicas, ao passo que,

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

Quanto ao gosto por ouvir histórias na fase adulta, as 11 participantes registraram gostar muito, sendo que na justificativa foram evidenciados seis fatores: motiva o aprendizado (E1), diverte (E2, E10), incentiva o gosto por novas leituras (E3), estimula a imaginação (E5, E8), lembrança da infância (E9) e encantamento (E11). E4 e E9 não justificaram.

8 Conhecimentos prévios acerca da Oralidade

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

Sobre o questionamento se há diferença entre ler e contar histórias, nove das participantes responderam “sim, muito”, e duas “sim, pouco”. Consoante a isso, o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas” distingue leitura de contação: “Enquanto aquela se apoia no livro, esta é dependente da

memória do contador, que pode se valer de histórias da tradição oral ou de textos impressos memorizados literalmente” (PARANÁ, 2010, p. 146).

A última questão solicitava que ordenassem a importância dos quatro eixos da LP⁵. No entanto, mesmo as participantes tendo colocado o eixo Oralidade em evidência, a maioria não argumentou sua opção, o que demonstra a importância de aprofundar o estudo desse eixo.

9 Conhecimentos prévios sobre o gênero *causo*

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

- (1) Você já estudou o gênero *causo*?
- (2) O que sabe sobre ele?
- (3) O que mais gostaria de saber?

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

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

Consoante a isso, o RCP traz alguns dos direitos de aprendizagem referente ao estudo da língua,

Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]; Ler, escutar e produzir textos orais [...] que circulam em diferentes campos de atuação [...]; Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (PARANÁ, 2018, p. 534 - 535).

⁵ Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística.

No entanto, sete indicaram que não estudaram o gênero *causo*. O que indica fator de desconhecimento. Apenas duas indicaram que o *causo* se refere à história ou conto. Logo, constatamos que seria necessário definir o gênero.

Cinco estudantes indicaram que é necessário estudar sobre o *causo*. Todavia, evidenciamos pouca curiosidade em saber sobre o gênero e certa inquietação sobre o motivo de aprender sobre ele, o que tornou necessário dialogar com as participantes no sentido de sensibilizá-las da importância de estudá-lo, relacionando-o aos aspectos históricos e culturais do povo brasileiro, bem como instrumento mediador de ensino.

Os *causos* selecionados para o Guia Didático foram cinco: Enforcando o ladrão (BOLDRIN, 2001); Zé Larápio, o ladrão (BOLDRIN, 2019); O moço bonito (narrado por moradora da cidade de Ribeirão do Pinhal); O pescador mentiroso de Abatiá (narrado por moradora da cidade de Abatiá); e Seu Lunga (narrado pela família de uma das participantes da pesquisa). Cada um foi trabalhado em um encontro.

Diante da constatação do desconhecimento das envolvidas sobre o gênero selecionado, as atividades pedagógicas foram precedidas de discussões teóricas. Tais atividades, desenvolvidas na IF, os objetos do conhecimento explorados e os aspectos teóricos que as subsidiam encontram-se sintetizadas no Quadro 5.

Quadro 5: Atividades da Intervenção Formativa

Atividade	Objetos do conhecimento	Aspectos teóricos
Causo O moço bonito	Marcas conversacionais	Força ilocutória do discurso (GALLEMBECK, BURGO E STORTO, 2013)
	Aspectos paralinguísticos Modulação da voz	Atos da fala (MELO e CAVALCANTE, 2007; COELHO, 1989)
	Elementos da narração	Narrador-observador (SILVA e STRIQUER, 2018)
	Utilização de imagens	Construção composicional (BAKHTIN, 2010)
	Transcrição e retextualização	Operações da retextualização (MARCUSCHI, 2005).
Causo Enforcando o ladrão	Elementos da narração	Situação inicial, conflito e desfecho (SILVA; STRIQUER, 2018)

	Marcas da oralidade Tempo verbal	Operação de retextualização (MARCUSCHI, 2005) Pretérito – narrar fatos vividos (NANTES, 2014)
	Categorias de análise	Lúdica e vingança (OLIVEIRA, 2006)
	Desvios da norma culta da língua	Ensino culturalmente sensível (MARCUSCHI, 2008)
Causo o pescador de Abatiá	Transcrição	Escrita fiel a fala (MARCUSCHI, 2001)
	Norma culta	Gramática internalizada (AVELAR, 2012)
	Categoria de análise	Lúdica (OLIVEIRA, 2006)
	Elementos da narração	Narrador-observador (SILVA; STRIQUER, 2018)
	Predominância de tempo verbal	Pretérito – narrar fatos vividos (NANTES, 2014)
	Retextualização	Eliminação de marcas da oralidade (MARCUSCHI, 2005)
Captação de <i>causo</i>	Condições de produção	Autor, local de produção/circulação; objeto do conhecimento; prática de linguagem (PARANÁ, 2018)

Fonte: As autoras (2020).

Considerando o limite de extensão deste artigo, selecionamos apresentar a implementação e a análise dos dados da Atividade 1: *Causo O moço bonito*.

Nessa atividade foram evidenciados os marcadores conversacionais que, segundo Burgo, Storto e Galembeck (2013 p. 289), possuem caráter multifuncional operando como articuladores textuais, indicadores de força ilocutória do discurso, planejadores verbais, atenuadores, dentre outras funções; aspectos paralinguísticos no ato da fala, que se compõem de atitudes corporais, qualidade da voz, elocução e pausas, gestos, olhares (MELO e CAVALCANTE, 2007), somados à “compreensão dos textos orais” (BRASIL, 2017); e narração do que aconteceu com as personagens (3ª pessoa), como um dos elementos da narrativa do *causo* (SILVA; STRIQUER, 2018).

Após a contação do referido *causo*, as expressões “aí”, “daí” “né” foram identificadas instantaneamente. O termo “ir no mato”, recorrente nas respostas (E1 – E5 – E7 – E10 – E11), é um indicador de força ilocutória⁶ do discurso, com a função de “avisar”. Quanto à presença dos fatores de aspectos paralinguísticos do ato da fala, concernentes à “compreensão dos textos orais” (BRASIL, 2017), foi pedido que as participantes observassem se a contadora se movimentou enquanto contava o *causo* e quais foram esses movimentos. Todas responderam “sim”: movimento com as mãos (E1 – E3 - E5 – E7 – E8 – E9); braços e gesticulação do rosto (E2); E10 destacou a imitação do movimento do “cachorro grande que puxou a manta da criança” e E11 destacou o movimento de susto quando a narradora usou a expressão “meu marido é lobisomem”!

Todas afirmaram que a narradora (pesquisadora) *soube contar o causo* de forma interessante, com justificativas: ajuda na imaginação, tornar mais real (E1 – E3 – E5 – E7 – E8 – E10); aumentar o interesse (E2); melhorar a compreensão (E9); e ajudar na caracterização (?) (E11). Reafirmando que “[...] os narradores habilidosos poderão utilizar alguns (poucos) recursos, sem que isto descaracterize uma simples narração. Pode utilizar objetos, figuras, recursos sonoros, entre outros” (PRIMECURSOS, 2020, p. 01).

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

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

No questionamento se a narradora faz parte do *causo* como personagem, todas acertaram respondendo que “não”, pois os personagens foram: o moço bonito, as moças da região, o filho e o cachorro grande,

Trecho 2: “*Era uma vez... um moço muito bonito, todas as moças da região queriam se casar com ele, até que escolheu a que lhe agra-*

⁶ Do inglês *illocutionary*, designativo do ato de fala em que o falante introduz uma intenção de realizar um objetivo comunicativo, como perguntar, pedir, aconselhar, avisar, prometer etc (PORTO EDITORA, 2020, p. 01).

dou, casaram-se e tiveram um filho (...) de repente, apareceu um cachorro muito grande (...) (DIÁRIO DA PESQUISA, 2020).

Quanto à modulação da voz durante a exposição, foi destacado no trecho: *“meu marido é lobisomem!”*. Como postula Coelho (1989, p. 51), “é a voz que sugere o que aconteceu, ora mais forte, vibrante, intensa, ora mais pausada [...]”.

A última questão da atividade solicitou que observassem o texto impresso disponível sobre o *causo* contado e identificassem se era “transcrito” ou “retextualizado”. Obtivemos as respostas: transcrito (E1 – E3 – E5 – E7 – E10 – E11); enquanto E8 e E9 indicaram retextualizado, E2 deixou em branco. O resultado mostrou que as participantes tiveram dúvida quanto aos dois formatos, pois somente duas responderam “retextualizado”. Isto porque do texto impresso já haviam sido retiradas as marcas da oralidade (então, daí, né), conforme exigência do texto escrito (Operação 1 do processo de retextualização).

10 Questionário final: novas evidências

A última questão dos instrumentos Q1D e Q4F solicitava que as participantes ordenassem os eixos do ensino da LP quanto à sua relevância.

Inicialmente, seis participantes indicaram que o eixo Oralidade é o mais importante de ser trabalhado, enquanto apenas uma o ordenou em 4º lugar. Das seis respondentes que deram destaque ao eixo, cinco (E1, E4, E5, E7 e E11) não justificaram. Somente a E8 afirmou que a Oralidade *“é a primeira maneira que nos comunicamos, e na sequência se aprende os demais eixos”*.

Nas justificativas quanto à Leitura como eixo principal, os comentários giraram em torno da necessidade de a criança ouvir “leituras” enquanto não foi alfabetizada (E2, E3), e fornece maior compreensão e interpretação (E9). Depreende-se dessas visões que a Leitura possui maior formalidade quanto ao uso da língua. O eixo Escrita foi justificado com o argumento de que a partir desta é possível aprender os demais eixos (E6), e esse eixo possibilita expressar-se com mais formalidade por meio do domínio gramatical da LP (E10).

Descritivamente, são assinaladas as alterações observadas nas respostas de Q1D e Q4F, de cada uma das participantes (N=11). Considerando que cada envolvida pôde apresentar dois ordenamentos de importância, e que duas delas estavam

ausentes e uma não o apresentou em Q4F, foram computadas 19 respostas. Destas, 11 apontaram a Oralidade como a de maior importância dentre os quatro eixos, acima de 50%.

E1 – Manteve a Oralidade na primeira posição 1; quanto à Análise Linguística que havia deixado em segundo, colocou em quarto lugar; a Escrita permaneceu na terceira posição; a Leitura que tinha deixado em último lugar, trouxe para o segundo.

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

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

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

E5 – Permaneceu com a Oralidade em primeiro lugar, a Escrita que tinha colocado em segundo foi para último; a Leitura que tinha posto em terceiro trouxe para segundo lugar, e a Análise linguística que tinha colocado em último lugar trouxe para o terceiro. **E6** – Permaneceu na colocação de Escrita e Leitura em primeiro e segundo lugar respectivamente; a Oralidade havia colocado em terceiro, foi para último; e a Análise linguística que tinha colocado em último, trouxe para terceiro lugar.

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

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

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

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

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

Os resultados demonstraram que a Oralidade, um dos eixos da língua materna mais utilizados no cotidiano, apresenta relevante importância, tanto para o trabalho pedagógico quanto para utilização nas práticas sociais.

Considerações finais

A análise dos dados, de modo geral, apontou para a necessidade de tornar o espaço de formação inicial do professor, que atuará nos anos iniciais, um cenário de debates acerca dos eixos do ensino da LP, como mediadora na/da aquisição do conhecimento.

O objeto de estudo, o *causo*, pela narratividade peculiar possibilita o encontro da história com a cultura, por isso é um importante instrumento da prática pedagógica, pelas características das falas regionais e históricas da massa da população, a serem incorporadas à aprendizagem, representando a variação da língua como marca do povo.

Ao término da IF, 50% das participantes atestaram a grande importância do eixo Oralidade, não em detrimento dos demais – Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta, e Produção de Textos – mas perceberam-no como o ponto de partida para o ensino de fatos da língua.

Concluimos, portanto, que a Oralidade necessita ser foco de debate constante na formação de professores, de modo a garantir que seja trabalhada de forma sistemática no seio da sala de aula, tomada em sua totalidade (MARCUSHI, 2001; BAGNO, 2013) e não apenas como material de atividades de retextualização, ou o simples diálogo docente/discente.

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

Notas

*Luciane Cristina Benites Pereira é mestre em ensino pela UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2014), especialização em Alfabetização Matemática pela Faculdade São Braz (2016), especialização em Arte, Educação e Terapia pela Faculdade São Braz (2016), mestrado em 'Mestrado profissional em ensino' pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (2020) e ensino-médio-segundo-grau pela Escola Estadual Hermínia Lupion (1992). Atualmente é Professora da Escola Municipal Dom Bosco e Professora da Secretaria Municipal de Educação de Abatiá. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores.

**Roberta Negrão de Araújo é doutora em Ciências e Educação Matemática. Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Especialização em Orientação e Supervisão. Graduada em Licenciatura em Ciências, com Habilitação em Química. Professora Adjunta B - Universidade Estadual do Norte do Paraná/ Campus Cornélio Procopio. Docente do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN). Líder do Grupo de Pesquisa em Educação (GEPEDUC). Professora da rede pública estadual - Paraná - Colégio Estadual Monteiro Lobato.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **A estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003.

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

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

BOLDRIN, Rolando. **Contando "causos"**. São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

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

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

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

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

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

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

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

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. – 264p. Coleção educação em ciências.

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

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

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

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

PARANÁ/SEED. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Curitiba. PR: SEED, 2010.

PARANÁ/SEED. **Referencial Curricular do Paraná.** Curitiba/PR: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

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

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica.** Língua Portuguesa. Curitiba/PR: SEED, 2008.

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf>

Acesso em: 20 jun. 2021.

POSSENTI, Sirio. **Porque (não) ensinar gramática na escola**. 19. Reimpressão, 2008. Campinas SP: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Valdirene Rover; STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos. O gênero causa como eixo organizador do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. *In*: BARROS, E. M. D.;

STRIQUER, M. S. D.; STORTO, L. J. **Propostas pedagógicas para o ensino da Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

Recebido em: agosto/2020

Aprovado em: maio/2021