UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Marcela Pimentel Escoralique Rubio

O gênero *podcast* de causo de assombração na escola do campo:
do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural

Juiz de Fora
2024

Marcela Pimentel Escoralique Rubio

O gênero *podcast* de causo de assombração na escola do campo:

do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural

Dissertação apresentada ao Mestrado profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Carolina Alves Fonseca

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração
automática da Biblioteca Universitária da UFJF,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pimentel Escoralique Rubio, Marcela .
O gênero podcast de causo de assombração na escola do campo : do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural / Marcela Pimentel Escoralique Rubio. -- 2024.
215 p.

Orientador: Carolina Alves Fonseca
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Capacidades de linguagem. 2. Sequência didática. 3. Causos de assombração. 4. Gêneros orais. I. Alves Fonseca, Carolina, orient. II. Título.

Marcela Pimentel Escoralique Rubio

O gênero podcast de causo de assombração na escola do campo: do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 7 de março de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Carolina Alves Fonseca - Orientadora

Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Profa. Dra. Thais Fernandes Sampaio

Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 26/02/2024.

Documento assinado eletronicamente por **Carolina Alves Fonseca**, **Professor(a)**, em 07/03/2024, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Leticia Jovelina Storto**, **Usuário Externo**, em 15/03/2024, às 11:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Thais Fernandes Sampaio**, **Professor(a)**, em 15/03/2024, às 20:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1720375** e o código CRC **099DDAB9**.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão começa por Deus, por me conceder força, sabedoria e oportunidades ao longo desta jornada acadêmica. Sem essa fé e orientação, nada disso teria sido possível.

Ao meu marido, Leonardo Heitor Rubio, agradeço por ser meu porto seguro, sempre ao meu lado, mesmo nos momentos de maior pressão e longas horas de estudo. Sua paciência, apoio inabalável e compreensão foram essenciais para o meu equilíbrio emocional e para o progresso da dissertação.

Aos nossos queridos filhos, Lucas Escoralique Rubio e Alice Escoralique Rubio, sou grata por serem minha fonte diária de inspiração e por entenderem quando precisei me dedicar mais ao trabalho acadêmico. O amor de vocês me deu a força necessária para continuar.

À minha mãe, meu pai, minhas irmãs, meu sogro e minha sogra, quero expressar minha gratidão pelo apoio constante, pelas palavras de incentivo e pela compreensão nos momentos difíceis. Sem a força de vocês, este desafio teria sido muito mais difícil.

À minha querida orientadora, Carolina Alves Fonseca, agradeço por sua orientação precisa, paciência e incentivo ao longo de todo o processo de pesquisa e escrita. Sou grata por ela ter sido minha fonte de inspiração ao escolher a área de pesquisa. Seus ensinamentos durante as aulas da disciplina de Oralidade foram fundamentais para me direcionarem nessa área. Além disso, seus conhecimentos e percepções foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus colegas de classe, obrigada pela colaboração, apoio e pela rica troca de conhecimentos ao longo deste período acadêmico. A convivência com vocês enriqueceu minha experiência e proporcionou crescimento tanto pessoal quanto profissional.

Agradeço especialmente às minhas amigas Aline e Wanessa, que me acompanharam nas viagens semanais para a universidade durante um ano de disciplinas. O companheirismo de vocês, enfrentando juntas as adversidades, partilhando alegrias e angústias, tornou a jornada muito mais leve e significativa.

Sou grata também aos colegas Gabriel e Carolina, que me receberam com tanto carinho na turma e na cidade de Juiz de Fora. A solidariedade e a rede de apoio que formamos juntos foram inestimáveis, proporcionando momentos de aprendizado e descontração.

Agradeço ao PROFLETRAS por me oferecer novas perspectivas e permitir que eu ampliasse meus horizontes profissionais. Minha gratidão vai também a cada professor do

programa por conduzir suas aulas com tanta dedicação e seriedade. A influência de vocês foi profunda em minha vida profissional e pessoal.

Por fim, quero agradecer a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta realização. Cada palavra de incentivo, cada gesto de apoio e cada momento de partilha foram elementos-chave para completar este quebra-cabeça chamado trajetória acadêmica. Obrigada a todos por estarem ao meu lado nesta jornada.

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter investigativo e intervencionista acerca do desenvolvimento de capacidades de linguagem, é direcionada ao eixo oralidade dos estudos de Língua Portuguesa e inserida no programa de Mestrado Profissional da Universidade Federal de Juiz de Fora. Partindo da concepção de gênero de texto como megainstrumento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), este trabalho de pesquisa-ação, que adota a metodologia proposta por Thiollent (1986), pretende verificar em que medida o trabalho com uma sequência didática do gênero *podcast* de causo de assombração, em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada na área rural, contribui para o aprimoramento de capacidades de linguagem relacionadas à oralidade, vislumbrando o desenvolvimento humano dos sujeitos. Para tanto, este trabalho desenvolve-se embasado nas reflexões sobre a relação fala e escrita desenvolvidas por Marcuschi (2004); Schneuwly e Dolz (2004), no esquema do modelo didático de gênero e da sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nas reflexões sobre o ensino do oral por Bueno; Costa-Hübes (2015); Cavalcante (2007); Cristóvão (2013); Magalhães (2021), na concepção de desenvolvimento de capacidades de linguagem em Dolz e Schneuwly (2004); Cristóvão (2013), fundamentando-se, principalmente, na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo postulado por Bronckart (2006), o qual defende a linguagem como a principal ferramenta que possibilita o desenvolvimento humano dos indivíduos, que agem em contextos sociais por meio dos gêneros textuais. Como situação inicial, identificou-se que a turma participante deste trabalho era tímida e pouco envolvida em trabalho sistematizado com gêneros orais em sala de aula, e que, quando era inserida em atividades orais em situações mais monitoradas de uso, demonstravam timidez na realização dessas práticas. Entretanto, após o desenvolvimento da sequência didática com o gênero, neste trabalho de pesquisa, produzida baseada no esquema adaptado por Costa-Hübes (2008), notou-se o desenvolvimento das cinco capacidades de linguagem oral focalizadas neste estudo, evidenciando amadurecimento nas habilidades de comunicação oral, como também o potencial e a resiliência dos estudantes diante do desafio inicial de vencer a timidez em participar de atividades orais em situações monitoradas de uso. Os avanços puderam ser observados a partir dos resultados gerados na produção final proposta na sequência didática em comparação à produção inicial, indicando, assim, a eficácia da sequência didática com o gênero *podcast* de causo de assombração como um megainstrumento de trabalho para desenvolver capacidades de linguagem dos discentes.

Palavras-chave: Capacidades de linguagem. Sequência didática. Causos de assombração. Gêneros orais.

ABSTRACT

This research, of an investigative and interventionist nature, regarding the development of language skills, is directed to the oral axis of Portuguese language studies and inserted in the Professional Master's program at the Federal University of Juiz de Fora. Starting from the conception of the text genre as a mega instrument (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), this action research work that adopts the methodology proposed by Thiollent (1986), intends to verify to what extent the work with a didactic sequence of the podcast genre haunting in a 7th year elementary school class at a public school, located in a rural area, contributes to the improvement of language skills related to orality, providing a glimpse into the human development of the subjects. To this end, this work is developed based on reflections on the relationship between speech and writing developed by Marcuschi (2004); Schneuwly and Dolz (2004), in the scheme of the genre didactic model and the didactic sequence of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), in the reflections on Bueno's oral teaching; Costa-Hübes (2015); Cavalcante (2007); Cristóvão (2013); Magalhães (2021), in the conception of development of language skills in Dolz and Schneuwly (2004); Cristóvão (2013), based mainly on the theory of Sociodiscursive Interactionism postulated by Bronckart (2006), which defends language as the main tool that enables the human development of individuals, who act in social contexts through textual genres . As an initial situation, it was identified that the class participating in this work was shy and involved in little systematized work with oral genres in the classroom and that, when they were involved in oral activities in more monitored situations of use, they demonstrated shyness in carrying out these practices. . However, after the development of the didactic sequence with the genre, in this research work, produced based on the scheme adapted by Costa-Hübes (2008), the development of the five oral language skills focused on in this study was noted, showing maturity in the skills of oral communication, as well as the potential and resilience of students in the face of the initial challenge of overcoming shyness in participating in oral activities in monitored use situations. The advances could be observed from the results generated in the final production proposed in the didactic sequence in comparison to the initial production, thus indicating the effectiveness of the didactic sequence with the podcast genre haunting cause as a mega working instrument to develop language skills of students. students.

Keywords: Language skills. Following teaching. Haunting causes. Oral genres.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita... 37

Figura 2 – Representação de sequência didática..... 56

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomias estritas entre fala e escrita..... 33

Quadro 2 – Perspectiva sociointeracionista..... 35

Quadro 3 – Práticas de Oralidade..... 61

Quadro 4 - Aspectos extralinguísticos …… 48

Quadro 5 - Aspectos linguísticos ……. …….. 49

Quadro 6 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos …… 51

Quadro 7 – Características do gênero causo..... 74

Quadro 8 – Sequência didática do projeto causos de assombração ……..... 87

Quadro 9 - Convenções de transcrição …… 87

Quadro 10 - Estágio de aprendizagem …..…… 88

Quadro 11 Questionário de pesquisa …….. 93

Quadro 12 Capacidades linguageiras ……... 112

Quadro 13 Comparativo das capacidades linguageiras …….. 166

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atividades de oralidade na escola..... 96

Gráfico 2 – Gosto pelas atividades de oralidade na escola..... 97

Gráfico 3 – Atividades de oralidade que os estudantes já participaram na escola… 98

Gráfico 4 – Tema das atividades de oralidade que os estudantes já participam na escola …… 98

Gráfico 5 – Tema das atividades de oralidade que os estudantes gostariam de participar na escola..... 99

Gráfico 6 – Conhecimento em relação ao gênero histórias de tradição oral..... 100

Gráfico 7 – Frequência com que os estudantes ouviam contação histórias na infância .....…… 101

Gráfico 8 – Gosto em relação à contação de histórias na infância..... 102

Gráfico 9 – Gosto em relação à contação histórias atualmente..... 103

Gráfico 10 – Percepção da diferença entre ler e contar uma história..... 104

Gráfico 11 – Conhecimento em relação ao gênero causo..... 104

Gráfico 12 – Conhecimento de algum causo..... 105

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
MDG	Modelo didático de Gênero
PCN	Parâmetros Nacionais Curriculares
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 15

2 APORTE TEÓRICO..... 21

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS IMPACTOS NO FAZER DOCENTE 23

2.2 HISTÓRICO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE ORALIDADE – DA DICOTOMIA AO *CONTINUUM*..... 29

2.3 O GÊNERO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO APRENDIZAGEM – O QUE É, PRINCIPALMENTE, COMO ENSINAR?..... 44

2.4 ORALIDADE NA BNCC – UMA LISTA DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS É SUFICIENTE PARA A DEFESA DO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS?..... 59

2.5 O GÊNERO *PODCAST* DE CAUSO DE ASSOMBRAÇÃO COMO MEGAINSTRUMENTO DE TRABALHO …….. 70

2.5.1 O gênero podcast de causo de assombração: do desenvolvimento de capacidades de linguagens à valorização da identidade rural …….. 76

3 PERCURSO METODOLÓGICO..... 83

3.1 A PESQUISA-AÇÃO ……..... 83

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA.. 89

3.3 ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA..... 93

3.4 ETAPA INTERVENTIVA-INVESTIGATIVA..... 106

4 ANÁLISE DOS DADOS ……..... 108

4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO ……..... 108

4.2.1 Capacidade de significação …….. 113

4.2.2 *Capacidade de ação* ……..... 119

4.2.3 *Capacidade discursiva* ……..... 123

4.2.4 *Capacidade linguístico-discursiva* ……..... 124

4.2.5 *Capacidade multissemiótica* ……..... 135

4.3 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGENS – PRODUÇÃO FINAL ……..... 139

4.3.1 *Capacidade de significação* 140

4.3.2 *Capacidade de ação* 146

4.3.3 *Capacidade discursiva* ..... ……... 150

4.3.4 *Capacidade linguístico-discursiva* 155

4.3.5 *Capacidade multissemiótica* 158

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 170

REFERÊNCIAS 176

ANEXO A – Instrumento de pesquisa..... 182

1 INTRODUÇÃO

> “A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo” (Albert Einstein).

A epígrafe que introduz este capítulo pode se relacionar a diferentes pensamentos e ideias, mas, de forma particular, faz-me refletir sobre a maneira como nós, professores de língua portuguesa (LP), percebemos e enfrentamos os desafios da sala de aula. Acostumamo-nos, muitas vezes, com nossa rotina e esquecemos que não seremos capazes de "resolver nossos problemas” se não modificarmos “a nossa maneira de pensar”. Por problemas, lê-se: o baixo envolvimento dos discentes nas atividades propostas pelo professor, os resultados ruins em propostas didáticas avaliativas, a dificuldade docente de planejar aulas significativas para si e para os estudantes. E foi em busca de ressignificar minha sala de aula que ingressei no ProfLetras – UFJF, buscando mudar “a forma como me acostumei a ver o mundo”, revendo minha prática docente.

Com as discussões travadas nas disciplinas do curso, passei a perceber que, embora já seja um consenso na teoria que as aulas de LP sejam centradas na perspectiva dos gêneros textuais, a qual “assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” – preconizada inclusive por documentos oficiais que parametrizam o fazer docente, como a Base Nacional Curricular comum (BNCC) (Brasil, 2018, p. 69) -, ainda é muito desigual a ênfase dada a propostas de trabalho com a modalidade oral e escrita da língua, sendo esta a privilegiada (Marcuschi, 2005). Desse modo, visamos reconhecer a importância no trato do oral, tanto quanto a relevância dada à escrita, para promover uma formação mais abrangente, que atenda às demandas contemporâneas de comunicação, a fim de preparar os discentes para enfrentar os desafios linguísticos em diversos contextos e fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os para uma participação plena e eficaz na sociedade.

Partindo dessas discussões e buscando responder à pergunta da orientadora deste trabalho sobre o que mais me trazia incômodo na sala de aula da pesquisadora para que delineássemos nosso objeto de pesquisa, decidiu-se por pesquisar práticas de oralidade na educação básica, em uma escola do campo. Para tanto, em se tratando de uma pesquisa a ser realizada nesse cenário, em que os sujeitos estão inseridos em um contexto educacional, social e cultural diferente da concepção de educação empregada pela cultura dominante dos grandes

centros urbanos, defendemos que o ensino de oralidade aos indivíduos campesinos deve partir da realidade em que se encontram, para propor atividades a fim de desenvolver capacidades de linguagem dos estudantes. Dessa forma, são consideradas não apenas as particularidades linguísticas, mas também os contextos sociais, culturais e econômicos que caracterizam a vida no meio rural. Ao levar em conta o ensino na realidade dos indivíduos do campo, acreditamos ser possível estabelecer uma ponte entre suas experiências cotidianas e o desenvolvimento das capacidades de linguagem a que pretendemos alcançar. Além disso, ao reconhecer e valorizar a riqueza linguística presente nas comunidades rurais, o ensino da oralidade pode contribuir para a preservação e fortalecimento da identidade cultural desses indivíduos, promovendo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa às diversidades linguísticas existentes. De posse dessas afirmações, definimos um pouco mais nosso objeto de pesquisa: trabalharmos com causos de assombração, tão comuns em zona rural, gravados em programa de *podcasts*.

Considerada por muitos docentes como "a melhor turma da escola" por conta da disciplina, justamente após a disciplina "Oralidade e ensino", cursada no ProfLetras, a pesquisadora percebeu que, na verdade, esse comportamento era consequência de um silenciamento. Nossos alunos não se sentiam confiantes para participarem de atividades que exigiam um maior monitoramento da língua e, diante disso, calavam-se muitas vezes. Acreditamos que esse desconforto decorre do fato de os estudantes, no lócus em que a pesquisa é realizada - um ambiente escolar rural -, cotidianamente utilizarem uma variedade da língua distinta da norma culta, que prevalece na cultura dominante "de regiões economicamente mais ricas que conferem o prestígio a certos dialetos ou variedade regionais por fatores históricos, políticos e econômicos e que, consequentemente, alimenta rejeição e preconceito em relação aos outros" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 34). E é, em sala de aula, no momento em que "o aluno usa flagradamente uma regra não padrão e o professor intervém, fornecendo a variante padrão, que as duas variedades se justapõem" (Bortoni-Ricardo, 2004, p.37).

Desse modo, essa abordagem da diferença linguística pode criar uma barreira, fazendo com que os discentes se sintam inibidos ao se expressarem oralmente, contribuindo para uma relutância em participar plenamente das atividades que envolvem gêneros orais, especialmente os que demandam maior monitoramento. Nesse sentido, a autora ainda destaca que "o trato inadequado ou até desrespeitoso das diferenças vai provocar insegurança... ou até mesmo desinteresse e revolta do aluno" (Bortoni-Ricardo, 2004 p.42). Essa observação nos faz pensar a respeito da importância de um ensino da língua portuguesa que visa a abordagens

pedagógicas sensíveis às diversidades linguísticas, a fim de promover um ambiente inclusivo que valoriza e respeita as múltiplas variedades linguísticas presentes na sociedade. Assim, o reconhecimento e valorização da variedade linguística rural no gênero *podcast* de causo de assombração pode ser influenciado por seu meio de circulação e objetivo comunicativo o gênero *podcast* de causo de assombração. Por esse motivo, acreditamos ser um ponto de partida para desenvolver uma sequência didática (doravante SD) com esses estudantes que, recorrentemente, negavam-se a participar de atividades com gêneros orais.

A escola é o espaço ideal para fazer o indivíduo construir a consciência da diversidade da língua e compreender o seu dinamismo, além de fazer perceber a necessidade de adequação e empregabilidade da língua, considerando a situação comunicativa. É importante que o indivíduo compreenda que a variedade que traz consigo possui grande valor cultural, mas que também compreenda que outras variedades devem ser consideradas de acordo com a situação de comunicação.

Nesse sentido, é necessário que o ensino da língua portuguesa, especialmente em escolas do campo, seja "voltado para reflexões que conduzam o aluno a compreender que a língua portuguesa é heterogênea e parte significativa de nosso patrimônio cultural" (Rangel, 2010, p. 187). Não se trata de desconsiderar a norma de prestígio, mas reconhecer que a prática docente deve privilegiar o funcionamento da língua em seus diferentes aspectos, refletindo sobre as variedades linguísticas e o dinamismo da língua, de modo que a aula de Língua Portuguesa não seja uma ferramenta para fomentar o preconceito, pois "a noção de 'erro' nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 8).

Tais reflexões reforçam a ideia de que a abordagem pedagógica deve ser pautada na compreensão da heterogeneidade linguística e na valorização da língua portuguesa como elemento essencial de nosso patrimônio cultural. Não negar a norma de prestígio é fundamental, contudo, a prática docente deve se voltar para o entendimento profundo do funcionamento da língua em todas as suas nuances, estimulando a reflexão sobre as diversas variedades linguísticas e o dinamismo inerente à língua. Ao fazê-lo, a aula de Língua Portuguesa se transforma em um instrumento poderoso contra o preconceito, desmistificando a noção de 'erro' como um conceito a ser analisado do ponto de vista estritamente sociocultural. Assim, ao reconhecer a pluralidade linguística, a educação contribui não apenas

para o desenvolvimento linguístico dos alunos, mas também para o desenvolvimento humano por meio de uma educação linguística inclusiva.

Corroborando com essa ideia de desenvolvimento linguístico como forma de desenvolvimento humano, Bronckart (2006) defende que a linguagem representa a principal ferramenta que viabiliza o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, uma vez que ela desempenha um papel crucial na construção da compreensão do mundo, na aquisição de conhecimentos e nas interações interpessoais.

Segundo Bronckart (2006), a aquisição e o desenvolvimento da linguagem não são processos isolados ou individuais, mas são mediados pela interação social e pela participação em práticas discursivas. Isso significa que a linguagem é aprendida e utilizada em contextos de comunicação e de interação e só pode ser compreendida em sua dimensão situada e histórica. Assim, essa perspectiva dialoga com a necessidade de uma abordagem educacional que valorize a heterogeneidade da língua portuguesa, reconhecendo seu papel não apenas no ensino de conteúdo, mas como instrumento fundamental na formação crítica dos alunos. A compreensão da linguagem como um componente essencial no desenvolvimento cognitivo reforça a importância de uma prática docente que não apenas ensine normas linguísticas, mas que também estimule a reflexão sobre as diversas variedades linguísticas e o dinamismo da língua, contribuindo para a promoção da igualdade e superação de preconceitos linguísticos.

Tais observações trazem inquietação à prática docente da pesquisadora e instigam-na a pesquisar, analisar e refletir sobre os seguintes questionamentos: é possível mediar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes por meio do ensino dos gêneros orais? O que ensinar sobre a oralidade se todos que chegam à escola já “sabem falar”? Como questionar o paradigma de que somente a escrita é capaz de promover a capacidade linguístico-discursiva? De que forma o ensino da oralidade pode contribuir para amenizar as diferenças sociais e educacionais dos estudantes das escolas do campo?

A busca por respostas a essas perguntas despertou o interesse da pesquisadora em desenvolver uma pesquisa-ação (Thiollent, 1986) como forma de investigar novas possibilidades de ensino da Língua Portuguesa na perspectiva do ensino do oral autônomo (Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021), visando à ressignificação e ao aprimoramento de sua prática docente a fim de mediar adequadamente o desenvolvimento de capacidades de linguagem discentes a partir de gêneros orais, objetivando a plena atuação desses sujeitos na sociedade.

Concordamos com Rangel (2010) ao afirmar que:

> Em todas as sociedades democráticas, uma das principais funções da escola é a de formar o futuro cidadão. E uma parte fundamental dessa tarefa consiste, precisamente, em formá-lo como cidadão. Entre outras coisas, isso quer dizer que, apesar de todos os que nascem numa sociedade politicamente autônoma serem membros dessa sociedade – e portanto, terem os direitos ou os deveres formalmente reconhecidos decorrentes dessa condição – não nascemos sabendo disso (Rangel, 2010, p. 183).

Rangel salienta a importância de formar o futuro cidadão, destacando que essa tarefa fundamental inclui a formação cidadã. O autor ressalta que, embora todos os membros de uma sociedade politicamente autônoma possuam direitos e deveres formalmente reconhecidos, esse conhecimento não é inato; não nascemos conscientes desses direitos e deveres. Nesse sentido, a formação do cidadão vai além do reconhecimento legal e formal, envolvendo uma educação que conscientize e capacite os indivíduos a compreender e participar ativamente na sociedade em que estão inseridos.

Diante do exposto, destacamos, então, que o objetivo geral desta pesquisa é analisar em que medida uma sequência didática com o gênero *podcast* de causo de assombração é uma ferramenta eficaz para promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Cristóvão; Stutz, 2011; Dolz, 2004) dos discentes de uma escola do campo. Para tanto, é necessário: i) compreender o gênero oral em seus aspectos linguísticos, extralinguísticos, cinésicos e paralinguísticos; ii) identificar as dimensões ensináveis do gênero *podcast* de causo de assombração; e, por fim, iii) planejá-las em progressão adequada. Quanto aos objetivos pedagógicos, produzimos um caderno pedagógico contendo as atividades desenvolvidas em uma sequência didática com esse gênero oral, buscando, com elas, instrumentalizar nossos estudantes a produzirem o seu próprio *podcast* de causo de assombração. Esperamos que nossos alunos, após essa sequência, sintam-se mais confiantes para atuarem em atividades que envolvam gêneros orais.

Para tanto, esta dissertação, de natureza qualitativa (Thiollent, 1986), organiza-se da seguinte forma: no capítulo 2, discutimos nosso aporte teórico, especialmente embasado nas reflexões sobre a relação fala e escrita aprofundadas por Marcuschi (2004); Schneuwly e Dolz (2004); no esquema do modelo didático de gênero e da sequência didática elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); nas reflexões sobre o ensino do oral (Bueno; Costa-hübes, 2015, Cavalcanti, 2007; Cristóvão, 2013; Magalhães, 2021); na concepção de desenvolvimento de capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004; Cristóvão, 2013). O capítulo é construído fundamentando-se, principalmente, na teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, postulado por Bronckart (2006), o qual defende a linguagem como a

principal ferramenta que possibilita o desenvolvimento humano dos sujeitos que agem em contextos sociais por meio dos gêneros textuais.

No Capítulo 3, definimos nossa metodologia fundamentada em Thiollent (1986)., apresentando nosso lócus de pesquisa e as etapas de nosso trabalho. No Capítulo 4, analisamos o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes ao comparar a produção inicial e final na aplicação da SD com o gênero *podcast* de causo de assombração. Por fim, finalizamos esta dissertação com as considerações finais deste trabalho, seguidas das referências e anexos.

2 APORTE TEÓRICO

> "A única coisa que temos de respeitar, porque ela nos une, é a língua" (Franz Kafka).

A epígrafe de abertura deste capítulo nos faz refletir a respeito da importância da língua materna e a pensar em como o trabalho do professor de tal disciplina precisa refletir sobre as práticas educacionais que considere as especificidades de cada variedade, valorizando-as como forma de identidade, de cultura, de constituição de sujeitos que somos, ativos, participativos e parte de uma rede de relações interpessoais. Relações essas movidas por uma gama de diversidade social, cultural, histórica, geográfica, contudo, unidas por um mesmo objetivo: a interação social. Nessa perspectiva, no processo de ensino, valorizar a língua materna implica não apenas em memorizar regras gramaticais e habilidades linguísticas, mas também em promover uma compreensão mais profunda de como a língua reflete a diversidade cultural e as experiências compartilhadas. Sobre a língua, Antunes (2007) afirma que:

> A língua é muito mais que isso tudo. É parte de nós mesmos, de nossa identidade cultural, histórica, social. É por meio dela que socializamos, que interagimos, que desenvolvemos nosso sentimento de pertencimento a um grupo, a uma comunidade. É a língua que nos faz sentir pertencentes a um espaço. É ela que confirma nossa declaração: Eu sou daqui. Falar, estudar, ler, escrever reafirma nossa condição de gente, de pessoa histórica, situada em um tempo e em um espaço. Além disso, a língua mexe com valores. Mobiliza crenças. Institui e reforça poderes (Antunes, 2007, p.22).

As palavras de Antunes (2007) ressoam profundamente ao destacar a linguagem como uma parte intrínseca de nossa identidade cultural, histórica e social. A língua transcende seu papel meramente comunicativo, sendo a via através da qual nos socializamos e interagimos, fortalecendo nosso senso de pertencimento a uma comunidade. É fascinante perceber como a linguagem não apenas reflete, mas também molda nossa conexão com um espaço, validando nossa afirmação de pertencimento. Além disso, Antunes ressalta que a língua não é neutra; ela está imersa em valores, crenças e poderes que moldam as dinâmicas sociais. Falar, estudar, ler e escrever tornam-se, assim, atos que não apenas comunicam, mas também reafirmam nossa humanidade, nossa posição histórica e nossa inserção em um tempo e espaço específicos. As palavras não são apenas veículos de expressão, são forças que instituem e reforçam aspectos fundamentais de nossa existência.

Assim, este capítulo busca apresentar nossas escolhas teóricas para embasar nossa prática. Na seção 2.1, discutimos os impactos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) no fazer docente, visando a uma prática com o ensino da língua centralizada no uso da linguagem como forma de interação dos indivíduos em atividades coletivas. Na subseção 2.1.1, analisamos o histórico das pesquisas acadêmicas sobre a oralidade, observando a evolução desse eixo de ensino de Língua Portuguesa, bem como o seu tratamento nos documentos oficiais vigentes, dos quais se pode destacar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que orienta a educação básica no Brasil.

Na subseção 2.1.2, abordamos as perspectivas de trabalho com a oralidade na relação fala e escrita, observando que essas duas modalidades da língua não devem ser tratadas como dicotômicas, mas como práticas que se complementam em um *continuum* entre fala e escrita, conforme é abordado por Marcuschi (2004). Tal reflexão apresenta continuidade na subseção 2.1.3, na qual discutimos o gênero oral como objeto de ensino e aprendizagem, destacando suas dimensões ensináveis. Por fim, na seção 2.2, aprofundamos os dispositivos para o ensino do gênero oral na perspectiva interacionista sociodiscursiva, trazendo reflexões sobre o modelo didático de gênero e a sequência didática, partindo da abordagem do gênero *podcast* de causo de assombração na perspectiva de trabalho da escola do campo, na qual tal gênero se apresenta bastante enraizado culturalmente, a fim de desenvolver capacidades de linguagens partindo da valorização da identidade rural.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SEUS IMPACTOS NO FAZER DOCENTE

Considerando o ambiente de sala de aula um lugar no qual os sujeitos fazem parte de uma relação de interação em situações comunicativas, é fundamental refletir a respeito das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), postulado por Bronckart (1999), no que diz respeito à efetivação do ensino da língua materna.

O ISD é uma matriz teórica baseada nas correntes de pensamento do interacionismo social do psicólogo Vigotski e da teoria do discurso de Bakhtin, uma vez que, a partir do pensamento do psicólogo, a linguagem passa a ser vista como social, dialógica e interacional. De acordo com Vigotski (1985), o desenvolvimento da aprendizagem é constituído a partir de inter-relações que valorizam a constituição do sujeito e do grupo de convívio.

Nessa mesma perspectiva, Bakhtin (2003) lança as bases da teoria do discurso, considerando a linguagem, em termos de funcionamento discursivo e dialógico, como forma de articular o pensamento em diferentes situações de comunicação que acontece; na visão do autor, por meio de enunciados[1], para que os sujeitos ajam ativa e responsivamente no meio social.

Nesse sentido, influenciado por tais correntes de pensamento que concebem a linguagem como atividade humana que se desenvolve em contextos sociais por meio dos gêneros discursivos, o ISD, corrente teórica da psicologia da linguagem baseada no pensamento de Bronckart (1999), considera a importância do uso da linguagem na interação dos indivíduos em atividades coletivas, defendendo que a produção do discurso é realizada por meio dos textos. Partindo do entendimento de texto e de gêneros na visão de Bakhtin, Bronckart (1999) concebe o texto como unidade comunicativa e estabelece que a definição de "gêneros do discurso" bakhtiniana se materializa nas práticas de linguagem por meio dos "gêneros de texto", pelos quais desenvolvemos a capacidade de organizá-las e desenvolvê-las nas interações humanas. Sobre essas práticas de linguagem, Bronckart (2008) define que:

> [...] a realidade da linguagem é totalmente construída de práticas situadas [...] o agir linguageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como unidade comunicativa superior, correspondente a uma determinada unidade de agir linguageiro. Nessa perspectiva, para fazer justiça à diversidade das formas de agir, utilizamos a expressão "modos de agir linguageiro" e, para dar conta da variedade das produções verbais, utilizamos a noção de gêneros de textos (e não a de "gêneros de discurso"). Essas opções nos permitem manter a distinção de níveis que o programa metodológico de Volochinov efetua entre o agir linguageiro e o texto; distinção cuja manutenção é indispensável na medida em que a um determinado agir linguageiro podem corresponder vários gêneros de textos possíveis, assim como vários gêneros de texto podem corresponder a um único agir linguageiro (BRONCKART, 2008, p.87).

[1] Bakhtin (2003) toma o enunciado como "unidade real da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2003, p. 269), que acontece por meio de gêneros do discurso. Na concepção do ISD, a atividade de linguagem ocorre sob a forma de textos, que são unidades comunicativas realizadas a partir dos gêneros de texto (Bronckart, 2005; 2008). Vale ressaltar que embora o conceito de gênero de texto tenha como base o conceito bakhtiniano sobre gêneros do discurso, essas noções não são idênticas (cf. Bronckart, 2006). A opção pelo termo "gêneros de texto" visa a contemplar a diversidade das configurações textuais ao mesmo tempo em que preserva a diversidade das demais atividades sociais, cuja relação com os textos produzidos em seus âmbitos é mais complexa do que uma correspondência biunívoca (Bronckart, 2006).

Assim, na corrente teórica postulada por Bronckart, a linguagem é considerada a conduta ativa do indivíduo nas atividades de comunicação, a qual age por meio dos gêneros de textos de forma responsiva e consciente. Tal concepção desafia a visão de linguagem como um sistema abstrato desvinculado das práticas sociais e reflete a teoria bakhtiniana, que enfatiza o funcionamento discursivo e dialógico da linguagem.

Nesse sentido, Bronckart (2006) define

> [...] que a linguagem não é (somente) meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções) [...] é, na realidade, o instrumento fundador e organizador desses processos, em suas dimensões especificamente humanas. [...] nosso trabalho filia-se a uma abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que toma como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas (ou o "agir") e o pensamento consciente (Bronckart, 2006, p.122).

A citação de Bronckart (2006) destaca uma perspectiva fundamental sobre a linguagem, apresentando-a não apenas como um meio de expressão de processos psicológicos, mas como o instrumento central que funda e organiza esses processos nas dimensões especificamente humanas. A ideia de que a linguagem vai além de ser apenas um veículo de comunicação, incorporando-se ativamente nos processos de percepção, cognição, sentimentos e emoções, ressalta a complexidade e a influência intrínseca da linguagem na experiência humana. Além disso, a menção à abordagem global e tendencialmente unificada do funcionamento psicológico, que considera a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente como unidades de análise, sugere uma compreensão integrada e holística da psicologia. Essa visão ampliada destaca a interconexão entre linguagem e processos psicológicos, reforçando a importância de uma abordagem que contemple a complexidade da experiência humana em sua totalidade.

Portanto, as considerações do autor sobre a atividade de linguagem se entrelaçam de maneira significativa com as informações apresentadas neste trabalho de pesquisa. A concepção de que a linguagem atua como um instrumento fundador e organizador dos processos humanos, conforme destacado pelo autor, ganha concretude na compreensão de que as atividades de linguagem propostas no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se manifestam por meio de gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, compartilhados socialmente em diversos contextos e situações interativas. A relação entre linguagem e construção de conhecimento, ressaltada por Magalhães e Cristóvão (2018), ganha destaque nesse contexto, evidenciando o papel fundamental das atividades linguísticas no desenvolvimento humano.

Essa concepção enfatiza a linguagem como um sistema complexo que vai além da visão convencional que a enxerga apenas como meio de comunicação. Bronckart (2006; 2008) destaca o papel central da linguagem na elaboração de pensamentos e na organização de informações, conferindo-lhe uma função cognitiva essencial. A expressão dessa atividade linguística se manifesta nos textos, que são entendidos como unidades comunicativas moldadas pelos gêneros de texto. Ao reconhecer os textos como produtos de gêneros específicos, Bronckart (2006) destaca a diversidade de formas textuais que emergem em diferentes contextos, sublinhando a complexidade e a adaptabilidade da linguagem em sua expressão comunicativa. Essa perspectiva ampliada contribui para uma compreensão mais abrangente do papel multifacetado da linguagem na construção de significados e na interação humana.

A proposta do autor destaca os gêneros textuais como instrumentos fundamentais que não apenas possibilitam a comunicação, mas também impulsionam o processo de aprendizagem dos estudantes, uma vez que transcendem sua função meramente comunicativa, tornando-se recursos pedagógicos essenciais para o aprimoramento da linguagem oral e escrita.

Na visão de Schneuwly e Dolz (2004, p.69), o gênero é concebido, simultaneamente, como "objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem", e, por isso, são considerados megainstrumentos. Diante desse entendimento, defendemos que a exploração dos gêneros textuais não deve se confinar à mera instrução sobre o gênero em si. Seu propósito vai além, focalizando o aprimoramento das capacidades de linguagem, as quais não apenas asseguram a proficiência no gênero especificado, mas também concorrem para a produção de uma variedade de outros gêneros.

Segundo as ideias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as capacidades de linguagem compreendem um conjunto de saberes que envolvem aspectos sociais, cognitivos e linguísticos, sendo mobilizados durante a criação ou a compreensão de um gênero textual. O domínio dessas ações de linguagem, que compõem as capacidades de linguagem, capacita o indivíduo a se tornar proficientemente hábil no uso da língua.

Nesse sentido, a abordagem docente delineada destaca uma mudança substancial no paradigma tradicional do ensino de línguas. Ao adotar uma perspectiva que vai além da mera memorização de frases isoladas e regras gramaticais, o fazer docente passa a ser orientado para o desenvolvimento de planos de aula que têm como eixo central os gêneros de texto e

suas situações comunicativas. Isso implica um deslocamento do foco puramente estrutural para uma compreensão mais contextualizada e dinâmica da linguagem.

Segundo Bueno (2009), "se queremos ensinar os nossos alunos a agirem na sociedade por meio da linguagem, precisamos ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais e escritos, adequados à situação de comunicação" (Bueno, 2009, p.10). Considerando que as interações sociais entre os indivíduos ocorrem por meio de usos de textos, deve-se dar importância à adequação do gênero, à situação de uso e à realização da linguagem. Assim, ao tomar os gêneros de texto como objeto de ensino, devemos pensar nos objetivos pretendidos, na situação de comunicação e nos interlocutores envolvidos na ação comunicativa para que as práticas de uso da linguagem aconteçam de maneira produtiva.

Bueno (2009), em conformidade com as ideias de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), destaca que, para agir por meio dos diferentes gêneros de textos, é necessário desenvolver conhecimentos:

> ● Da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível – oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio-subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção... qual a posição social do emissor/enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero... qual a posição social do receptor/destinatário nessa interação... e qual o objetivo da interação;
> ● Da organização textual dos tipos de discurso, dos tipos de sequência (narrativa, argumentativa, etc.) e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infra-estrutura textual;
> ● Da linguagem, ou seja, dos aspectos linguístico-discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes) (BUENO, 2009, p.09).

Desse modo, o ensino de LP deve privilegiar o desenvolvimento de capacidades de comunicação da língua visando a ampliar aptidões necessárias para as práticas de uso dos gêneros textuais nas mais diversas situações de interação verbal. Tais capacidades são apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004) e se dividem em três: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), a capacidade de ação se baseia na habilidade do enunciador de reconhecer o gênero de um texto a partir de seu contexto de produção, a fim de agir por meio deles adequando-se à situação comunicativa. Para desenvolver tal capacidade de linguagem, o estudante deve ser envolvido em atividades que o levem a refletir sobre a quem se destina o texto, quem o produz, onde é produzido, sobre o

que fala, com qual objetivo é produzido, buscando investigar os aspectos do contexto de produção que o conduza a realizar inferências e chegar a conclusões (Schneuwly e Dolz, 2004).

Para que o estudante aprimore suas capacidades de ação, é fundamental que as atividades planejadas o orientem na busca por respostas para questionamentos como: quem? para quem? onde? quando? por quê? com que propósito? e de que maneira? Segundo Cristovão (2013), o desenvolvimento dessas capacidades ocorre por meio de atividades que incentivam o aluno a realizar inferências, formular conclusões, identificar objetivos ou intenções do autor e/ou das pessoas envolvidas no texto, além de articular seu conhecimento prévio sobre o contexto e a sua compreensão do mundo.

Já a capacidade discursiva, diz respeito à habilidade de mobilizar conhecimentos sobre a organização dos gêneros de texto e do conteúdo disponibilizado em uma sequência (Schneuwly e Dolz, 2004). Sendo assim, trata-se de compreender a organização composicional do texto, a fim de observar o tipo de texto (se é uma sequência narrativa, expositiva, argumentativa, descritiva ou injuntiva) e o gênero.

A terceira capacidade abordada é a linguístico-discursiva, a qual está relacionada à habilidade de reconhecer e apresentar domínios de recursos de linguagem fundamentais para a compreensão e a produção de textos, dos quais podemos citar: elementos de coesão, expressões modalizadoras, seleção lexical, apropriação dos tempos e modos verbais, entre outros mecanismos enunciativos que possibilitam a coerência textual para que um texto seja compreendido (Schneuwly e Dolz, 2004).

Comungando das ideias de Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão e Stutz (2011) acrescentam outra capacidade, denominada capacidade de significação. A capacidade de significação (CS), de acordo com as autoras, possibilita ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico *etc.*). Essas práticas envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. Há também uma quinta capacidade, cunhada em um seminário no ano de 2015 por Dolz, que enfatizou a importância de considerarmos os aspectos multimodais presentes nos textos e propôs a capacidade multissemiótica (CMS), cujo foco é relacionar aspectos verbais e não verbais dos gêneros de texto.

A partir do desenvolvimento dessas cinco capacidades de linguagem propostas em Dolz e Schneuwly (2004), em Cristóvão e Stutz (2011), e Dolz (2015), que funcionam interligadas, é possível proporcionar aos discentes experiências significativas de uso da língua por meio de práticas através dos gêneros textuais. Para isso, deve-se partir da construção da consciência de que seu uso está sempre associado a um contexto de produção e a um propósito comunicativo, que influenciará nas escolhas lexicais e em diversas outras operações de linguagem, conforme já mencionamos, para atender às necessidades comunicativas de determinado gênero a ser utilizado em determinada situação de comunicação.

Pensar o ensino da língua nessa perspectiva da abordagem dos gêneros de texto, especificamente dos gêneros orais, pode gerar ao trabalho do professor grandes desafios, uma vez que o enfoque nos gêneros orais, durante muito tempo, não possuía o mesmo tratamento dado ao trabalho com a escrita. Deve-se considerar ainda que, até mesmo na formação docente, faltavam reflexões acerca de possibilidades de ensino com os gêneros orais que viabilizassem ao professor observar, em sua sala de aula, o trabalho com a oralidade como forma de interação social e capacidade de aperfeiçoamento de habilidades discursivas, relacionadas ao desenvolvimento do posicionamento crítico, ético e cidadão do discente.

No entanto, vários estudiosos têm realizado reflexões significativas a fim de fornecer instrumentos de conhecimento para o professor realizar o ensino da modalidade oral, "considerando a importância de se adotar uma perspectiva da oralidade autônoma[2]" (Schneuwly e Dolz, 2004). Nessa perspectiva, Magalhães e Carvalho (2018) propõem que:

> a escola deve levar o aluno a ultrapassar as formas de produção oral cotidiana – uso espontâneo, informal da língua oral – para que possa refletir sobre seus diferentes usos, confrontá-los com outras formas mais institucionais, públicas, que sofrem outros tipos de restrições para a sua produção (Magalhães; Carvalho, 2018, p.122).

Diante da perspectiva apresentada por Magalhães e Carvalho (2018), emerge a relevância da escola no direcionamento do aluno para além das formas de produção oral

[2] Na concepção de Dolz e Schneuwly, a oralidade constitui um objeto de estudo autônomo no sentido de que os gêneros orais são abordados como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para a aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não linguísticos (com relação somente a outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. São autônomos porque são tomados como todo um domínio da língua e permitem apontar aspectos da língua que necessitam de um trabalho isolado (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 148). Segundo os autores, a constituição do oral como objeto legítimo de ensino exige, antes de tudo, um esclarecimento de práticas orais de linguagem que serão exploradas na escola e uma caracterização das especificidades linguísticas e dos saberes práticos nelas implicados (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 140).

cotidiana, marcadas pelo uso espontâneo e informal da língua. Assim, a instituição de ensino desempenha um papel fundamental ao conduzir os alunos a uma reflexão mais aprofundada sobre os diversos usos da linguagem, confrontando-os com formas mais institucionais e públicas. Ao fazê-lo, a escola não apenas amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas também os capacita a compreender as nuances e as diferentes demandas que cada contexto comunicativo impõe. Essa abordagem não apenas enriquece a expressão oral dos alunos, mas também os prepara para uma participação mais eficaz em situações comunicativas variadas, desenvolvendo consciência crítica e adaptabilidade linguística.

Portanto, traçamos, na subseção a seguir, um histórico das pesquisas acadêmicas sobre oralidade a fim de promover reflexões sobre como a perspectiva de trabalho com esse eixo de ensino tem se desenvolvido ao longo dos anos. Além disso, buscamos analisar a proposta para sua abordagem nos documentos oficiais vigentes, observando de que modo a perspectiva de trabalho com a oralidade, proposta na visão de estudiosos da língua, é tratada nos documentos oficiais, como forma de embasar o trabalho do professor de Língua Portuguesa das escolas brasileiras.

2.2 HISTÓRICO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS SOBRE ORALIDADE – DA DICOTOMIA AO *CONTINUUM*

Embora os atuais estudos do ensino da língua tenham como centralidade o texto, proposta essa também presente em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), que apresentam as práticas sociais de linguagem para habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, defendendo um ensino mais significativo da língua, percebe-se que as práticas de ensino, durante décadas, centralizavam, preferencialmente, conceitos gramaticais tradicionais. Tal concepção de ensino tratava a aprendizagem da língua com ênfase no desenvolvimento da cultura escrita, defendendo-a como a principal forma de inserir o indivíduo na cultura letrada e de domínio da língua concebida como culta.

Uma dessas pesquisas que concebe a modalidade oral e escrita da língua como distintas é a de Ong (1998). Primeiramente, o autor defende uma distinção entre “oralidade primária” e “oralidade secundária”, concebendo entre ambas uma divisão de acordo com o domínio da escrita, em que considera a primeira representativa de uma sociedade totalmente oral, intocada pelo letramento, formada por pessoas que não possuíam domínio da cultura

escrita; e a segunda, representativa dos que detinham conhecimentos orais que dependiam da escrita e da imprensa, sustentados pelas culturas consideradas cultas. Tais ideologias no pensamento sobre a oralidade e escrita, atualmente, estão sendo rompidas, dessa forma, oralidade e escrita estão passando a ser consideradas como modalidades que se complementam em práticas sociais de forma integrada. Ong (1998) considera que gêneros orais apresentam linguagem desconectada, pouco coesa, com construções linguísticas mais simples que a de gêneros escritos.

Partindo dessas discussões, Olson (1997) analisa e propõe mitos relacionados à escrita que, ainda hoje, podem justificar determinadas práticas de ensino. Ainda que distante de uma visão completamente ideal para o trato com o ensino do oral, o autor adota pensamentos que questionam crenças relacionadas à cultura escrita, demonstra a impossibilidade de se determinar a supremacia da escrita sobre a oralidade e mostra como a sociedade encara a escrita. Sendo assim, ele analisa 6 mitos a respeito do domínio da escrita.

O mito 1 afirma que "Escrever é transcrever a fala"; como uma crença, o autor nos apresenta a máxima de que, para a sociedade, a escrita é a fala no papel. Entretanto, Olson (1997) reflete que há de se observar muito além do que se escreve para transcrever uma fala, já que não existe somente o "que se fala", mas também "como se fala" e a escrita não dá conta de captar todos esses aspectos da fala como o contexto e o visual, por exemplo. Contudo, a persistência do mito de que "escrever é transcrever a fala" ainda se faz presente na sociedade contemporânea, revelando uma crença arraigada que permeia o entendimento sobre a relação entre oralidade e escrita. Essa concepção sugere a ideia simplificada de que a escrita é apenas uma representação gráfica das palavras faladas, negligenciando a complexidade e a riqueza presentes na comunicação oral. O mito, conforme abordado por Olson (1997), desconsidera aspectos cruciais da fala, como entonação, gestos, contexto e elementos visuais, que são intrínsecos à comunicação oral.

Portanto, mesmo diante das evidências que destacam a limitação dessa visão, a persistência dessa crença pode ser atribuída à tradição pedagógica e cultural que subestima a oralidade em comparação com a escrita. A tendência de equiparar a fala à escrita pode resultar em práticas educacionais que desvalorizam a diversidade e a riqueza das expressões orais. Portanto, é essencial desmistificar essa crença e promover uma compreensão mais ampla e integrada da relação entre oralidade e escrita, reconhecendo a singularidade e a complementaridade de cada modalidade na comunicação humana.

Já no mito 2 – "A superioridade da escrita em relação à fala" –, o autor questiona essa superioridade, uma vez que, se a escrita é considerada uma representação da fala, como uma pode ser considerada superior à outra? Além disso, o autor desconsidera a ideia da fala ser tratada como desorganizada, uma vez que, na produção de um discurso oral, o falante planeja sua fala e reorganiza as ideias de como vai dizer, além de complementar a interação comunicativa com gestos, entonações e outros recursos não linguísticos (Olson, 1997). Essa reflexão evidencia a necessidade de reconhecer a complementaridade entre oralidade e escrita, superando visões que, historicamente, favoreceram uma em detrimento da outra.

Dessa forma, a visão contemporânea busca valorizar tanto a oralidade quanto a escrita, reconhecendo que cada uma possui características específicas e desempenha papéis complementares na comunicação humana. Essa abordagem mais equitativa promove uma compreensão mais ampla e inclusiva da linguagem, afastando-se de concepções que perpetuam hierarquias linguísticas e destacando a riqueza presente em ambas as formas de expressão.

Há ainda o mito 3 – "A superioridade da escrita alfabética" – no qual, sob tal crença, o autor analisa se a escrita alfabética pode ser considerada superior às outras formas de notação, uma vez que ela foi "simplesmente a adaptação à estrutura silábica particularmente complexa do grego de um silabário concebido para uma língua semítica"? (Olson, 1997, p. 25).

Dessa forma, o mito da superioridade da escrita alfabética é cuidadosamente desconstruído pelo autor, que examina a concepção de que o alfabeto pode ser considerado superior a outras formas de notação. O autor questiona essa crença, destacando que o alfabeto, longe de ser uma forma intrinsecamente superior, é, na verdade, uma adaptação à estrutura silábica particularmente complexa do grego. O alfabeto não é um modelo universal de escrita, mas sim uma solução específica desenvolvida para atender às características linguísticas da língua grega, adaptando um silabário concebido originalmente para uma língua.

Essa análise desafia a ideia de superioridade inerente ao alfabeto, evidenciando que as diferentes formas de notação têm origens e propósitos distintos. O autor ressalta que a complexidade e a eficácia de um sistema de escrita não podem ser avaliadas apenas com base em sua adoção generalizada, mas em sua capacidade de atender às demandas linguísticas específicas de uma determinada comunidade. Dessa forma, a desconstrução desse mito contribui para uma compreensão mais crítica e contextualizada das diversas formas de escrita, desvinculando a ideia de superioridade de uma escrita alfabética universal.

O Mito 4 – “A escrita é o instrumento de desenvolvimento social” – questiona a escrita como um instrumento, exclusivamente, de desenvolvimento social, apresentando uma análise crítica que destaca aspectos complexos e, muitas vezes, opressivos associados a essa crença. Embora reconheça que a escrita pode oferecer oportunidades de desenvolvimento social, o autor ressalta que a mesma escrita pode ser usada como um instrumento de opressão e marginalização (Olson, 1997).

A argumentação evidencia que a ênfase na escrita como única via para o desenvolvimento social pode perpetuar desigualdades e criar hierarquias injustas, uma vez que o acesso à escrita pode ser utilizado como critério para marginalizar indivíduos. O autor aponta para a possibilidade de a escrita ser empregada como meio de coação, forçando indivíduos a aceitarem, sem questionar, o desconhecido ou a se submeterem a contextos prejudiciais em busca de inclusão social.

Dessa forma, o texto desafia a visão simplista de que a escrita é intrinsecamente positiva para o desenvolvimento social, destacando a necessidade de uma abordagem crítica que considere as nuances complexas do papel da escrita na sociedade. Essa perspectiva propõe uma reflexão sobre as implicações sociais da escrita, desvinculando-a de uma visão exclusivamente meritocrática.

O mito 5 – “A escrita como desenvolvimento cultural e científico” – discute a crença de que a escrita é, em grande parte, responsável pelo desenvolvimento das ciências e refuta sua participação nos mitos, porém toda tradição grega nos demonstra perfeitamente o contrário. Vale relembrar, segundo Olson (1997), que essa tradição era oral, “Escrever algo, não pode mudar de forma significativa nossa representação mental do objeto” (OLSON, 1997, p. 29). Dessa forma, o mito da escrita como fator primordial para o desenvolvimento cultural e científico é questionado ao se considerar a tradição grega que, fundamentada na oralidade, contribuiu significativamente para o avanço das ciências. Olson argumenta que a simples transposição de ideias para a escrita não altera, de forma substancial, nossa representação mental do objeto. Assim, a crença de que a escrita é a principal impulsionadora do progresso cultural e científico é posta em xeque. A tradição oral grega, rica em mitos, poesia e filosofia, mostra que a ausência da escrita alfabética não impediu a construção de conhecimento sofisticado. Esse contraponto evidencia que o desenvolvimento cultural e científico não é inerente apenas à escrita, mas está intrinsecamente ligado à capacidade humana de expressão e comunicação, independentemente do meio utilizado.

Por fim, no Mito 6 – “Escrita é instrumento de desenvolvimento cognitivo” – aborda-se o fato de que a escrita possibilita o desenvolvimento de diferentes habilidades cognitivas; mas, de acordo com Olson, ela não é responsável, sozinha, pelo desenvolvimento humano, já que temos necessidade de expor e argumentar ideias e pensamentos instantaneamente em nossas ações diárias por meio da fala. Sendo assim, a oralidade, assim como a escrita, é instrumento de desenvolvimento cognitivo (Olson, 1997).

Nesse ponto, embora seja inegável que a escrita contribua para o aprimoramento de diversas habilidades cognitivas, ela não atua isoladamente no desenvolvimento humano. A necessidade de expressar ideias e pensamentos instantaneamente, presente em nossas interações diárias, destaca a importância da fala como instrumento cognitivo. A oralidade, assim como a escrita, desempenha um papel fundamental na formação e na articulação de pensamentos, questionando a ideia de que a escrita seja o único meio capaz de promover o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, ambas as formas de linguagem, oral e escrita, colaboram de maneiras complementares para a complexidade do processo cognitivo humano.

A persistente supervalorização da escrita em detrimento da oralidade, delineada nos mitos identificados por Olson (1998), constata uma tradição educacional em que, historicamente, priorizou-se o ensino da escrita como meio de inculcar a norma padrão na sociedade. No entanto, essa concepção de superioridade da escrita sobre o oral é questionável à luz de abordagens contemporâneas. A observação contínua da escassa presença de propostas que trabalham com os gêneros orais nos livros didáticos ainda evidencia essa discrepância (Marcuschi, 2001; Bueno, 2009; Costa-Hubes, 2015).

Tal prática negligencia a riqueza intrínseca da oralidade e perpetua a ideia equivocada de que apenas a escrita é capaz de efetivar a norma linguística, desconsiderando as diversas manifestações linguísticas presentes na comunicação cotidiana. A percepção histórica revela uma abordagem dicotômica entre a língua falada e escrita, como se fossem entidades segregadas, desconsiderando sua interconexão no desenvolvimento das capacidades discursivas. Esta segregação é evidenciada nas representações delineadas no quadro 1, proposto por Marcuschi (2004), que apresenta essa visão equivocada de que a língua falada e a escrita operam como sistemas linguísticos independentes.

Quadro 1 – Dicotomias estritas entre fala e escrita

FALA	ESCRITA

Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentada	Completa

Fonte: Adaptado pela autora de Marcuschi (2004, p.27).

No âmbito do quadro 1, Marcuschi (2004) expõe a concepção dicotômica arraigada entre fala e escrita, evidenciando uma hierarquia atribuída à escrita sobre a fala. Nessa perspectiva, as duas modalidades eram tratadas como entidades desconectadas, desconsiderando seus usos dialógicos e discursivos. Para o autor, essa visão dicotômica colocava a fala ao domínio do erro e da desorganização, enquanto conferia à escrita a normatividade representativa do correto uso da língua. Contudo, é imperativo questionar tal dicotomia, reconhecendo a intrínseca interrelação entre oralidade e escrita no processo de aprimoramento linguístico. Essa abordagem sublinha a necessidade premente de uma pedagogia integrada, superando a visão restrita que permeou por longo tempo o ensino linguístico (MARCUSCHI, 2001; BUENO, 2009; COSTA-HUBES, 2015). Essa mesma assertiva é corroborada por Rojo e Schneuwly (2006):

> [...] via-se a fala como desorganizada, variável, heterogênea e a escrita como lógica, racional, estável, homogênea; a fala seria não planejada e a escrita, planejada e permanente; a fala seria o lugar do erro e a escrita, o da regra e da norma, enquanto a escrita serviria para comunicar à distância no tempo e no espaço; a fala somente aconteceria face a face; a escrita se inscreveria, a fala seria fugaz, a fala é expressão unicamente sonora; a escrita, unicamente gráfica (Rojo; Schneuwly, 2006, p. 464).

Assim, como diversos pesquisadores que transcenderam essa concepção, a exemplo do já mencionado Olson (1998), Marcuschi (2004) passou a contemplar o estudo da oralidade em

uma abordagem mais abrangente, destacando as inter-relações entre as duas modalidades que compartilham semelhanças e diferenças. Isso ocorre porque, em determinadas situações, as estruturas gramaticais elaboradas para a análise da escrita não conseguem oferecer explicações abrangentes para os aspectos da fala. Logo, o autor ressalta que não existe uma estrutura de comunicação estanque, mas sim a existência de manifestações orais e escritas utilizadas em diversas práticas sociais, as quais podem demandar maior ou menor grau de formalidade conforme a intenção da interação.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2004) aborda as relações entre fala e escrita como modalidades complementares, fundamentando-se numa abordagem dialógica inspirada na visão sociointeracionista bakhtiniana, que reconhece as interações no contexto social como parte de um processo dialógico. Os princípios fundamentais que embasam essa visão são exemplificados no quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Adaptado pela autora de Marcuschi (2004, p. 33).

O modelo proposto por Marcuschi apresenta reflexões pertinentes sobre a ótica da relação oralidade e escrita, apresentando formas de perceber a língua não como fenômeno dicotômico, mas interativo, dinâmico e sob o prisma de desenvolvimento de atividades

dialógicas e contextuais na formulação textual-discursiva (Marcuschi, 2004). Além disso, considera também a importância da oralidade para o desenvolvimento cultural, social e para a preservação das tradições dos povos humanos.

Sob esse olhar, novos estudos da oralidade passaram a ser desenvolvidos e a concepção da relação entre fala e escrita começou a se modificar, passando a ser compreendida como um processo dinâmico, em um *continuum*, o qual se manifesta ao nível da fala e da escrita, apresentando relações distintas em determinados contextos de uso (Rojo; Schneuwly, 2006). Marcuschi (2004) complementa essa visão ao argumentar que as diferenças entre fala e escrita não se restringem a uma dicotomia simplista, mas ocorrem dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual ao abordar que

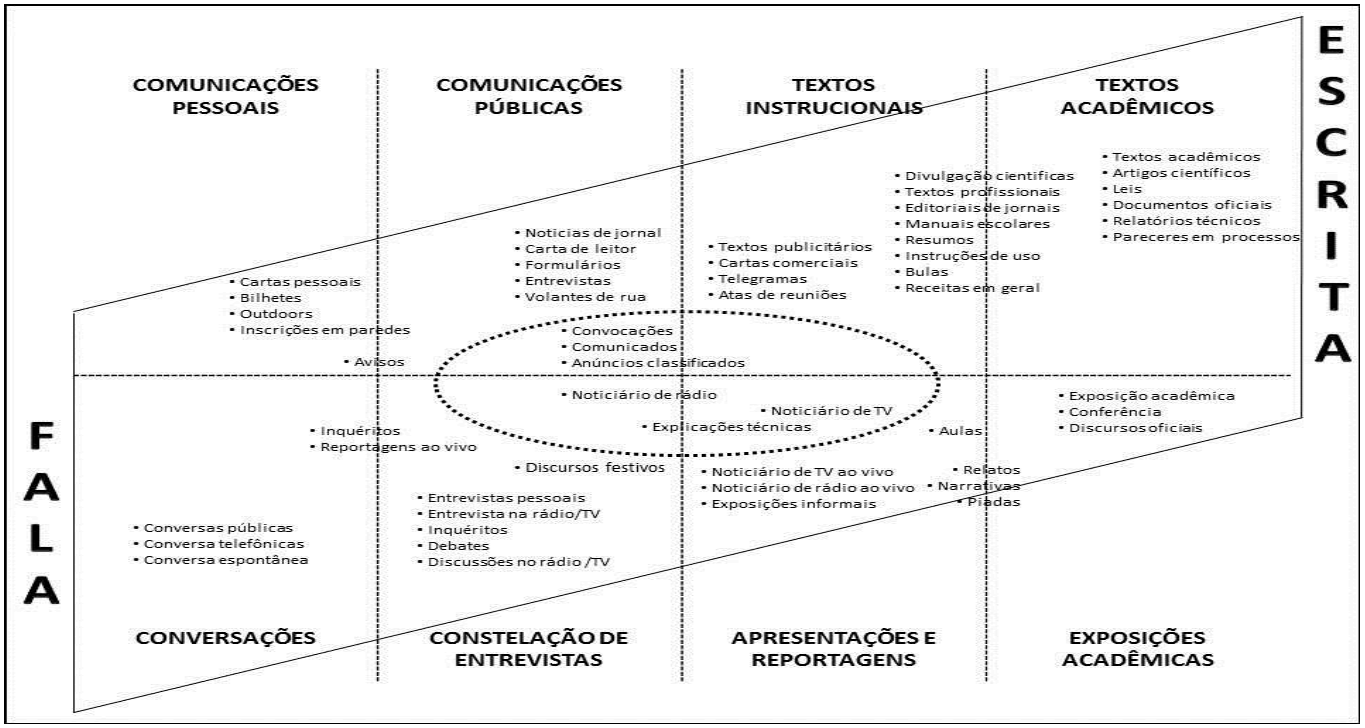
> [...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear (Marcuschi, 2004, p.37).

A perspectiva apresentada por Marcuschi (2004) desafia a concepção dicotômica entre fala e escrita, propondo uma abordagem mais dinâmica e integrada. Ao afirmar que as diferenças entre essas modalidades ocorrem dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, o autor destaca a complexidade das relações entre fala e escrita. A concepção do autor sugere que as correlações entre essas modalidades ocorrem em um espectro amplo, evidenciando a natureza dinâmica e interativa da linguagem. Ao considerar a complexidade das relações entre fala e escrita, Marcuschi (2004) destaca a importância de se compreender essas modalidades dentro do contexto das práticas sociais de produção textual. Essa perspectiva vai além da visão dicotômica, que, muitas vezes, simplifica demais a natureza interativa e dinâmica da linguagem. A concepção de um *continuum* tipológico enfatiza a inter-relação entre essas formas de expressão, destacando que as diferenças não estão restritas a uma simples variação linear, mas a um conjunto intricado de variações que emergem em diferentes contextos e situações comunicativas. Nesse sentido, há gêneros textuais escritos com características da modalidade oral da língua, como bilhetes ou mensagens de texto de aplicativos de celulares e também gêneros orais com características da modalidade escrita da língua, como os previstos em situações mais monitoradas, como palestras e seminários.

Assim, alicerçado nesse viés conceitual, a evolução das competências linguísticas, abrangendo tanto a oralidade quanto a escrita, ocorre mediante a exploração de gêneros textuais que podem se manifestar de modo exclusivo na modalidade escrita, outros gêneros restritos à modalidade oral ou, ainda, de maneira que ambas as modalidades se inter-relacionem. É relevante destacar que essas correlações se desdobram nas práticas linguísticas de maneira intrinsecamente heterogênea e variável. Tal perspectiva contextualizada reforça a compreensão da dinâmica fluida e interativa entre fala e escrita, enfatizando a diversidade de formas que essas modalidades podem assumir nas diferentes situações comunicativas.

Com o propósito de retratar de maneira mais precisa os gêneros textuais na interação entre fala e escrita, Marcuschi (2004) desenvolveu a representação a seguir, diferenciando as estratégias de formulação e ressaltando a variação inerente a ambas as modalidades:

Figura 1 - Representação do *continuum*[3] dos gêneros textuais na fala e na escrita.



[3] O "*continuum* tipológico" foi elaborado inicialmente por Douglas Biber (1988), e evitando comparações dicotômicas entre textos prototípicos de cada modalidade, demonstrou que nem todas as situações da fala e da escrita se efetivam em todos os gêneros textuais orais ou escritos (Biber, 1988). Reestruturado por Marcuschi (2004), "o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc, que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo do contínuo sobrepostos" (Marcuschi, 2004, p. 42).

Fonte: Marcuschi (2004, p.41)

Na parte superior do *continuum* representado nessa figura, estão os gêneros de produção escrita: assim, quanto mais à esquerda, mais esses gêneros apresentam características da modalidade oral da língua, como cartas pessoais; enquanto que, quanto mais à direita, mais esses gêneros se configuram como prototipicamente escritos, isto é, estão aqueles que se aprendem sob forma escrita e também apresentam características típicas da modalidade escrita da língua, como artigos científicos. Já na parte inferior, há exemplos de gêneros de produção oral. Em contrapartida, os gêneros que se localizam mais à direita apresentam características da modalidade escrita da língua, sendo previstos em situações mais monitoradas, como os discursos oficiais. Por outro lado, os gêneros que estão na parte inferior esquerda são os prototipicamente orais, ou seja, apresentam-se sob forma oral com características da modalidade oral da língua, como as conversas de bate-papo espontâneas.

Por fim, os gêneros que se encontram na parte central do *continuum* são aqueles que apresentam características de ambas as modalidades da língua, como notícia de jornal e carta do leitor, principalmente se esses textos forem para publicação online. Nesse sentido, as diferenças entre fala e escrita não ocorrem de forma linear, mas sim em correlações complexas. Marcuschi (2004) enfatiza a variedade e a heterogeneidade presentes nas práticas sociais de produção textual; para o autor, essa abordagem reconhece a diversidade de contextos em que as modalidades oral e escrita são utilizadas, permitindo uma compreensão mais rica e contextualizada do fenômeno linguístico.

Outra análise sobre as relações entre fala e escrita é proposta por Rojo e Schneuwly (2006). Eles sustentam a ideia de uma influência mútua entre as modalidades, afastando-se da noção específica de um *continuum*. Essa abordagem enfatiza a interação dinâmica e bidirecional entre fala e escrita, reconhecendo que ambas as modalidades podem se influenciar e se complementar mutuamente. Essa visão mais ampla contribui para uma compreensão mais abrangente das complexas inter-relações entre as práticas linguísticas orais e escritas, rompendo com concepções estáticas ou unidirecionais. Dessa forma, os autores defendem que:

> [...] A relação entre gêneros orais e gêneros escritos não é uma relação de dicotomia. É antes uma relação de continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais. Eles estão em mútua interdependência, cada gênero oral que entra na escola, em geral, pressupõem a escrita, assim como cada gênero escrito trabalhado na escola pressupõe o oral. Então, de uma certa

> maneira, esta é uma distinção relativamente artificial, pois há um entrelaçamento contínuo. Além disso, cada gênero oral é também sustentado por um outro gênero oral, isto é, há sempre um gênero oral e um gênero oral sobre o gênero oral, um discurso sobre. Cada gênero é sempre também objeto de outros gêneros de alguma maneira. E então há sempre o falar para escrever, o escrever para falar, o escrever para escrever e o falar para falar, o que mostra que sempre um gênero é dependente de outros gêneros (Rojo; Schneuwly, 2006, p.465).

A citação de Rojo e Schneuwly (2006) destaca a complexidade das relações entre gêneros orais e gêneros escritos, refutando a ideia de dicotomia entre essas modalidades. Eles propõem uma perspectiva de continuidade e interdependência, em que os gêneros orais podem sustentar os escritos e vice-versa. Essa interconexão ocorre também no ambiente escolar, em que o trabalho com gêneros orais, muitas vezes, pressupõe a escrita, e o trabalho com gêneros escritos, por sua vez, pressupõe a fala. A distinção entre oralidade e escrita é considerada relativamente artificial, dada a existência de um entrelaçamento contínuo. Desse modo, os autores enfatizam a interdependência dinâmica entre os gêneros, demonstrando que, no contexto linguístico, sempre há um falar para escrever, um escrever para falar, um escrever para escrever e um falar para falar, indicando que os gêneros são intrinsecamente dependentes uns dos outros.

Tal análise revela-se fundamental para uma compreensão mais aprofundada dos gêneros textuais, tanto orais quanto escritos, ao destacar sua natureza dinâmica e integrada. Os gêneros são percebidos como mutuamente sustentáveis, desafiando a concepção de que alguns são predominantemente orais e, outros, escritos. Esse entendimento, proposto pelos autores, enfatiza a interdependência entre as modalidades e reforça a ideia de que a relação entre gêneros orais e escritos é fluida, caracterizada por uma contínua interação e influência mútua.

Muito embora a concepção do oral tenha avançado, pesquisas recentes sugerem que ainda há muito que avançar no que diz respeito à prática da oralidade em sala de aula da educação básica e formação inicial e continuada, visto que ainda demanda uma maior sistematização. Acreditamos que isso seja fruto da falta de modelos, do “como” fazer, e pretendemos, com esta pesquisa, nesta dissertação e no caderno pedagógico, contribuir um pouco para preencher essa lacuna no trabalho docente.

Gonçalves, Batista e Diel (2017), a fim de verificar o espaço destinado ao ensino do oral nas aulas de Língua Portuguesa, analisaram o trabalho de três professoras das séries finais - 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - de duas escolas da Rede Pública da cidade de Cerro Largo (RS), consideradas instituições que apresentavam a maior e a menor nota no Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As autoras comprovaram essa centralidade no ensino da cultura escrita nas duas escolas analisadas. O instrumento gerador de dados foi um questionário, composto por seis questões, as quais são reproduzidas a seguir:

> 1) Qual é o seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento se relaciona com sua prática em sala de aula? 2)Você trabalha com gêneros textuais? De que maneira? 3) Quais são os gêneros orais com que você trabalha? 4) De que modo você organiza o trabalho com os gêneros orais? Há um planejamento específico? 5) Você vê diferença entre trabalhar com os gêneros orais e escritos? 6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os gêneros orais? Por quê? (Gonçalves; Batista; Diel, 2017, p. 137).

Na análise dos resultados, em resposta à questão 3, por exemplo, em que o assunto central está nos gêneros orais trabalhados, as respostas foram as seguintes:

> [...] Gêneros orais pode-se trabalhar com os mesmos gêneros escritos. Relatar, descrever, narrar, argumentar... Sempre antes da escrita vem a oralidade. No momento em que o aluno faz a compreensão e interpretação textual, está automaticamente usando qualquer um desses gêneros dependendo da situação (Gonçalves; Batista; Diel, 2017, p. 140).

A resposta do sujeito participante da pesquisa demonstra uma falta de clareza do que seriam gêneros textuais orais, pois ele assegura que é possível realizar um trabalho com essa espécie de texto a partir da utilização de gêneros escritos. Além disso, nota-se que ele não vê diferença entre o oral e o escrito, acreditando haver uma perspectiva sequencial entre eles "sempre antes da escrita vem a oralidade". Há ainda uma incompreensão do que seria oralização, confundindo leitura oralizada com o trabalho com gêneros textuais orais.

No que diz respeito à questão 4, que trata da forma de organizar o trabalho com o gênero oral, foram obtidas respostas como a seguir:

> [...] Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolvimento da aula é necessário modificar o nosso planejamento. É sempre bom ter uma "carta na manga". Nos momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos produzem gêneros orais mesmo inconscientemente. É necessário alertá-los que estão produzindo gêneros orais (Gonçalves; Batista; Diel, 2017, p.141).

As respostas das professoras de língua portuguesa refletem a importância do planejamento, mesmo sendo passível de ajustes conforme o desenvolvimento da aula, o que evidencia a necessidade de uma abordagem estruturada e flexível. A orientação para alertar os

alunos sobre a produção de gêneros orais demonstra a intencionalidade de desenvolver a consciência linguística dos estudantes. No entanto, é importante destacar que trabalhar a oralidade em sala de aula não pode ser apenas nas chamadas roda de conversa ou momentos de discussões "direcionados ao tema" da aula. O trabalho com o oral autônomo prevê a seleção de um gênero oral previamente, como seminário, debate, *podcast* de causo de assombração, e um trabalho sistematizado e planejado, prevendo aspectos extralinguísticos, linguísticos, cinésicos e paralinguísticos intrínsecos aos gêneros orais.

Em relação à questão 5, que trata das diferenças entre o trabalho com os gêneros orais e escritos, um exemplo de resposta foi: "[...] Sim, com certeza. O aluno tem mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência na produção escrita. É necessário convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar" (Gonçalves; Batista; Diel, 2017, p. 142). Como se vê, não há uma distinção clara por parte do sujeito participante da pesquisa do que constituiria o trabalho com gêneros textuais em cada modalidade da língua.

As respostas das entrevistadas revelam uma falta de clareza em relação ao trabalho com os gêneros orais, evidenciando a persistência de crenças que conferem supremacia à escrita sobre a oralidade. Essa falta de distinção entre as modalidades oral e escrita pode ser atribuída a concepções pedagógicas historicamente arraigadas, que enfatizavam a importância da escrita em detrimento da oralidade. Durante décadas, a visão dicotômica entre oralidade e escrita prevaleceu nas práticas educacionais, moldando o pensamento dos professores. Essa abordagem influenciou a priorização do trabalho com a modalidade escrita em detrimento da oral, gerando um desequilíbrio no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos.

Essa lacuna na compreensão da distinção entre gêneros orais e escritos reflete um desafio mais amplo enfrentado pelos educadores para superar paradigmas tradicionais que marginalizam a oralidade. Uma abordagem mais equilibrada, que reconheça e valorize ambas as modalidades de linguagem, é essencial para proporcionar uma educação mais inclusiva e alinhada com as demandas contemporâneas de comunicação. A ausência de clareza em relação ao trabalho com os gêneros orais sugere a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre a equiparação e a valorização igualitária das habilidades orais e escritas no contexto educacional, visando a uma abordagem mais integrada e inclusiva no ensino da língua.

A partir da propagação de novas correntes de pensamentos que começaram a ser discutidas na década de 80, estudiosos da língua começaram a conceber a língua como prática social, estabelecendo um modelo de ensino e aprendizagem pautado na teoria dos gêneros

textuais que, embora tenha surgido naquela década, foi firmada apenas no final da década seguinte com a difusão dos PCNs. Contudo, trazer o texto para sala de aula não significou, em sua maioria, um trabalho efetivo com ele, uma vez que, muitas vezes, o texto era usado como pretexto. Além disso, mesmo utilizando a perspectiva dos gêneros textuais, ainda era notável o desprestígio dado aos gêneros orais, voltando-se a atenção no ensino da leitura, da gramática e da escrita, uma vez que, como já mencionado, havia uma resistência no trabalho com a oralidade, pois a fala era vista como espontânea, pouco planejada e afastada das normas da língua padrão (Antunes, 2003, 2014). Desse modo, é notável que a oralidade tivesse pouco espaço e, quando fosse utilizada, partisse de textos escritos.

Comprovando tal afirmação em relação ao desprestígio dos gêneros orais nas aulas de LP, Bueno (2009) desenvolveu uma pesquisa cujas respostas às questões apresentadas a um grupo de 22 profissionais – incluindo professores de escola pública e de privada, coordenadores, escritores de livros didáticos, dentre outros – revelaram que os profissionais não possuíam conceitos bem definidos para o ensino do oral, não sabendo, por vezes, definir o que era um gênero oral.

Sob esse prisma, Galvão (2015) também realiza um estudo acerca do ensino de Língua Portuguesa com o intuito de verificar se os textos orais estavam sendo utilizados nas práticas de ensino durante as aulas de língua materna, bem como analisar que estratégias e atividades estavam sendo utilizadas e desenvolvidas. O que se pôde constatar em alguns relatos coletados é que as atividades de oralidade ainda se centralizam em práticas de leitura em voz alta, recontagem da leitura, leitura compartilhada, revelando, assim, um trabalho desfocalizado de aspectos da oralidade, no qual enfoques linguísticos, extralinguísticos, paralinguísticos e cinésicos deveriam ser privilegiados (GALVÃO, 2015).

Desse modo, os resultados reunidos pela autora, através de entrevistas, demonstraram que os professores de LP ainda não apresentam clareza quanto ao que se deve ensinar sobre oralidade nem como desenvolver essas práticas a fim de ampliar capacidades linguísticas dos alunos. Desse modo, nota-se que essa falta de clareza em relação ao ensino do oral contribuiu para que, durante décadas, o profissional desprezasse o ensino desse eixo de ensino voltando a atenção para o ensino da leitura, da gramática e da cultura escrita, supervalorizado na concepção de linguistas e estudiosos de décadas passadas.

Percebemos, portanto, que muita coisa mudou com relação à oralidade na educação básica, principalmente após a publicação dos PCNs, documento oficial que parametriza o trabalho docente e auxilia na divulgação da perspectiva sociointeracionista da língua. No

entanto, ainda é preciso aprimorar como as atividades com gêneros orais são desenvolvidas em sala, além de reforçar a necessidade de que elas sejam tão valorizadas quanto as atividades para trabalho com a escrita.

A escolha do gênero oral "*podcast* de causo de assombração" para integrar esta pesquisa se justifica pela necessidade de fomentar o ensino de práticas de oralidade dentro da perspectiva do ISD, alinhada às concepções do *continuum* na relação entre oralidade e escrita. Isso visa a fornecer subsídios para o desenvolvimento da linguagem oral como prática social. O "causo" é um gênero oral enraizado na cultura de um povo, constituindo não apenas uma ferramenta para reflexões linguísticas, mas também um meio de valorização da identidade. Conforme afirmado por Marcuschi (1998):

> A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, mutável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte de sentido (Marcuschi, 1998, p. 140).

Além disso, o gênero causo, como forma de prática de linguagem oral, permite que a noção do *continuum* entre oralidade e escrita seja desenvolvida com os estudantes no sentido de ser um instrumento para ampliar competências comunicativas orais e escritas, uma vez que pode ser utilizado para trabalhar a relação de continuidade e de efeito mútuo proposto por Schneuwly (2005), em que gêneros escritos podem assegurar gêneros orais e gêneros orais podem sustentar gêneros escritos.

Vale destacar que ao se priorizar a abordagem com o gênero oral, neste trabalho, não se está valorizando a oralidade e desprezando a escrita, mas integrando as duas modalidades de ensino no *continuum* (Marcuschi, 2004; Schneuwly, 2005), de maneira significativa para os alunos tanto no tratamento de uma modalidade como na outra, já que a diferença entre oralidade e escrita está na forma como as duas modalidades são realizadas, pois se pode produzir gêneros orais e oralizar gêneros textuais escritos. A prática social de cada gênero é que determina sua função e a maneira como deve ser utilizado nas práticas comunicativas.

Destarte, pensamos no ensino da oralidade, partindo do gênero *podcast* de causo de assombração, a fim de conduzir os educandos a ultrapassarem as formas de produção oral cotidianas como forma de desenvolver habilidades que possibilitem sua interação social por meio dos diversos gêneros orais utilizados em diferentes situações de comunicação.

Na seção seguinte, discutiremos o gênero oral como objeto de ensino, trazendo sua definição e a forma como deve ser trabalhado em sala de aula.

2.3 O GÊNERO ORAL COMO OBJETO DE ENSINO APRENDIZAGEM – DEFINIÇÃO E FORMAS DE UTILIZAÇÃO

A oralidade é uma prática de linguagem que utilizamos para interagir em diferentes contextos de uso a fim de estabelecer comunicação humana. No uso da linguagem verbal, as interações ocorrem tanto pela modalidade oral quanto pela modalidade escrita. Apesar da notável disparidade na produção educacional entre a oralidade e as práticas de escrita, é imprescindível reconhecer a crescente relevância atribuída à primeira. Embora historicamente tenha recebido menor ênfase, a oralidade é cada vez mais destacada como um elemento crucial para a socialização humana e o engajamento pleno na vida cidadã (Magalhães; Carvalho, 2018, p. 113).

De acordo com Marcuschi (2010), a oralidade se configura como uma expressão textual-discursiva destinada à comunicação, manifestando-se por meio de diversos gêneros na esfera sonora[4]. Essa perspectiva ressalta a riqueza e a complexidade dessa modalidade linguística, uma vez que, sob essa ótica, a oralidade não é apenas uma expressão espontânea, mas uma forma organizada de linguagem que se materializa em variados contextos comunicativos.

Ao considerar a diversidade de gêneros presentes na realidade sonora, compreende-se que a oralidade transcende a mera expressão oral, englobando características específicas, estruturas discursivas e modos de interação próprios. Sendo assim, torna-se indispensável que o ensino da modalidade oral seja tratado nas aulas de língua portuguesa com a mesma importância dada ao trabalho com a escrita, considerando-a como forma de ampliar as capacidades de linguagem dos alunos na educação linguística (Bagno; Rangel, 2005, p.67), a fim de possibilitar aos indivíduos atuarem, autonomamente, nas mais diversas situações de comunicação em que estiverem inseridos na sociedade, seja por meio da modalidade escrita ou da oral.

Diante da assertiva de que o ensino da modalidade oral deve ser equiparado em importância ao trabalho com a escrita, ressoa a compreensão de que ambas as dimensões da língua desempenham papéis cruciais na formação integral dos alunos no âmbito da educação

[4] Ou visual no caso da Libras e das Línguas de Sinais.

linguística. A consideração de a oralidade ser considerada um meio de ampliar as capacidades de linguagem dos alunos, como objetivo da educação linguística (Bagno; Rangel, 2005, p.67), evidencia a necessidade de uma abordagem equilibrada, capaz de preparar os estudantes para atuarem de maneira autônoma em diversas situações comunicativas na sociedade. Nesse contexto, superar a dicotomia entre fala e escrita e reconhecer a riqueza de cada modalidade contribui para uma formação linguística mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas.

Entretanto, pode-se notar que, apesar da explicitação, na BNCC, do objetivo de desenvolver as habilidades dos estudantes na produção e na análise de textos orais, considerando diversos aspectos como contexto, composição, estilo e variedade linguística (Brasil, 2018), ainda persiste uma lacuna na prática de muitos professores de língua portuguesa. Muitos desses profissionais, como observado por Storto (2021, p.47), parecem desconhecer a importância do trabalho com a oralidade em suas aulas, relegando-a a um papel secundário e, muitas vezes, utilizando-a apenas como um recurso para ensinar outros conteúdos. A oralidade, nesse cenário, é frequentemente integrada de forma subordinada a outros elementos curriculares, e, por vezes, é percebida apenas como um meio para o ensino de conteúdos relacionados à escrita. Desse modo, essa abordagem limitada da oralidade pode comprometer a formação linguística abrangente dos estudantes, negligenciando a riqueza intrínseca da expressão oral.

Portanto, para abordar o ensino da oralidade em sala de aula de maneira eficaz, é fundamental considerar o oral não apenas como uma habilidade comunicativa, mas como uma ferramenta didática que funciona como mediadora das atividades humanas, permitindo a apropriação de conhecimentos relacionados ao contexto social do sujeito (Costa-Maciel, 2018, p.22). Conforme a autora, compreender o oral, nessa perspectiva, implica tratar a oralidade não apenas como um meio de expressão, mas também como um objeto de ensino, construído e delimitado em função dos aspectos da linguagem oral que necessitam ser ensinados e aprendidos.

Além disso, Schneuwly e Dolz (2004) defendem a perspectiva de que o ensino do oral deve ser considerado como um objeto autônomo no contexto escolar (Schneuwly; Dolz 2004, p.139). Nessa abordagem, os gêneros orais são tratados como elementos independentes, desvinculados da intervenção da escrita. Segundo Costa-Maciel (2018),

> a abordagem do oral autônomo ocorre enquanto objetos de ensino-aprendizagem entre si, que não se constituem como meios para

> apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares e favorece a reflexão de aspectos voltados ao conteúdo temático, ao contexto comunicativo, à estrutura composicional, às unidades linguísticas e textuais etc. (Costa-Maciel, 2018, p.23).

A concepção de oralidade autônoma, conforme proposta por Costa-Maciel (2018) em consonância com Dolz e Schneuwly (2004), considera os gêneros orais como objetos de ensino e aprendizagem independentes, desvinculados da função de simples instrumentos para a apreensão de comportamentos discursivos associados a outros saberes disciplinares. Isso sugere que o ensino do oral vai além da mera transmissão de informações, estimulando a reflexão sobre diversos elementos, tais como conteúdo temático, contexto comunicativo, estrutura composicional, unidades linguísticas e textuais, entre outros. Entretanto, essa concepção não menospreza a importância de outras formas de expressão oral, pois, segundo Schneuwly e Dolz (2004), "não existe uma única forma oral que se contraponha à escrita" (Schneuwly; Dolz, 2004, p.139). Dessa forma, diferentes manifestações da oralidade podem ser empregadas como ferramentas para mediar a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento. De acordo com Costa-Maciel (2018), o oral integrado, por exemplo, emerge como uma ferramenta capaz de facilitar a aquisição e o desenvolvimento de habilidades discursivas, como expressar, explicar e argumentar, em diferentes contextos escolares e disciplinas variadas.

Portanto, no âmbito da proposição do ensino dos gêneros com práticas orais, na perspectiva da oralidade autônoma, é imperativo considerar diversos saberes, conforme elucidado por Schneuwly e Dolz (2004) como dimensões ensináveis dos gêneros orais. Esses saberes abrangem uma gama de elementos essenciais para uma abordagem integral dos gêneros orais. Dentre eles, destaca-se a compreensão da situação de comunicação, englobando os papéis desempenhados pelos interlocutores, o contexto de realização da atividade e os objetivos da produção oral. Além disso, é fundamental contemplar o conhecimento relacionado ao conteúdo temático e à organização textual, compreendendo a forma como a estrutura deve ser delineada. A atenção aos mecanismos de textualização, que envolvem o uso de recursos linguístico-discursivos, e à funcionalidade dos materiais de apoio, como slides, cartazes e vídeos, caso haja, também se mostra fundamental. Por fim, a mobilização dos meios extralinguísticos, paralinguísticos (como a entonação) e cinésicos (gestos, olhares, posição) são essenciais, pois esses elementos compõem a materialidade do texto oral, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e eficaz dos gêneros orais.

A compreensão dos saberes destacados que visam à valorização da contextualização, da organização textual, dos recursos linguísticos e discursivos, da funcionalidade dos materiais de apoio e da incorporação dos elementos paralinguísticos e cinésicos contribuem não apenas para a formação linguística dos estudantes, mas também para o desenvolvimento de capacidades de linguagem significativas por meio dos gêneros orais, preparando-os para uma participação ativa e crítica na sociedade.

Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa inicia-se com a necessária clareza acerca das características constitutivas do gênero oral a ser abordado. É fundamental compreender de que maneira os elementos intrínsecos a esses gêneros podem ser efetivamente incorporados no contexto educacional. Cavalcante e Melo (2007) contribuem significativamente a esse respeito ao oferecerem quadros sistematizados que destacam aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística presentes nos gêneros orais. Esses quadros, os quais observaremos a seguir, adaptados a partir das contribuições de Marcuschi (2002), fornecem uma base estruturada para a identificação e exploração desses elementos em sala de aula.

Quadro 4 – Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 93-94)

O quadro fornecido evidencia a diversidade de características e nuances entre diversos gêneros da oralidade, sinalizando variações tanto em termos de presença, quanto de intensidade de determinados aspectos. Essa heterogeneidade aponta para a necessidade de uma abordagem pedagógica que não apenas reconheça, mas também abrace e explore essa diversidade nas práticas comunicativas. Uma compreensão mais profunda e contextualizada dos diferentes atributos presentes nos gêneros orais não só enriquece a experiência educacional, mas também prepara os alunos para uma participação mais efetiva e significativa em diversas situações comunicativas. No quadro a seguir, reproduzido de Cavalcante e Melo (2007), apresentamos os aspectos linguísticos característicos dos gêneros orais, que devem ser considerados para o ensino do oral.

Quadro 5 – Aspectos linguísticos

Fenômeno	Características
Marcadores conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno *etc*. Podem vir no início, no meio e no final de turno. Exemplos: tá, hum, sim, aí, aham.
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há substituição de algo que é retirado. Há a correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais *etc.*
Hesitações	Demonstram tentativas de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também a insegurança do

	locutor. As hesitações vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: ééé:::; ááá:::.
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retoma. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento.
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: Provérbios, lugares comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: Bom dia, até logo.
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar etc.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95-96 adaptado de Schneuwly; Dolz, 2004)

Expandido um pouco o conceito de marcadores conversacionais proposto por Cavalcante e Melo, pontuamos que, de acordo com Galembeck e Carvalho (s.d, s.p), a língua falada tem três características básicas: a) ausência de uma etapa nítida de planejamento; b) a existência de um espaço comum partilhado entre os interlocutores; c) o envolvimento dos interlocutores entre si e com o assunto da conversação. Por conta dessas características, é fundamental, para a construção do texto conversacional, a presença de elementos cuja função são: a) assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; b) situar o tópico ou o assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles; c) articular e estruturar as unidades da cadeia linguística. Esses elementos são os chamados marcadores conversacionais, os quais podem ser linguísticos ou prosódicos, definidos como "unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto" (Galembeck e Carvalho, s.d, s.p).

Sobre repetições e paráfrases, é importante destacar que, embora ambas, de certa forma, dupliquem algo que veio antes, a primeira trata-se de repetição mesmo, falar duas vezes a mesma informação; enquanto a segunda trata-se de uma reformulação, dizendo de outra forma o mesmo conteúdo. A depender do gênero textual analisado, os efeitos discursivos de cada uma delas podem ser distintos, a depender da intenção do falante.

É importante também trazer uma definição mais específica dos termos hesitações e expressões formulaicas. O primeiro pode ser dado com prolongamento sonoro das vogais (-éééé) ou com determinadas pausas. Pode estar relacionado com o momento de formulação do discurso, em que o falante planeja a próxima fala, ou mesmo com efeito discursivo mais específico, como a construção do suspense com pausas estratégicas em contações de causos de assombração. Já as segundas, são locuções cristalizadas, como provérbios, slogans, saudações, pertencendo à classe de fenômenos de estereotipia. De acordo com Marcuschi (2003), o caráter formulaico dessas expressões ocorre devido à força da tradição cultural pela remissão a representações, pressupostos ou pré-construídos reconhecidos, compartilhados ou renovados pelos falantes em situações socialmente situadas.

Por fim, gostaríamos de destacar que, para pesquisas da linguagem, atos de fala e estratégias de polidez são definições distintas, embora estejam apresentadas no quadro como semelhantes. De todo modo, são dimensões ensináveis dos gêneros orais, fazendo parte dos aspectos linguísticos que devem ser trabalhados em sala de aula, conforme demonstrado por Cavalcante e Melo (2007). Ao privilegiar a análise cuidadosa desses elementos em consonância com o contexto de produção e as características inerentes ao gênero, é possível promover a compreensão da habilidade de os aprendizes adaptarem-se de maneira eficaz aos diferentes contextos comunicativos.

Além dos aspectos linguísticos, estudos de Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2004) e Mello e Cavalcante (2007) propõem ainda os fenômenos paralinguísticos, os quais envolvem uma análise da qualidade de voz, pausas, risos, suspiros, irritação; e os fenômenos cinésicos, que envolvem atitudes corporais, gestos, expressões faciais; mímicas, troca de olhares, que podem ser observados no quadro abaixo, representado por Melo e Cavalcante (2007):

Quadro 6 – Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	**Características**

Aspectos paralinguísticos	Qualidade de voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada) Elocução e pausas Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada *etc*.). Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, *etc*.) Troca de olhares Mímicas faciais

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95).

Além dessas características propostas por Cavalcanti e Melo (2007) como constitutivas do gênero oral a serem abordadas, Magalhães e Carvalho (2018) defendem que quatro dimensões devem ser observadas pelo professor no ensino da oralidade. A primeira é "a valorização de textos de tradição oral" (Magalhães; Carvalho, 2018, p.116), partindo da necessidade de se enaltecer a cultura oral que os alunos trazem de seu convívio social para que reconheçam a importância da tradição da linguagem oral para a preservação cultural de um povo, bem como compreendê-la como forma de envolvimento em processos de ampliação de capacidades de linguagem.

Como segunda dimensão, entre o eixo oralidade e escrita, as autoras propõe a oralização do texto escrito como proposta de desenvolvimento de capacidades de "fluência leitora, entonação, gestualidade, postura corporal" (Magalhães; Carvalho, 2018, p.116), de maneira a criar a consciência nos estudantes para sua autoavaliação, quanto à prosódia, ao tom de voz, à entonação ao ler um texto a fim de que ele faça sentido e seja compreendido. O reconhecimento e a aplicação dessas habilidades não apenas contribuem para a criação de um ambiente de leitura mais envolvente e compreensível, mas também fortalecem a capacidade dos alunos de atribuir sentido e profundidade aos causos, uma vez que, ao incorporar a fluência leitora, a entonação adequada e a gestualidade no processo de leitura, os estudantes são incentivados não apenas a decodificar palavras, mas também a transmitir as nuances emocionais e culturais inerentes ao gênero. Tais habilidades devem ser consideradas no trabalho com o gênero causo, visando a conduzir o discente a se envolver no processo de leitura, escuta e produção oral, possibilitando, assim, a consciência sobre formas de agir por meio desse gênero de texto.

Na terceira dimensão, Magalhães e Carvalho (2018) consideram a variação linguística um dos pontos mais importantes no estudo da fala, no sentido de construir a consciência das

diferentes formas de falar como forma de combater o preconceito linguístico. Dessa forma, consideram que é dever da escola fornecer instrumentos de ampliação da competência linguística que possibilitam a participação dos indivíduos nos mais diversos eventos discursivos mais formais presentes na sociedade.

Como quarta dimensão, as autoras apontam a capacidade de produção e compreensão de gêneros orais nos quais se considera a necessidade de desenvolvimento de atividades de linguagem em situações de uso na escola. Tais atividades precisam envolver a produção dos gêneros orais a serem ensinados como forma de desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, por meio de "experiências de uso para o monitoramento da própria fala, reflexão em atividades de escuta, bem como construção de conhecimentos relacionados aos gêneros produzidos em cada contexto" (Magalhães; Carvalho, 2018, p. 119), a fim de levar o estudante a refletir sobre o uso da língua e empregá-la de forma efetiva e autônoma nas diferentes situações de interação humana. Dessa forma, buscamos, em nossa proposta didática, atender a essas quatro dimensões do trabalho com gêneros orais. E, assim como Magalhães e Carvalho (2018), argumentamos que o professor precisa "estabelecer objetivos didáticos explícitos, evitando que as atividades sejam centradas no que tradicionalmente foi feito: conversas livres, discussões em grupo, respostas em voz alta e leitura oral, atividades estas que não permitem ir além desta interação que se realiza em sala de aula" (Magalhães; Carvalho, 2018, p.116)

Portanto, em nossa proposta didática, empenhamos em abordar, além dos aspectos observados por Mello e Cavalcanti (2007), as quatro dimensões essenciais do trabalho com gêneros orais. Para tanto, conforme Magalhães e Carvalho (2018) salientam, é crucial que o professor estabeleça objetivos didáticos explícitos, rompendo com práticas tradicionais que se limitam a conversas livres, discussões em grupo, respostas em voz alta e leitura oral, já que tais atividades, ao serem implementadas de forma isolada, podem restringir a profundidade da interação em sala de aula. Nesse sentido, nossa abordagem visa a transcender essas práticas convencionais, almejando uma compreensão mais rica e crítica dos gêneros orais. Para isso, é necessário que o professor tenha em mente: (i) o gênero que será instrumento de ensino e aprendizagem; (ii) as dimensões ensináveis desse gênero; (iii) a metodologia da proposta de atividade. Sabendo o que deve ser ensinado e abordado no trato com gêneros orais, como então ensinar?

A legitimação dos gêneros textuais, orais ou escritos, como objeto de aprendizagem, trouxe não apenas um renovado dinamismo ao ensino da Língua Portuguesa no Brasil, mas

também novos desafios. A complexidade reside na necessidade de reconhecer a fundamentação social inerente à noção de gêneros, exigindo que o ensino, fundamentado neles, leve em conta as práticas sociais como ponto de referência. Isso implica a criação de situações de interação que reproduzam, tanto quanto possível, os contextos sociais diversos em que os gêneros textuais têm relevância. No âmbito da produção textual, a precisão nos contextos de produção, a clareza nos objetivos comunicativos e a definição nítida dos destinatários são essenciais, uma vez que esses elementos não apenas conferem maior sentido à tarefa proposta aos alunos, mas também asseguram a coerência com a concepção de língua adotada. Ao alinhar o ensino de língua aos usos reais da linguagem, os educadores podem proporcionar aos alunos experiências reais e contextualizadas, preparando-os de maneira mais abrangente para uma participação eficaz e reflexiva nas diversas práticas sociais que permeiam sua vida cotidiana.

Trabalhar o ensino de produção textual sob essa perspectiva implica enfrentar desafios significativos, uma vez que a necessidade de respeitar o gênero em suas práticas sociais de referência deve ser cuidadosamente equilibrada com as particularidades inerentes ao processo de didatização. Mesmo ao buscar proporcionar práticas significativas aos alunos, é crucial reconhecer que, ao ser introduzido no ambiente escolar, o gênero assume um papel distinto, funcionando em um contexto social diferente daquele em que foi originalmente concebido. Conforme destacado por Schneuwly e Dolz (2004), o gênero permanece um objeto a ser aprendido, embora mantenha sua essência como meio de comunicação. Esse entendimento ressalta a complexidade do ensino da produção textual, exigindo uma abordagem sensível que reconheça tanto a natureza original do gênero quanto as adaptações necessárias para a dinâmica escolar.

A fim de responder às exigências do processo de ensino e aprendizagem dos gêneros textuais, os estudos em didática de línguas do ISD introduzem o Modelo Didático de Gênero (MDG), conforme proposto por Schneuwly e Dolz, em 2004, e a Sequência Didática (SD), ambos destacados e examinados nesta seção. Essas abordagens constituem respostas eficazes ao desafio de articular a teoria dos gêneros textuais com práticas pedagógicas concretas. O MDG oferece um referencial sólido, delineando princípios que orientam a compreensão e o ensino dos gêneros, enquanto a SD se apresenta como uma estratégia metodológica que visa a efetiva implementação desses princípios na prática educacional.

No âmbito dos processos formativos, para orientar a apropriação e a instrumentalização de um gênero pelos alunos, o professor assume o papel de mediador e

pesquisador. Esse processo envolve a análise de textos exemplares do gênero em questão, bem como a exploração de materiais especializados, como artigos, dissertações, teses e livros voltados para professores. O objetivo principal desta investigação é identificar as "dimensões ensináveis" do gênero, isto é, discernir quais aspectos precisam ser ensinados e enfatizados para que os alunos possam compreendê-lo de maneira abrangente. Com base nessas dimensões, o docente desenvolve o MDG, sinteticamente definido por Dolz e Gagnon (2005, p. 40) como "a descrição provisória das principais características de um gênero textual, visando a seu ensino". Essa abordagem transforma o gênero de referência em um objeto de ensino e aprendizagem adaptado ao contexto escolar, preparando o terreno para a transposição didática, conforme destacado por Machado (2007). Esse processo reflexivo e prático coloca o professor no cerne do desafio de tornar os gêneros textuais acessíveis e relevantes para os estudantes dentro do ambiente educacional.

A pesquisa em questão não teve como objetivo a criação de um modelo didático específico para o gênero *podcast* de causo de assombração, uma vez que já há trabalhos relevantes disponíveis para esse propósito, como o desenvolvido por Striquer e Batista (2016). Portanto, é fundamental sublinhar a importância da elaboração e do compartilhamento desses modelos, pois oferecem um valioso suporte aos professores, poupando-os do desafio de começar do zero a cada novo plano de ensino de um gênero. Esses recursos não apenas simplificam o processo de planejamento pedagógico, mas também fortalecem a formação docente em uma dinâmica colaborativa e em rede. A prática de compartilhar modelos didáticos não só enriquece a experiência educacional, mas também contribui para a construção coletiva de recursos que beneficiam a comunidade docente de maneira abrangente. Assim, o MDG passa a ser uma referência no processo de ensino-aprendizagem utilizado pelo professor para desenvolver sua sequência didática (SD); pois, quando se tem clareza quanto às características que envolvem o gênero a ser trabalhado e se tem entendimento das "dimensões ensináveis" do gênero, há a possibilidade da elaboração de sequência didática de maneira objetiva e que atenda as especificidades de abordagem do gênero de texto a ser ensinado.

A sequência didática (SD), por sua vez, elaborada a partir do MDG, é uma ação planejada a partir de teorias e metodologias e sistematizada para ser desenvolvida em forma de atividades com a finalidade de desenvolver capacidades de linguagem e o domínio de uso dos gêneros textuais. De acordo com Costa-Maciel (2018), para o planejamento de uma sequência didática baseada na progressão de gêneros, é essencial que nós, professores, consideremos diversos fatores determinantes, dentre os quais, destacam-se a análise cuidadosa

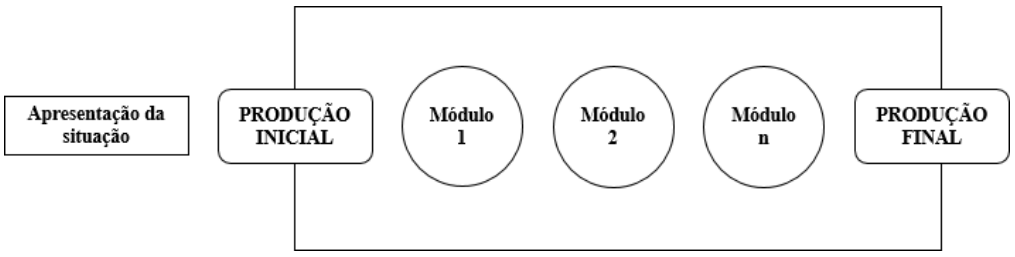
das características específicas do gênero a ser abordado no processo de ensino e aprendizagem, bem como a avaliação das habilidades linguísticas já dominadas pelos alunos. De acordo com a autora, ao levar em conta esses aspectos, torna-se possível adotar estratégias de ensino mais precisas e alinhadas com a didatização do gênero escolhido. Essa abordagem reflexiva e personalizada permite uma adaptação mais acurada às necessidades e aos conhecimentos prévios dos alunos, promovendo, assim, uma sequência didática coesa e integrada.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD pode ser definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 82). Indo ao encontro da visão interacionista de Bronckart (1999), a SD tem o objetivo de "ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação", para "dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 83).

Como dito, essa definição alinha-se à visão interacionista de Bronckart (1999), indicando que a SD visa a auxiliar os alunos a aprimorar sua proficiência em um determinado gênero textual, capacitando-os a escrever ou falar de maneira mais apropriada em contextos específicos. Nesse sentido, o propósito fundamental da SD é proporcionar aos estudantes o acesso a novas práticas de linguagem ou àquelas que são desafiadoras para dominar. Nesse contexto, a SD se configura como uma ferramenta pedagógica indispensável, organizando o processo de aprendizagem por meio de atividades estruturadas que podem facilitar a aquisição de competências comunicativas mais refinadas, mas que também se adaptam de maneira eficaz às capacidades e fragilidades apresentadas pelos alunos com os quais iremos trabalhar.

Desse modo, os autores propõem o seguinte encaminhamento para a efetivação da SD:

Figura 2 – Representação de sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p.83).

Na apresentação da situação, o professor deve realizar uma apresentação do gênero a ser mobilizado, expondo o objetivo da interação, a que público se dirige, as condições de produção e circulação e colher informações dos conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de motivá-los para a recepção dos textos e de prepará-los quanto aos conteúdos dos textos que serão analisados e produzidos no decorrer da SD.

A etapa da produção inicial tem por objetivo obter uma primeira produção do estudante como forma de verificar as capacidades de linguagem que já possuem em relação ao gênero em estudo e permitir ao professor traçar estratégias de trabalho propondo atividades que visam a desenvolver capacidades linguístico-discursivas que ainda não dominam.

Após a produção inicial, que fornece um panorama das necessidades de trabalho, o professor segue para a etapa dos módulos em que irá propiciar diferentes atividades a fim de fornecer aos educandos possibilidades de desenvolvimento de capacidades de linguagem essenciais para a produção do gênero em questão. A respeito desses módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) expõem quatro níveis a serem identificados na produção de textos, orais ou escritos, quais sejam:

> ● representação da situação de comunicação: o aluno deve ter em mente uma imagem coerente em relação à situação para a qual o texto é produzido, considerando os destinatários a finalidade da proposta, seu papel ou posição como autor ou locutor e o gênero em questão;
> ● elaboração dos conteúdos: o aluno deve conhecer e saber utilizar as técnicas de busca ou elaboração de conteúdo apropriadas para os diferentes gêneros. A produção a partir de gêneros textuais que requerem maior criatividade pode ser potencializada, por exemplo, pela busca por inspiração em obras artísticas, e produção a partir daqueles que exigem grande rigor técnico provavelmente exigirá variadas técnicas de pesquisa;
> ● planejamento de texto: o aluno deve ser capaz de criar um projeto de texto coerente com a representação de comunicação, nos termos discutidos acima, tendo especial atenção à estrutura prototípica do gênero visado;
> ● realização do texto: o aluno deve mobilizar os recursos de sua língua para levar a cabo seu projeto de texto. Para exemplificar esse processo, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88) mencionam ações como "utilizar um vocabulário apropriado a uma situação, variar os tempos verbais em função do tipo do plano do texto, servir-se de organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos" (Pinto, 2021, p. 37).

As informações acima ressaltam a importância de habilidades específicas no processo de produção textual, conforme discutido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A representação da situação de comunicação demanda que o aluno tenha uma imagem clara e coerente da situação para a qual está produzindo o texto, considerando destinatários,

finalidade da proposta, seu papel como autor ou locutor e o gênero em questão. Além disso, a elaboração de conteúdos exige do aluno o conhecimento e a habilidade de utilizar técnicas adequadas para diferentes gêneros, desde a busca por inspiração em obras artísticas para gêneros que demandam criatividade até técnicas de pesquisa mais rigorosas para gêneros que exigem precisão técnica. Desse modo, o planejamento do texto é ressaltado como uma etapa essencial, exigindo a capacidade de criar um projeto de texto alinhado à representação de comunicação discutida anteriormente, com atenção especial à estrutura prototípica do gênero visado. Finalmente, a realização do texto implica que o aluno mobilize efetivamente os recursos da língua, envolvendo escolha de vocabulário apropriado, variação dos tempos verbais, uso de organizadores textuais e introdução de argumentos, conforme indicado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88). Tais aspectos destacam a complexidade e a abrangência das competências necessárias para uma produção textual eficaz.

Embora a necessidade de estudo e de planejamento da produção de texto oral ou escrito esteja prevista nas discussões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca da SD, essas etapas não estão claras no esquema que representa a proposta. Nesse sentido, para o contexto brasileiro, Costa-Hübes (2008) propõe uma adaptação ao modelo inicial de SD, acrescentando um módulo de estudo do gênero antes da produção inicial. Essa primeira produção, na visão de Costa Hübes (2008), serve como um instrumento valioso para que o professor diagnostique a compreensão do aluno em relação ao gênero em questão a fim de identificar o ponto de intervenção no processo de ensino e aprendizagem, direcionando as atividades a serem desenvolvidas nos módulos subsequentes, adaptando-as às necessidades reais dos estudantes. No entanto, é importante apresentar inicialmente o gênero, especialmente aqueles mais distantes da realidade dos estudantes, com atividades de leitura, escuta ativa e análise linguística.

Essa proposta é exemplificada na Figura 3.

Figura 3 – Esquema de sequência didática adaptada por Costa-Hübes

Fonte: Costa-Hübes (2008)

Essa abordagem advém do reconhecimento de que o gênero não é tratado como uma forma pronta e acabada, mas como um instrumento relativamente estável. Nesse contexto, a prática de ensino e aprendizagem deve estimular ativamente o processo de pesquisa por parte dos estudantes. Além disso, deve proporcionar oportunidades de pesquisa, leitura e análise linguística antes da produção inicial e fornecer aos alunos os conhecimentos essenciais para facilitar o processo de produção, seja ele oral ou escrito.

Assim, o esquema de SD proposto por Costa-Hübes (2008) é tomado como referência para a elaboração das atividades sugeridas neste trabalho, por meio de uma proposta de sequência didática do gênero *podcast* de causo de assombração, de modo a mediar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Uma vez discutido o que ensinar e como ensinar com relação a gêneros orais, na seção seguinte, aprofundaremos as discussões acerca das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) relacionadas à oralidade. Essa seção visa a examinar criticamente as disposições específicas referentes à oralidade, questionando se a lista de habilidades e competências estipuladas é abrangente o suficiente para promover efetivamente o ensino e a valorização dos gêneros orais. Ao explorar as diretrizes do documento, pretende-se avaliar a adequação e a eficácia dessas normativas no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos, especialmente no que diz respeito à prática e à compreensão de gêneros orais.

2.4 ORALIDADE NA BNCC – UMA LISTA DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS É SUFICIENTE PARA A DEFESA DO ENSINO DE GÊNEROS ORAIS?

A partir das correntes de pensamento resultantes de estudos e pesquisas que destacam a importância de uma abordagem centrada na oralidade e após duas décadas da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), os quais já preconizavam a inclusão da modalidade oral no ensino, surgiu um novo documento normativo para definir o conjunto de conhecimentos essenciais, competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Este documento foi elaborado com o intuito de normatizar e direcionar aspectos fundamentais das disciplinas, que já eram contemplados nos PCNs. Esses últimos, concebidos no contexto educacional brasileiro, delinearam uma abordagem

crucial à linguagem, reconhecendo-a como um processo intrínseco de interação entre sujeitos inseridos em contextos sociais específicos. A BNCC, por sua vez, mantém essa perspectiva, entendendo a linguagem como uma prática social dinâmica, ocorrendo com propósitos definidos em diversas situações cotidianas.

A BNCC fundamenta-se na perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (Brasil, 2018, p. 65) e adota o texto como unidade de trabalho. Essa orientação direciona abordagens que consideram o texto como parte integrante de um gênero discursivo, inserindo-o nas distintas esferas sociais em que a linguagem é utilizada. Essa perspectiva, enraizada na BNCC, reconhece a importância do contexto e das práticas sociais na compreensão e na produção textual, enfatizando a relevância de os estudantes desenvolverem habilidades comunicativas pertinentes às diversas situações de uso da linguagem.

Abordar o texto, nesse viés, tem como objetivo primordial cultivar habilidades de oralidade, leitura e escrita que propiciem ao estudante a ampliação das condições para participar ativamente em práticas diversas, englobando variados campos de atuação ou atividades humanas, além de buscar favorecer a ampliação das condições de participação do aluno em práticas de diferentes campos de atuação como: “campo artístico-literário, campo das práticas e estudo de pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública” (Brasil, 2018, p. 84). Isso significa que o foco no desenvolvimento dessas competências não se restringe à aquisição isolada de habilidades linguísticas, mas busca capacitar o aluno a se envolver, de maneira efetiva, em contextos sociais diversos, utilizando a linguagem de maneira adequada e eficaz. Desse modo, o texto deve ter grande destaque nas aulas de Língua Portuguesa, já que interagimos por meio de linguagem verbal que se materializa por meio dos textos de diferentes gêneros. Nesse sentido, o texto deve ser tomado como o centro de estudos já que é a partir dele que os demais aspectos da língua devem ser observados e desenvolvidos.

Adotar essa abordagem textual preconizada pela BNCC (Brasil, 2018) pode desempenhar um papel crucial na ampliação das habilidades do aluno em várias esferas de atuação, abrangendo campos como o artístico-literário, práticas de pesquisa, jornalismo-midiático e atuação na vida pública (Brasil, 2018, p. 84). Essa implementação reflete-se no aprimoramento das competências ligadas a oralidade, leitura, produção textual, literatura, além de conhecimentos linguísticos e semióticos.

Quanto ao eixo da oralidade, o documento apresenta a necessidade de aprofundar os conhecimentos da língua oral e as peculiaridades das interações humanas de fala e de escuta. Na BNCC, a oralidade é definida como

> 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, 2018, p.78-79).

As práticas de linguagem delineadas no texto podem abranger um amplo espectro de situações orais, tanto com contato face a face quanto em ambientes virtuais. Desde a tradicional aula dialogada até formas mais contemporâneas como webconferências, *podcast*s e vlogs de game, observando uma diversidade de contextos nos quais a oralidade desempenha um papel fundamental. Destacam-se, também, as interações sociais envolvendo diferentes campos de atuação, evidenciando a importância de desenvolver habilidades orais em situações socialmente significativas. A inclusão de práticas como debates, entrevistas, declamação de poemas e até a criação de *playlists* comentadas revela a preocupação em explorar diversas dimensões linguísticas, proporcionando aos alunos uma gama variada de experiências que refletem a complexidade do uso da linguagem na contemporaneidade.

De acordo com esse documento, existe uma relevância do ensino de língua portuguesa ao estabelecer como meta o desenvolvimento da capacidade de linguagem dos estudantes em produzir e analisar textos orais. Nesse contexto, é enfatizada a necessidade de considerar a adequação dos textos aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, abrangendo critérios como clareza, progressão temática e variedade linguística. Esse documento ressalta que o trabalho com a língua portuguesa deve incorporar as três dimensões de leitura, análise e produção de textos, destacando a importância da perspectiva dos gêneros discursivos (Brasil, 2018, p. 509). Além disso, explicita a necessidade de abordar elementos relacionados à fala, como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, assim como aspectos cinestésicos, incluindo postura corporal, movimentos, gestualidade e expressão facial. A diretriz reitera que o ensino deve englobar tanto a escuta quanto a

produção oral, reconhecendo a integralidade das práticas linguísticas no contexto da sala de aula (BRASIL, 2018, p. 509 *apud* STORTO, 2020, p. 2).

O quadro, apresentado na BNCC (2018) e reproduzido a seguir, oferece um guia com as atividades que devem ser realizadas em sala, proporcionando um referencial para orientar os educadores na implementação desses elementos no processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 3 – Práticas de Oralidade

(Continua)

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos orais** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana	Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose. Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.

Quadro 3 – Práticas de Oralidade

(conclusão)

Compreensão de textos orais	Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.
Compreensão dos **efeitos de**	Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de

sentidos provocados pelos usos de recursos **linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos	escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.
Relação entre fala e escrita	Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.

Fonte: Brasil, 2018, p. 79-80.

Essa normativa adota uma abordagem abrangente para o ensino do oral, destacando a importância do desenvolvimento de práticas de linguagem que englobam diversas atividades, como escuta, oralização de textos[5] e produção oral, distribuídas em diferentes campos de atuação. Além disso, a BNCC busca propor uma reflexão aprofundada sobre a análise linguística, visando a abranger transversalmente dois eixos fundamentais: leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica (Brasil, 2018). Dessa forma, nota-se que a BNCC

[5] Dolz e Schneuwly (2004) distinguem dois tipos de oral cujas características são muito diferentes. O oral "espontâneo", geralmente pensado como fala improvisada em situação de interlocução conversacional, que numa das extremidades, constitui um "modelo" relativamente idealizado, a respeito do qual, às vezes, à primeira vista, sublinha-se o aspecto aparentemente fragmentário e descontínuo que, com frequência, esconde regularidades a serviço da comunicação. Situado na outra extremidade, em relação a este estilo, oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita que identificamos e descrevemos como a "escrita oralizada". Esta é considerada uma vocalização, por um leitor, de um texto escrito. Trata-se, portanto, de toda palavra lida ou recitada (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

visa a reconhecer a necessidade de integrar, de maneira abrangente, as habilidades linguísticas dos alunos, buscando proporcionar uma compreensão ampla e interconectada do uso da linguagem em suas diversas manifestações e contextos. Entende-se que essa abordagem procura ir além da dicotomia entre modalidades linguísticas, promovendo uma visão integrada e contextualizada do ensino da língua portuguesa. Desse modo, a BNCC considera que:

> O Eixo da análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção... Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variação linguística adotada, estilização, etc., assim como elementos paralinguísticos e cinésicos... No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção (Brasil, 2018, p. 82).

Apesar dos avanços apontados pela BNCC no que diz respeito às habilidades relacionadas ao ensino da oralidade, uma análise comparativa revela uma disparidade significativa no tratamento conferido a essa modalidade em comparação com a abordagem dispensada à escrita. Ademais, ao examinar as habilidades de oralidade presentes na BNCC, constata-se que nem todas as dimensões ensináveis do gênero oral são exploradas, havendo, além disso, uma limitação no número de gêneros orais contemplados (Magalhães, Carvalho, 2018). Essa limitação, por conseguinte, reflete nos livros didáticos utilizados nas escolas, os quais também apresentam uma escassez de gêneros orais, perpetuando a prevalência dos gêneros escritos no cenário educacional. Essa lacuna na representatividade e na abordagem abrangente do gênero oral na BNCC pode comprometer a eficácia do ensino dessa modalidade nas escolas, indicando a necessidade de uma revisão mais aprofundada no tratamento dado a essa competência na legislação educacional.

Ademais, embora as práticas de linguagem associadas ao gênero oral tenham como meta aproximar os estudantes dos atuais usos sociais da linguagem, é evidente que, até o presente momento, são pouco aplicadas nas dinâmicas das salas de aula. Tal cenário decorre da falta de compreensão por parte do professor quanto ao ensino dos gêneros orais, uma vez que, conforme refletem Costa-Maciel, Bilro, Magalhães (2020, p.245), embora os professores reconheçam importância de proporcionar aos alunos uma diversidade de gêneros durante as

práticas de ensino, muitas vezes, subestimam a necessidade de uma abordagem específica em relação à oralidade. A tendência é considerar que os estudantes trazem naturalmente essa habilidade de suas vivências sociais, o que pode levar a uma prática pedagógica que negligencia o ensino sistemático da oralidade.

Esse posicionamento, conforme apontado por Magalhães e Cristóvão (2018), resulta em uma abordagem espontânea e não sistemática do ensino oral, limitando a capacidade dos alunos de desenvolverem e ampliarem suas habilidades linguísticas necessárias a uma participação efetiva e interação em diversos contextos. Além disso, a falta de exigência de os professores se prepararem adequadamente para abordar esses gêneros e modalidades de ensino, visando a desenvolver nos educandos uma competência linguística do gênero oral que seja ao mesmo tempo competente, criativa, crítica e autônoma, é um fator que contribui para que as práticas de linguagem associadas ao oral, conforme preconiza a BNCC (2018), sejam pouco desenvolvidas em sala de aula.

Não se trata apenas de elaborar um documento com uma lista de habilidades; ao contrário, é imperativo que o professor conte com modelos, formação inicial sólida e oportunidades de aprimoramento continuado. Nesse contexto, as palavras de Storto (2020) ressaltam a necessidade crucial de investir em preparação docente para efetivar uma ressignificação do trabalho com a linguagem oral na prática educacional. A esse respeito, a autora ressalta:

> Na esfera escolar, é fundamental o papel do professor, ampliando e adequando o trabalho com gêneros orais oferecido nos livros didáticos. Para que ele possa realizar essa ampliação e as adequações necessárias, ele precisaria, antes de tudo, ter em sua formação inicial ou contínua, conhecimentos teóricos e metodológicos que lhe permitissem reconhecer as limitações do livro didático e, aí sim, ele poderia, de forma crítica e produtiva, munido de estudos condizentes com as atuais pesquisas sobre ensino, oralidade e gêneros orais, realizar uma pedagogia do oral (Storto, 2020, p. 23).

A questão abordada sobre o papel do professor na esfera escolar destaca a importância fundamental de ampliar e adequar o trabalho com gêneros orais, especialmente quando se considera a dependência dos livros didáticos como ferramenta principal para embasar as práticas pedagógicas. A sugestão de que o professor necessita de uma formação inicial ou contínua que o capacite a reconhecer as limitações desses materiais didáticos é particularmente pertinente, já que essa abordagem destaca a necessidade de os educadores

possuírem conhecimentos teóricos e metodológicos que transcendam o que é oferecido pelos livros didáticos, possibilitando uma atuação crítica e produtiva.

Além disso, a menção à importância de estudos alinhados às pesquisas atuais sobre ensino, oralidade e gêneros orais destaca a necessidade de os professores estarem atualizados com as abordagens mais recentes e as melhores práticas, permitindo, assim, a implementação eficaz de uma pedagogia do oral na sala de aula. A complexidade da situação é evidenciada pela dependência considerável dos professores em relação aos livros didáticos como recurso principal para embasar suas práticas. O problema torna-se mais acentuado quando o livro didático não está adequadamente estruturado para atender às demandas do ensino da oralidade, uma vez que os professores, em muitos casos, não receberam uma formação acadêmica que os capacitasse para tal prática.

Segundo uma análise conduzida por Storto (2020) sobre o ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos, há uma clara tendência, em termos quantitativos, de priorizar os gêneros escritos em detrimento dos orais. Em uma das coleções examinadas pela pesquisadora, apenas um capítulo da seção é dedicado a um gênero oral, especificamente o anúncio publicitário em vídeo e em áudio (Storto, 2020, p.5). Em outros casos, mesmo quando a atividade se concentra no gênero oral, a ênfase recai na oralização de textos durante a apresentação, contrapondo a abordagem proposta pela BNCC, que, no contexto das aulas de línguas, define a oralização de textos escritos como um objetivo da habilidade de leitura (Brasil, 2018, *apud* Storto, 2020, p.6).

Portanto, a implementação efetiva do trabalho com gêneros orais, essencial para uma pedagogia do oral mais contemporânea no Brasil, fica comprometida quando o único suporte disponível não está alinhado com essa abordagem. Observa-se que, muitas vezes, a oralidade é abordada de maneira superficial, com enfoque na oralização da escrita, o que não condiz com a concepção mais recente de exposição mais aprofundada dos alunos aos gêneros orais. A abordagem superficial, presente nos livros analisados, não reflete uma desvalorização dos gêneros orais, mas possivelmente uma concepção equivocada que prioriza a exposição a diversos gêneros em detrimento de uma exploração mais aprofundada (Storto, 2020, p. 23).

Destarte, embora a BNCC estabeleça parâmetros para a abordagem do ensino da oralidade, "apontando para um equilíbrio entre a oralidade e a escrita" (Magalhães; Carvalho, 2018, p. 122), questionamos se essas ações são suficientes para atender às especificidades relacionadas à formação docente e à realidade da escola para o desenvolvimento de um ensino da oralidade, de modo a possibilitar aos indivíduos que participem ativamente de atividades

humanas por meio de uso proficiente da língua, uma vez que, conforme apontam Magalhães e Callian (2021, p.6), “há necessidade de formação docente, material didático atualizado e condições de trabalho com equipamentos adequados para sua efetivação”.

Além disso, a reflexão sobre a presença do gênero oral nas prescrições para a Educação Básica da BNCC, conforme levantado por Bueno, Zani e Jacob (2022), suscita uma indagação pertinente sobre a eficácia desse direcionamento na prática docente. Vale questionar se a inclusão do gênero oral nas prescrições para a Educação Básica da BNCC realmente contribui para auxiliar o trabalho do professor, especificamente no desenvolvimento de estratégias de ensino voltadas para conduzir o aluno a desenvolver capacidades de linguagem necessárias para sua atuação na comunicação oral (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1514). Essa ponderação ressalta a importância de avaliar não apenas a presença dos gêneros orais nas diretrizes curriculares, mas também o impacto efetivo dessas prescrições no contexto da sala de aula e na formação linguística dos estudantes.

Portanto, o componente curricular de Língua Portuguesa, conforme delineado na BNCC, tem como objetivo assegurar aos alunos experiências que promovam a ampliação dos letramentos, visando à participação crítica e significativa nas diversas práticas sociais permeadas pela oralidade, escrita e outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68). Para tanto, centra-se em práticas de linguagem contemporâneas que não apenas englobam novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, mas também introduzem novas formas de produção, configuração, disponibilização, replicação e interação (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1514). Para isso, a proposta reflete a necessidade de preparar os estudantes para lidar com a complexidade e a diversidade dos contextos comunicativos modernos, marcados por múltiplas formas de expressão e interação linguística.

No entanto, a BNCC, ao ser uma normativa para a elaboração de propostas curriculares em diferentes instâncias educacionais (federais, estaduais, municipais e particulares), segue a tradicional abordagem normativa presente em documentos oficiais, como apontado por Bronckart e Machado (2004), Barricelli (2007), e Bueno e Machado (2011), caracterizada por normatizar, porém, de forma lacunar. Essa lacuna torna-se evidente nas habilidades descritas, em que são frequentemente empregados verbos que remetem a um agir pluridimensional, como "refletir", "conhecer", "produzir" e "proceder a uma escuta ativa". Nesse contexto, cabe ao professor deduzir qual seria o passo a passo para efetuar esse agir e determinar em quais gêneros orais isso deveria ocorrer em cada ano escolar. Essa

abordagem, embora ofereça uma estrutura normativa, demanda uma interpretação criteriosa por parte dos educadores para sua aplicação prática.

Desse modo, a falta de preparo na formação inicial e continuada dos docentes para lidar com as demandas educacionais referentes ao eixo da oralidade proposto pela BNCC representa um desafio significativo. A ausência de uma base sólida nesse aspecto pode resultar em dificuldades práticas para os professores ao implementar efetivamente o ensino dos gêneros orais em sala de aula. O documento, ao indicar a importância da oralidade, coloca os educadores diante da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas específicas para trabalhar com essa dimensão da linguagem. A formação inicial e continuada dos professores torna-se, assim, um fator crucial para equipá-los com as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do ensino da oralidade, garantindo uma abordagem mais abrangente e eficaz na promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos.

Nessa perspectiva, a BNCC deixa lacuna ao concretizar um dos princípios do neoliberalismo, que atribui ao trabalhador total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de suas ações. Se o professor não executar adequadamente o que foi proposto na BNCC, o ônus recairá exclusivamente sobre ele, em um nível individual, por não ter conseguido compreender como realizar a ação ou buscar os recursos necessários para uma execução eficaz (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1514). Essa dinâmica coloca sobre os ombros do professor a responsabilidade de interpretar e implementar as diretrizes de forma autônoma. Portanto, uma abordagem mais colaborativa, envolvendo os professores de maneira mais ativa e participativa na construção das prescrições, poderia potencialmente alterar essa situação, promovendo uma visão coletiva e compartilhada da responsabilidade pelo sucesso educacional.

Diante da prescrição de um agir pluridimensional, evidenciado na descrição das habilidades presentes na BNCC (2018), surgem desafios significativos para os docentes. O questionamento sobre como identificar as ações necessárias para o desenvolvimento de cada habilidade e em que medida cada uma delas deve ser aprimorada ao longo dos anos escolares se torna central (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1515). Além disso, a heterogeneidade diante da diversidade e da amplitude de extensão territorial do Brasil pode gerar lacunas significativas na interpretação das prescrições curriculares ou estabelecer expectativas de aprendizagem variadas para cada ano escolar, já que cada região ou rede de ensino pode interpretar e colocar em prática as diretrizes de maneira singular, concebendo abordagens diversas no que diz respeito ao planejamento e à execução do trabalho pedagógico, introduzindo obstáculos ou

facilitando a tarefa dos educadores (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1515). Contudo, é importante ressaltar que as decisões tomadas nesse contexto podem contribuir para a ampliação das desigualdades entre as diferentes redes de ensino, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais consistente e equitativa na implementação da BNCC.

De acordo com Bueno; Zani; Jacob (2022), a BNCC traz consigo outra fragilidade significativa, relacionada à ausência de um local específico onde os educadores possam encontrar de maneira direta os gêneros que serão empregados para desenvolver a atividade pedagógica. Esses gêneros, essenciais para a abordagem curricular proposta, estão distribuídos ao longo das descrições dos eixos e dos campos, além de serem mencionados nas descrições de cada habilidade. Isso implica que os profissionais da educação precisam realizar uma espécie de busca meticulosa no documento para localizar esses elementos e, posteriormente, tentar estabelecer uma progressão coerente entre eles para o planejamento anual, a proposta curricular de uma escola ou até mesmo de uma rede de ensino. Essa necessidade de busca e organização por parte dos educadores acrescenta uma complexidade adicional à tarefa de implementação da BNCC, exigindo um investimento de tempo e esforço para integrar efetivamente os gêneros nos processos educativos. Tal representação pode ser observada no exemplo reproduzido posteriormente, discutido por Bueno, Zani e Jacob (2022):

> CAMPO DE ATUAÇÃO - CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura/escrita que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola. Alguns gêneros deste campo em mídia impressa ou digital: enunciados de tarefas escolares; relatos de experimentos; quadros; gráficos; tabelas; infográficos; diagramas; entrevistas; notas de divulgação científica; verbetes de enciclopédia. (Brasil, 2018, p.108 *apud* Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1515).
>
> Habilidade (EF35LP19) Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras. (Brasil, 2018, p.108).

Ao analisar a descrição das habilidades na BNCC relacionadas aos gêneros orais, percebe-se uma abordagem que segue uma perspectiva generalista, característica dos textos de prescrição. Nesse contexto, são mencionadas as características constituintes dos gêneros orais de maneira abrangente, como se elas fossem aplicáveis a qualquer realização social dentro do conjunto de gêneros apresentados (Bueno, Zani, Jacob, 2022, p.1515). Nota-se uma tendência a não ressaltar os aspectos singulares e específicos de cada gênero oral em particular. Essa

generalização pode representar um desafio para os educadores que buscam orientações mais detalhadas e específicas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas aos gêneros orais, uma vez que a singularidade de cada gênero é fundamental para o entendimento e a efetivação das práticas de linguagem na sala de aula.

Em suma, a constatação dessas lacunas para questionamentos sobre a eficácia das orientações curriculares da BNCC coloca em destaque a necessidade urgente de revisão e aprimoramento. A abordagem generalista, aliada à falta de especificidade na identificação dos gêneros propostos, pode comprometer a implementação prática no ambiente escolar. A ausência de um local designado para a consulta direta dos gêneros e a introdução de suportes genéricos amplia a complexidade do trabalho docente. Dessa forma, a BNCC, ao buscar equilibrar oralidade e escrita, enfrenta o desafio de oferecer diretrizes mais claras e específicas, considerando a diversidade de práticas sociais e regionais no país.

Na próxima seção, exploramos as características essenciais do gênero *podcast* de causo de assombração a ser desenvolvido na sequência didática desta pesquisa, destacando sua relevância e aplicabilidade no âmbito da escola do campo, a fim de testá-lo como um megainstrumento de trabalho para o ensino do oral. Ao compreender as particularidades desse gênero, buscamos enriquecer ainda mais a abordagem pedagógica, alinhando-a de maneira precisa às necessidades e aos contextos específicos dos estudantes envolvidos para a elaboração da SD.

2.5 O GÊNERO *PODCAST* DE CAUSO DE ASSOMBRAÇÃO COMO MEGAINSTRUMENTO DE TRABALHO

Ao se pensar no processo educacional, objetivando realizar um ensino da língua portuguesa significativo, capaz de inserir os educandos nas diferentes práticas de interação social, é necessário considerar que cada indivíduo faz parte de um contexto, de um ambiente, de uma comunidade, ligada a uma cultura, que precisa ser respeitada e valorizada como forma de identidade de um povo. Nesse sentido, tratamos, neste trabalho de pesquisa, o ensino do gênero oral partindo do *podcast* de causos de assombração como megainstrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes de uma escola do campo no Município de Espera Feliz, Minas Gerais.

De acordo com Jacob, Diolina e Bueno (2018), o conceito de gênero textual refere-se à forma linguística utilizada para produzir um texto específico em uma atividade de linguagem

ocorrida em um determinado momento histórico, social e cultural. Essa escolha é feita pelos interlocutores com base nos efeitos desejados ou implicitamente envolvidos na comunicação. Cada gênero textual representa, assim, uma convenção comunicativa que reflete as características e expectativas de uma dada situação discursiva. Para Schneuwly e Dolz (2004, p. 74), "é através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam". Ao afirmar que é por meio dos gêneros que essas práticas se materializam, os autores ressaltam a importância fundamental dessas formas discursivas na representação e na execução das atividades linguísticas. Os gêneros textuais não apenas refletem as expectativas e as convenções comunicativas de uma dada sociedade, mas também fornecem os moldes e as estruturas que orientam a produção de textos em contextos específicos. Dessa forma, a compreensão e o domínio dos gêneros são cruciais para a efetiva participação e sucesso nas diversas práticas de linguagem em diferentes esferas sociais.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) defendem o gênero, seja oral ou escrito, como "megainstrumento, e não apenas instrumento, visto que podemos considerá-lo como a integração de um grande conjunto de instrumentos num todo único" (Schneuwly, Dolz, 2004 , p. 174). Ao considerá-lo não apenas como um instrumento, mas como a integração de um amplo conjunto de instrumentos em uma totalidade única, sugere-se que os gêneros textuais não são entidades isoladas, mas sistemas multifacetados que incorporam diversas ferramentas e elementos linguísticos. Essa visão expandida ressalta a diversidade e a adaptabilidade dos gêneros como instrumentos de comunicação, incorporando uma ampla gama de recursos, estilos e formas, tanto na oralidade quanto na escrita. De acordo com Jacob, Diolina e Bueno (2018), essa perspectiva abrange um conjunto de conhecimentos no processo de desenvolvimento de diversas operações de linguagem. Essas operações constituem as capacidades de linguagem, sendo elas: a capacidade de ação, a capacidade discursiva, a capacidade linguístico-discursiva, a capacidade de significação e a capacidade multissemiótica; evidenciando-se a complexidade e a interconexão desses elementos no uso dos gêneros como ferramentas comunicativas.

Ao conceber os gêneros textuais como megainstrumentos, evidenciamos sua natureza diversificada, capaz de integrar uma variedade de recursos, estilos e formas. Essa perspectiva não apenas ressalta a riqueza e a versatilidade comunicativa dos gêneros, mas também destaca sua aplicabilidade no ensino, especialmente em contextos como as escolas do campo. A desconexão entre o ensino tradicional e a realidade dos estudantes, prevalente em ambientes rurais, a exemplo, a escola participante da pesquisa, pode ser superada ao adotarmos uma

abordagem de ensino baseada em gêneros textuais. Ao compreender os gêneros como práticas sociais situadas, reconhecemos e valorizamos as expressões linguísticas e culturais dos alunos, oferecendo uma alternativa alinhada com sua vivência cotidiana. Além disso, ao considerar os gêneros como megainstrumentos, ampliamos a compreensão de sua complexidade e sua adaptabilidade, reconhecendo que incorporam diferentes dimensões.

Portanto, quando falamos em ensino da língua em escola do campo, é preciso considerar as relações sociais dos educandos enquanto sujeitos de uma língua viva e dinâmica, mas que, muitas vezes, são submetidos a um ensino convencionado, que desvaloriza o que eles são, como vivem, o que já sabem e como se comunicam. Segundo Molina (2009),

> Um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada do "campo" é o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, e ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem-terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco [...] (Molina, 2009, p. 32).

O reconhecimento e a valorização da identidade dos sujeitos em uma escola do campo são elementos fundamentais para seu pleno funcionamento. Isso implica a necessidade de construir e promover processos educativos que não apenas respeitem, mas também enalteçam a autoestima dos indivíduos, considerando sua origem no meio rural. Ser filho de assentados, agricultores familiares, extrativistas, ribeirinhos ou quebradeiras de coco não deve ser motivo para que esses sujeitos sintam-se menosprezados.

Pelo contrário, a escola do campo deve atuar como um espaço que compreende, valoriza e incorpora as diversas identidades presentes em sua comunidade, promovendo um ambiente educacional inclusivo e respeitoso. Essa abordagem é essencial para criar um ambiente educacional autêntico, alinhado com a realidade e as particularidades dos estudantes, contribuindo assim para o fortalecimento da identidade cultural e social desses sujeitos. Para tanto, compreender os diversos contextos e as realidades plurais existentes no país é fundamental para que o ensino da língua faça sentido na vida dos estudantes do campo, partindo da valorização de seus saberes e de sua cultura como princípio para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Dessa forma, Molina (2006) ainda alerta que:

> A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das históricas e principalmente, de visões de mundo, têm sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo? (Molina, 2006).

Portanto, a proposta de incorporar o ensino da oralidade por meio de *podcast* de causos de assombração, sob a perspectiva interacionista sociodiscursiva preconizada por Bronckart (1999), visa a ampliar as capacidades de linguagem discentes, preservando valores, práticas, hábitos e saberes já presentes nos indivíduos. Além de fortalecer a identidade e a memória cultural regional, esse gênero, enraizado no espaço geográfico e social do falante do campo, emerge como uma ferramenta significativa para sensibilizar o sujeito sobre a importância de resgatar vivamente as emoções e os sentimentos característicos de sua região, perpetuando assim a sensação de pertencimento à identidade cultural de sua comunidade.

Segundo Berti (2015 *apud.* Rocha, Souza, 2020 p. 49), os causos possuem tradição oral e são expressos por meio de uma linguagem espontânea, registrando assim o modo peculiar de comunicação característico de uma determinada região ou localidade (Berti, 2015, p.49 *apud* Rocha; Souza, 2020 p. 49). A temática dos causos pode ser humorística ou de terror, envolvendo realidade ou ficção e, para prender a atenção dos ouvintes, o contador de causos emprega elementos como comicidade, tensão, variações de tom, gestos, pronúncia regional e vocabulário característico (Berti, 2015, p.49 *apud.* Rocha; Souza, 2020 p. 49).

Na conceituação do "causo", observa-se a configuração de uma produção textual baseada em um contexto comunicativo que se estabelece nas características verossímeis de representação da atividade sociocultural. Essa narrativa, profundamente enraizada nos valores locais e tradicionais, delimita-se em eventos narrados por um interlocutor que faz uso de recursos auxiliares na expressão de uma sequência oral, enriquecida por elementos emocionais, gestuais e sonoros e que, além disso, trazem “lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana” (Berti, 2015, p.49 *apud.* Rocha; Souza, 2020 p. 49)

Por se tratar de história de tradição oral que vai passando de geração em geração, o causo é um gênero textual que tem como função sociocomunicativa materializar a cultura popular brasileira. Nessa perspectiva, consideramos ser um instrumento de extrema importância para a preservação e a divulgação dessa cultura, além de se configurar como uma ferramenta essencial para viabilizar o aprimoramento de diversas habilidades linguísticas.

Sobre os temas abordados nos causos, conforme mencionado por Batista (2007), eles são bastante variados. Geralmente, um acontecimento torna-se um causo quando reflete os valores e as crenças específicas de uma comunidade. É comum que o narrador introduza elementos adicionais, muitas vezes de forma inconsciente, influenciado por seus próprios valores, receios e até mesmo com o intuito de causar um impacto mais expressivo no ouvinte. No que diz respeito à função social do causo, a autora destaca a sua contribuição para a valorização e a preservação de modos de vida, pensamento, memória e identidade cultural locais, evidenciando a ideia de pertencimento.

A circulação desse gênero, segundo Batista (2007), ocorre predominantemente em ambientes familiares, geralmente entre pessoas mais idosas da comunidade, além de manifestar-se em interações entre amigos e colegas de trabalho. Devido à natureza oral das narrativas, os causos não possuem títulos e, frequentemente, incorporam expressões típicas de determinada região. No entanto, essa forma de narrativa perdeu espaço no convívio familiar com o advento da televisão e a disseminação da iluminação artificial, que, segundo alguns contadores, teriam impactado a aparição de assombrações, tradicionalmente associadas à noite e a locais pouco iluminados.

Para revitalizar esse gênero, têm surgido iniciativas como a formação de grupos folclóricos e espaços dedicados a rodas de contadores de causos, exemplificados por este trabalho. Há também causos de assombração gravados em programas de *YouTube* ou de *podcasts*. Nesses casos, suas características linguísticas e discursivas são mantidas. E é por esse motivo que optamos pelo gênero *podcast* de causos de assombração, pois seria possível registrar as produções dos discentes envolvidos na pesquisa e, principalmente, divulgá-las para a comunidade posteriormente, não as reduzindo simplesmente a instrumento de pesquisa, mas sim tornando-as um produto cultural da comunidade.

Abaixo, apresentamos um quadro com algumas características do gênero causo, baseado em Delmanto e Carvalho (2012):

Quadro 7 – Características do gênero causo

CAUSO	Intenção Principal	Entreter produzindo humor, suspense ou medo
		Narrativa oral curta próxima do conto e da piada com final surpreendente

	Organização	O contador usa recursos para convencer os ouvintes de que a história é real
		Narrado em ordem cronológica
		Presença do discurso direto
	Linguagem	Informal
		Presença de regionalismos

Fonte: Adaptado de Delmanto e Carvalho (2012, p. 159).

Como observado, há causos populares que são de humor ou de suspense. Mas, em ambos os casos, a organização e a linguagem utilizadas são as mesmas. No caso desta pesquisa, abordaremos, especificamente, o gênero *podcast* causo de assombração e, com isso, pretendemos envolver nossos estudantes nas atividades propostas por meio de histórias que geram suspense e medo.

De acordo com Nantes (2014), o causo de assombração é definido como um gênero da esfera literária que busca priorizar a cultura popular. De origem oral, é entendido como narração de fatos extraordinários que relatam histórias assustadoras por meio de casos de aparição de assombração que vão sendo transmitidos oralmente de geração a geração, uma vez que são histórias de fácil memorização e que, apresentando uma linguagem simples, são contadas de maneira espontânea, apresentando características de uma linguagem regional do interior. Segundo Nantes (2014),

> [...] o causo é assim, um acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com 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 (Nantes, 2014, p. 133).

Por se tratar de um gênero oral, o causo se apresenta como um objeto de ensino a ser trabalhado nas aulas de LP para desenvolver a escuta ativa, a contação de histórias como resgate histórico-cultural, aspectos linguísticos, variação linguística, aspectos paralinguísticos, cinésicos, entre outros, visando mobilizar conhecimentos:

> a) da situação de produção de um texto deste gênero, ou seja, qual o seu contexto físico (lugar de produção, o momento de produção, o emissor, a modalidade possível - oral ou escrita -, o receptor do texto) e qual o seu contexto sócio-subjetivo, ou seja, qual o lugar social de produção (escola, família, igreja, imprensa etc), qual a posição social do emissor / enunciador na interação que se dará via texto de tal gênero (pai, professor, presidente, operário etc), qual a posição social do receptor / destinatário nessa interação (aluno, professor, patrão, presidente etc), e qual o objetivo (ou objetivos) dessa interação;
> b) da organização textual, ou seja, do layout, dos tipos de discurso, dos tipos de sequência (narrativa, argumentativa etc) e de suas articulações no interior de um texto desse gênero, formando a sua infraestrutura textual;
> c) da linguagem, ou seja, dos aspectos linguístico-discursivos, nos quais encontramos os mecanismos de textualização (coesão verbal, coesão nominal e conexão) e os mecanismos de enunciação (modalização e vozes) (Bueno, 2009, p. 10).

Dessa forma, ao longo desta seção, evidencia-se a importância de incorporar o gênero *podcast* de causo de assombração no contexto de uma escola do campo. Essa abordagem visa não apenas a construir o ensino oral de maneira significativa, mas também proporcionar uma experiência educacional que faça diferença na vida dos estudantes, objetivando capacitá-los para uma atuação autônoma por meio dos gêneros orais, preparando-os para enfrentar diversas situações de comunicação em seu ambiente.

Corroborando a concepção de incorporar o gênero *podcast* de causo de assombração ao contexto escolar como um meio eficaz para promover uma educação significativa para os discentes, ampliaremos nossa discussão na seção a seguir, enfocando a valorização da identidade rural e o respeito às diversas variedades linguísticas como passos essenciais para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes na escola, já que consideramos que reconhecer e incorporar as variações linguísticas presentes na comunidade rural não apenas enriquece o ambiente educacional, mas também fortalece a relação entre os alunos e o processo de aprendizagem. Ao incentivar a expressão autêntica e respeitar as diferentes formas de linguagem presentes na identidade rural, a escola se torna um espaço inclusivo, contribuindo para a formação de cidadãos linguisticamente competentes e conscientes de suas raízes culturais. Nesse sentido, na seção a seguir, discutimos a abordagem pedagógica que valoriza a diversidade linguística e cultural, que se revela como um pilar fundamental para uma educação que faça sentido na vida dos discentes e que contribua para sua atuação na sociedade.

2.5.1 O gênero podcast de causo de assombração: do desenvolvimento de capacidades de linguagens à valorização da identidade rural

Esta subseção visa a explorar como a língua é um reflexo das tradições, experiências e identidades de uma comunidade, especialmente em um contexto rural. Ao destacar a oralidade como um elemento legítimo e ao repudiar a rigidez gramatical, pretendemos destacar como a linguagem pode ser uma ferramenta poderosa para preservar e promover a riqueza cultural e identitária das comunidades rurais, honrando as variadas formas de expressão que enriquecem a tessitura linguística do ambiente rural.

Sabemos que nenhum indivíduo chega ao ambiente escolar sem possuir domínio linguístico algum, já que "em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna[6] e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica em seu meio social" (Bagno, Rangel, 2005, p.64). Dessa forma, ele traz consigo diferentes saberes, inclusive o saber linguístico adquirido em seu meio de convívio social e que constitui uma das diversas variedades da língua oral. Assim, Bortoni-Ricardo (2004) destaca a ideia de que crianças, jovens e adultos já são usuários competentes de sua língua materna, evidenciando a capacidade intrínseca de comunicação que desenvolvem desde cedo. Entretanto, ressalta a necessidade de ampliação dos recursos comunicativos para atender às convenções sociais, que ditam as normas linguísticas apropriadas para diferentes contextos. Assim, a autora enfatiza:

> Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm de ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação. Os usos da língua são práticas sociais, e muitas delas são extremanmente especializadas, isto é, exigem vocabulário específico e formações sintáticas que estão abonadas nas gramáticas normativas (Bortoni-Ricardo: 2004, p.75).

A concepção de que os indivíduos já possuem uma base sólida em sua língua alinha-se à noção de que a comunicação é uma habilidade inerente que se desenvolve desde a infância. No entanto, reconhecer que a eficácia da comunicação vai além de uma mera habilidade elementar, destaca a importância de abordagens educacionais que não apenas fortalecem as habilidades linguísticas, mas também capacitem os indivíduos a se adaptarem e responderem, de maneira adequada, às variadas demandas sociais. Nesse contexto, consideramos fundamental valorizar o conhecimento linguístico trazido pelos alunos, levando-o como ponto

[6] Embora o termo esteja desatualizado, optamos por manter a citação, de 2005, original.

de partida para a construção de uma compreensão mais profunda da língua oral e escrita, visando à expansão da capacidade de linguagem dos sujeitos.

A respeito do papel da escola no trabalho com a oralidade, Bortoni e Oliveira (2013) abordam que:

> Em cada situação, em cada evento ou ato da fala, os integrantes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se pode sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham que desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias é um passo importante na formação de nossos jovens (Bortoni-Ricardo, Oliveira, 2013, p. 53 e 54).

Assim, as autoras ressaltam a importância da conscientização linguística na formação dos jovens e destacam a responsabilidade da escola nesse processo. Ao afirmar que, em cada evento de fala, os integrantes têm expectativas culturalmente definidas, elas apontam para a natureza contextual e social da linguagem. A ênfase na responsabilidade da escola na educação linguística revela a necessidade de não apenas ensinar gramática, mas também de capacitar os alunos com os recursos linguísticos essenciais para se expressarem de maneira adequada em diferentes situações sociais. A ideia de que não se deve sonegar aos alunos os recursos linguísticos necessários sublinha a ideia de que a escola desempenha um papel crucial ao fornecer ferramentas linguísticas que capacitam os estudantes a modular sua fala e escrita de acordo com as expectativas culturais em qualquer papel social que desempenhem.

Nesse contexto, a definição de Bagno e Rangel (2005) complementa essa abordagem, definindo educação linguística como

> [...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (Bagno; Rangel, 2005 p. 63).

Dessa forma, o entendimento da linguagem vai além das regras gramaticais, abraçando a diversidade linguística e cultural presente na vida dos alunos; isso implica reconhecer a influência dos aspectos socioculturais na aquisição, no desenvolvimento e na ampliação do conhecimento linguístico ao longo da existência de cada pessoa. Portanto, a educação

linguística deve ser pensada de maneira inclusiva, integrando aspectos culturais, sociais e linguísticos para uma formação mais completa e enriquecedora.

Assim, torna-se fundamental que o professor assuma ativamente seu papel no processo de uma educação linguística, promovendo práticas de linguagem que estimulem o crescimento das habilidades dos alunos. Tais habilidades têm como objetivo capacitá-los para uma participação engajada em diversas práticas sociocomunicativas, permitindo-lhes a utilização consciente de variadas estratégias linguísticas.

A língua oral apresenta características específicas que são influenciadas por diversos fatores socioculturais, o que não deve ser considerado como um equívoco, uma vez que existem variações em sua utilização. Ao fomentar tais reflexões no ambiente escolar e ao buscar reconhecer e valorizar a diversidade linguística trazida pelo aluno, o professor se aproxima da possibilidade de interagir de maneira mais eficaz com o educando. Dessa forma, é possível orientá-lo na compreensão de que distintas variedades da língua podem ser empregadas pelos falantes conforme a situação de comunicação e os contextos envolvidos. No que concerne à aprendizagem da língua como prática social, Marcuschi (1998) sustenta:

> A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte de sentido (Marcuschi, 1998, p. 140).

Nesse contexto, a citação de Marcuschi (1998) reflete, de maneira significativa, ao abordar a língua como um fenômeno cultural e histórico. Quando consideramos que o estudante chega à escola trazendo consigo sua bagagem cultural e já é proficiente em sua língua, percebemos a importância de adotar uma abordagem pedagógica que valorize essa diversidade e reconheça a língua como uma atividade social e cognitiva, sensível ao uso cotidiano. Assim, o trabalho do professor torna-se não apenas uma introdução ao ensino da língua, mas também um ponto de partida que se alinha com a perspectiva de Marcuschi.

Valorizar as diferenças linguísticas e culturais do aluno pode ser um estímulo fundamental para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem, construindo sobre o que o estudante já domina. Essa abordagem não apenas facilita o aprendizado, mas também viabiliza o desenvolvimento da linguagem, permitindo que os alunos participem ativamente em diversas práticas discursivas presentes na sociedade, como destaca Marcuschi. Ao reconhecer e incorporar a bagagem linguística e cultural dos estudantes, o processo

educacional torna-se mais enriquecedor e alinhado com as realidades individuais e sociais dos aprendizes.

Com esse propósito, torna-se fundamental que o professor assuma ativamente seu papel no processo de ensino linguístico, promovendo práticas de linguagem que estimulem o crescimento das habilidades dos alunos. Tais habilidades têm como objetivo capacitá-los para uma participação engajada em diversas práticas sociocomunicativas, permitindo-lhes a utilização consciente de variadas estratégias linguísticas. Nesse contexto, a definição de Bagno e Rangel (2005) complementa essa abordagem, definindo educação linguística como

> [...] o conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos (Bagno; Rangel, 2005 p. 63).

Todo indivíduo, ao chegar à escola, traz consigo diferentes saberes, inclusive o saber linguístico adquirido em seu meio de convívio social e que constitui uma das diversas variedades da língua oral. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2004) destaca a ideia de que crianças, jovens e adultos já são usuários competentes de sua língua, evidenciando a capacidade intrínseca de comunicação que desenvolvem desde cedo. Entretanto, ressalta a necessidade de ampliação dos recursos comunicativos para atender às convenções sociais, que ditam as normas linguísticas apropriadas para diferentes contextos. Assim, a autora enfatiza:

> Ao chegar à escola, a criança, o jovem ou o adulto já são usuários competentes de sua língua materna, mas têm ampliar a gama de seus recursos comunicativos para poder atender às convenções sociais, que definem o uso linguístico adequado a cada gênero textual, a cada tarefa comunicativa, a cada tipo de interação (Bortoni-Ricardo: 2004, p.75).

A concepção de que os indivíduos já possuem uma base sólida em sua língua alinha-se à noção de que a comunicação é uma habilidade inerente que se desenvolve desde a infância. No entanto, reconhecer que a eficácia da comunicação vai além de uma mera habilidade elementar, destaca a importância de abordagens educacionais que não apenas fortaleçam as habilidades linguísticas, mas também possibilitem que os indivíduos se adaptem e respondam de maneira adequada às variadas demandas sociais. Nesse contexto, consideramos fundamental valorizar o conhecimento linguístico trazido pelos alunos, levando-o como ponto de partida para a construção de uma compreensão mais profunda da língua oral e escrita, visando à expansão das capacidades de linguagem dos sujeitos.

A respeito do papel da escola no trabalho com a oralidade, Bortoni e Oliveira (2013) abordam que:

> Em cada situação, em cada evento ou ato da fala, os integrantes têm expectativas culturalmente definidas sobre o que falar e como falar, o que aprofunda a responsabilidade da escola ao trabalhar com a pedagogia linguística. Aos alunos não se pode sonegar os recursos linguísticos que os habilitarão a modular sua fala (e sua escrita) conforme o que se espera deles, em qualquer papel social que tenham que desempenhar. Aprender na escola que existem modos diferentes de falar, que podemos ajustar de acordo com as circunstâncias é um passo importante na formação de nossos jovens (Bortoni-Ricardo, Oliveira, 2013, p. 53 e 54).

Dessa forma, as autoras ressaltam a importância da conscientização linguística na formação dos jovens e destacam a responsabilidade da escola nesse processo. Ao afirmar que, em cada evento de fala, os integrantes têm expectativas culturalmente definidas, elas apontam para a natureza contextual e social da linguagem. A ênfase na responsabilidade da escola na educação linguística revela a necessidade de não apenas ensinar gramática, mas também de capacitar os alunos com os recursos linguísticos essenciais para se expressarem de maneira adequada em diferentes situações sociais. A ideia de que não se deve sonegar aos alunos os recursos linguísticos necessários sublinha o fato de que a escola desempenha um papel crucial ao fornecer ferramentas linguísticas que capacitam os estudantes a modular sua fala e escrita de acordo com as expectativas culturais em qualquer papel social que desempenhem.

Portanto, a escola é o espaço ideal para fazer o indivíduo construir a consciência da diversidade da língua e compreender o seu dinamismo, além de fazer perceber a necessidade de adequação e empregabilidade da língua considerando a situação comunicativa. É importante que o indivíduo compreenda que a variedade que traz consigo possui grande valor cultural, mas que outras variedades devem ser consideradas de acordo com a situação de comunicação.

Portanto, é necessário que o ensino da língua materna, especialmente em escolas do campo, seja "voltado para reflexões que conduzam o aluno a compreender que a língua portuguesa é heterogênea e parte significativa de nosso patrimônio cultural" (Rangel, 2010, p. 187). Não se trata de desconsiderar a norma de prestígio, mas a prática docente deve privilegiar o funcionamento da língua em seus diferentes aspectos, refletindo sobre as variedades linguísticas e o dinamismo da língua, de modo que a aula de Língua Portuguesa não seja uma ferramenta para fomentar o preconceito, pois "a noção de 'erro' nada tem de linguística – é um (pseudo)conceito estritamente sociocultural, decorrente dos critérios de

avaliação (isto é, dos preconceitos) que os cidadãos pertencentes à minoria privilegiada lançam sobre todas as outras classes sociais" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 8).

Destarte, é possível compreender que a língua oral apresenta características específicas que são influenciadas por diversos fatores socioculturais, o que não deve ser considerado como um equívoco, uma vez que existem variações em sua utilização. Ao fomentar tais reflexões no ambiente escolar e ao buscar reconhecer e valorizar a diversidade linguística trazida pelo aluno, o professor se aproxima da possibilidade de interagir de maneira mais eficaz com o educando. Dessa forma, é possível orientá-lo na compreensão de que distintas variedades da língua podem ser empregadas pelos falantes conforme a situação de comunicação e os contextos envolvidos. No que concerne à aprendizagem da língua como prática social, Marcuschi (1998) sustenta:

> A língua é um fenômeno cultural e histórico fundado numa atividade social e cognitiva que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso. É variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código nem é a única fonte de sentido (Marcuschi, 1998, p. 140).

É, nesse sentido, que defendemos a inclusão do gênero *podcast* de causo de assombração no contexto educacional como um megainstrumento de trabalho, visando não apenas ao aprimoramento das capacidades e linguagem dos estudantes, mas também à valorização e à preservação de suas identidades rurais. Ao adotar o *podcast* de causo de assombração como ferramenta pedagógica, proporcionamos um ambiente de aprendizado que não só desafia as habilidades linguísticas, mas também resgata e celebra as tradições culturais vinculadas ao meio rural. Este enfoque não apenas enriquece o repertório linguístico dos alunos, mas também contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, que reconhece e honra as particularidades e riquezas culturais presentes nas comunidades rurais.

Assim, no próximo capítulo, detalhamos o nosso percurso metodológico, planejado para atender às demandas específicas do ensino do gênero *podcast* de causo de assombração em uma escola do campo, a fim de alcançar os objetivos previamente delineados, considerando que, para tanto, é imperativo compreender e adaptar nossa abordagem metodológica às particularidades desse ambiente educacional. Além disso, apresentamos nosso contexto de pesquisa, bem como o perfil dos participantes da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

> "[...] o real não está na saída nem na chegada: ela se dispõe para a gente é no meio da travessia".
> (Rosa, 1967, p. 52).

A escolha desta epígrafe para abertura do capítulo exprime, metaforicamente, o que pensamos sobre o processo de ensino da língua materna ao considerarmos a importância do trajeto a ser percorrido, que permite refletir "como" chegar aos objetivos desta pesquisa. A travessia nem sempre é um percurso simples de se realizar, mas as escolhas bem delimitadas de rotas a serem percorridas oferecem possibilidades e direcionamentos que permitem a chegada de maneira exitosa. A travessia possibilita encontros, descobertas, experiências, reflexões e ações que determinam as escolhas metodológicas para traçar um percurso a fim de conduzir "aonde" se quer chegar.

É, nesse sentido, que as escolhas metodológicas desta pesquisa serão apresentadas neste capítulo, como forma de investigar caminhos para se chegar aos objetivos traçados na introdução, considerando a fundamentação teórica discutida no capítulo anterior que traz uma revisão de pesquisas e de pensamentos sobre o tema a ser abordado nesta dissertação.

Na seção 3.1, cujo título é "A pesquisa-ação", traçamos o tipo de pesquisa realizado – a pesquisa-ação – e explicitamos seu percurso metodológico. Em seguida, na seção 3.2, intitulada "Contextualização do campo e dos sujeitos de pesquisa", apresentamos a instituição em que as atividades serão desenvolvidas, sua localização, bem como as características da comunidade escolar. Essas informações contribuem para a compreensão das especificidades do público atendido e de suas necessidades de aprendizagem. Na seção seguinte, nomeada "Etapa investigativo-diagnóstica", apresentamos o instrumento a ser utilizado para analisarmos a relação desses estudantes com gêneros orais, seguido dos resultados encontrados. Por fim, na seção intitulada "Etapa interventiva-investigativa", atrelada a teorias defendidas neste trabalho, explicitamos como se deu o processo de coleta de dados, bem como traçamos o percurso percorrido para alcançar os objetivos desejados.

3.1 A PESQUISA-AÇÃO

Pensando em atender as necessidades de aprendizagem em relação à situação problema antecipada na introdução desta pesquisa, nosso estudo visa a motivar uma prática de oralidade monitorada que favoreça o conhecimento sobre o funcionamento da língua e

desenvolva o domínio de recursos linguístico-discursivos utilizados nas diferentes situações de comunicação oral. Portanto, adotando mecanismos que visam às possibilidades de alcançar os objetivos desejados, esta pesquisa, de natureza qualitativa, parte da tentativa de identificar uma situação problema enfrentada em sala de aula quanto ao trabalho com os gêneros orais e reflete ações para solucioná-la. Desse modo, nossa pesquisa identifica-se com a metodologia da pesquisa-ação definida por Thiollent (1986) como

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 1986, p. 14).

Desse modo, essa metodologia trabalha com a investigação de situações concretas vivenciadas pelo pesquisador e pelos sujeitos envolvidos, a fim de possibilitar análises e reflexões das ações objetivando promover a resolução de um problema. Portanto, o professor-pesquisador, que se permite refletir, reconhece a necessidade de rever e avaliar suas ações para aprimorar sua prática pedagógica.

De acordo com Thiollent (1986), a pesquisa-ação tem como objetivo:

> ● oferecer aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular, sob forma de diretrizes de ação transformadora;
> ● resolver ou, pelo menos, esclarecer os problemas da situação observada;
> ● aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o "nível de consciência" das pessoas e grupos considerados quanto à situação problemática detectada.
> ● contribuir para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, com levantamento de soluções e proposta de ações correspondentes às "soluções" para auxiliar o agente na sua atividade transformadora da ação;
> ● obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outros procedimentos, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações (reivindicações, representações, capacidades de ação ou de mobilização, etc.) (Thiollent, 1986, p. 8, 16, 18).

Ao estabelecer tais objetivos, fica evidente que a pesquisa-ação é engajada em unir a pesquisa e a teoria à ação, à prática, ou seja, ela não é produzida apenas por ação ou participação dos sujeitos, mas pela produção de conhecimentos que também contribui para refletir sobre a situação em análise. Por ser autoavaliativa, a pesquisa possibilita constantes

reflexões por meio de práticas monitoradas e modificadas e por processos interventivos visando a alcançar os objetivos. Nesse mesmo sentido, Thiollent assegura que

> [...] o planejamento de uma pesquisa-ação é muito flexível. Contrariamente a outros tipos de pesquisa, não se segue uma série de fases rigidamente ordenadas. Há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigativa (Thiollent, 1986, p. 47).

Em contraste com outros métodos de pesquisa que seguem fases rigidamente ordenadas, o planejamento, nesse contexto, é caracterizado por sua adaptabilidade constante. O autor destaca que o processo de pesquisa envolve um vai e vem contínuo entre diversas preocupações, sendo constantemente moldado pelas circunstâncias e pela dinâmica interna do grupo de pesquisadores em interação com a situação investigativa. Essa abordagem flexível reconhece a complexidade e a fluidez das dinâmicas sociais, permitindo que o plano de pesquisa seja ajustado conforme necessário. Isso reflete uma compreensão mais orgânica e sensível ao contexto, reconhecendo que a pesquisa em situações transformadoras é influenciada por diversos fatores dinâmicos e, portanto, requer uma abordagem que possibilite uma resposta ágil às nuances que surgem ao longo do processo.

Sendo assim, consideramos essa metodologia pertinente para mediar nossa pesquisa, uma vez que, embasada nas teorias interacionistas, conforme apresentado no capítulo do aporte teórico, propusemo-nos a pesquisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos de uma escola do campo a partir da elaboração de uma sequência didática para o trabalho com o gênero oral causos de assombração. Conforme discutido anteriormente, a sequência didática proposta nesta pesquisa segue o esquema adaptado por costa Hübes (2008) e serviu de base para adaptarmos as atividades de acordo com as necessidades reais dos discentes detectadas na produção inicial como forma de remodelar os módulos de atividades, visando à ampliação de capacidades de linguagem dos estudantes. No quadro a seguir, apresentamos a descrição das atividades desenvolvidas neste trabalho, seguindo o esquema de sequência didática mencionado:

Quadro 8: Sequência didática do projeto causos de assombração

Etapa da SD	Descrição
Apresentação da situação	Apresentação da sequência didática; objetivos do projeto pedagógico; gênero abordado; envolvidos na produção; tema a ser abordado; motivação.
Módulo de reconhecimento	Reconhecer algumas convenções típicas do gênero: características da situação comunicativa e contexto de produção a partir da escuta da contação de causos feita por alguém da comunidade e por meio da escuta de podcasts de causos de assombração; Ficha de constatação.
Produção inicial	Gravação de podcasts recontando causos de assombração; Ficha de constatação a ser realizada pelo professor.
Módulo I	Desenvolvimento de atividades sobre o contexto de produção a partir da escuta da contação de causos de assombração; Construção coletiva de definição do gênero.
Módulo II	Escuta de posdcasts de causos de assombração e análises de elementos linguísticos e linguístico-discursivos. Utilizar sequência narrativa e estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho.
Módulo III	Escuta de contação de causos para reconhecer a utilização de recursos adequados ao gênero, empregar entonação adequada, variar tons de voz para produzir efeito de medo e empregar hesitações em partes da narrativa, inserir marcas de oralidade de modo a interagir com o ouvinte. Desenvolvimento de contação de causos (utilizar sequência narrativa)
Produção final	Gravação de posdcast recontando causos de assombração; Ficha de constatação para realizar comparação entre a produção inicial e a produção final.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir da produção inicial, que envolveu a gravação de áudios recontando causos de assombração, conduzimos nossas análises fundamentando-nos na abordagem de Marcuschi (2004, p. 49). Ele propõe o conceito de transcrição da fala para a escrita. Para a análise de dados, adotamos o modelo de transcrição de Jefferson (convenções Jefferson de transcrição em Loder (2008)), que se destacam na investigação da ação social humana mediada pelo uso da linguagem. Além disso, empregamos uma escuta atenta dos áudios para avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes entre a produção inicial e a final. A seguir, apresentamos o quadro de transcrição que foi adotado para análise.

Quadro 9- Convenções de transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior ("volume" alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor ("volume" baixo)
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.h	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuções contíguas, sem intervalo
[ ]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa de até 2/10 de segundo
( )	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Fonte: Loder (2008).

A partir da análise por meio da escuta dos áudios e da transcrição realizada, tomamos as habilidades que observamos dentro das cinco capacidades de linguagem que objetivamos desenvolver nos discentes. Para tanto, elaboramos um quadro para detalhar as capacidades de linguagem analisadas e avaliar a fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Mediante a análise minuciosa realizada através da escuta atenta dos áudios e da transcrição realizada, identificamos as operações de linguagem que observaríamos dentro das cinco capacidades linguísticas a que visamos desenvolver nos discentes. Assim, com o intuito de sistematizar e detalhar essas capacidades, elaboramos o quadro, a seguir, que serve como ferramenta para analisar e avaliar a fase de desenvolvimento em que cada aluno se encontra.

Esse instrumento, construído a partir das observações captadas nos áudios, proporciona uma visão abrangente das competências linguísticas em progresso, permitindo-nos avaliar de maneira precisa e contextualizada as conquistas e os desafios

enfrentados pelos estudantes ao longo do processo. Esse método de análise de dados, atrelado à metodologia da pesquisa-ação proposta neste trabalho, objetivou não apenas mensurar, mas também compreender o desenvolvimento das capacidades de linguagem, contribuindo para uma prática educacional mais sensível e personalizada. Para tanto, utilizamos o quadro a seguir para classificar o estágio de aprendizagem em que os discentes se encontravam:

Quadro 10 - Estágio de aprendizagem

CAPACIDADES LINGUAGEIRAS	OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	NÍVEL		
		INTRODUTÓRIO	INTERMEDIÁRIO	CONSOLIDADO
Significação	Engajar-se em atividades de linguagem; Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos			
Ação	Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção; Atingir o objetivo comunicativo da contação dos causos de assombração.			
Discursiva	Utilizar sequência narrativa; Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho.			
Linguístico-discursiva	Utilizar progressão temporal adequadamente; Descrever cenário e personagens de modo a criar a sensação de medo.			
Multissemiótica	Utilizar entonação adequada; Variar tons de voz para produzir efeito de medo; Empregar hesitação em partes adequadas da narrativa; Inserir, de forma adequada, marcas interacionais no discurso.			

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Com o propósito de avaliar o estágio de aprendizagem dos discentes em relação às capacidades de linguagem a serem observadas, empregamos o quadro acima para direcionar a pesquisa-ação com propostas de atividades remodeladas visando atender os objetivos desejados. Este instrumento foi fundamental para classificar se os estudantes estavam em uma fase introdutória de conhecimento, em um estágio sistematizado ou em uma etapa consolidada de desenvolvimento. A categorização proporcionada por esse quadro não apenas ofereceu uma visão clara do estágio atual de cada discente nas habilidades linguísticas específicas, mas também orientou de maneira eficaz as estratégias pedagógicas necessárias para promover o avanço contínuo.

Dada a ênfase na flexibilidade e na adaptabilidade do planejamento de pesquisa, conforme discutido por Thiollent (1986), a próxima seção busca contextualizar esses princípios na prática. Nesse sentido, apresentaremos detalhadamente o nosso contexto de pesquisa, visando proporcionar uma compreensão mais abrangente da escolha metodológica adotada. O vai e vem entre preocupações e a constante adaptação à dinâmica interna do grupo de pesquisadores em relação à situação investigativa, destacados por Thiollent, torna-se evidente na maneira como planejamos e implementamos nossa pesquisa. Ao revelar o contexto específico no qual nossa abordagem metodológica está inserida, almejamos enriquecer a compreensão dos leitores sobre como esses princípios teóricos são aplicados e moldados no decorrer do processo de pesquisa em situações complexas e dinâmicas.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Este estudo é realizado em uma escola do campo no município de Espera Feliz, cidade do interior de Minas Gerais, que contém cerca de 27.000 habitantes em toda a administração e está situada na mesorregião da Zona da Mata Mineira. Ocupando uma área de 325 km², limita-se ao norte pelos municípios de Alto Caparaó e Caparaó, ao sul pelos de Carangola e Caiana, a leste pelo município de Dores do Rio Preto, no Espírito Santo e a oeste pelo de Divino. Fazendo parte desse território, a Escola Municipal Álvaro de Sá Barbosa, instituição onde a pesquisa é desenvolvida, faz parte das três escolas Municipais de Espera Feliz que ofertam o Ensino Fundamental II. Localizada na área rural do Município, a escola fica a cerca de 10 quilômetros da cidade e atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, 1º ao 9º ano - modalidade regular, e do 1º ao 9º ano - modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para coletar os dados dos discentes, solicitou-se a devida autorização a todos os participantes para a gravação dos áudios, por meio de termos de assentimentos (TCLE responsável e aluno), autorizados pelo parecer consubstanciado Nº 6.437.000 pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos, esclarecendo que os registros seriam utilizados como dados nesta pesquisa de mestrado.

A comunidade rural de que a escola faz parte está situada no circuito Caparaó, que dá acesso ao Pico da Bandeira e faz parte da região de produção de cafés especiais, sendo o café a principal atividade agrícola que gera rentabilidade às famílias da região. Mesmo não sendo uma área que contém famílias em situações de extrema pobreza pelo fato de existir muita procura de mão de obra no período da colheita do café, que gera emprego e renda, a maior parte dos estudantes são filhos de meeiros (termo utilizado para famílias que trabalham em regime de parceria agrícola com os proprietários de terra) e as famílias participam de serviços trocando a mão de obra por cerca de 40 a 50% da produção. Sendo assim, boa parte das famílias é atendida por programas do governo com repasse financeiro, como o Bolsa Família e outros programas destinados à agricultura familiar.

Nesse sentido, embora seja uma escola da área rural que atende famílias de baixa renda, poucos se enquadram em situações de vulnerabilidade social, visto que a maioria das famílias, ainda que vivam em regime de parceria agrícola, trabalham e obtém sustento do que plantam e do que colhem de café. Outras famílias, que não se enquadram nesse regime de parceria agrícola com os proprietários de terras, são assentadas e fazem parte do programa de Reforma Agrária que as possibilitam comprar pequenas propriedades pelo Crédito Fundiário.

Por atender estudantes que moram no entorno da escola que abrange uma área extensa de território, os discentes da comunidade local e comunidades vizinhas utilizam um transporte escolar dividido em quatro rotas de acesso à escola que, atualmente, atendem cerca de 220 alunos divididos nos três turnos.

Quanto à estrutura física da escola, o prédio é antigo, com paredes baixas, telhado de amianto, é uma construção pequena que conta com 5 salas de aula, sala de direção compartilhada com a secretaria, um conjunto de banheiros pequeno, cozinha, despensa, uma pequena biblioteca e um refeitório conjugado com um pátio. A construção é bem simples, sendo o piso da escola de cimento queimado, algumas janelas são basculantes com pouca ventilação e a área externa que pertence à escola é também pequena e de terra batida.

A escola não dispõe de laboratório de informática e os estudantes não têm acesso direto ao serviço de internet do espaço escolar que é restrito para uso da direção, secretaria e

professores, uma vez que o pacote de internet ofertado não atende à demanda. Em casa, alguns estudantes dispõem de serviços de internet, outros não. Sendo assim, os recursos tecnológicos ofertados são bem restritos e o processo de ensino-aprendizagem é realizado basicamente com o trabalho que o professor oferta apoiado em livros didáticos que são disponibilizados pelo governo federal (PNLD).

A escola funciona em três turnos, sendo o matutino com atendimentos à Educação Infantil e 1º ao 5º ano, o vespertino com atendimento ao 6º ao 9º ano, regular, e o noturno com a modalidade EJA do 1º ao 9º ano. O quadro profissional é formado por uma diretora, dois supervisores pedagógicos (sendo que um atende ao público da Educação Infantil e 1º ao 5º ano e o outro com acompanhamento pedagógico do 6º ao 9º ano), sete professores regentes de turma, oito professores regentes de aulas, além de uma secretária e seis auxiliares de serviços gerais que atendem a limpeza e a cozinha.

Quanto aos aspectos pedagógicos, as escolas municipais de Espera Feliz não possuem uma proposta curricular própria, seguindo, desse modo, o currículo do Estado de Minas Gerais atrelado à BNCC.

De acordo com Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) de 2019, último resultado disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação, a proficiência média da escola em Língua Portuguesa foi de 259, sendo que 0% se encontrava no nível baixo, 79% no nível intermediário, 14% no nível recomendado e 7% no nível avançado. Em Matemática, a proficiência média da escola foi de 273, sendo que 21% se encontravam no nível baixo, 57% no nível intermediário, 21% no nível recomendado e 0% no nível avançado. Os resultados demonstram que, embora não tenha aluno no nível baixo de aprendizado, a maioria se encontra no nível intermediário demonstrando haver uma defasagem no processo de ensino-aprendizagem que precisa ser sanada.

A nosso ver, isso reflete as condições socioeconômicas e culturais dos estudantes atrelada às condições de trabalho que os profissionais dispõem para realizar suas práticas de ensino. Os alunos das escolas públicas, em especial os da escola do campo, recebem oportunidades de aprendizagem inferiores às de outras instituições que ofertam diferentes recursos que favorecem o processo de ensino-aprendizagem, dos quais podemos citar: acesso à internet e equipamentos tecnológicos, disponibilidade de materiais de forma irrestrita, acesso a espaço físico arejado e agradável, serviço de biblioteca, como também acesso às diversas possibilidades de atividades culturais e de recreação. Sendo assim, para desenvolver seu trabalho na escola descrita, o professor dispõe apenas do livro didático, do quadro, do giz,

da utilização de materiais próprios e de sua criatividade para satisfazer as necessidades de aprendizagem dos educandos em sala de aula.

É nesse contexto escolar, em que a prática docente é o que faz toda a diferença no ensino proporcionado aos discentes, que defendemos refletir o ensino do oral como forma de promover uma aprendizagem significativa, capaz de transformar a vida dos estudantes do campo, ampliando suas capacidades de linguagem de modo a possibilitar sua participação social nas diferentes esferas de comunicação oral e escrita.

Portanto, vislumbrando alcançar tais metas, neste trabalho de pesquisa, foram selecionados os alunos do 7º ano de uma turma em que a pesquisadora leciona. A classe é formada por dezessete alunos que estudam no turno vespertino e que, no contraturno, têm a função de ajudar a família nas atividades agrícolas ou nas atividades domésticas. Ainda assim, os discentes são frequentes nas aulas, participam das atividades propostas, porém demonstram dificuldades de aprendizagem. Acredita-se que isso seja reflexo, também, do período pandêmico atravessado, em que eles estavam cursando as séries iniciais da Educação Básica, período de consolidação da alfabetização.

De modo geral, os estudantes não apresentam sérios problemas disciplinares, mas demonstram muita timidez quando estão envolvidos em atividades orais em que precisam utilizar a fala seja para expor, argumentar, opinar e até mesmo perguntar sobre alguma dúvida em relação ao conteúdo ministrado. São estudantes que agem respeitosamente com os colegas e funcionários da escola, mas, quando inseridos em atividades que envolvem a oralidade, demonstram muita insegurança ao realizar essa prática.

Ministrar aulas em uma turma em que os discentes são extremamente “quietos” pode ser o desejo de muitos profissionais que lidam com a questão da indisciplina, realidade da maioria das escolas do Brasil. Entretanto, tal comportamento sempre me causou um determinado “incômodo”, já que os momentos de interação em sala de aula não eram muito produtivos devido ao comportamento mais passivo do que ativo dos estudantes quanto ao desenvolvimento de atividades orais. Ainda assim, embora a conduta dos discentes gerasse esse desconforto pela ausência de interação, a pesquisadora não problematizava o ensino dos gêneros orais até mesmo porque não possuía conhecimentos suficientes que possibilitassem tal problematização, o que a permitia tachar, erroneamente, a classe como uma turma apática.

No entanto, ao estudar a disciplina de “Práticas de Oralidade”, no Profletras, houve a reflexão e análise dos motivos reais desse silenciamento dos discentes e percebeu-se que esse comportamento era um grande problema, já que a oralidade é uma habilidade fundamental

para todos os indivíduos em qualquer sociedade e a falta de habilidades de comunicação oral pode ser um grande obstáculo para o sucesso pessoal e profissional de um indivíduo.

Desse modo, a escolha do tema desta pesquisa partiu da necessidade de buscar estratégias na tentativa de reverter essa situação e contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes no que tange aos gêneros orais. Como o gênero causo de assombração nasce das experiências e das vivências de cada região, pensamos que ele podia ser um excelente instrumento para conectar os alunos com a realidade em que viviam, contribuindo, dessa forma, para a preservação da cultura local e valorização das tradições da região. Além disso, utilizar o gênero causo em sala de aula da escola do campo pode ser um importante instrumento para estimular a oralidade e contribuir para a formação de alunos mais críticos e conscientes de sua realidade.

Na seção seguinte, apresentamos um questionário que foi aplicado com a turma, objetivando compreender melhor os conhecimentos que os estudantes possuíam sobre as práticas de oralidade e sobre o gênero a ser desenvolvido a fim de fornecer um panorama geral de como ocorre o desenvolvimento de atividades orais nas aulas de Língua Portuguesa desta escola.

3.3 ETAPA INVESTIGATIVO-DIAGNÓSTICA

A fim de fornecer um perfil detalhado da turma em relação aos conhecimentos que possuem em relação às práticas de oralidade e quanto ao gênero a ser utilizado como instrumento de desenvolvimento de atividades orais, aplicou-se um questionário, cujos resultados serão apresentados no capítulo 4.

O objetivo desse instrumento de pesquisa é diagnosticar o conhecimento que os alunos já possuem sobre a importância do desenvolvimento de habilidades de oralidade em suas vidas. Essa fase investigativo-diagnóstica é uma etapa importante para se obter resultados relevantes, identificar as características da população-alvo e diagnosticar as possíveis dificuldades que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da oralidade podem apresentar.

Quadro 11 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO
1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

_____

_____

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) Contação de história de tradição oral

( ) Peças de teatro ( ) Júri-simulado ( ) Palestra ( ) *PodCast*

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

_____

_____

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

( ) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

_____

_____

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. _____

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?
( ) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.
Justifique. _____

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?
( ) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.
Por quê?_____

13. Você conhece o gênero causo?
( ) sim ( ) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?
( ) sim ( ) não
Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os resultados do questionário serão apresentados na seção seguinte, na qual pretendemos interpretar os dados coletados em campo. Portanto, prosseguindo as reflexões acerca das escolhas metodológicas, apresentaremos como se deu a etapa investigativa-interventiva.

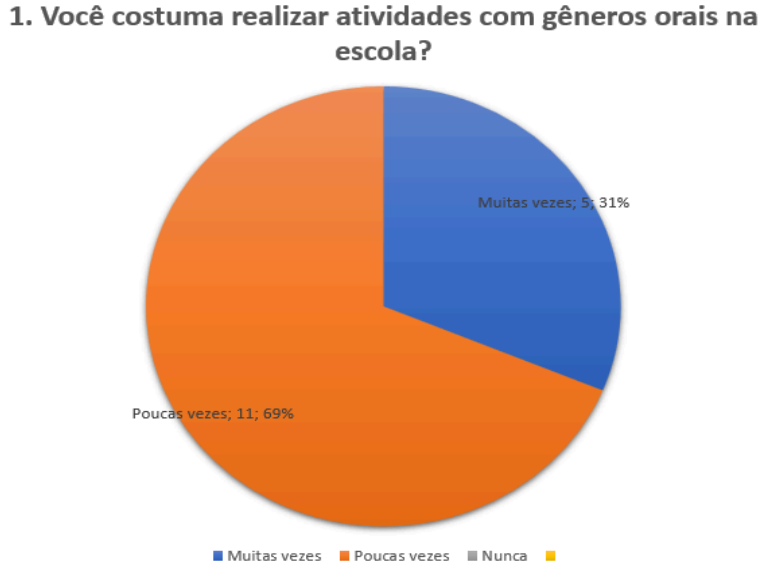
3.3.1 Análise do questionário investigativo-diagnóstico sobre a relação dos discentes com os gêneros orais na escola

Para que um trabalho de pesquisa-ação corrobore com o objetivo de fornecer análises, reflexões e ações eficientes para serem aplicadas em um plano de intervenção, a fim de sanar as defasagens e ampliar os conhecimentos dos sujeitos, é fundamental conhecer a realidade dos participantes da pesquisa assim como considerar o contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, construímos e aplicamos um questionário visando a obtenção de informações sobre o conhecimento que os discentes possuem em relação aos gêneros orais e mais especificamente quanto ao gênero causo de assombração, gênero selecionado para instrumentalizar as ações na proposta de intervenção, abrindo espaço para novas perspectivas e aprendizados. Dezesseis estudantes participaram respondendo ao questionário e suas respostas serão analisadas nos parágrafos a seguir de acordo com as informações apresentadas nos gráficos.

Para introduzir o questionário, realizamos uma pergunta a fim de identificar a frequência com que eles realizam atividades de oralidade na escola. Os resultados das respostas podem ser observados no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Atividades de oralidade na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em resposta à primeira questão, 31% dos participantes responderam que realizaram, muitas vezes, atividades envolvendo oralidade na escola; em contrapartida, 69% responderam que as fazem poucas vezes. Isso pode demonstrar que os alunos participam em alguma medida de atividades com gêneros orais, já que não houve respostas indicando que nunca o

fizeram. Fica o questionamento de como são essas atividades, desenvolvidas sob quais metodologias e a partir de quais gêneros. É o que buscamos identificar nas questões seguintes.

Em seguida, solicitou-se aos estudantes que escrevessem, em poucas palavras, o que eles entendiam por gêneros orais. Quanto a isso, apuramos respostas como: *que conhece pouca coisa do assunto; que os gêneros orais são falas e ditados; que são atividades que usam a fala e a conversação; que é o tom de voz que se utiliza a fala para realizar explicações; que é um gênero de falar; e que são atividades de leitura em voz alta ou ainda leitura de respostas às perguntas sobre os textos trabalhados*.

Tais respostas revelam que os discentes não possuem um conhecimento bem definido sobre o que são gêneros orais e isso pode estar atrelado à hipótese levantada por nós, em análise à questão anterior, de que há ausência ou falta de frequência de desenvolvimento de atividades de oralidade na escola. Há correlações comuns de que o trabalho com a oralidade é apenas um trabalho com a fala, sem adequação a um gênero específico, com um propósito comunicativo; notamos também a atividade de oralização identificada como um trabalho com gêneros orais.

Em seguida, perguntamos se eles gostam de realizar atividades orais:

Gráfico 2 – Gosto pelas atividades de oralidade na escola

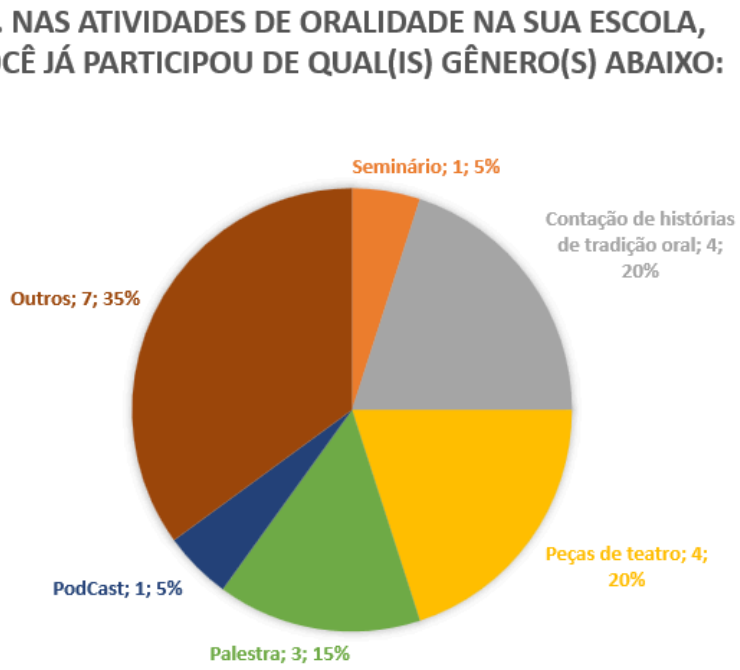
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observamos que uma porcentagem pequena diz gostar de atividades orais na escola, totalizando 25%, enquanto 44% afirmam gostar pouco e 31% apontam não gostar. Esses

resultados podem reforçar a análise que realizamos nas questões anteriores, no que diz respeito à pouca prática de atividades com essa modalidade de ensino, o que comprova o que discutimos na seção anterior deste capítulo, quando expomos sobre a timidez dos estudantes da escola do campo, em especial dos estudantes da turma participante desta pesquisa, o que compromete o seu desempenho em atividades orais.

Na sequência, perguntamos quais gêneros orais já tinham sido trabalhados na escola:

Gráfico 3 – Atividades de oralidade que já participaram na escola

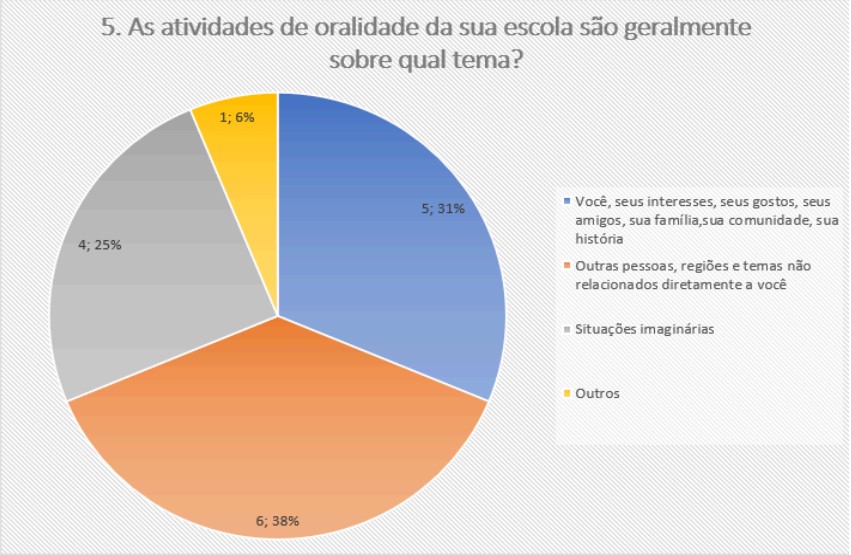


Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A questão número 4 foi levantada a fim de investigar a experiência em atividades orais na escola procurando observar se elas são ou não praticados pelos docentes. Para isso, os participantes poderiam selecionar mais de uma opção. Constatamos que os gêneros mais apontados, dentre os selecionados para a pesquisa, como trabalhados são: as peças de teatro e a contação de histórias de tradição oral, totalizando 20% em cada opção; desse resultado 35% dos alunos marcaram outros gêneros orais. De modo geral, podemos perceber uma defasagem quanto ao domínio de diferentes gêneros textuais orais, o que revela a ausência de ensino por parte deles.

Dando sequência, questionamos sobre o tema que versam as atividades de oralidade na escola:

Gráfico 4 – Tema das atividades de oralidade que participam na escola

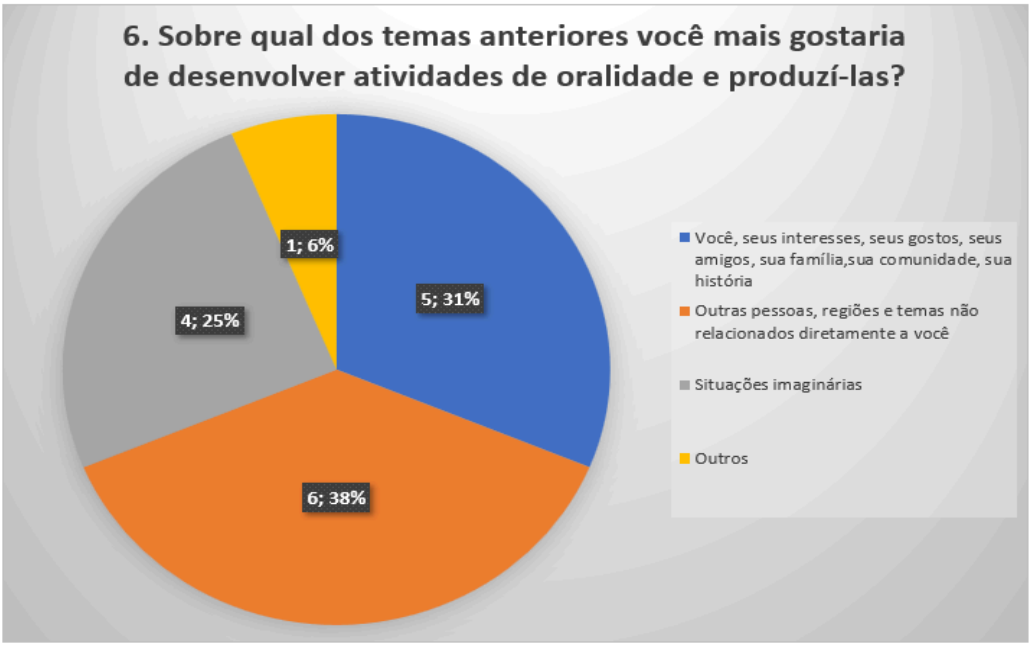


Fonte: Elaborado pela autora.

Observando os dados coletados no gráfico acima, podemos perceber que a maioria respondeu que os assuntos versam sobre temas não relacionados diretamente ao ambiente e contexto dos estudantes, totalizando 38%, 25% relataram se tratar de assuntos imaginários e apenas 31% afirmaram abordar assuntos relacionados à comunidade. Assim, notamos que mesmo que sejam trabalhados, os temas relacionados à comunidade são menos explorados, o que revela que nem sempre as atividades são desenvolvidas a partir da realidade dos educandos.

Em seguida, para complementar o questionamento anterior, perguntamos sobre os temas que gostariam de estudar:

Gráfico 5 – Tema das atividades de oralidade que os estudantes gostariam de participar na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As respostas à questão 6 foram muito idênticas às da questão 5 sobre qual o tema mais trabalhado nas atividades de oralidade na escola. Quando a pergunta foi voltada para saber o tema de maior interesse deles em estudar, apontaram as mesmas respostas. Pensamos que talvez não tenham compreendido a diferença das perguntas, reproduzindo, assim, as mesmas respostas. Além disso, é possível que o fato de a maioria responder que se interessa por assuntos não relacionados à sua história esteja associado ao que discutimos na seção anterior, quando falamos da timidez dos estudantes em participar de atividades orais, agindo em sala de aula de maneira mais passiva do que ativa. Dessa forma, expor realidades externas pode "parecer" mais confortável para esses alunos tímidos e que demonstram dificuldades em se expressar oralmente.

A próxima questão objetivava investigar o conhecimento que possuem em relação ao gênero história de tradição oral, gênero utilizado para desenvolver esta pesquisa.

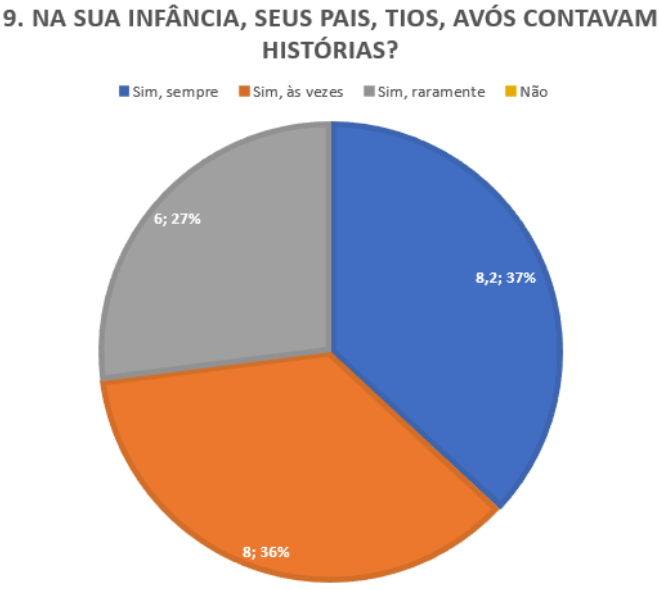
Gráfico 6 – Conhecimento em relação ao gênero histórias de tradição oral

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao conhecimento de histórias de tradição oral, 67% dos estudantes afirmaram ter ouvido ao menos falar e 33% pontuaram que não. Pensamos que o fato de pertencerem a uma comunidade rural, onde essas histórias são bastante presentes, explica o fato de sinalizarem já ter ouvido falar nesse gênero de texto, o que pode ser um ponto assertivo quanto à escolha desse gênero textual para trabalhar habilidades de oralidade na escola do campo.

Visando a investigar mais sobre o contato dos estudantes com histórias de tradição oral, na questão seguinte, procuramos saber a frequência com que ouviam contação de histórias na infância:

Gráfico 7 – Frequência com que ouvia contação histórias na infância



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Podemos observar, através do gráfico representado acima, que a maioria dos estudantes relatou ouvir contação de histórias de um de seus familiares na infância, de modo que 37% afirmaram que sempre ouviam a contação de histórias e 36% constatam que às vezes. Os resultados podem revelar que as histórias de tradição oral ainda estão presentes na cultura da comunidade e precisam ser valorizadas e resgatadas. Isso é bastante expressivo para nós que estamos realizando um trabalho de pesquisa que objetiva desenvolver práticas de oralidade por meio do gênero causo, uma vez que os estudantes inseridos nesta pesquisa já se "familiarizam" de alguma forma com essa prática de contação de histórias, conforme observamos nos dados coletados.

Nesse sentido, visando apurar se eles gostavam das histórias que lhes eram contadas na infância, obtivemos os seguintes resultados de respostas:

Gráfico 8 – Gosto em relação à contação de histórias na infância

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Analisando os dados do gráfico, podemos observar que a maioria respondeu que gostava de ouvir histórias na infância, de maneira que 31% afirmaram que gostavam muito, 38% revelaram gostar pouco e 31% disseram não gostar. Na parte destinada à justificativa das respostas, alguns estudantes responderam que não gostavam porque as histórias eram chatas, já outros não justificaram. Dos que afirmaram gostar pouco, alguns revelaram que as histórias contadas às vezes eram interessantes, às vezes, não. Entre os que afirmaram gostar muito, eles

apresentaram justificativas do tipo: que as histórias eram legais, que causavam certo medo, às vezes, e que eram divertidas. Desse modo, percebemos que o gostar ou não dessas práticas pode se relacionar com a escolha do tema abordado, bem como com a utilização de estratégias para produzir os efeitos de sentido no momento da contação.

A questão seguinte nos permitiu seguir a análise nessa mesma perspectiva:

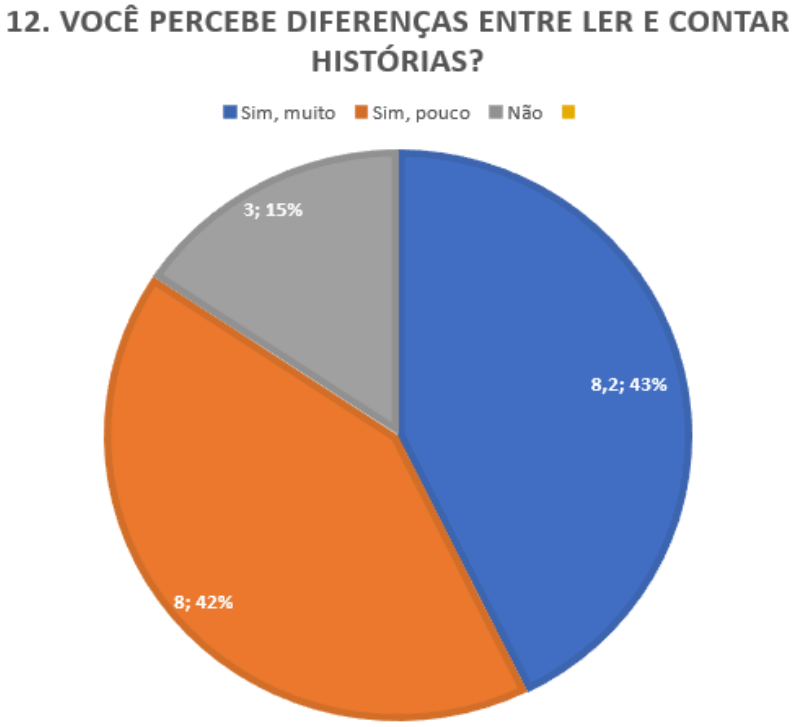
Gráfico 9 – Gosto em relação à contação histórias atualmente

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao analisar o gráfico, podemos observar que 44% dos estudantes afirmaram gostar muito de ouvir contação de histórias hoje. Ao apresentarem a justificativa, disseram que é porque as histórias são emocionantes, interessantes, divertidas ou porque é para saber mais. Dos estudantes, 37% disseram que gostam pouco, justificando que algumas histórias são "chatas" e, às vezes, são mal contadas ou são histórias que já conhecem. Dos 19% que disseram não gostar, alguns não justificaram e outros disseram não gostar por se tratar de histórias longas e "chatas". Pensamos que precisaremos investigar as reais causas pelas quais uma porcentagem considerável dos estudantes marcou que não gostam ou que gostam pouco de ouvir histórias atualmente. No entanto, esses resultados podem revelar que, em alguns casos, essas práticas não foram incentivadas em casa ou até mesmo na escola e, se foram incentivadas na escola, as estratégias utilizadas podem não ter sido adequadas.

Em seguida, realizamos um questionamento a fim de verificar se percebiam alguma diferença entre ler e contar uma história:

Gráfico 10 – Percepção da diferença entre ler e contar uma história

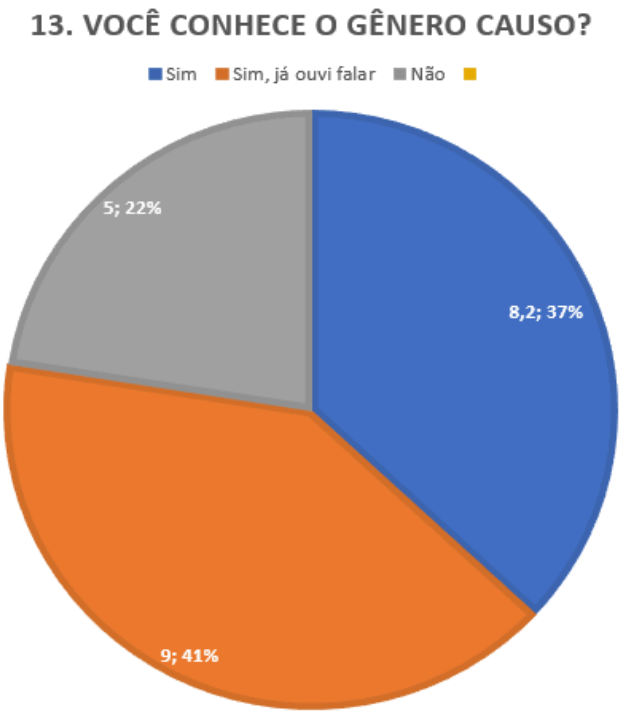


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os resultados em relação à questão 12 revelam que 43% dos discentes percebem muita diferença entre ler e contar história, mas tiveram dificuldades em justificar suas respostas demonstrando não possuir muito entendimento quanto às diferenças que afirmam perceber. Os outros 42% e 15% responderam ver pouca e nenhuma diferença, respectivamente, explicando ser para eles quase a mesma coisa. As justificativas revelam que, de maneira geral, os estudantes não possuem muita clareza quanto às diferenças entre ler e contar histórias.

Dando sequência, realizamos uma pergunta a fim de identificar o conhecimento que possuem em relação ao gênero causo, o qual será desenvolvido nesta pesquisa:

Gráfico 11 – Conhecimento em relação ao gênero causo

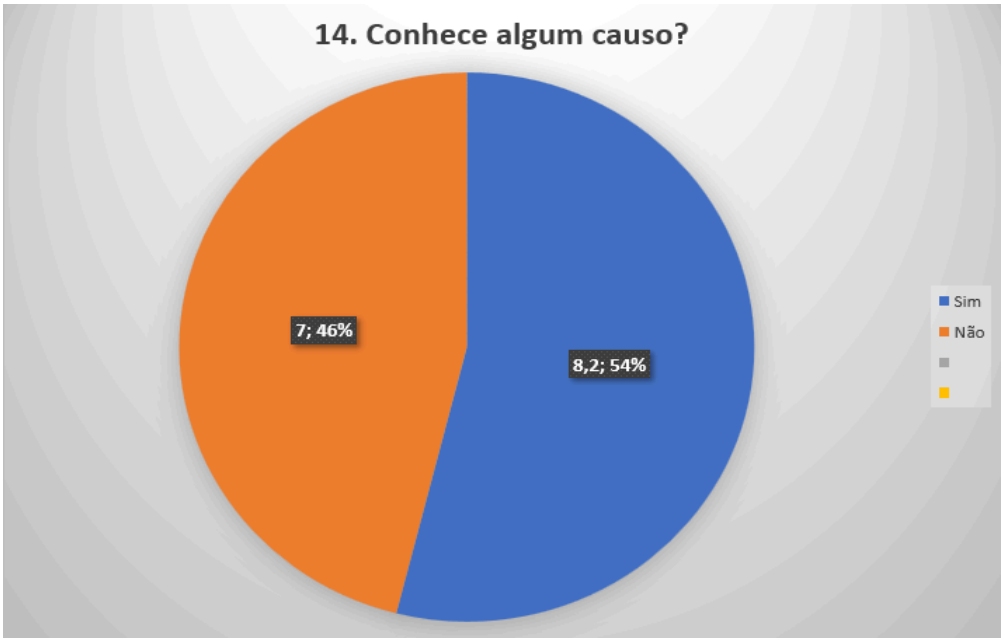


Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Das respostas obtidas, 37% afirmam conhecer o gênero causo, o que nos leva a pensar que é devido ao fato de pertencerem a uma comunidade em que essas histórias ainda estão presentes. Outros 41% responderam que já ouviram falar, confirmando também nossa análise anterior e 22% disseram não conhecer.

Dando sequência à análise sobre o conhecimento que tinham sobre o gênero causo, na questão seguinte, questionamos se conheciam algum causo e pedimos para registrá-lo de maneira breve, caso respondesse que sim.

Gráfico 12 – Conhecimento de algum causo



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Do total de participantes do questionário, 54% afirmaram conhecer algum causo e 46% disseram que não. Dos que disseram que sim, alguns não contaram nenhum causo dizendo não lembrar para contar, outros relataram ter ouvido algumas histórias contadas pelos pais e avós, principalmente na época da "quaresma" (período que se refere aos 40 dias entre a quarta-feira de cinzas após o Carnaval e a Semana da Paixão de Cristo) sobre andar depois da meia-noite na sexta-feira quaresmal e ver mula-sem-cabeça; histórias de ver "alma penada"; de casas mal-assombradas e causos de assombração de caçadores e pescadores.

Os dados revelam que os estudantes participantes da pesquisa possuem algum conhecimento sobre o gênero causo e notamos, conforme citamos anteriormente, que isso se deve ao fato de essas histórias fazerem parte da cultura da comunidade rural a qual pertencem. Essas análises contribuem para fortalecer nossa escolha quanto ao gênero a ser desenvolvido nesta pesquisa, uma vez que, de acordo com os dados analisados, a história de tradição oral ainda está presente na cultura dos participantes e precisa ser valorizada e resgatada para a preservação de identidade, além de constituir-se instrumento de ampliação de capacidades de linguagem, viabilizando o desenvolvimento humano.

Na seção seguinte, delinearemos o próximo passo da pesquisa.

3.4 ETAPA INTERVENTIVA-INVESTIGATIVA

Conforme esclarecemos no capítulo de introdução, nosso objetivo de pesquisa é analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes partindo de uma sequência didática sobre gênero *podcast* de causo de assombração, valorizando e respeitando o conhecimento que trazem de suas relações sociais e culturais. A proposta de intervenção, propriamente, foi desenvolvida após a análise da coleta de dados e, a partir dela, realizamos, primeiramente, uma ambientação do gênero trabalhado, realizada por meio de uma roda de conversa, a fim de observar os conhecimentos que os estudantes já possuíam sobre o gênero em estudo, bem como detectar aspectos relativos às suas falas, objeto de estudo desta pesquisa, e de seus interesses em participar da proposta de atividades orais e escritas. Isso se deu já que, além de atividades orais, desenvolvemos também atividades escritas durante a sequência. Essa ambientação complementou a etapa investigativo-diagnóstica, uma vez que os estudantes se envolveram em uma prática oral que possibilitou observações de aspectos gerais dessa prática. Dessa forma, a metodologia pôde ser adaptada de maneira a atender às necessidades de aprendizagem detectadas nesse primeiro momento.

A partir dessa etapa, desenvolvemos uma sequência didática com o gênero *podcast* de causo de assombração, contendo atividades de escuta de contação de causos feitas por pessoas da comunidade ou por *PodCasts*, tomadas de notas de aspectos observados em relação às exposições orais, observação e análise de aspectos linguísticos e extralinguísticos, pesquisas, entrevistas orais, retextualização dos causos ouvidos, do oral para o oral e do oral para a escrita, e a produção final, que consistiu na gravação da contação de causos pelos alunos para a produção de *PodCast*s com a contação dos causos. Todas essas atividades foram abordadas na sequência didática desenvolvida, presente no caderno pedagógico, como forma de ampliar a capacidade de linguagem dos discentes.

No próximo capítulo, apresentamos as análises das produções iniciais e finais dos estudantes envolvidos na pesquisa.

4 ANÁLISE DOS DADOS

"A verdadeira sabedoria está em questionar, em analisar, em nunca dar nada como certo" (Rosa, 2019, p.4).

Essa citação nos inspira um compromisso contínuo com a investigação crítica e a exploração minuciosa em que cada revelação não é apenas uma conclusão, mas sim um convite para uma análise mais profunda, uma busca incessante por compreensão. Assim, mergulhamos neste capítulo, determinadas a passar pelas superficialidades e a alcançar uma compreensão mais complexa do ensino do gênero oral, de maneira que cada análise se torne uma oportunidade para buscar uma compreensão mais completa dessa modalidade da língua, impulsionando-nos em direção a uma abordagem mais significativa e que favoreça o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos estudantes.

Assim, neste capítulo, apresentamos uma análise do desenvolvimento de capacidades de linguagem dos discentes a partir da SD aplicada com o gênero textual *podcast* de causo de assombração. Seguindo a proposta de SD adaptada por Costa-Hübes (2008), apresentamos a situação inicial, partimos para a etapa de reconhecimento do gênero e solicitamos a produção inicial. Após a análise dessa produção diagnóstica, realizamos os módulos de atividades a fim de explorar mais aspectos que julgamos necessários a partir da produção 1, de modo a solicitar posteriormente a refacção do *podcast* com o causo de assombração contado. A seguir, na seção 4.1, contamos de modo sucinto como foi a realização dessa sequência[7] e, nas seções 4.2 e 4.3, analisamos as capacidades de linguagem discentes na produção inicial e na final respectivamente.

4.1 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

A primeira etapa foi a de apresentação da proposta de produção inicial. Explicamos o tema da sequência didática intitulada "Um povo, um lugar, muita história para contar..." e realizamos a projeção de imagens relacionadas a momentos de narração oral. Essa abordagem foi escolhida para instigar a reflexão dos alunos sobre o gênero a ser estudado e o tema central, que envolve narrativas assombrosas. Para tanto, utilizamos questionamentos orais como estratégia para envolvê-los nessa proposta, estimulando a participação ativa e a compreensão mais profunda do conteúdo. Com isso, delineamos nossos objetivos

[7] Para maior detalhamento das atividades, conferir o Caderno Pedagógico.

relacionados ao desenvolvimento do projeto, esclarecendo os participantes envolvidos na produção e suas respectivas funções durante as fases inicial e final.

Inicialmente, os estudantes demonstraram uma considerável apreensão em relação à participação nas atividades propostas, uma vez que revelavam uma inclinação natural à timidez, especialmente quando se tratava de interações orais. A perspectiva de desenvolver atividades orais gerava certo receio nos discentes. No entanto, à medida que as atividades se desenrolavam, uma transformação notável ocorreu. Gradualmente, todos os alunos foram superando suas inibições e se envolveram nas atividades ao longo do processo. Esse progresso evidencia um amadurecimento nas habilidades de comunicação oral, revelando o potencial e a resiliência dos estudantes diante do desafio inicial e destaca a importância do ambiente educacional na promoção do crescimento pessoal e na superação até mesmo de barreiras individuais.

Durante o módulo de reconhecimento, nossa abordagem visou orientar os estudantes na identificação de convenções inerentes ao gênero proposto. Para alcançar esse objetivo, organizamos experiências que permitissem aos discentes compreender as características da situação comunicativa e do contexto de produção. Em uma dessas atividades, proporcionamos aos estudantes a oportunidade de ouvir narrativas de causos de assombração, apresentadas por um convidado especial da comunidade, proporcionando uma vivência autêntica e culturalmente enraizada do gênero em questão.

O momento da contação de causos assombrosos revelou-se extremamente prazeroso e enriquecedor. Desbravar o universo das narrativas sobrenaturais conquistou a atenção dos discentes, despertando neles um genuíno interesse pela arte da escuta e pela rica tradição oral que permeia essas histórias. Notavelmente, a abordagem desse gênero específico demonstrou ser um acerto estratégico, considerando a timidez predominante na turma. A familiaridade prévia dos estudantes com o tema facilitou a quebra de barreiras, incentivando-os não apenas a ouvir, mas também a compartilhar narrativas que haviam absorvido de suas experiências com pessoas mais velhas do seu contexto familiar. Afinal, muitas famílias têm alguma história não explicada que instiga o sobrenatural. Esse contexto propiciou um ambiente de aprendizado participativo, no qual o engajamento dos alunos se mostrou expressivo, contribuindo para um envolvimento mais profundo nas atividades propostas.

Portanto, ao final do momento de contação de causos pelo convidado, foi notável observar a transformação na dinâmica da turma. A habilidade do contador em envolver os discentes despertou não apenas o interesse, mas também uma notável necessidade de

compartilhar casos pessoais entre os alunos. Surpreendentemente, até mesmo o estudante que geralmente mantinha uma postura reservada e pouco participativa nas interações em sala de aula foi impulsionado a contribuir. Sua vontade de compartilhar uma história que conhecia evidenciou não apenas a eficácia da abordagem, mas também a capacidade do momento de contação em romper barreiras e estimular a participação ativa dos estudantes. Essa atividade revelou a importância do gênero causo de assombração como uma ferramenta poderosa para criar conexões e promover a produção oral dentro da sala de aula.

Além da contação de histórias por um convidado, incorporamos a escuta de causos de assombração em programas de *podcasts* ou do *YouTube*, ampliando as fontes de aprendizado e proporcionando nova abordagem do gênero. Nessa etapa, foram discutidas as estratégias para a construção do clima de tensão – enquanto na contação, temos os gestos e as expressões faciais, no *podcast* temos os efeitos sonoros; em ambos a entonação é fundamental -, o contexto de produção de cada um deles e o público alvo.

Concluídas as etapas iniciais de introdução ao gênero, avançamos para a fase seguinte, que envolveu a produção inicial dos alunos. Nessa etapa, os estudantes foram desafiados a aplicar os conhecimentos que possuíam expressando-se por meio da gravação de áudio ao recontar um causo de assombração. Os estudantes foram estimulados a se tornarem contadores de causos ao escolherem uma narrativa que lhes fosse significativa – por ser familiar ou da região -, gravando-a por meio de seus dispositivos móveis. O uso de tecnologia foi integrado, permitindo que os alunos utilizassem seus próprios dispositivos, como aparelhos celulares ou outros equipamentos de gravação de áudio, para registrar suas narrativas. Para garantir a qualidade das gravações, foi solicitado que buscassem um ambiente tranquilo em suas residências.

Diante das fragilidades identificadas na produção inicial do gênero, realizada pelos estudantes, empreendemos uma revisão cuidadosa e uma reestruturação das atividades que compõem os módulos de atividades da SD, com o objetivo de aprimorar as habilidades desejadas. Para tanto, os módulos foram cuidadosamente concebidos para englobar uma gama de atividades, incluindo a prática de escuta ativa por meio de *podcast*s de causos de assombração, análises minuciosas de elementos linguísticos e linguístico-discursivos, bem como de análise de elementos extralinguísticos. Além disso, conduzimos a construção coletiva da definição do gênero, promovendo um ambiente participativo e colaborativo nesse processo de construção de conhecimentos. As atividades subsequentes visaram a desenvolver a utilização da sequência narrativa, com estruturação do causo em introdução, conflito, clímax

e desfecho, proporcionando aos alunos uma compreensão abrangente da arquitetura narrativa, visto termos percebido que esse conhecimento ainda não estava consolidado. A prática de escuta ativa de contação de causos aspirou também o reconhecimento de recursos adequados ao gênero, enfatizando entonação apropriada, variação de tons de voz para criar um efeito de medo, a empregabilidade de hesitações em partes da narrativa, além da inserção estratégica de marcas de oralidade para aprimorar a interação com o ouvinte. Dessa forma, a revisão dos módulos de atividades reflete nosso compromisso em tentar fornecer uma experiência de prática de ensino enriquecedora e abrangente, objetivando o desenvolvimento das capacidades de linguagem pretendidas.

Na etapa final da sequência didática, os estudantes ingressaram em uma jornada desafiadora ao avaliar e, se necessário, regravar o mesmo *podcast* de causo de assombração desenvolvido na produção inicial, aplicando os recursos linguísticos e extralinguísticos estudados ao longo da aplicação da sequência didática. Essa prática não apenas foi fundamental para evidenciar a assimilação das habilidades linguísticas, mas também para demonstrar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao incorporarem em suas produções orais os elementos discutidos durante as atividades.

Os *podcasts* com os causos de assombração, resultado refinado e cuidadosamente elaborado do trabalho dos estudantes, foram apresentados durante um evento cultural na escola, em um momento em que cada aluno subiu ao palco e fez um pequeno relato elucidando o tema abordado em sua produção, socializando sua conclusão de forma a interagir com o público. Em seguida, os estudantes compartilharam suas criações auditivas por meio de um aparelho de som próprio em que os ouvintes puderam escutar e apreciar as produções. Além disso, para enriquecer ainda mais a experiência, links de acesso, relacionados a cada *podcast* foram disponibilizados por meio de telas de projeção, incentivando a audiência em tempo real.

Dessa forma, na seção a seguir, procederemos à análise da produção inicial e, em seguida, da produção final dos *podcasts* de causos de assombração dos discentes, direcionando nossa atenção para os elementos constitutivos do texto oral e para o progresso no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes entre primeira e a última produção realizada. Essa avaliação minuciosa tem como objetivo principal verificar a eficácia de um ensino contextualizado de gêneros textuais orais, particularmente por meio do método da SD. Desse modo, ao explorar a dinâmica específica da contação de causos assombrosos, buscamos não apenas evidenciar os avanços individuais dos alunos, mas também avaliar

como a abordagem estruturada de uma SD pode se configurar como uma potente ferramenta para o processo de ensino e de aprendizagem.

4.2 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM – PRODUÇÃO INICIAL

Analisamos as produções iniciais de acordo com as 5 capacidades – significação, ação, discursiva, linguístico-discursiva, multissemiótica – observando-se elas se encontravam no nível introdutório de desenvolvimento, sistematizado ou consolidado, conforme o quadro a seguir:

Quadro 12 - Capacidades linguageiras

CAPACIDADES LINGUAGEIRAS	OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	NÍVEL PRODUÇÃO INICIAL		
		INTRODUTÓRIO	INTERMEDIÁRIO	CONSOLIDADO
Significação	Engajar-se em atividades de linguagem; Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos			
Ação	Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção; Atingir o objetivo comunicativo da contação dos causos de assombração.			
Discursiva	Utilizar sequência narrativa; Estruturar o causo em: Introdução, conflito, clímax e desfecho.			
Linguístico-discursiva	Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa; Descrever cenário e personagens de modo a criar a sensação de medo.			
Multissemiótica	Utilizar entonação adequada; Variar tons de voz para produzir efeito de medo; Empregar hesitação em partes adequadas da narrativa; Inserir adequadamente			

	marcas interacionais no discurso.			

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

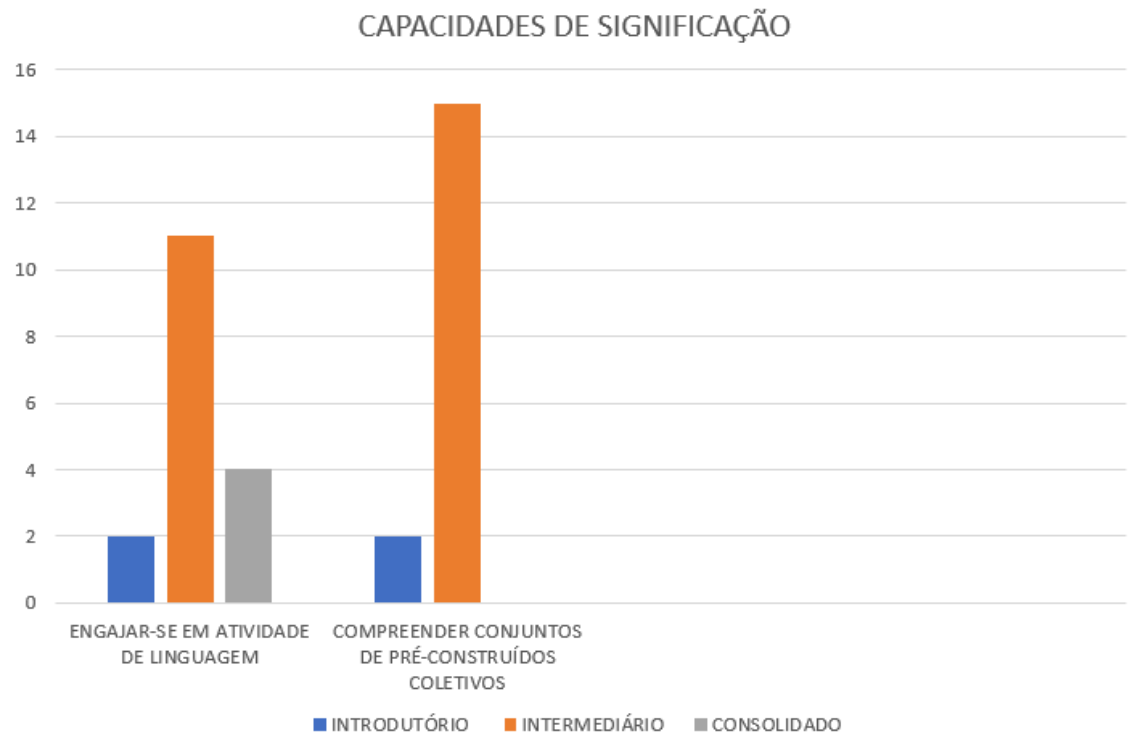
As produções dos estudantes foram transcritas (LODER, 2008), analisadas e as constatações acerca dos indícios de cada conjunto de capacidades de linguagem foram classificadas. Utilizando um conceito que varia de "introdutória", representando a capacidade com menor grau de desenvolvimento, até "consolidada", que indica o maior grau de desenvolvimento[8]. Assim, as observações foram categorizadas como "introdutória", "intermediária" ou "consolidada", conceitos os quais significam, respectivamente: ainda há desvios em que é necessária correção; há um avanço com relação à compreensão do uso daquele recurso linguístico, embora haja ainda alguns desvios; não há desvio quanto ao uso daquele recurso linguístico. Isso não significa que o aluno considerado no nível consolidado apresentasse domínio pleno na utilização da operação de linguagem analisada, mas que ele apresentou o esperado para seu ano escolar e é capaz de desenvolver maior refinamento à medida que avançar para outras séries. Portanto, na subseção a seguir, apresentamos a análise dessas capacidades de linguagem nas produções dos estudantes.

4.2.1 Capacidade de significação

No que tange à investigação da capacidade de significação, examinam-se os aspectos relacionados à habilidade do indivíduo em atribuir significado de maneira precisa e contextualizada no uso da linguagem. Essa investigação considera a aptidão do sujeito para compreender conjuntos de pré-construídos coletivos, evidenciando a capacidade de integrar elementos contextuais e textuais de maneira significativa. A fim de oferecer uma análise mais minuciosa da capacidade, foram destacadas as operações de linguagem: "Engajar-se em

[8] É imperativo fazer uma ressalva diante da síntese apresentada: esta análise não aspira proferir uma afirmação absoluta acerca das capacidades do aluno, em relação a qualquer texto que ele venha a produzir. Trata-se meramente de uma consideração sobre o que o texto em análise proporciona em termos de indícios sobre como aquela habilidade específica foi mobilizada na produção em questão. É crucial reconhecer que sempre existem possíveis discrepâncias entre o que o aluno revela durante uma avaliação e as aprendizagens que ele verdadeiramente desenvolveu. No entanto, mediante uma análise crítica e minuciosa, o retrato do emprego das capacidades em cada texto nos permite realizar algumas interpretações pertinentes ao percurso do aluno. Essa abordagem cautelosa visa garantir uma compreensão mais precisa das habilidades do estudante, reconhecendo a complexidade inerente ao processo de avaliação e evidenciando a importância da análise crítica para uma interpretação mais elaborada.

atividades de linguagem" e "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos". Os resultados podem ser observados no gráfico subsequente:



Em relação ao operador de linguagem "Engajar-se em atividade de linguagem", identificamos que, dos 17 alunos que participaram da pesquisa, 11 apresentaram nível intermediário de desenvolvimento, 4 encontram-se no nível consolidado, enquanto 2 demonstram um conhecimento introdutório. Na execução dessa operação linguística, esperou-se que o aluno fosse capaz de compreender as particularidades presentes na atividade de linguagem, integrando de maneira significativa os elementos contextuais e textuais, evidenciando um comprometimento significativo com o processo de aprendizagem. O engajamento efetivo nesse contexto vai além da expressão verbal, abrangendo também a escuta ativa, a articulação clara de ideias, a adaptação da linguagem ao público-alvo e a capacidade de comunicar-se eficazmente em diversas situações sociais. Além disso, requer a compreensão de aspectos da linguagem oral, como entonação, ritmo, pausas e outros elementos que contribuem para uma comunicação eficiente.

Dessa forma, consideramos o estudante em fase introdutória de desenvolvimento no operador analisado, aquele que revela ausência de participação ativa na articulação clara das ideias e no engajamento efetivo da linguagem em atividades linguísticas, demonstrando que ainda não possui uma compreensão clara de ideias e um engajamento insuficiente da

linguagem em atividades linguageiras, não demonstrando uma consciência plena das variações e expectativas envolvidas em práticas discursivas, revelando limitações na adaptabilidade da linguagem ao contexto, na clareza da comunicação e na capacidade de envolver-se ativamente em interações verbais. A exemplo de produção que consideramos essa fase de desenvolvimento na operação de linguagem mencionada, destacamos abaixo o excerto do estudante Ed[9], seguido do link com o áudio.

Excerto 1:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12	Ed	um- uma noite em uma pequena cida:de um grupo de amigos decidiu explorar uma pequena casa abandonada. (1,0) eles ouviram histórias assustadoras (1,0) sobre o lugar mas estavam determinado a descobrir a verdade. (1,0) ao entrarem (3,0) na casa escura (1,0) e empoeirada começaram a sentir uma presença sinistra (1,0) passos escovam pelos corredores (.) vazios e portas rangem misteriosamente de repente um: dos amigos sem deixar o vestígio o pânico se espalhou e eles tentaram sai-sair (2,0) despertadamente (7,0) mas as portas estavam trancadas enquanto procuravam uma saída, ouviram uma risada (.) macabra ecoar pelos corredores. será que (1,0) conseguiram escapar antes que seja tarde demais?

https://drive.google.com/file/d/135Zy2llp0Zh8Bra4qYinw9uuRkHlSqoD/view?usp=sharing

Embora Ed tenha compreendido o tema da produção, ele demonstrou ainda estar em fase introdutória na capacidade de significação, pois seu áudio assemelha-se a uma leitura, e não à contação de um causo. Além disso, há muitas pausas longas, que não contribuem para a compreensão do causo, o que fica bem perceptível com a escuta do áudio.

Para exemplificar a produção que consideramos em nível intermediário de desenvolvimento na operação de linguagem: "engajar-se em atividade de linguagem", apresentamos o excerto do aluno GP, seguido do link com o áudio, em que se nota um engajamento mais proativo do que o apresentado anteriormente, de maneira que a produção apresentou melhor articulação das ideias, demonstrando compreensão e engajamento satisfatório em atividades linguageiras com consciência de aspectos e expectativas envolvidas em práticas discursivas. Portanto, conforme pode ser constatado no exemplo a seguir, a produção demonstra uma competência substancial, mas ainda não atingiu um domínio completo ou avançado da habilidade em questão. Isso porque o *podcast* já apresenta mais

[9] Em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo Comitê de Ética, a identidade dos alunos que participaram desta pesquisa será mantida em sigilo. Para proteger a privacidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por pseudônimos em todos os registros e publicações relacionados a este estudo.

características linguísticas de contação de causo, diferente da produção do Ed, mas ainda com características de leitura, feita de forma muito rápida e sem entonação adequada, o que dificulta a compreensão.

Excerto 2:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24	GP	vou contar a história de Justino e Beto "é hoje depois- que eu vou Justino, você vem comigo?" "mas aonde Beto? que negócio é esse? que eu não tô me lembrando" Justino bem que se lembrava dos desejos do amigo que vinha todo ano passar as férias na fazenda velha do so- seu avô só queria conferir e ganhar tempo talvez porque no fundo no fundo (.) dele mesmo Justino não queria ir tinha medo (.) medo de nem saber do que mais ouviria tantas vezes o avô Congo antigo escravo da fazenda contar aquela história do bicho que muitas vezes quando andado sozinho no mato parecia até que ele via o mão pelada, andando na trilha a sua frente então ele se benzia e danava a correr "ah Justino deixa de onda você sabe muito bem que eu quero ir lá embaixo da- na pedreira conhecer o lugar onde meu avô diz que o mão pelada- então você vem comigo?" "oia Beto eu vou co- vou pra não deixar ocê ir sozinho que eu sou o seu amigo mas que- eu não gosto não a gente não deve procurar assombração não, hein?" "que assombração o que Justino eu não acredito nessas coisas eu vou lá só pra conhecer o lugar e acho que é legal. se você quiser ir comigo já arrumei uma foice (.)e um facão depois do almoço eu te encontro na porteira combinado? (.) quando a gente chegar lá você vai perder essa cisma de assombração." algumas horas depois sentado na porteira o Beto já esperava com a foice no ombro e o facão na mão Justino chega pega o facão e vão lá se os dois pela estrada >(levando a poeira) ( ) falando quase nada Justino ressabiado olhando sempre pros dois lados< enquanto Beto todo animado vai em frente

https://drive.google.com/file/d/1eX_p1Vke08UP7iVlJL8ute5CYmmbFxPS/view?usp=sharing

Para fins de exemplificação de produção considerada como consolidada, em que o estudante faz uso autônomo da operação de linguagem analisada, demonstrando uma articulação clara de ideias, realizando adaptação habilidosa da linguagem ao contexto de produção, incluindo entonação, ritmo, pausas e outros elementos que contribuem para uma comunicação eficiente, dentro do esperado para o gênero *podcast* de causo de assombração, apresentamos o excerto do estudante C, reproduzido a seguir, seguido do link com o áudio:

Excerto 3:

01 2 3 4 5 6 7 8 9	C	olha eu começar aqui- eu vou começar do pior jeito possível tá bom (>porque eu não sei como essas coisas acontecem<)é:: teve uma vez no passado (1,0) isso aqui é meio que um sonho que aconteceu mas me deu me:do me deu muito medo eu tava sonhando né boniti:nha num sonho mó boniti:nho até que do nada:: do na:da eu senti não só uma voz (.) mas uma (alma)eu jurei que ( )um demônio ((risos))tô de zueira não só que o problema é que isso aconteceu uma vez ano passado no final do ano e: esse a:::no (1,0) meio que aconteceu uma coisa parecida que eu sonhei de novo com uma (aura) só que essa

10		(aura)era uma assombração (.) eu deveria me preocupar? literalmente
11		aconteceu tudo- basicamente eu tava sonhando o sonho eu meio que
12		tava brincando até que eu sinto algo me puxar e não só foi puxando
13		no sonho eu senti meio que me puxar como se tivesse me puxando na
14		vida real também foi perturbador: mas aí tudo bem no sonho eu passei
15		eu não acordei, isso que me acho- que me deixou mais estranho porque
16		eu realmente fiquei assustada na hora então eu pensei ah eu vou
17		acordar mas nã:o o sonho continuou continuou um tempo parecia que
18		tinha passado um dia na minha cabeça eu senti como se realmente
19		tivesse passado um dia (1,0)eu meio que converso com algumas pessoas
20		(só com algumas pessoas da vida real)por- que é a (Júlia)que é a
21		minha melhor amiga ( ) também só que tá em outra sala ela
22		também tava no sonho, aí tava conversando como se fosse normal na
23		minha ca- e o pior não dando nem um tipo daqueles (teleportes)
24		estranhos sei lá (1,0) só que na minha casa tem outra pessoa que eu
25		não conheço só que eu trato como se fosse amigo coisa de sonho mesmo
26		>como se a gente conhecesse a pessoa mas não conhece nada< só que
27		meio que eu entro num quarto o quarto fica com a porta fechada tá
28		escuro eu não tô enxergando nada e algo puxa a minha mão de novo eu
29		não sei o que é eu simplesmente tento sair não consigo é: (3,0)eu
30		realmente tava tentando sair eu sinto >tipo como se eu tivesse
31		tentando sair de verdade não só como um sonho< e o que aconteceu é::
32		que depois eu vi uma coisa eu vi meio que uma- não sei se era uma
33		mulher, garota de cabelo preto (.) olhos não sei não consegui ver
34		mas depois eu consegui sair da porta do quarto aconteceu mais coisas
35		( ) pessoas e do nada eu acordei pacificamente assim nem
36		susto nada do tipo eu sei que pa↑rece estranho mas eu deveria me
37		preocupar? >disso ter acontecido literalmente no final do ano
38		passado e agora acontecendo de novo< no final desse ano? eu deveria
39		me preocupar?

http33s://drive.google.com/file/d/1I4vjTtuR7KPGLlyGHdEnJ7Wh4CNuygh3/view?usp=sharing

Assim, nota-se que todos os alunos da turma se empenharam em realizar a atividade proposta, embora tenham demonstrado variação em relação à desenvoltura esperada para o gênero trabalhado. Desse modo, observamos que a maioria dos estudantes apresentou desempenho satisfatório na produção e na compreensão da interação verbal quanto ao operador de linguagem “Engajar-se em atividades de linguagem”, ao se envolver em ações relacionadas à oralidade, participando ativamente de tarefas que demandam o uso da linguagem falada, como no caso da produção do *podcast* sobre causos de assombração, objeto de análise nessa situação.

Já com relação à operação "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos", compreendemos que essa atividade de linguagem se refere à habilidade de entender e assimilar conjuntos de ideias, conceitos ou conhecimentos que foram anteriormente construídos e compartilhados dentro de uma comunidade ou grupo, entendendo o contexto cultural e social em que eles se originam, reconhecendo suas influências e significados dentro de uma coletividade. Esse conjunto de informações, chamados de “pré-construídos coletivos",

podem incluir crenças culturais, normas sociais, conhecimentos históricos, valores compartilhados, entre outros elementos que são amplamente reconhecidos e aceitos dentro de uma determinada sociedade ou comunidade.

Ao observar os resultados apresentados no gráfico acima atentando a essa operação de linguagem, nota-se que nenhum estudante se encontra no nível introdutório de desenvolvimento, enquanto 9 se enquadram no nível intermediário e 8 no nível consolidado, ou seja, a maioria dos alunos apresenta fase de sistematização ou consolidação.

Dessa forma, a exemplo do excerto do estudante reproduzido a seguir, observa-se que ele demonstra um domínio consolidado da habilidade de "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos".

Excerto 4:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10	GC	oi gente aqui é o GC hoje eu vou gravar um podcast sobre o mochileiro desaparecido. (1,0) um homem estava voltando para casa tarde da noite quando viu uma garota pedindo carona (.) a menina bonita estava vestida com um lindo vestido branco (2,0)o homem lhe oferece uma carona e eles (1,0) iniciam uma conversa in: (.)teressante (1,0) ele deixa a garota em sua casa, a senhora se recusa a aceitar dizendo que ele está (.)enganando (.) o homem fica surpreso e questiona a senhora novamente ele fica (branco)quando a senhora diz que a sua filha morreu em um (.) acidente de carro há alguns anos atrás.

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

O texto, acima exemplificado, apresenta elementos que refletem crenças culturais, normas sociais e valores compartilhados. Ao mencionar a história do "mochileiro desaparecido", o autor evoca uma narrativa típica de folclore ou lenda urbana, comum em muitas culturas. A cena da carona oferecida pelo homem à garota vestida de branco remete a uma tradição cultural amplamente difundida na região do estudante, na qual jovens fantasmas ou espíritos são retratados dessa maneira, em causos contados por pessoas da comunidade. Essa narrativa sugere a valorização de valores como a generosidade e a solidariedade ao oferecer ajuda a alguém em aparente necessidade, ao mesmo tempo em que insinua a presença de elementos sobrenaturais, explorando o medo do desconhecido.

Acreditamos que o desempenho dos discentes na capacidade de significação tenha sido satisfatório, uma vez que demonstraram familiaridade com elementos culturais, evidenciando a capacidade de atribuir significado ao texto por meio de referências culturais compartilhadas e devido ao trabalho desenvolvido no módulo de reconhecimento do gênero,

em que eles tiveram acesso a textos modelares antes da produção inicial. Portanto, para dar continuidade às nossas análises, avaliamos a seguir a capacidade de ação.

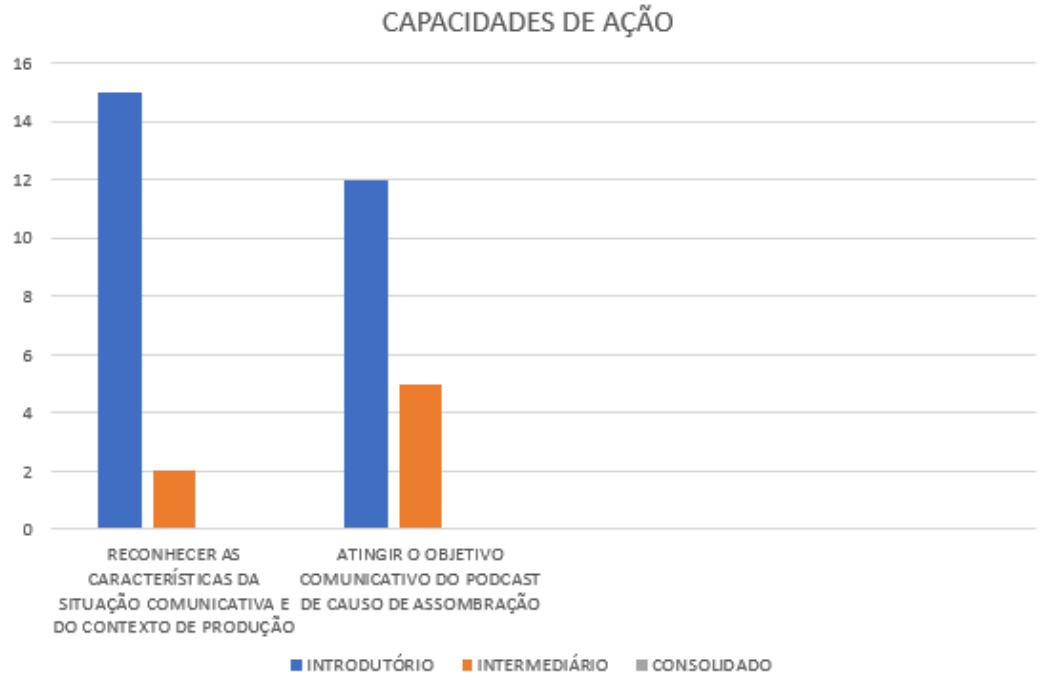
4.2.2 Capacidade de ação

Ao investigar a capacidade de ação na produção dos estudantes, de maneira geral, a análise se estende a diversos aspectos que refletem a habilidade do indivíduo em utilizar a linguagem de maneira eficaz e adaptativa. Essa investigação compreende a avaliação do reconhecimento das características específicas da situação comunicativa, abrangendo elementos como o público-alvo, o propósito da comunicação e o contexto de produção. Desse modo, ao abordar a capacidade de ação, foram salientadas as operações de linguagem, nomeadamente "Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção" e "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração", para análise detalhada.

Consideramos uma produção textual oral que reconhece as características da situação comunicativa e do contexto de produção aquela que demonstra uma compreensão profunda e sensível do ambiente em que ocorre a comunicação verbal. Em primeiro lugar, espera-se que o produtor textual oral seja capaz de identificar e considerar o público-alvo, adaptando a linguagem de acordo com as características desse público específico. Além disso, espera-se que o comunicador reconheça o propósito da comunicação, ajustando a abordagem linguística de acordo com os objetivos pretendidos, seja para informar, persuadir, entreter ou outros fins específicos.

Já uma produção textual que visa a atingir o objetivo comunicativo de um *podcast* de causos de assombração deve ser capaz de alcançar, de forma efetiva, os propósitos específicos estabelecidos para esse tipo de conteúdo, de maneira que a produção consiga envolver e cativar o público-alvo, proporcionando uma experiência envolvente e emocionante relacionada ao tema sobrenatural. Isso implica a habilidade de narrar as histórias de forma a criar suspense, instigar a curiosidade e manter o interesse ao longo do episódio, mantendo a clareza e a relevância do conteúdo apresentado.

Os resultados dessa análise podem ser visualizados no gráfico a seguir, fornecendo uma representação gráfica clara e elucidativa sobre o desempenho relacionado a essas operações linguísticas específicas.



Como pode ser observado no gráfico acima, na operação de linguagem "Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção", 15 estudantes dos 17 participantes enquadram-se no nível introdutório de desenvolvimento e 2, no nível intermediário. Já na operação "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração", 12 apresentam nível introdutório e 5, intermediário. Os resultados demonstram que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa ainda se encontra em fase inicial de desenvolvimento da capacidade de ação. Visando a exemplificar nossas percepções, apresentamos a seguir o excerto do aluno LU, classificado no nível introdutório de desenvolvimento nas duas operações de linguagem observadas.

Excerto 5:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14	LU	o causo que eu venho contar hoje. era bem de noite no dia que aconteceu isso é:: a minha avó tinha me chamado pra eu poder ir pra igreja, aí eu perguntei pra minha mãe se eu podia ir ela falou que não tava com o pressentimento bom aí eu falei que queria ir sim, aí ela ficou falando pra mim não ir, não ir e eu falei que eu ia aí eu fui. aí eu chamei minha avó pra ir a gente tava descendo o morro chegando perto da igreja tava- eu tava- a minha avó atravessou a calçada e >como eu era desobediente< na época eu fui pra outra calçada e ela foi pra outra a:í veio uma moto tipo assim eu só vi o farol da moto quando bateu em mim a moto. aí: no que ela veio na minha cabeça eu fiz- eu falei assim eu vou apostar corrida com a moto aí é: eu fa- atravessei a rua correndo e moto veio e: me deu- e:: e ac- aconteceu o acidente lá na hora. aí depois que aconteceu tudo isso foi antes da igreja- antes de acontecer o culto da igreja,

15		aí veio: o cara da igreja lá me ajudar pra poder levar pro hospital
16		aí me levou pro- me colocou dentro do carro e me levou na minha casa
17		pra pode contar pra minha mãe o que tinha aconteci:do aí chegamo lá
18		a minha mãe tirou o carro lá da garagem e me levou pro hospital no
19		que levou pro hospital o hospital era lá em espera feliz aí chegamo
20		lá deu- me deu ponto >e o ponto que eu levei foi na minha cabeça<
21		porque a roda da moto bateu em cima da minha cabeça e eu tenho ponto
22		aqui até hoje e:: eu só vi o farol da moto vindo na minha direção e
23		quando eu vi eu já tava no chão caída eu tava- a minha cabeça tava
24		sangrando aí depois de tudo isso aconteceu eu fui pro hospital
25		chegamo deu ponto e tal aí depois que eu vim embora eu fiquei com a
26		cabeça doendo aí depois de o que uma semana o ponto já tava
27		cicatrizando eu fui- eu tava com a cabeça meia né (como é que
28		fala)tava- (.) atravessei a rua aí veio a bicicleta e me bateu na::-
29		de novo só que aí só foi um susto só: (.) foi um susto aí eu
30		levantei depois de um susto né porque todo mundo saiu pra ver o que
31		tinha acontecido eu falei que não tinha machucado que tava tudo bem
32		e foi↑ isso que aconteceu mais ou menos

https://drive.google.com/drive/folders/1xwza69c7TxfRFKl8rvpXkpALfvqbrgh3

O texto evidencia uma fase introdutória de desenvolvimento em relação à operação de linguagem "Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção" e à "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração" especialmente pela ausência do típico "causo de assombração". A narrativa carece dos elementos característicos de um "causo típico de assombração", como a construção de suspense, a ambientação em um cenário sobrenatural e a presença de elementos fantasmagóricos ou sobrenaturais. Em vez disso, o texto se concentra em um relato pessoal de um evento realista, embora dramático, que não busca explorar o sobrenatural ou o inexplicável. Portanto, a ausência desses elementos típicos de um causo de assombração contribui para a percepção de que o texto se enquadra em uma narrativa mais realista e pessoal, revelando a fase inicial de desenvolvimento da capacidade de reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção por parte do estudante.

Para exemplificar uma produção que consideramos em fase intermediária de desenvolvimento em relação às operações observadas para o desenvolvimento da capacidade de ação, reproduzimos a seguir o excerto do aluno F:

Excerto 6:

01	F	oi hoje eu tô aqui pra contar >um causo de terror< tudo começou
02		quando uma mulher ficou grá:vida e essa mulher não gostava nem um
03		pouco de crianças sua filha cresceu sendo odiada pela própria mãe
04		(.) até que:: os vizinhos estavam comentando que::: a mãe já tentou
05		até matar a própria filha e passou isso passou, a menina tava bem
06		ela- viveu e:: um dia elas foi pra um parque nesse parque tinha uma
07		ponte muito alta (.) a mãe sem pensar duas vezes empurrou a criança
08		lá de cima e:: a menina morreu, ela foi presa por uns anos e assim

09		que ela saiu da cadeia ela:: se relacionou com outro homem que o
10		sonho dele era ser pai. então ela decidiu dar um filho pro- pra ele
11		e::: é- ela engravidou de novo só que o homem foi embora e a criança
12		acabou ficando com ela e dessa vez era um menino e:: ela acabou indo
13		naquele mesmo parque com o menino e o menino corren:do ela: né? era
14		mais normal porque ela:: (1,0) fez tratamentos psicanalíticos e
15		coisas assim (1,0) e::(1,0) o menino ficava perguntando "mãe você me
16		ama? mãe você me ama?" muitas vezes ela sem enter- entender nada
17		falou "uai meu filho eu amo por que?" aí ele falou assim "então por
18		que que quando eu era mais no:va você me empurrou (.) dessa ponte?"
19		e:: pelo o que me contaram (.) essa criança que era o filho dela era
20		uma reencarnação da outra menina e:: essa criança fez um infer:no na
21		vida dessa mulher por ela ter matado ela tri- criança sem ter culpa
22		de nada e até hoje essa história fica mal contada pra: gente saber o
23		que que aconteceu.

https://drive.google.com/file/d/1rdgNsLk6c1Wj-KOTdzjFRKIfXj-zRV0p/view?usp=sharing

Consideramos que a produção se enquadra nessa fase de desenvolvimento, uma vez que, embora o produtor demonstre necessidade de aperfeiçoar habilidades para atender integralmente às capacidades de ação observadas, revela-se capaz de identificar e considerar o público-alvo, adaptando a linguagem de acordo com as características desse público específico e demonstrando consciência do contexto cultural e social, possibilitando que a produção seja culturalmente sensível e contextualmente apropriada. Além disso, o excerto demonstra uma tentativa de atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração, uma vez que a narrativa introduz elementos de suspense e mistério, criando uma atmosfera típica de causos de assombração. A história é estruturada de maneira a envolver o ouvinte com reviravoltas inesperadas, como a revelação do passado sombrio da mãe e a possível reencarnação da criança; no entanto, para atingir um nível mais avançado, a produção poderá se beneficiar de uma maior elaboração na construção da atmosfera, da exploração mais aprofundada de técnicas específicas de contação de causos de assombração e do uso de recursos sonoros para intensificar o impacto emocional.

Após a avaliação das operações dentro das capacidades de ação, constatamos que nenhum estudante se enquadra no nível consolidado. Diante desse cenário, planejamos a implementação de atividades direcionadas a superar as fragilidades identificadas e possibilitar o desenvolvimento da capacidade de aplicar a linguagem de maneira eficaz e adaptativa em variados contextos, demonstrando habilidade de adaptação contextual, ajustando a linguagem de acordo com o público-alvo, o propósito da comunicação e as especificidades de cada situação.

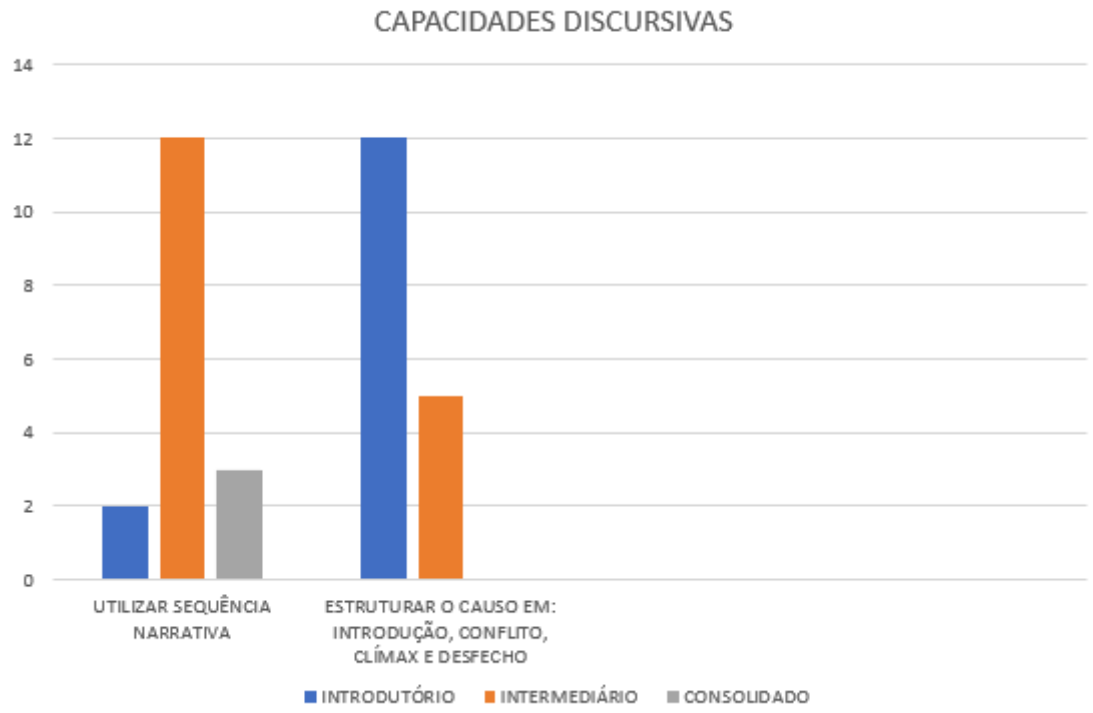
Dessa maneira, na próxima subseção, iremos conduzir análises específicas voltadas para a capacidade discursiva, buscando compreender e aprimorar os aspectos relacionados à articulação de ideias e à expressão verbal.

4.2.3 Capacidade discursiva

Na investigação da capacidade discursiva na produção dos estudantes, o foco reside em compreender a habilidade desses indivíduos em organizar e apresentar suas ideias de maneira coesa, persuasiva e contextualmente apropriada, observando a coesão entre as partes, a clareza na progressão de ideias e a adequação ao gênero textual proposto. Além disso, verifica-se uma compreensão abrangente das habilidades dos estudantes na construção de discursos significativos, contribuindo para seu desenvolvimento como comunicadores eficazes em diferentes contextos e gêneros textuais. Assim, ao abordar a capacidade discursiva, foram salientadas as operações de linguagem: "Utilizar sequência narrativa" e "Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho", para análise detalhada.

Em uma produção oral que reconheça e utilize os operadores de linguagem: "Utilizar sequência narrativa" e “Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho”, espera-se uma habilidade distinta em contar histórias de maneira envolvente e organizada, de forma adequada à situação de comunicação. O comunicador habilidoso não apenas apresenta os eventos de forma sequencial e lógica, mas também cativa a audiência desde o início, utilizando uma introdução que desperte interesse. Além disso, espera-se que a narrativa se desenvolva de maneira natural, com uma descrição vívida dos acontecimentos e com uso eficaz de elementos temporais para guiar a sequência dos eventos. Nesse sentido, o clímax da história deve ser cuidadosamente construído para criar suspense ou emoção, seguido por uma resolução satisfatória.

Os resultados de nossas análises podem ser observados no gráfico a seguir, que fornece uma representação gráfica clara sobre o desempenho relacionado a essas operações de linguagem específicas.



Como pode ser observado no gráfico acima, na operação de linguagem “Utilizar sequência narrativa”, 2 estudantes dos 17 participantes enquadram-se no nível introdutório de desenvolvimento, 12, no nível intermediário e 3 no nível consolidado. Já na operação "Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho”, 12 apresentam nível introdutório e 5, intermediário.

Os resultados demonstram que a maior parte dos estudantes participantes da pesquisa ainda se encontra em fase inicial e intermediária de desenvolvimento da capacidade discursiva. Analisando as produções, nota-se que, de maneira geral, os estudantes conseguem estruturar o texto obedecendo a uma sequência lógica de narrativa. Entretanto, ao adentrar nos elementos mais refinados da narrativa, como a introdução textual, a apresentação do conflito e a construção do clímax, torna-se evidente que há espaço para aprimoramentos. A habilidade de criar expectativa na introdução e envolver o ouvinte de maneira cativante ainda requer aprimoramento, indicando a necessidade de tornar essa parte mais envolvente e intrigante. A apresentação do conflito e o desenvolvimento do clímax também demandam uma abordagem mais elaborada, buscando recursos que intensifiquem o impacto emocional e a participação do leitor na trama. Além disso, alguns causos não apresentaram desfecho satisfatório. Portanto, observamos áreas específicas que podem ser foco de desenvolvimento, visando elevar a qualidade e o envolvimento nas produções narrativas dos estudantes.

A seguir, apresentamos o excerto do aluno JP, classificado no nível introdutório de desenvolvimento nas duas operações de linguagem observadas.

Excerto 7:

01 02 03 04	JP	estava cobrindo o meu filho (.) quando ele diz "papai vê se não tem monstro debaixo da minha cama" para agrada-lo (.) olhei embaixo da cama e vi ele, outro dele (.) embaixo da cama olhando apara mim tremendo e murmurando "papai, tem alguém na minha cama"

https://drive.google.com/file/d/16joDQxXj7hubONA-1wjaCpZJb-TNTuuq/view?usp=sharing

Ao examinar o trecho exemplificado acima, fica evidente que o aluno enfrenta desafios em compreender a estrutura fundamental de uma narrativa, que, tradicionalmente, abrange introdução, desenvolvimento e desfecho. A ausência dessa organização básica sugere uma lacuna na compreensão conceitual do aluno sobre como construir uma narrativa de forma coesa. Adicionalmente, nota-se a ausência de um desenvolvimento claro e envolvente, crucial para guiar o ouvinte através do enredo e envolvê-lo na história narrada. A falta de uma progressão narrativa sólida pode resultar em dificuldades para o público acompanhar a trama e se conectar emocionalmente com o conteúdo. Portanto, nota-se que a capacidade discursiva do texto pode ser considerada defasada devido à falta de desenvolvimento mais aprofundado e coeso dos elementos apresentados. A introdução poderia ser mais bem desenvolvida, uma vez que o pedido do filho para verificar a presença de monstros sob a cama tem potencial para criar tensão e curiosidade. Além disso, a revelação subsequente de "outro dele embaixo da cama" não é totalmente explorada de maneira a esclarecer ou aprofundar o significado da situação. Desse modo, o texto deixa o leitor com uma sensação de incerteza, sem oferecer uma explicação ou um desenvolvimento mais abrangente para a presença desse elemento misterioso. Para aprimorar a capacidade discursiva, seria benéfico expandir a narrativa, oferecendo percepções mais claras sobre o contexto ou os sentimentos envolvidos, proporcionando uma experiência mais rica e compreensível para o leitor.

A fim de demonstrar um texto que consideramos em nível intermediário de conhecimento, reproduzimos a seguir o excerto do aluno E:

Excerto 8:

01 02 03 04	E	°uma casa abandonada° havia uma casa abandonada no meio da floresta, diziam que ela era muito assombrada por espíritos malignos. e as pessoas evitavam (1,0) de passar perto dela a noite (.) mas um grupo de amigos decidiu desafiar o medo e explora-la (1,0) ao entrar na

05		casa começaram a ouvir vozes sussurrantes e passos vindos de todos
06		os lados (1,0) e de repente as portas se trancaram sozinha e as
07		luzes começaram a piscar desesperados tentaram sair mais algo
08		invisível ao- aos impedia (1,0) foi uma noite de terror.
09		inesquecível e eles jamais esquecerão

https://drive.google.com/file/d/10cQv2rmAdpEuuuyUCt9Pq8fj_WNvSUsi/view?usp=sharing

Ao analisar a produção exemplificada, nota-se que o narrador apresenta um conhecimento intermediário da estrutura narrativa, evidenciado pela inclusão de elementos como introdução, conflito e clímax. A descrição da casa abandonada na floresta, associada à reputação de ser assombrada por espíritos malignos, estabelece efetivamente a introdução, criando uma atmosfera carregada de mistério e apreensão. O conflito é introduzido quando um grupo de amigos decide desafiar o medo e explorar a casa, gerando uma expectativa crescente. No entanto, a análise revela a oportunidade de aprimoramento no desenvolvimento do conflito e clímax. As experiências vividas pelos amigos na casa, como vozes sussurrantes, passos e eventos sobrenaturais, poderiam ser mais detalhadas para intensificar a tensão e o suspense.

O clímax, representado pelo trancamento das portas e as luzes piscando, cria uma cena impactante, mas a narrativa poderia explorar mais profundamente as emoções dos personagens diante dessa situação amedrontadora. Além disso, a ausência de uma conclusão que conduza o leitor ao desfecho da história sugere, também, uma área de aprimoramento. Uma conclusão bem elaborada pode proporcionar uma sensação de encerramento e completude à narrativa, contribuindo para uma experiência mais satisfatória ao leitor. Portanto, apesar do conhecimento intermediário da estrutura narrativa, há espaço para melhorias no refinamento das ideias e na criação de um desfecho impactante para enriquecer ainda mais a narrativa. Exemplificamos, a seguir, o excerto do aluno F, considerado em nossa análise como apresentando capacidade consolidada:

Excerto 9:

01	F	oi hoje eu tô aqui pra contar >um causo de terror< tudo começou
02		quando uma mulher ficou grá:vida e essa mulher não gostava nem um
03		pouco de crianças sua filha cresceu sendo odiada pela própria mãe
04		(.) até que:: os vizinhos estavam comentando que::: a mãe já tentou
05		até matar a própria filha e passou isso passou, a menina tava bem
06		ela- viveu e:: um dia elas foi pra um parque nesse parque tinha uma
07		ponte muito alta (.) a mãe sem pensar duas vezes empurrou a criança
08		lá de cima e:: a menina morreu, ela foi presa por uns anos e assim
09		que ela saiu da cadeia ela:: se relacionou com outro homem que o
10		sonho dele era ser pai. então ela decidiu dar um filho pro- pra ele

11		e::: é- ela engravidou de novo só que o homem foi embora e a criança
12		acabou ficando com ela e dessa vez era um menino e:: ela acabou indo
13		naquele mesmo parque com o menino e o menino corren:do ela: né? era
14		mais normal porque ela:: (1,0) fez tratamentos psicanalíticos e
15		coisas assim (1,0) e::(1,0) o menino ficava perguntando "mãe você me
16		ama? mãe você me ama?" muitas vezes ela sem enter- entender nada
17		falou "uai meu filho eu amo por que?" aí ele falou assim "então por
18		que que quando eu era mais no:va você me empurrou (.) dessa ponte?"
19		e:: pelo o que me contaram (.) essa criança que era o filho dela era
20		uma reencarnação da outra menina e:: essa criança fez um infer:no na
21		vida dessa mulher por ela ter matado ela tri- criança sem ter culpa
22		de nada e até hoje essa história fica mal contada pra: gente saber o
23		que que aconteceu.

https://drive.google.com/file/d/1rdgNsLk6c1Wj-KOTdzjFRKIfXj-zRV0p/view?usp=sharing

A análise da produção textual revela que o estudante demonstra segurança e clareza ao contar o causo, evidenciando um domínio adequado da estrutura básica de uma narrativa. A introdução, o desenvolvimento e a conclusão estão presentes, proporcionando uma fluidez coerente à história de assombração. O enredo, centrado em uma mãe com atitudes sinistras e suas consequências, mantém o interesse do leitor ao longo da narrativa. A utilização de elementos como a ponte alta no parque, a relação com outro homem e a gravidez da protagonista contribui para a complexidade da trama, adicionando camadas à história. O estudante utiliza a técnica de revelação gradual, mantendo um nível de suspense ao longo do relato.

A reviravolta final, revelando que o filho é uma reencarnação da menina anterior, adiciona um elemento surpreendente e inesperado à narrativa. Contudo, apesar da clareza na exposição dos eventos, há espaço para aprofundamento emocional, permitindo ao leitor uma conexão mais intensa com os personagens. Em geral, a produção revela habilidade narrativa, com potencial para aprimoramento na construção de detalhes emocionais e na exploração mais aprofundada dos elementos do enredo.

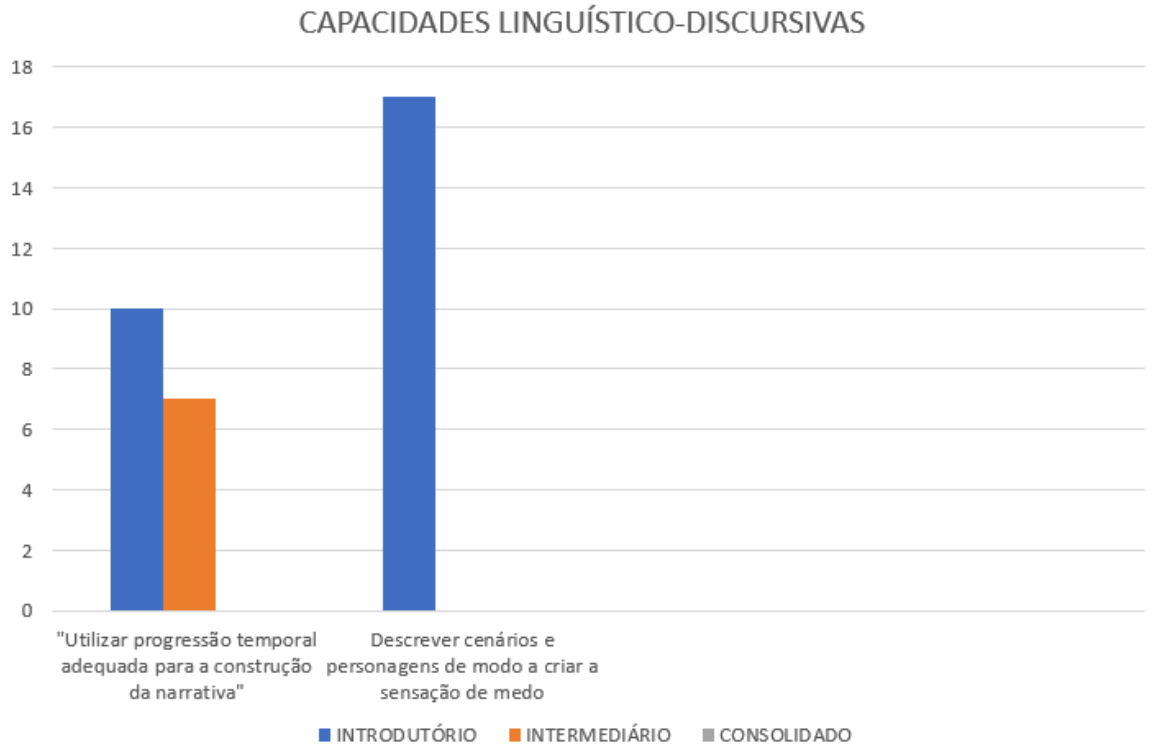
Com essas análises, concluímos que, embora os estudantes tenham compreendido que a proposta era a construção de uma narrativa e nenhum deles tenha produzido um texto que não fosse desta tipologia textual, a maioria ainda precisa aprimorar as operações de linguagens relacionadas a essa ação linguageira, construindo de forma mais elaborada todas as partes de uma narrativa – introdução, conflito, clímax e desfecho.

4.2.4 Capacidade linguístico-discursiva

Ao avaliar a capacidade linguístico-discursiva na produção oral de um aluno, busca-se analisar a habilidade do indivíduo de articular de maneira clara e coerente suas ideias utilizando a linguagem falada. Isso inclui a capacidade de expressar-se de forma compreensível, utilizando corretamente as estruturas linguísticas e explorando recursos expressivos inerentes ao gênero de texto em questão. No caso de *podcast* de causos de assombração, consideramos fundamentais as operações de linguagem: "Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa" e "Descrever cenários e personagens de modo a criar a sensação de medo", as quais analisaremos mais profundamente.

O uso preciso de marcadores temporais torna-se essencial para indicar uma organização temporal clara. Além disso, a avaliação engloba a análise do emprego adequado dos tempos verbais no pretérito, assegurando que o aluno demonstre não apenas o conhecimento gramatical, mas também a capacidade de narrar eventos passados de maneira coesa e articulada. Além disso, almeja-se avaliar sua aptidão em descrever cenários e personagens de maneira a provocar a sensação de medo de forma convincente e envolvente. Isso implica a habilidade de escolher vocabulário e expressões que instiguem emoções de apreensão e suspense, bem como a capacidade de criar uma atmosfera densa e sugestiva por meio da linguagem oral.

Os dados provenientes de nossas análises encontram-se visualmente representados no gráfico subsequente, oferecendo uma clara perspectiva gráfica quanto ao desempenho nas operações de linguagem analisadas.



Os resultados apresentados fornecem uma visão abrangente do panorama das capacidades linguístico-discursivas dos participantes. Na operação de linguagem "Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa", a maioria expressiva, composta por 10 dos 17 estudantes, demonstrou um nível introdutório nessa habilidade, enquanto apenas 7 atingiram o nível intermediário. Esse cenário aponta para oportunidades de aprimoramento, indicando a importância de estratégias educacionais direcionadas para consolidar e elevar essas competências. Em relação à operação "Descrever cenários e personagens para criar a sensação de medo", a totalidade dos 17 estudantes se encontra no nível introdutório, apontando para uma área específica que pode ser explorada para desenvolvimento coletivo.

Com o propósito de ilustrar nossas percepções, compartilhamos, a seguir, o trecho produzido pelo aluno GC, posicionado no estágio introdutório de desenvolvimento em ambas as operações de linguagem examinadas.

Excerto 10:

01 02 03	GC	oi gente aqui é o _____ hoje eu vou gravar um podcast sobre o mochileiro desaparecido. (1,0) um homem estava voltando para casa tarde da noite quando viu uma garota pedindo carona (.) a menina

04		bonita estava vestida com um lindo vestido branco (2,0)o homem lhe
05		oferece uma carona e eles (1,0) iniciam uma conversa in:
06		(.)teressante (1,0) ele deixa a garota em sua casa, a senhora se
07		recusa a aceitar dizendo que ele está (.)enganando (.) o homem fica
08		surpreso e questiona a senhora novamente ele fica (branco)quando a
09		senhora diz que a sua filha morreu em um (.) acidente de carro há
10		alguns anos atrás.
11		

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

No que diz respeito à operação "Descrever cenários e personagens para criar a sensação de medo", percebe-se que o autor utiliza alguns elementos descritivos de forma eficaz ao apresentar a figura da garota vestida de branco, conferindo à narrativa uma atmosfera que sugere potencial para evocar medo e suspense. No entanto, a brevidade da descrição sugere a oportunidade de expandir e aprofundar os detalhes para intensificar a atmosfera temerosa, proporcionando uma imersão mais completa ao leitor. Quanto à operação "Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa", embora haja uma clara sequência temporal na narrativa, com destaque para o encontro noturno e a revelação surpreendente da senhora sobre uma tragédia passada, é importante observar que o autor não faz uso consistente do pretérito, o que poderia fortalecer a coesão temporal. Ademais, a inserção estratégica de advérbios poderia aprimorar ainda mais a fluidez temporal da narrativa. Portanto, o texto oferece espaço para refinamentos na construção da progressão da narrativa, bem como na exploração mais detalhada de elementos que intensificam a sensação de medo.

Para exemplificar uma produção em nível intermediário de desenvolvimento quanto às duas operações de linguagens avaliadas na capacidade linguístico-discursiva, reproduzimos o excerto do aluno A:

Excerto 11: Intermediário

01	A	eu vou contar um causo que aconteceu comigo quando era mais nova
02		(1,0)bom muita gente não acredita, né? nessas histó:rias <assim de
03		assombração> e tals mas eu acho que muitas delas podim- podem
04		existir. que foi bem assim lá- meu- meu vô ele tem um sítio e lá:: é
05		um lugar muito legal de se- de ir né. porque lá é gran:de tem até
06		umas corujas °lá onde elas fazem ninho° né? só que lá tinha um buraco
07		muito grande, tipo um túnel (1,0)aí: meu vô falava pra mim que o
08		bicho papão morava lá e eu acreditava porque eu era criança né. mas
09		teve uma vez que eu fui lá com ele e:: eu subi lá pra ver aquele
10		túnel sozinha (1,0) quando eu cheguei lá eu vi um- um bicho eno:rme
11		dentro daquele túnel gigan:te tipo um- um gorila em pé. gigan:te com
12		o olho vermelho aí (1,0) é ele olhou pra mim, ele tava com- tipo um
13		saco de: de arroz na mão ele olhou pra mim, jogou o saco de arroz que

14		ele tava na mão no chão e: e saiu correndo pra um lado do túnel. eu
15		fiquei muito assustada então eu fui falar com meu vô aí naquele tudo
16		bem não aconteceu nada né porque eu corri e sei lá aí: mas teve uma
17		vez que eu fui com ele, tipo uns meses depois e eu vi aquele mesmo
18		bicho né eu tava junto com e:le mas eu vi aquele mesmo bicho ele me
19		falou que aquele bicho era mesmo o bicho papão ele tava deitado na
20		porta daquele negócio e:: dava pra ver o pé dele que era um pé ti-
21		bem asqueroso tipo da- bem escuro mas bem escuro mesmo e até hoje eu
22		escuto muitos barulhos estranhos quando vou pra lá

https://drive.google.com/file/d/1dDQczcIil6wmLknts469J03ZaRU6LoUW/view?usp=sharing

Considera-se que o excerto apresenta um desenvolvimento intermediário nas operações de linguagem "Utilizar progressão temporal com usos de advérbios e de usos do pretérito" e "Descrever cenários e personagens para criar a sensação de medo". No que se refere à progressão temporal, a narrativa emprega, de forma consistente, o pretérito para relatar os eventos, proporcionando uma clareza temporal adequada. Além disso, o uso de advérbios como "quando" e "então" contribui para a articulação fluida dos acontecimentos, embora exista margem para uma maior diversificação desses elementos para enriquecer a narrativa. Quanto à capacidade de descrever cenários e personagens para criar a sensação de medo, o texto apresenta elementos promissores e que possibilitam um ponto a ser melhor desenvolvido. A ambientação no sítio, com a menção de corujas e a descrição do túnel, contribui para criar uma atmosfera envolvente. A figura do "bicho papão" é habilmente introduzida, gerando expectativa e apreensão. No entanto, há espaço para aprimoramentos na riqueza descritiva, explorando mais detalhes sensoriais e emocionais para intensificar a sensação de medo. Em resumo, considera-se que o excerto demonstra um estágio intermediário de desenvolvimento, indicando habilidade na construção temporal na criação de uma atmosfera assustadora, mas sugerindo oportunidades para refinamentos e expansões narrativas.

Em síntese, as análises anteriores evidenciam a presença de áreas com perspectivas favoráveis de desenvolvimento nas capacidades linguístico-discursivas dos estudantes, porém, de maneira geral, apontam para espaços que demandam aprimoramento. As operações analisadas revelaram potenciais tanto na criação de atmosferas quanto na progressão temporal, destacando a promissora trajetória dos estudantes em suas habilidades narrativas. No entanto, é crucial ressaltar que nenhum estudante alcançou um nível consolidado nas operações examinadas. Essa constatação indica a existência de desafios comuns a serem enfrentados e áreas específicas que requerem maior atenção pedagógica. Assim, as reflexões reforçam a necessidade contínua de intervenções e práticas direcionadas, visando promover

um desenvolvimento gradativo, equilibrado e abrangente nas habilidades linguísticas dos estudantes.

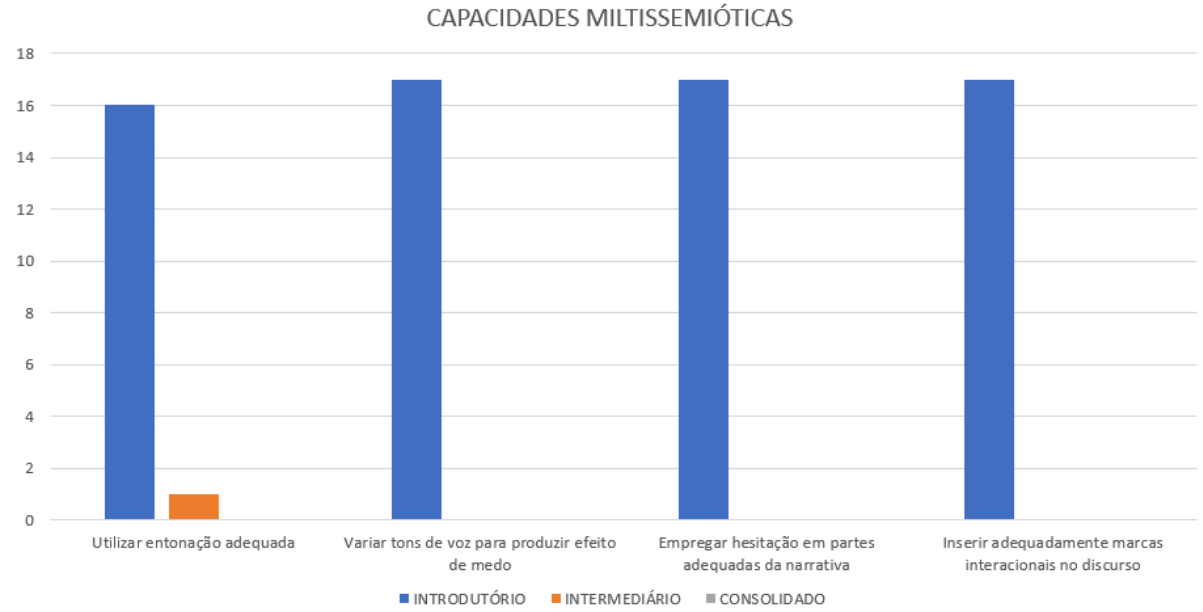
Portanto, a seguir, continuaremos as análises quanto à última capacidade de linguagem observada: a multissemiótica.

4.2.5 Capacidade multissemiótica

A capacidade de linguagem multissemiótica envolve a capacidade de interpretar e produzir significados por meio de diversos sistemas de signos, tais como linguagem verbal, visual, gestual, entre outros. Nesse sentido, a linguagem é um imbricado de aspectos extralinguísticos, relacionado à esfera comunicativa e ao contexto de produção; de aspectos linguísticos, os quais incluem atos de fala, marcadores conversacionais, hesitações, correções; de aspectos paralinguísticos, que incluem características como qualidade da voz, pausas e suspiros; e de aspectos cinésicos, como atitudes corporais, troca de olhares, dentre outras características (Cavalcante, Melo, 2007).

Portanto, ao investigar a capacidade multissemiótica, busca-se compreender como os indivíduos podem processar e integrar informações provenientes de diferentes modalidades comunicativas, reconhecendo a riqueza e a complexidade das diversas formas de expressão e interpretação presentes na comunicação humana. Essa perspectiva é particularmente relevante em contextos nos quais a linguagem não se restringe apenas à dimensão verbal, como em práticas artísticas, publicidade, multimídia, gêneros orais, entre outros.

A fim de oferecer uma análise mais minuciosa dessa capacidade, foram destacadas as operações de linguagem: "Utilizar entonação adequada”; “Variar tons de voz para produzir efeito de medo”; “Empregar hesitação em partes adequadas da narrativa”, e “Inserir adequadamente marcas de oralidade de modo a interagir com o ouvinte”. Os resultados podem ser observados no gráfico a seguir:



A análise dos dados apresentados no gráfico revela que, no que diz respeito à capacidade de linguagem examinada, os estudantes se encontram predominantemente em uma fase inicial de desenvolvimento. Ao explorar a produção de *podcast*s de causos, tornou-se evidente que os alunos não demonstram domínio no emprego da entonação apropriada e na variação do tom de voz para criar os efeitos de sentido desejados. A habilidade de utilizar hesitações, um recurso intrínseco ao contexto de produção oral, também parece ser incipiente. Estas, quando aparecem, são feitas de forma inconsciente e não com a intenção de aumentar o clima de mistério.

Ademais, a inserção adequada de marcas de oralidade para interagir de forma efetiva com o ouvinte, característica comum nesse tipo de *podcast*, ainda requer refinamento. Esses elementos, fundamentais para uma comunicação oral expressiva e envolvente, estão em estágio inicial de desenvolvimento, indicando a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas para aprimorar essas habilidades específicas e promover uma evolução mais significativa na capacidade multissemiótica dos estudantes.

Portanto, apresentamos a seguir algumas produções que consideramos em fase inicial de desenvolvimento em cada operador de linguagem analisado.

Operação de linguagem: Utilizar entonação adequada

Para exemplificar uma produção em fase introdutória deste operador, destacamos o excerto do estudante E e do estudante GC:

Excerto 12:

01 02 03 04 05 06 07 08 09	E	°uma casa abandonada° havia uma casa abandonada no meio da floresta, diziam que ela era muito assombrada por espíritos malignos. e as pessoas evitavam (1,0) de passar perto dela a noite (.) mas um grupo de amigos decidiu desafiar o medo e explora-la (1,0) ao entrar na casa começaram a ouvir vozes sussurrantes e passos vindos de todos os lados (1,0) e de repente as portas se trancaram sozinha e as luzes começaram a piscar desesperados tentaram sair mais algo invisível ao- aos impedia (1,0) foi uma noite de terror. inesquecível e eles jamais esquecerão

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

Excerto 13:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11	GC	oi gente aqui é o GC hoje eu vou gravar um podcast sobre o mochileiro desaparecido. (1,0) um homem estava voltando para casa tarde da noite quando viu uma garota pedindo carona (.) a menina bonita estava vestida com um lindo vestido branco (2,0)o homem lhe oferece uma carona e eles (1,0) iniciam uma conversa in: (.)teressante (1,0) ele deixa a garota em sua casa, a senhora se recusa a aceitar dizendo que ele está (.)enganando (.) o homem fica surpreso e questiona a senhora novamente ele fica (branco)quando a senhora diz que a sua filha morreu em um (.) acidente de carro há alguns anos atrás.

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

A partir das transcrições e dos áudios apresentados, observa-se que a produção do aluno E ainda carece de aprimoramentos quanto ao operador relacionado a empregar entonação adequada. A narrativa sobre uma casa abandonada na floresta, embora carregada de elementos sugestivos de suspense e terror, não reflete de maneira expressiva o uso adequado da entonação para criar efeitos de sentido. A descrição dos eventos, apesar de potencialmente assustadora, não é acompanhada por nuances na entonação que poderiam intensificar a atmosfera temerosa. A ausência desses elementos sonoros impacta na capacidade de transmitir a sensação pretendida e reduz a efetividade da narrativa.

Na produção do aluno GC, nota-se, também, que há uma falta de consideração para com o operador relacionado a empregar entonação adequada. O *podcast*, que aborda uma narrativa sobre o "mochileiro desaparecido", apresenta uma sequência de eventos intrigantes, mas a entonação não é explorada de maneira apropriada para criar a atmosfera desejada no momento da contação. A história envolve elementos dramáticos, como a oferta de carona a uma garota e a revelação da morte da filha da senhora; no entanto, a entonação utilizada parece uniforme ao longo da narração, não refletindo variações emocionais condizentes com

os acontecimentos narrados. A entonação poderia ser um recurso expressivo valioso para transmitir nuances emocionais, suscitar a curiosidade do ouvinte e intensificar o impacto das revelações na narrativa.

Como produção que consideramos em nível intermediário, reproduzimos a seguir o texto do estudante GS. A produção aponta diferentes pontos a serem aperfeiçoados dentro dos operadores em análise; entretanto, consideramos que aponta um desenvolvimento intermediário na habilidade de utilizar entonação adequada a fim de produzir o efeito de sentido pretendido. Tal excerto pode ser conferido pela transcrição pelo link disponibilizado a seguir:

Excerto 14:

01 02 03 04 05 06 07 08 09	GS	bom: a história que eu irei contar é da mula sem cabeça (1,0) um:- dois rapaz tava andando no meio da rua não sei o que tem era umas meia-noite por aí, viu que um cavalo estava um pouco diferente eles olharam, olharam de novo que aquele cavalo tinha uma coisa errada (1,0) porém quando o cavalo desceu o cavalo tava sem cabeça e tava caindo chamas por ele eles correro e foram chamar o padre. o padre foi lá no:: apóstolo >nem sei como é que se fala< foi lá para benzer o cavalo o cavalo tinha sumi:do e foi esse conto que <a mu:la> (.) sem cabeça foi (dirigida) ao Brasil e é isso valeu aí e oh fu::i

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

O excerto em questão revela áreas específicas que demandam aprimoramento dentro dos operadores em análise. No entanto, destaca-se um desenvolvimento intermediário na habilidade de empregar entonação adequada para produzir o efeito de sentido desejado. A transcrição, acessível por meio do link fornecido, evidencia uma tentativa do autor em variar a entonação – como o aumento no tom de voz em “pouco” no trecho “viu que um cavalo estava um pouco diferente eles olharam” e em “olharam”: “eles olharam, olharam de novo que aquele cavalo tinha uma coisa errada” -, indicando uma compreensão incipiente da importância desse recurso na comunicação oral, por isso a identificação do nível intermediário.

Operação de linguagem: Variar tom de voz para produzir efeito de medo

A fim de exemplificar uma produção em fase introdutória deste operador, destacamos a seguir o excerto do estudante GP:

Excerto 15:

01	GP	vou contar a história de Justino e Beto “é hoje depois- que eu vou
02		Justino, você vem comigo?” “mas aonde Beto? que negócio é esse? que
03		eu não tô me lembrando” Justino bem que se lembrava dos desejos do
04		amigo que vinha todo ano passar as férias na fazenda velha do so-
05		seu avô só queria conferir e ganhar tempo talvez porque no fundo no
06		fundo (.) dele mesmo Justino não queria ir tinha medo (.) medo de
07		nem saber do que mais ouviria tantas vezes o avô Congo antigo
08		escravo da fazenda contar aquela história do bicho que muitas vezes
09		quando andado sozinho no mato parecia até que ele via o mão pelada,
10		andando na trilha a sua frente então ele se benzia e danava a correr
11		“ah Justino deixa de onda você sabe muito bem que eu quero ir lá
12		embaixo da- na pedreira conhecer o lugar onde meu avô diz que o mão
13		pelada- então você vem comigo?” “oia Beto eu vou co- vou pra não
14		deixar ocê ir sozinho que eu sou o seu amigo mas que- eu não gosto
15		não a gente não deve procurar assombração não, hein?” “que
16		assombração o que Justino eu não acredito nessas coisas eu vou lá só
17		pra conhecer o lugar e acho que é legal. se você quiser ir comigo já
18		arrumei uma foice (.)e um facão depois do almoço eu te encontro na
19		porteira combinado? (.) quando a gente chegar lá você vai perder
20		essa cisma de assombração.” algumas horas depois sentado na porteira
21		o Beto já esperava com a foice no ombro e o facão na mão Justino
22		chega pega o facão e vão lá se os dois pela estrada >(levando a
23		poeira)
24		( ) falando quase nada Justino ressabiado olhando sempre
		pros dois lados< enquanto Beto todo animado vai em frente

https://drive.google.com/file/d/1eX_p1Vke08UP7iVlJL8ute5CYmmbFxPS/view?usp=sharing

Ao analisar a produção do estudante GP, evidencia-se que se trata de uma etapa inicial de desenvolvimento em relação ao operador "Variar tons de voz para produzir os efeitos de sentido pretendidos". Embora o narrador empregue o discurso direto, incorporando vozes de diferentes personagens durante a narração, nota-se a ausência de variação adequada no tom de voz para enfatizar os efeitos de sentido desejados. A habilidade de modular o tom de voz é crucial para a expressividade e a transmissão efetiva das emoções e nuances presentes na narrativa. Além disso, a leitura oralizada do texto, conforme percebido pelo áudio, contribui para comprometer ainda mais o envolvimento nesse efeito de sentido. Portanto, há uma clara oportunidade de desenvolvimento nessa capacidade na produção dos estudantes, de maneira geral, em especial, do estudante com a produção exemplificada, ressaltando a importância não apenas do conteúdo narrativo, mas também da expressão vocal para uma comunicação mais impactante e envolvente.

Operação de linguagem: Empregar hesitações em partes adequadas na narrativa

A fim de exemplificar uma produção considerada em nossas análises em fase introdutória para esse operador, destacamos novamente o excerto do estudante GC:

Excerto 16:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10	GC	oi gente aqui é o GC hoje eu vou gravar um podcast sobre o mochileiro desaparecido. (1,0) um homem estava voltando para casa tarde da noite quando viu uma garota pedindo carona (.) a menina bonita estava vestida com um lindo vestido branco (2,0)o homem lhe oferece uma carona e eles (1,0) iniciam uma conversa in: (.)teressante (1,0) ele deixa a garota em sua casa, a senhora se recusa a aceitar dizendo que ele está (.)enganando (.) o homem fica surpreso e questiona a senhora novamente ele fica (branco)quando a senhora diz que a sua filha morreu em um (.) acidente de carro há alguns anos atrás.

https://drive.google.com/file/d/1HthowwjQReLQrVFTOLwo23KRCq89wlit/view?usp=drive_link

Ao examinar o excerto do estudante GC, torna-se evidente que, entre diversas habilidades que demandam aprimoramento, destaca-se a capacidade de empregar hesitações durante a narração da história. Nesse contexto, consideramos que a produção do estudante se encontra em um estágio inicial ao observar o operador de linguagem em questão. A ausência ou inadequada aplicação de hesitações podem impactar a fluidez e autenticidade da narrativa, elementos essenciais para criar uma experiência envolvente para o ouvinte. A falta de hesitações produz um efeito de leitura de texto, desconfigurando o gênero *podcast* de causo de assombração e não construindo o efeito de mistério intrínseco ao gênero.

Operação de linguagem: Inserir adequadamente marcas interacionais no discurso

A análise das produções evidencia que todas se encontram em uma fase inicial de desenvolvimento em relação à operação de linguagem "Inserir adequadamente marcas interacionais no discurso". O ponto central dessa avaliação é a ausência de um uso ativo de marcas de interação nas produções, caracterizando muitas delas como a oralização de textos escritos. A capacidade de inserir expressões interacionais no discurso de maneira a criar uma interação eficaz com o ouvinte é crucial para uma comunicação oral expressiva e envolvente, como é o esperado no gênero *podcast* de causos de assombração. O atual estágio inicial apontado sugere a necessidade de intervenções pedagógicas que enfatizem a prática deliberada e consciente dessas marcas, promovendo uma transição de uma abordagem mais escrita para uma oralidade mais dinâmica, típica do gênero solicitado. O desenvolvimento dessa habilidade não apenas aprimorará a qualidade da expressão oral, mas também fortalecerá a conexão e o envolvimento com o público ouvinte.

Portanto, a exemplo de nossas análises, reproduzimos a seguir o excerto do estudante K, juntamente com o link do áudio.

Excerto 17:

01	K	esse conto que eu vou conta quem me contou foi meu avô não sei ao
02		certo quan- quando aconteceu esse relato mas meu avô conta muito
03		essa história. (3,0) é: ele disse que seu pai tinha uma cadela
04		vira-lata e que ela era muito feroz na época a uns duzentos metros
05		da casa ele- havia um homem segu- (1,0) segundo rumores que corria
06		na região, falava que ele virava uma besta horrenda em noite de lua
07		cheia. porém meu avô não acreditava muito nes- nessas fofocas. esse
08		homem que dizia virar lobisomem já havia oferecido muito dinheiro
09		nessa cadela (.) mas meu bisavô ti- tinha sempre recusado mui- esse
10		ho- aí esse homem ficou com muita raiva do meu avô. um tempo depois
11		essa cadela deu cria, meu bisavô foi oferecer um filhote dela para
12		esse homem, que não aceitou mas- (2,0) mas ao invés dele dizer um
13		simples não ao homem com ódio ameaçou dizendo que não queria nenhum
14		dos filhotes, mas que meu avô também não ia ficar com nenhum deles
15		(2,0) meu avô não deu importância e foi para casa. as horas se
16		passaram então ele resolveu fumar um cigarro na porta da casa já era
17		noite e meu avô já estava pronto para ir descansar quando ao longe
18		em uma curva perto da sua casa ele viu al- algo negro, um vulto
19		andava camba- cambaleando e bufando com- como um animal selvagem
20		<meu avô ficou parado observando aquilo que estava se aproximando>
21		imediatamente meu avô fechou a porta pediu para todos da casa
22		ficarem quietos em meio ao silêncio ele pôde ouvir os passos
23		passando (.) mais lento daquela coisa (1,0) se aproximou (2,0)se
24		aproximou alguns minutos depois era possível ouvir algo se
25		esfregando nas paredes da casa indo em direção a porta da frente
26		onde estava a cadela com seus filhotes (2,0) meu avô não abriu a
27		porta porém onde ele estava pôde ouvir um uivo horrendo se- seguindo
28		de um: rosnado raivoso (1,0) ao ouv- ao ouvir o uivo a cadela
29		começou a latir alto parecia (.) enlouquecida ou assustada de tanto
30		latir <aproximadamente meia hora depois> quando tudo se acabou meu
31		avô saiu para fora com o facão e viu que a cadela estava toda
32		machucada cheia de cortes (.) e arranhões (2,0)e- em um canto da
33		parede junto com os filhotes mas graças a Deus estava bem no dia
34		seguinte meu avô resolveu que deveria ir embora de lá (.) já
35		preparando a mudança depois que (ele) ia sair dali o mais rápido
36		possível (1,0) de repente surgiu (1,5) surgiu aquele mesmo homem que
37		havia ameaçado ele na casa do meu avô, ele chegou dizendo que a
38		cadela dele era muito brava e não havia o deixado se aproximar dela
39		na noite anterior, meu avô olhou ao sério mas o g- o ignorou sem
40		dizer nada, subiu na caminhonete com a mudança e foi embora na
41		última vez que meu avô falou comigo disse que esse homem <havia
42		morrido algo- algum tempo> e ele havia sido encontrado morto dentro
43		da casa acredito que esse homem era mesmo um lobisomem que
44		atormentava a todos naquela região <não tenho como> provar (2,0) mas
45		meu avô viveu esta (3,0) (está muito claro)isso eu tenho certeza que
46		todo- que tudo o que meu avô passou naquela noite foi sem dúvidas
47		além da imaginação

https://drive.google.com/file/d/12mmA_cWR_fySvPNZsFufGHZnfUa1LEc/view?usp=sharing

Portanto, ao concluir a análise das capacidades multissemióticas nas produções anteriormente examinadas, observamos um panorama que sugere um estágio inicial de desenvolvimento em diversas áreas. Os alunos, no geral, realizaram a leitura de causos

escritos, sem se conscientizar para a utilização de aspectos interacionais, tais como perguntas diretas ao interlocutor, respostas a possíveis questionamentos, para atender a características centrais do gênero solicitado – a interação com o ouvinte, assemelhando-se à contação de causo, e a construção do clima de suspense. A percepção geral é de que há espaço para crescimento na incorporação de elementos multissemióticos para enriquecer a expressão e a compreensão das narrativas.

Assim, após a execução de um trabalho extenso e a implementação de uma série de atividades por meio da sequência didática proposta neste estudo de pesquisa, na seção subsequente, conduzimos análises detalhadas sobre a produção final dos estudantes. O objetivo principal foi verificar a evolução dos discentes ao longo desse processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que tange ao desenvolvimento das capacidades de linguagem almejadas. A avaliação das produções finais oferece percepções fundamentais sobre o impacto da abordagem pedagógica adotada, permitindo uma compreensão mais profunda da progressão dos alunos e identificando áreas específicas que demandam atenção para futuras melhorias.

4.3 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGENS – PRODUÇÃO FINAL

A análise da produção final dos discentes representa uma etapa fundamental desta pesquisa, voltada para a investigação aprofundada do desenvolvimento das capacidades de linguagem após a implementação da sequência de atividades subsequentes à produção inicial, de modo que este estudo se propõe a examinar, de maneira crítica, as transformações observadas nas capacidades de linguagem dos participantes, destacando os progressos realizados e abordando, de forma proativa, as fragilidades identificadas durante a execução das atividades propostas. Portanto, reconhecendo que desafios ainda persistem, este processo de análise se insere em um contexto dinâmico de desenvolvimento constante, em que a busca pelo aperfeiçoamento diário é central para que este trabalho contribua para a compreensão de necessidades de aprendizagem dos discentes de maneira a orientar futuras estratégias de ensino que contribuam para fortalecer a abordagem integral de ensino.

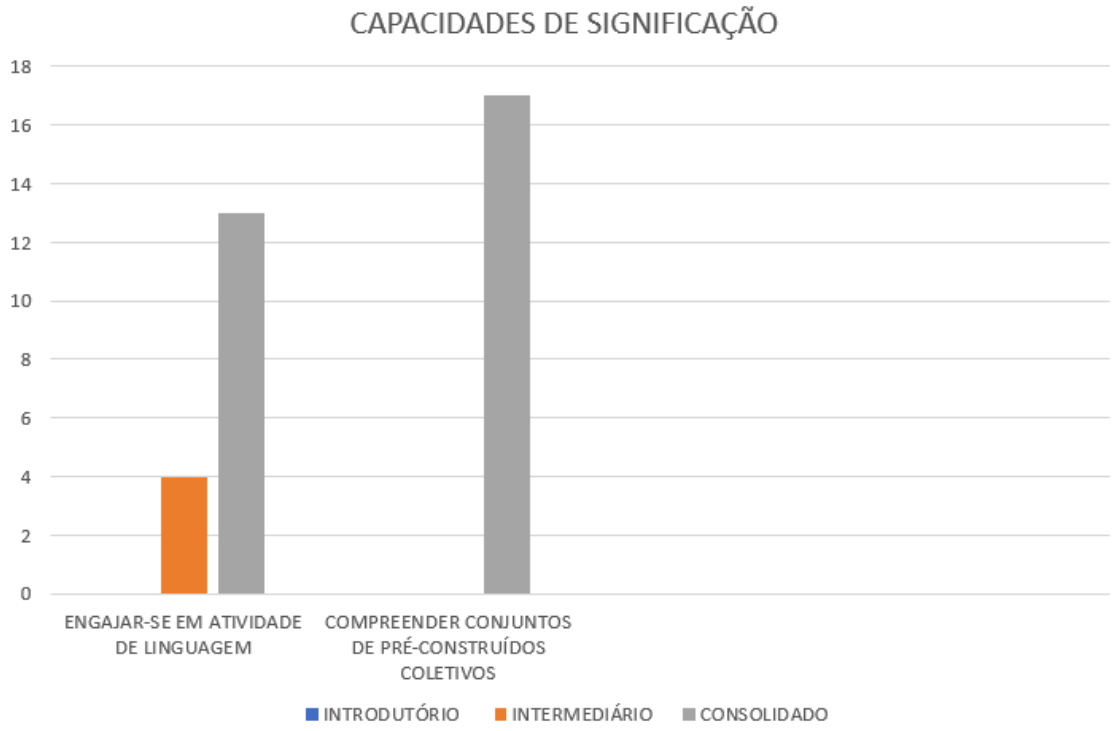
Assim, na etapa de análise da produção final, adotamos uma abordagem semelhante à empregada na avaliação da produção inicial em que realizamos uma escuta ativa dos áudios produzidos pelos discentes, juntamente com a análise das transcrições correspondentes. Seguindo, então, a estrutura previamente estabelecida na seção de análise da produção inicial,

que define diferentes níveis de desenvolvimento, variando de "introdutória", que representa a capacidade com menor grau de desenvolvimento, até "consolidada", indicando o maior grau de desenvolvimento, as observações possibilitaram uma base estruturada e comparativa para avaliar o progresso dos discentes ao longo do processo analítico.

Portanto, na subseção a seguir, direcionamos nossa atenção à análise dessas capacidades de linguagem nas produções dos estudantes, buscando elucidar tanto os avanços conquistados quanto as fragilidades que ainda necessitam de correção, de modo a refletir sobre a eficácia do trabalho com o gênero oral causo de assombração como um megainstrumento de trabalho para desenvolver capacidades de linguagem.

4.3.1 Capacidade de significação

Na investigação da capacidade de significação, cujo foco recaiu sobre a análise das operações de linguagem "Engajar-se em atividades de linguagem" e "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos", os resultados observados são apresentados no gráfico subsequente.



A análise do gráfico acima, em comparação com os dados da produção inicial, evidencia uma progressão gradual nos resultados. Nota-se, especificamente em relação à

operação de linguagem "Engajar-se em atividades de linguagem", uma significativa evolução. Não mais há participantes no estágio introdutório de desenvolvimento e, dos 11 que inicialmente se encontravam em nível intermediário, apenas 4 permaneceram nessa fase, indicando um notável avanço com um aumento expressivo no número de estudantes alcançando o nível consolidado. De maneira geral, foi possível perceber maior envolvimento, maior empenho e mais autonomia para a realização da produção, podendo ser observada uma melhor articulação das ideias e autonomia na capacidade de comunicação oral. Este progresso reflete conquistas significativas tendo em vista o contexto de aplicação da SD.

Para ilustrar e contextualizar essas observações, apresentamos análises detalhadas das mesmas produções previamente destacadas na análise inicial, proporcionando uma base comparativa para compreensão do desenvolvimento alcançado e, em algumas situações, exemplificamos outras produções que notamos maior avanço. Portanto, em fase introdutória, na operação de linguagem em análise, havíamos exemplificado o excerto do estudante Ed. A fim de refletirmos sobre a evolução do estudante, reproduzimos, a seguir, a transcrição da sua produção final, seguida do link para reprodução do *podcast*:

Excerto 18

01	Ed	o::i:: hoje eu vou contar um causo que aconteceu lá::: na minha
02		cidade, no interior de Minas Gerais. a história é o seguinte (.) em
03		uma noite um grupo de amigos decidiu explorar uma casa abandonada
04		que havia lá (2,0) essa casa é ficava em uma rua chamada rua major
05		pereira (1,0) esse grupo de amigos ouviu histórias assustadoras, só
06		que eles estavam determinados a descobrir a verdade sobre esse lugar
07		(1,0) a:í: quando entraram na casa (.) viram que a casa é escura e
08		tava to::da empoeira::da (2,0) e aí eles começaram a sentir uma
09		presenta- presença muito sinistra naquele lugar (.) começaram a
10		ouvir passos pelos corredores vazios, as portas começaram a ranger
11		misteriosamente (.) e cês num sabe o que que aconteceu (1,0) gen::te
12		de repente um dos amigos sumiu sem deixar vestígios (1,0) aí o
13		pânico se espalhou entre eles (.) e eles tentaram desesperados sair
14		daquele lugar (1,0) que as portas tava todas trancadas e aí quando
15		procurava uma saída ouviram uma risada mui:::to macabra, mas mui::to
16		macabra mes::mo escoar pelos corredores (1,0) gente dizem que esse
17		grupo de amigos nunca mais conseguiu sair dessa casa (1,0) e ninguém
18		nunca mais viu o rastro deles.(.) essa casa é de uma antiga família
19		da cidade (.) ela o- existe até hoje e continua abandonada (2,0) mas
20		eu só sei que ninguém da cidade se atreve a entrar mais nela.

https://drive.google.com/file/d/1cnOcimwWJkD4f0598xNtwbBJbBUzoSJP/view?usp=sharing

Ao analisar o excerto, notamos avanços notáveis nas operações de linguagem "Engajar-se em atividades de linguagem" e "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos" em comparação com a produção inicial. Apesar de haver algumas habilidades a

serem refinadas, o aprimoramento em relação à capacidade de significação é satisfatório, uma vez que o participante apresenta um envolvimento mais ativo ao narrar um causo envolvente, demonstrando uma clara intenção de engajar o ouvinte. O uso de elementos narrativos, como a descrição do local, os eventos e as reações dos personagens, indica uma compreensão mais aprimorada de aspectos da atividade de linguagem. Além disso, observamos uma melhor compreensão na construção de conjuntos de pré-construídos coletivos, evidenciada pela seleção cuidadosa de termos e expressões que conferem autenticidade e dramaticidade à narrativa. O participante incorpora elementos típicos de causos de assombração, como passos misteriosos e risadas macabras, revelando uma assimilação mais eficaz de características do gênero. Em suma, o avanço é notável tanto na capacidade de engajamento como na compreensão e na aplicação de elementos característicos do gênero, indicando um progresso significativo em relação à produção inicial.

O excerto inicial do estudante GP, destacado como um exemplo de produção em nível intermediário, revela notáveis avanços em sua evolução subsequente, como pode ser constatado a seguir.

Excerto 19:

01	GP	>a história que eu vou< contar chama:: "procurando assombração".
02		essa é uma história que se passa no interior de Minas Gera::is e::
03		teve um dia que o Beto que é um rapazinho que morava na cidade ele::
04		tava do::ido pra entrar de fé:rias pra poder passar uns dias na casa
05		do- de Justino que era um amigo de infância dele. Justino morava
06		numa roça mu::ito antiga, na fazenda de seu avô. quando eles eram
07		criança eles brincavam mu::ito nessa fazenda. aí o tempo foi
08		passan:do o Beto entrou de fé:rias e foi pra fazenda passar uns dias
09		na casa do ami:go dele. chegando lá ele olhou pro Justino e falou
10		assim "é hoje, depois do almoço que vou, Justino. você vem comigo ou
11		não?", "mas aon:de, Beto? que negócio é esse que eu não tô me
12		alembran:do". olha Justino bem que se lembrava do desejo do amigo
13		que vinha to::do ano passar as férias na fazenda ve::lha do avô.
14		(2,0) que- só queria conferir e ganhar tempo talvez porque no fundo,
15		no fundo (1,0) dele mesmo o Justino não queria ir ele tinha me::do,
16		medo de nem sabe o que mas ouvira tantas vezes o avô Congo anti- o
17		antigo escravo na fazenda contava aquela história do bi:cho que
18		mu:::itas, mu::itas vezes quando andava sozinho no mato parecia até
19		que ele via uma alma penada (1,0) andando na trilha (.) na frente
20		dele e aí ele se benzia to::do e danava a correr. cru:zes ave maria
21		tô me lembrando do mão pela:da De::us que me livre, o João Congo
22		levantou, rodiou a fogueira e olhou de longe na <direção::> da
23		pedreira, foi lá mesmo embaixo da pedreira grande. aí Beto olhou pro
24		Justi::no e falou assim "ah Justino deixa de on:da você sabe muito
25		bem que eu vou querer ir lá embaixo na pedreira conhecer o lugar
26		onde seu vô (.) diz: que viu o mão pelada, então você vem comigo?"
27		(2,0) "oia Beto eu vou falar procê, eu vou pra não deixar você ir
28		sozi:nho porque eu sou seu amigo, mas que eu gosto eu num gosto não
29		a gente não deve procurar assombração não hein" "que assombração o

30		que Justino eu não acredito nessas coisa. eu vou lá só: pra conhecer
31		o lugar e acho legal se você quisesse ir comigo, já arrumei uma
32		foi:ce, um facão:, depois do almoço eu te encontro na porteira,
33		combinado? ah a gente chega lá você vai perder essa cisma de
34		assombração cê vai ver.” (3,0) a:: gente mas algumas hora depois
35		sentado na porteira o Beto já esperava o- com a foice no ombro e o
36		facão na mão. Justino chega pega o facão e vão lá se foram os dois
37		pela estrada. levantando poei::ra ( ) falou quase nada.
38		Justino ressabiado olha sempre pros lado enquanto Beto to:::do
39		animado vai mais a frente e cês acha que acabou? é ruim. Beto e
40		Justino chegan:do na pedreira Beto que não estava com medo já
41		começou a ficar preocupado e Justino (.) doidinho pra ir embora
42		disse “Be::to vamo embo:ra va- não tem nada aqui:” e Beto com a
43		coragem que lhe restava falou “vamo mais um po:uco Justino, vamo
44		mais um po:uco” então, gente os dois foram andando e andando até que
45		passou um vulto correndo, Beto e Justino parti:ram no galope quase
46		deixando a al::ma pra trás. e ó falar procês diz o Beto mais o
		Justino que era o mão pelada. mas no fundo, no fundo eu a::cho que
		era só um cachorro.

https://drive.google.com/file/d/1GnSp-e9MctF6IWV0Mliv7S2UCaK_UWAn/view?usp=sharing

A análise do excerto do estudante GP, que inicialmente exemplificou uma produção em nível intermediário e agora se destaca no nível consolidado de desenvolvimento, revela uma notável evolução nas operações de linguagem "Engajar-se em atividades de linguagem" e "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos". O participante demonstra uma habilidade avançada ao construir uma narrativa envolvente, utilizando recursos narrativos característicos de causos de assombração. Há um claro engajamento na linguagem, evidenciado pela habilidade do estudante em criar suspense e cativar o ouvinte ao longo da narrativa. Além disso, observa-se uma compreensão mais sofisticada na manipulação de conjuntos de pré-construídos coletivos, pois o estudante incorpora elementos típicos do gênero, como o medo do desconhecido e as histórias locais, conferindo autenticidade à narrativa. A fluidez da expressão linguística, especialmente mais no meio da narração, momento que transmite a sensação de mais tranquilidade, segurança e naturalidade ao contar o causo, revela a capacidade de manter o interesse do ouvinte e demonstra uma maturidade linguística que marca uma transição notável do nível intermediário para o avançado. Portanto, considera-se que o estudante GP apresenta, assim, um domínio mais profundo e refinado das operações de linguagem propostas.

A produção utilizada para exemplificar um texto em nível consolidado é o do estudante C e a transcrição, assim como o áudio da produção final, podem ser conferidos a seguir:

Excerto 20:

01	C	e::u:: vou conta:r um- meio que um acontecimento que ocorreu comigo
02		<que me deu um medo disgramen::to> porque: o que que houve ano
03		passado (1,0) eu tive meio que eu acho que- meio que um sonho (1.0)
04		bem assustador >mas não foi tipo assim aqueles sonhos< pesadelo
05		normal: não (.) teve meio que um sentimento estranho de <angu:stia>
06		eu sei que >todo pesadelo tem isso< mas aquele foi um pouco mais
07		for:te. e:: eu também senti como se tivesse um <demo:nio> algo do
08		tipo (parecendo) no meu sonho pa- na minha cabeça poderia ser uma
09		alma pena:da ou algo do ti:po mas: eu não tenho muita certeza (.) e
10		esse ano meio que aconteceu uma coisa muito parecida porque eu tive
11		outro so:nho, na mesma época do a:no (2,0)e que- e que:: que nele
12		também teve, também teve uma alma penada tipo que me puxan:do forte
13		porque- como se >literalmente< tivesse me puxando pelo bra:ço aí eu
14		meio que senti e não tem questão de sonho a gente não sente dor,
15		mas então eu senti a pessoa me puxando com força (1,0) entã::o meio
16		que: eu fiquei com muito me::do (.) porque realmente é algo que dá
17		medo (5,0) eu não tenho muita certeza do que aconteceu mas uma
18		coisa eu tô cer:ta se acontecer ano que vem de novo, na mesma época
19		do ano e nessa mesma vibe do que aconteceu, eu juro eu infarto,
20		minha cabeça não fica (boa) não ((risos))

https://drive.google.com/file/d/1LAtXsH2LacWpmZfkTs5pdEq4RxTGK9Sg/view?usp=sharing

Ao analisar a produção subsequente da estudante, é evidente que houve uma refinada melhoria em sua capacidade de expressão e narrativa. Mesmo considerando que a produção inicial já era classificada como nível consolidado, o estudante conseguiu reproduzir o texto de maneira mais sucinta, clara e objetiva. O relato do acontecimento, que envolve um sonho assustador, é apresentado de forma mais concisa, sem perder a essência do relato. A estudante demonstra uma habilidade notável em transmitir suas experiências com uma linguagem mais fluida e impactante. Além disso, a narrativa ganhou em objetividade, eliminando detalhes supérfluos e mantendo-se focada no elemento central do relato. A intensidade do medo vivenciado é transmitida de maneira mais marcante, criando uma atmosfera envolvente para o ouvinte.

Entretanto, vale destacar que, apesar da evolução na produção do estudante, mesmo quando já se encontrava em um estágio considerado consolidado, sempre há espaço para aprimoramento. A nova versão do relato poderia, ainda, beneficiar-se de uma maior elaboração em certos pontos. Por exemplo, consideramos que o estudante poderia explorar de maneira mais detalhada as sensações e as emoções experimentadas durante os sonhos, aprofundando a descrição para criar uma conexão mais vívida com o ouvinte. Além disso, a introdução de elementos narrativos adicionais poderia enriquecer a trama e agregar complexidade ao relato, tornando-o ainda mais envolvente. A atenção aos detalhes e a exploração de recursos literários poderiam elevar a expressão do estudante a um nível ainda mais refinado. Esse exemplo reforça a ideia de que, mesmo em estágios avançados de

desenvolvimento em algumas habilidades específicas, a busca constante pelo aprimoramento e pela expansão das habilidades linguísticas é fundamental para enriquecer a comunicação e a expressão pessoal.

Em relação, especificamente, à operação de linguagem "Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos", podemos observar que houve grandes avanços nas produções dos estudantes, como pode ser observado na produção destacada a seguir:

Excerto 21:

01	G	eu sou o G e vou contar um causo (.) que eu escuto lá da onde que eu
02		moro (1,0)bom é:: o homem está voltando pra casa tarde da noite
03		(.)ele era caminhoneiro. (.) e ele viu uma garota bonita parada no
04		meio da estrada, pedindo carona. (.) dizem que ela era bem bonita e
05		ela estava usado um vestido branco bem bonito (.) aí: o caminhoneiro
06		parou e ofereceu carona (.) é:: ela tipo entrou no caminhão é:: e
07		eles começaram uma conversa assim bem interessante (.) conversa vai,
08		conversa vem o caminhoneiro perguntou onde que ela ia ficar (1,0) e
09		ela falou que:: ia por perto aqui mesmo: (1,0) >na próxima cidade na
10		casa da mãe dela<. (.)só que quando: chegou em frente da casa da
11		menina ela se recusou a descer do caminhão. (.) aí o caminhoneiro
12		achou estranho aquilo (.) e ela pediu pra ele descer e tocar a
13		campanhia (.) aí ele achou estranho mas ele desceu e foi tocar a
14		campanhia (.) aí a mãe da menina veio atender a porta °aí:::°
15		perguntou o que que o caminhoneiro queria (.) ele disse que tava ali
16		pra deixar a filha dela que: pediu carona. aí gente foi quando até o
17		caminhoneiro ficou até de perna bamba (que) a mãe da garota disse
18		que ela tinha morrido há anos: (.) aí o caminhoneiro ficou muito
19		assustado porque:: afinal de contas a menina tava- estava no
20		caminhão nisso: ele voltou até a cabine de seu caminhão e quando ele
21		chegou lá ele não mais ninguém (1,0)a menina havia desaparecido (.)
22		pior que não tinha como ela ter saído dali. bom essa história é meio
23		macabra, né?

https://drive.google.com/file/d/1XXBgDXKs9px6LaT8fRIjCjuDwgzc6Qlm/view?usp=sharing

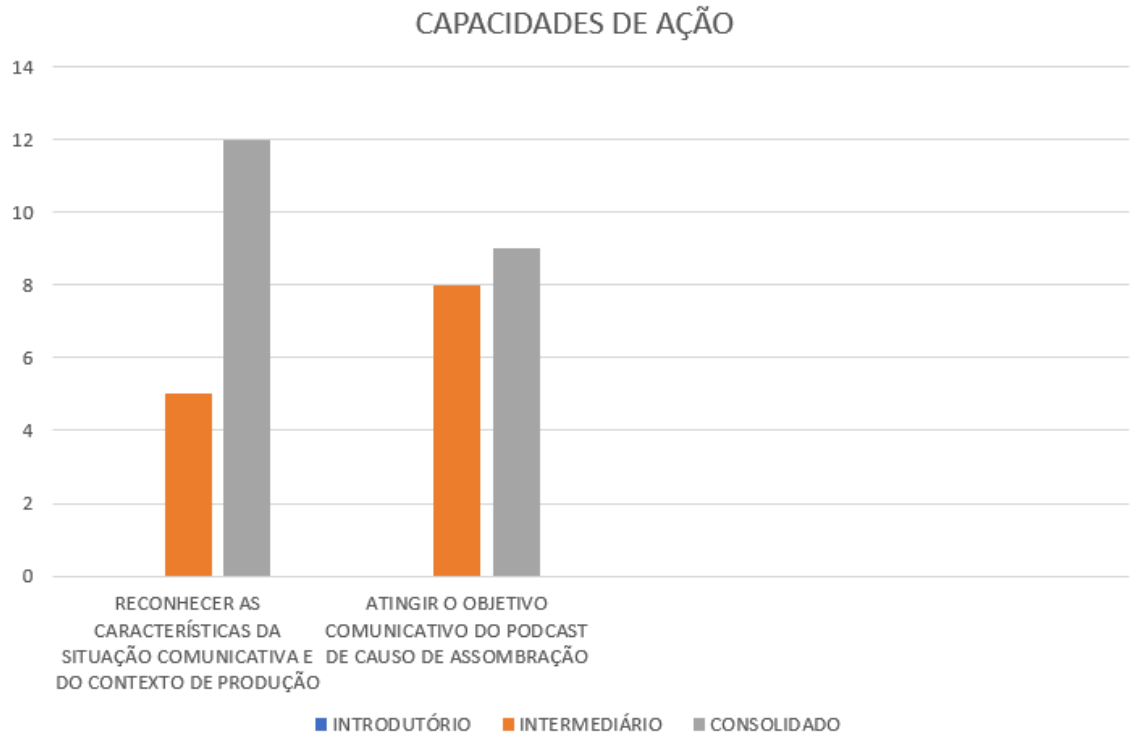
O estudante demonstra um avanço significativo em sua produção de texto ao introduzir a narrativa, antecipando que vai contar um causo cultural de sua região, evidenciando valores compartilhados. Ao declarar que "vou contar um causo que eu escuto lá da onde que eu moro", o aluno estabelece uma conexão imediata com seu público ao apresentar uma história conhecida e valorizada em seu contexto social. Na primeira produção, já era perceptível o entendimento do estudante sobre elementos de normas sociais, ao fazer referências a fatos culturais compartilhados; porém, na versão final, essa compreensão é ainda mais evidente quando narra que um caminhoneiro encontra uma jovem pedindo carona em uma estrada deserta à noite, apresentando detalhes descritivos, como a menção do vestido branco da garota. A produção final apresenta mais detalhes, demonstrando uma maior

profundidade na narrativa e um desenvolvimento mais robusto das ideias, o que indica uma evolução notável na habilidade do aluno de compreender e expressar os valores culturais compartilhados em seu texto.

Para dar continuidade às nossas análises quanto ao desenvolvimento de capacidades de linguagem a partir de uma SD com o gênero causo de assombração, avaliamos a seguir a capacidade de ação.

4.3.2 Capacidade de ação

Na capacidade de ação, delineamos as operações de linguagem "Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção" e "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração". Os resultados dessas análises foram sistematizados no gráfico subsequente.



Ao realizar uma análise crítica do gráfico em comparação aos dados da produção inicial, é perceptível que, embora ainda haja espaço para progresso, os avanços nas operações de linguagem em análise são evidentes. Em relação à operação de linguagem “Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção”, dos 17 estudantes participantes, 15 se encontravam em nível introdutório de desenvolvimento e 2, em nível

intermediário. Observando os dados da produção final, nota-se claramente o desenvolvimento dessa habilidade, de modo que nenhum estudante se encontra mais em nível introdutório, 5 estudantes estão no nível intermediário e 12 avançaram para o nível consolidado. Quanto ao desenvolvimento da operação de linguagem "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração", houve, também, grande progresso de modo que os 12 estudantes que se encontravam inicialmente em nível introdutório, avançaram para o nível intermediário e ou consolidado. Na produção final, obtivemos 8 estudantes no nível intermediário e 9 no nível consolidado, demonstrando um avanço progressivo na habilidade avaliada.

Com o objetivo de ilustrar nossas percepções desses avanços, compartilhamos a seguir o excerto do aluno JP, cujo desempenho inicial se apresentava no nível introdutório de desenvolvimento nas duas operações de linguagem e que, com a produção final, apresentou progressão para o nível consolidado:

Excerto 22:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25	JP	hoje eu vou contar uma história que meu avô me conta desde que eu era pequeno ele conta que teve uma noite (.) depois que terminaram o serviço e foram pra casa (3,0) que eles trabalhava na ro:ça e depois de umas seis horas eles ia pra casa (1,0) aí chegaram em ca:sa, tomaram um ba:nho, jantaram e foram dormir (1,0) aí meu avô conta que foi botar a fiarada pra dormir (1,0) como era de costume que ali era sete filhos (1,0) aquela mulecada que dormia tudo junto e misturado (1,0) ao invés de dormir começou a brigar (1,0) por causa de coberta, lugar na cama, coisa assim (1,0) aí meu avô conta que meu pai começou a xingar o irmão mais novo dele (.) rá:: aí meu avô deu uma zangada (.) nele e falou pra ele não falar esses xingamentos (.) se não o bicho ia aparecer pra ele (1,0) aí quando- o meu pai que era bem:: debochado e dava gargalhada (1,0) e falava que o bicho ruim se existia mesmo era pra aparecer pra ele (1,0) gen:te meu avô conta (.) quando pensa que não: o meu pai começou a gritar (.) num desespero dana:do, falando que o bicho tinha aparecido pra ele:(1,0) diz que meu pai saiu corren:do (.) correndo e gritando e foi direto pro quarto da minha avó e meu avô (1,0) meu avô conta que ele tremia igual vara verde e tava branco igual cera (1,0) desde desse dia o meu pai nunca mais xingou chamando o nome do bicho (1,0) mas durante- por muito tempo ele só dormia se tivesse do lado da minha avó. olha, se essa história é verdadeira eu não sei (1,0) mas até hoje meu pai jura que viu o bicho (1,0) e não gosta nem de falar desse assunto. bom gente esse é o causo que eu escutei do meu avô (.) e espero que vocês tenha gostado.

https://drive.google.com/file/d/1EqgkauzwLJWSZBjg4581CnHKNtm930oj/view?usp=sharing

A produção oral apresenta um avanço perceptível, evidenciado pelo modo envolvente e cativante com que o estudante relata o causo de assombração. Ao incluir, no início de sua narrativa, "hoje eu vou contar uma história que meu avô me conta desde que eu era pequeno",

o narrador apresenta elementos característicos do modo de contar um causo típico de assombração, trazendo ao longo da narrativa a construção de suspense e a presença de elementos fantasmagóricos ou sobrenaturais quando o narrador diz que “o bicho tinha aparecido pra ele” (Linha 18). Desse modo, o aluno demonstra “reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção”, uma vez que resgata uma história familiar de tempos atrás, como é o esperado em causos populares, apresentando uma narrativa com elementos característicos do gênero proposto. Além disso, nota-se uma progressão na habilidade narrativa, com o uso de elementos descritivos que enriquecem a história e a tornam mais vívida para o ouvinte; dessa forma, o estudante demonstra um entendimento mais refinado das características do gênero, incorporando elementos típicos de causos de assombração, como a presença do "bicho ruim" e a repercussão psicológica na personagem principal, seu pai. Além disso, a conclusão, em que o estudante expressa a incerteza sobre a veracidade da história, adiciona um toque de mistério, convidando o ouvinte a refletir sobre a autenticidade do causo. Esse avanço na expressão oral sugere uma evolução na capacidade do estudante de envolver a audiência e transmitir efetivamente o tema sobrenatural, marcando uma melhoria notável em relação à produção inicial.

Além disso, é perceptível o desenvolvimento significativo na capacidade do estudante de contar o causo, revelando uma habilidade narrativa que se mostrou limitada na produção inicial. No trecho atual, observamos uma progressão notável na estrutura narrativa, com uma organização mais clara dos eventos, diálogos e ações dos personagens. O discente demonstra uma maior fluidez ao conduzir a narrativa, conectando, de forma mais coerente, os diferentes elementos da história. A utilização de expressões como "como era de costume" e "por causa de coberta, lugar na cama, coisa assim" enriquece a descrição, conferindo detalhes que enriquecem a trama. A inserção de elementos como a reação de zangar do avô diante dos xingamentos, seguida pelo suposto aparecimento do "bicho ruim" diante do pai, revela uma habilidade crescente em criar tensão e drama na narrativa. Esse desenvolvimento na capacidade de contar a história não apenas torna a narrativa mais envolvente, mas também sugere uma evolução nas habilidades linguísticas e na compreensão dos elementos fundamentais para prender a atenção do ouvinte. Este progresso é indicativo de um desenvolvimento notável desde a produção inicial, refletindo um amadurecimento na capacidade do estudante de narrar de maneira convincente e atrativa.

Para exemplificar o avanço em uma produção considerada, inicialmente, em fase intermediária de desenvolvimento e avançou para o nível consolidado em relação às

operações observadas para o desenvolvimento da capacidade de ação, reproduzimos, a seguir, o excerto do aluno F:

Excerto 23:

01	F	o::i hoje eu vim contar um causo de assombração. tudo começou quando
02		uma mulher que não gostava nem um pouco de criança ficou grávida
03		(1,0) ela teve sua filha e ela nunca entendeu como que sua própria
04		mãe não conseguia gostar dela (1,0) mas mesmo:: a mãe não gostando
05		dela a filha (.) a amava muito (2,0) e:: os vizinhos comentavam que:
06		essa mulher deixava (.) a: criança sozinha em ca:sa toda descuidada
07		e:: então a mãe tentou matar própria filha (1,0) é- mas a menina
08		acabou não morrendo e um dia a mãe chamou ela pra: passe<u>ar</u> e foram
09		num parque que tinha uma ponte muito alta (1,0) e sem pensar duas
10		vezes ela:: empurrou a menina dessa ponte e a menina (1,0) morreu.
11		aí ela foi presa pagou pel- por tudo que ela fe:z e depois desse
12		tempo ela se relacionou com outro homem. com esse outro homem, o
13		sonho dele era ser pai e dessa vez mesmo com isso tudo ela teve um
14		menino (1,0) e:: o homem acabou abandonando ela (.) <u>e</u> o bebê que no
15		caso um menino. o menino também cresceu la- um pouco mais velho que
16		a menina que tinha morrido, foram passear nesse mesmo parque (1,0) e
17		a mãe tinha passado por tratamento psicanalíticos tudo assim e ela
18		tava mais normal, né. então o menino sempre perguntava "mãe, você me
19		ama?", "mãe, você me ama?" e a mulher sem entender nada falou "amo,
20		meu filho, eu te amo" e ele falou assim "então por que que quando eu
21		era mais nova você me jogou (.) dessa ponte?" (1,0) e:: a mulher
22		ficou sem entender nada. na verdade nem eu sei até hoje o que que
23		aconteceu, mas dizem que esse menino era:: uma reencarnação da filha
24		dela e:: (1,0) até hoje ninguém entende (.) o que aconteceu direito.

https://drive.google.com/file/d/1DpSM2uC6UNeYWHpvHDOgXrzQFOG67UFX/view?usp=sharing

A análise das operações de linguagem "Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção" e "Atingir o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração" revela um avanço notável na produção do estudante, que já se encontrava no nível intermediário na produção inicial e, agora, de acordo com nossa avaliação, ascendeu ao nível consolidado. Na produção inicial, o estudante demonstrou uma compreensão intermediária ao apresentar um causo envolvendo elementos sobrenaturais; entretanto, na narrativa mais recente, houve um refinamento significativo. A narrativa atual evidencia uma sensibilidade aprimorada em reconhecer especificidades da situação comunicativa, proporcionando uma apresentação mais coesa e envolvente. O estudante atinge efetivamente o objetivo comunicativo do *podcast* de causo de assombração; pois, além de construir um enredo intrigante, também estabelece uma atmosfera de suspense e mistério. A progressão na habilidade narrativa é evidente, uma vez que o estudante não apenas mantém a atenção do ouvinte, mas também cria uma reviravolta surpreendente no desfecho da história. O desenvolvimento na capacidade de articular uma narrativa sobrenatural de maneira

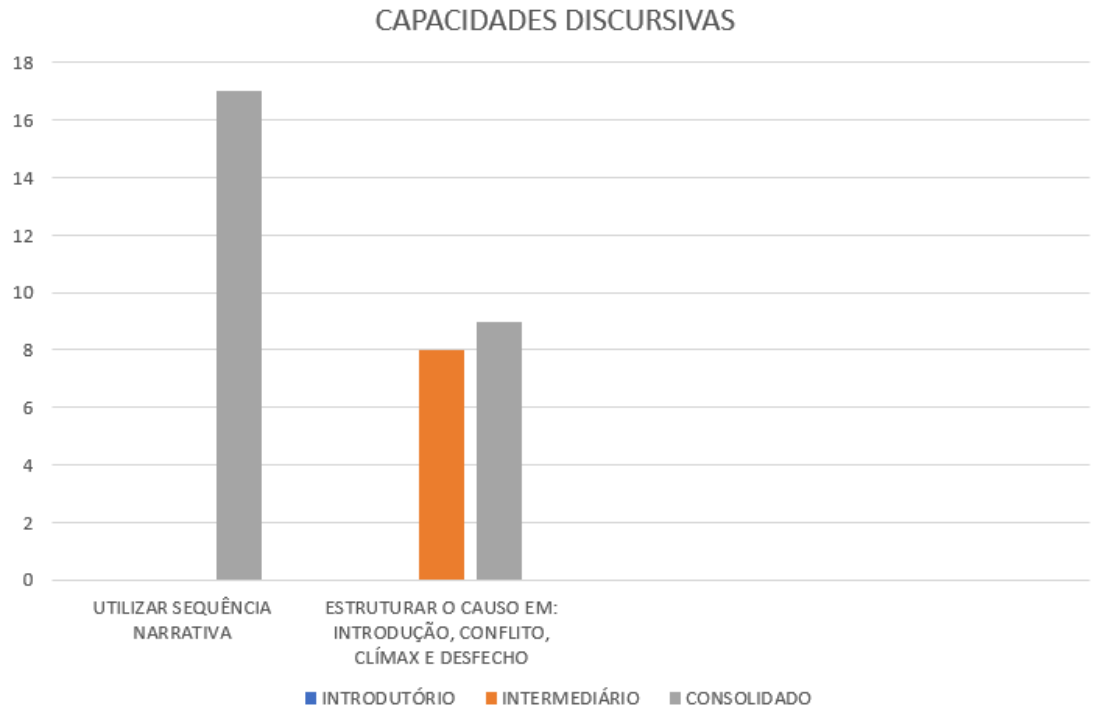
convincente, aliado ao entendimento mais aprofundado das características do gênero, culmina no avanço para o nível consolidado no que tange à capacidade de ação.

Desse modo, na próxima subseção, iremos conduzir análises específicas voltadas para a capacidade discursiva, buscando verificar o desenvolvimento dos estudantes nessa capacidade de linguagem.

4.3.3 Capacidade discursiva

Na avaliação da capacidade discursiva, direcionamos nossa atenção para compreender a habilidade dos alunos em organizar e apresentar ideias de maneira coesa, persuasiva e contextualmente apropriada. Essa análise concentrou-se na coesão entre as partes do discurso, na clareza da progressão de ideias e na adequação ao gênero textual proposto. Para tanto, especificamente, as operações de linguagem "Utilizar sequência narrativa" e "Estruturar o causo em: Introdução, conflito, clímax e desfecho" foram destacadas para uma análise mais minuciosa. Ao explorar esses elementos, buscamos compreender como os participantes aplicaram as técnicas narrativas para envolver a audiência, criando uma narrativa envolvente e coerente, observando a evolução entre a produção inicial e a final.

Os resultados das análises estão representados de maneira visual no gráfico a seguir:



A análise do gráfico acima proporciona uma visão clara da evolução dos discentes em relação à capacidade discursiva, comparando a produção inicial com a final. Inicialmente, 2 estudantes se encontravam em nível introdutório em relação à operação de linguagem "Utilizar sequência narrativa", revelando dificuldades em articular e organizar ideias de forma lógica, indicando um conhecimento básico dessa habilidade linguística; 12 se encontravam em nível intermediário e 3 no nível consolidado. O desenvolvimento da turma ao longo do processo é notável, pois, na produção final, todos demonstraram ter consolidado essa habilidade, revelando clareza na estruturação de sequências narrativas. No que se refere à operação "Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho", observa-se, também, um notável avanço. Dos 12 estudantes inicialmente classificados como nível introdutório e 5 no nível intermediário, 8 atingiram o nível intermediário na produção final, enquanto 9 consolidaram completamente essa habilidade. Este progresso é satisfatório, pois nenhum estudante se encontra mais no nível básico e uma parcela significativa da turma conseguiu consolidar uma habilidade que nenhum deles demonstrou possuir na produção inicial, o que significa que produziram corretamente a estrutura da narrativa.

Com o intuito de enriquecer nossas análises, compartilhamos as produções destacadas para a análise inicial dessa capacidade de linguagem, visando elucidar o panorama evolutivo delineado no gráfico anterior. Para tanto, apresentamos a transcrição, seguida do áudio, que

registra a produção do aluno JP, inicialmente classificado no nível introdutório de desenvolvimento em ambas as operações de linguagem avaliadas:

Excerto 24:

01	JP	hoje eu vou contar uma história que meu avô me conta desde que eu
02		era pequeno ele conta que teve uma noite (.) depois que terminaram o
03		serviço e foram pra casa (3,0) que eles trabalhava na ro:ça e depois
04		de umas seis horas eles ia pra casa (1,0) aí chegaram em ca:sa,
05		tomaram um ba:nho, jantaram e foram dormir (1,0) aí meu avô conta
06		que foi botar a fiarada pra dormir (1,0) como era de costume que ali
07		era sete filhos (1,0) aquela mulecada que dormia tudo junto e
08		misturado (1,0) ao invés de dormir começou a brigar (1,0) por causa
09		de coberta, lugar na cama, coisa assim (1,0) aí meu avô conta que
10		meu pai começou a xingar o irmão mais novo dele (.) rá:: aí meu avô
11		deu uma zangada (.) nele e falou pra ele não falar esses xingamentos
12		(.) se não o bicho ia aparecer pra ele (1,0) aí quando- o meu pai
13		que era bem:: debochado e dava gargalhada (1,0) e falava que o bicho
14		ruim se existia mesmo era pra aparecer pra ele (1,0) gen:te meu avô
15		conta (.) quando pensa que não: o meu pai começou a gritar (.) num
16		desespero dana:do, falando que o bicho tinha aparecido pra ele:(1,0)
17		diz que meu pai saiu corren:do (.) correndo e gritando e foi direto
18		pro quarto da minha avó e meu avô (1,0) meu avô conta que ele tremia
19		igual vara verde e tava branco igual cera (1,0) desde desse dia o
20		meu pai nunca mais xingou chamando o nome do bicho (1,0) mas
21		durante- por muito tempo ele só dormia se tivesse do lado da minha
22		avó. olha, se essa história é verdadeira eu não sei (1,0) mas até
23		hoje meu pai jura que viu o bicho (1,0) e não gosta nem de falar
24		desse assunto. bom gente esse é o causo que eu escutei do meu avô
25		(.) e espero que vocês tenha gostado.

https://drive.google.com/file/d/1EqgkauzwLJWSZBjg4581CnHKNtm930oj/view?usp=sharing

A produção apresentada revela um avanço notável nas operações de linguagem "Utilizar sequência narrativa" e "Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho", se comparada à produção inicial. Observa-se, nesta produção final, em comparação com a inicial, uma sequência narrativa coesa, na qual o estudante apresenta os eventos de maneira lógica e organizada, destacando os elementos que compõem a história. Há uma clareza na progressão dos eventos, permitindo uma compreensão fluida por parte do ouvinte, situação essa que não era evidente na produção inicial, em que o discente demonstrava não compreender a estrutura fundamental de uma sequência narrativa. Na produção final, a estrutura do causo é bem delineada, com uma introdução que contextualiza a situação, a construção do conflito que gera suspense, um clímax marcante com o aparecimento do "bicho", e um desfecho que revela as consequências dessa experiência para o pai do narrador. Portanto, o estudante demonstra uma habilidade mais aprimorada em estruturar narrativas, o

que reflete um avanço relevante no desenvolvimento da capacidade discursiva do estudante em comparação com a produção inicial.

A fim de demonstrar a evolução na produção de um texto que consideramos em nível intermediário de conhecimento, reproduzimos a seguir o excerto do aluno E:

Excerto 25:

01	E	oi:: eu vou contar uma história que aconteceu lá:: na minha cidade.
02		bom a história é a seguinte (1,0) tinha uma casa abandonada lá no
03		meio da floresta (.) e lá na minha região eles falam que ela é meio
04		assombra:da por espíritos malignos (1,0) e as pessoas até evitam de
05		passar perto dela a noite porque eles fala que ela é mui::to mal
06		assombrada. (1,0) só que um grupo de amigos mui::tos valentes
07		resolveram explorar aquela casa (.) aí eles foram pra lá e quando
08		entraram na casa (1,0) começaram a escutar vo:zes, ouvir pa:ssos (.)
09		vindo de todos os lados da casa (1,0) e as vozes foram ficando cada
10		vez mais forte e os passos mais intensos. (.) de repen:te as portas
11		se trancaram <so:zi::nhas:> e as luzes começaram a piscar (1,0) eles
12		ficaram desespera:dos mui::to desesperados (1,0) começaram a correr
13		a procura de uma saí:da: (.) tentavam sair mas algo invisível os
14		impediam (.) dizem que foi uma noite terrídel (1,0) eu não sei como
15		mas fatum- (3,0) é que eles ((risos)) conseguiram >voltar pra casa<
16		(1,0) dizem que eles chegaram em casa assustado, branco igual a um
17		litro de leite e falando que eles viram assombração. (.) olha se
18		esse causo é verdade eu não sei↑ mas só sei que ninguém se atreve a
19		ficar passando perto dessa casa não: por isso acredito que essa
20		história aconteceu de: verdade
21		

https://drive.google.com/file/d/1guW6IVqITtOMBFR9YIFuj-jIn8tYEwt2/view?usp=sharing

Ao analisar a produção do estudante e comparar o desempenho nas produções inicial e final, perceberam-se, também, os avanços obtidos. Na produção final, nota-se uma maior fluidez e desenvoltura na narrativa, evidenciando uma melhoria na capacidade discursiva. O estudante apresenta uma progressão notável ao construir uma narrativa mais envolvente e detalhada, explorando elementos como suspense e mistério ao descrever a casa abandonada. Primeiramente, o narrador introduz a história de maneira envolvente, contextualizando o cenário e estabelecendo o clima de suspense ao mencionar a casa abandonada e supostamente assombrada na floresta. Em seguida, apresenta o conflito ao relatar a decisão corajosa de um grupo de amigos em explorar a casa. O clímax é alcançado quando os eventos sobrenaturais dentro da casa se intensificam, com vozes, passos e fenômenos inexplicáveis, culminando no desespero dos personagens ao se verem presos. Por fim, o desfecho traz a resolução da narrativa, com os amigos conseguindo retornar para a sua casa, porém visivelmente abalados e convencidos de terem encontrado uma assombração. Essa estrutura narrativa bem definida demonstra uma evolução notável na habilidade do narrador em conduzir e desenvolver uma

história de forma coesa. Além disso, há uma habilidade mais refinada na introdução de elementos sobrenaturais, como vozes, passos e luzes piscando, contribuindo para a criação de uma atmosfera mais impactante. Essa evolução demonstra um aprimoramento na capacidade do estudante em estruturar narrativas, conferindo-lhe maior habilidade na apresentação de causos de assombração.

Como exemplo de produção em nível de desenvolvimento consolidado, reproduzimos o excerto do estudante F a seguir:

Excerto 26:

01	F	o::i hoje eu vim contar um causo de assombração. tudo começou quando
02		uma mulher que não gostava nem um pouco de criança ficou grávida
03		(1,0) ela teve sua filha e ela nunca entendeu como que sua própria
04		mãe não conseguia gostar dela (1,0) mas mesmo:: a mãe não gostando
05		dela a filha (.) a amava muito (2,0) e:: os vizinhos comentavam que:
06		essa mulher deixava (.) a: criança sozinha em ca:sa toda descuidada
07		e:: então a mãe tentou matar própria filha (1,0) é- mas a menina
08		acabou não morrendo e um dia a mãe chamou ela pra: passe<u>ar</u> e foram
09		num parque que tinha uma ponte muito alta (1,0) e sem pensar duas
10		vezes ela:: empurrou a menina dessa ponte e a menina (1,0) morreu.
11		aí ela foi presa pagou pel- por tudo que ela fe:z e depois desse
12		tempo ela se relacionou com outro homem. com esse outro homem, o
13		sonho dele era ser pai e dessa vez mesmo com isso tudo ela teve um
14		menino (1,0) e:: o homem acabou abandonando ela (.) <u>e</u> o bebê que no
15		caso um menino. o menino também cresceu la- um pouco mais velho que
16		a menina que tinha morrido, foram passear nesse mesmo parque (1,0) e
17		a mãe tinha passado por tratamento psicanalíticos tudo assim e ela
18		tava mais normal, né. então o menino sempre perguntava "mãe, você me
19		ama?", "mãe, você me ama?" e a mulher sem entender nada falou "amo,
20		meu filho, eu te amo" e ele falou assim "então por que que quando eu
21		era mais nova você me jogou (.) dessa ponte?" (1,0) e:: a mulher
22		ficou sem entender nada. na verdade nem eu sei até hoje o que que
23		aconteceu, mas dizem que esse menino era:: uma reencarnação da filha
24		dela e:: (1,0) até hoje ninguém entende (.) o que aconteceu direito.

https://drive.google.com/file/d/1DpSM2uC6UNeYWHpvHDOgXrzQFOG67UFX/view?usp=sharing

Assim como na produção inicial, o excerto exemplificado na produção final demonstra um desenvolvimento consolidado nas operações de linguagem analisadas. No entanto, é notável um refinamento na produção final, evidenciando uma evolução nas habilidades discursivas do estudante. Na narrativa apresentada, há uma clara estruturação do causo em elementos como introdução, conflito, clímax e desfecho, indicando uma compreensão aprimorada da sequência narrativa. Além disso, observa-se uma melhoria na capacidade de criar suspense e manter o interesse do ouvinte ao descrever eventos sobrenaturais. O estudante também apresenta uma habilidade mais apurada ao explorar detalhes psicológicos dos personagens, contribuindo para a complexidade e para a riqueza da narrativa. O refinamento

na escolha de palavras e na expressividade denota uma maior maturidade na produção final, evidenciando um progresso consistente nas competências analisadas.

Dessa forma, na subseção a seguir, prosseguiremos nossas análises quanto ao desenvolvimento obtido pelos estudantes quanto à capacidade linguístico-discursiva.

4.3.4 Capacidade linguístico-discursiva

Nesta capacidade de linguagem, priorizamos nossas análises às operações de linguagem "Utilizar progressão temporal com usos de advérbios e de usos do pretérito" e "Descrever cenários e personagens de modo a criar a sensação de medo", buscando identificar o domínio desses aspectos, essenciais para a comunicação oral eficaz.

Os resultados obtidos a partir das análises da produção final dos estudantes estão apresentados de forma visual no gráfico subsequente, proporcionando uma representação gráfica do desempenho nas operações de linguagem analisadas.

Os dados apresentados no gráfico revelam uma evolução notável em comparação com a produção inicial, indicando um progresso gradual à medida que os estudantes transitam dos estágios introdutórios para os níveis intermediário e consolidado. Na produção inicial, na operação "Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa" 10 estudantes se encontravam em nível introdutório de desenvolvimento, enquanto 7 estavam em nível intermediário. Na produção final, há um avanço considerável, de maneira que os

discentes progrediram do nível introdutório para o intermediário e o consolidado. Dessa forma, 10 alunos se encontram, atualmente, em nível intermediário e 7 no nível consolidado. Em relação à operação "Descrever cenários e personagens para criar a sensação de medo", da totalidade dos 17 estudantes que se encontravam no nível introdutório, 12 avançaram para o nível intermediário e 5 para o nível consolidado de desenvolvimento. Essa tendência positiva reflete um avanço significativo no desenvolvimento das habilidades analisadas. No entanto, é perceptível que, em ambas as competências examinadas, a maioria dos discentes ainda se encontra no estágio intermediário. Essa constatação sugere que, apesar dos avanços proporcionados pela sequência didática, ainda persistem desafios a serem superados para atingir um nível de desempenho mais avançado, o que aponta para a importância contínua de estratégias pedagógicas específicas e o apoio adicional para consolidar completamente as habilidades almejadas. Embora seja um resultado diferente das demais capacidades de linguagens avaliadas, sabemos que a análise linguística ainda é um ponto que precisa ser melhor refinado em diversas etapas da vida escolar do aluno, uma vez que essa capacidade é esperada para séries iniciais do Fundamental II.

Com o intuito de ilustrar nossa avaliação, disponibilizamos a transcrição da produção final do estudante GC e, em seguida, a do estudante JP, que, inicialmente, encontravam-se em fase introdutória de desenvolvimento em ambas as operações de linguagem analisadas. No entanto, é possível notar significativos avanços ao longo do processo:

Excerto 27:

01	GC	eu sou o GC e vou contar um causo (.) que eu escuto lá da onde que
02		eu moro (1,0)bom é:: o homem está voltando pra casa tarde da noite
03		(.)ele era caminhoneiro. (.) e ele viu uma garota bonita parada no
04		meio da estrada, pedindo carona. (.) dizem que ela era bem bonita e
05		ela estava usado um vestido branco bem bonito (.) aí: o caminhoneiro
06		parou e ofereceu carona (.) é:: ela tipo entrou no caminhão é:: e
07		eles começaram uma conversa assim bem interessante (.) conversa vai,
08		conversa vem o caminhoneiro perguntou onde que ela ia ficar (1,0) e
09		ela falou que:: ia por perto aqui mesmo: (1,0) >na próxima cidade na
10		casa da mãe dela<. (.)só que quando: chegou em frente da casa da
11		menina ela se recusou a descer do caminhão. (.) aí o caminhoneiro
12		achou estranho aquilo (.) e ela pediu pra ele descer e tocar a
13		campanhia (.) aí ele achou estranho mas ele desceu e foi tocar a
14		campanhia (.) aí a mãe da menina veio atender a porta °aí:::°
15		perguntou o que que o caminhoneiro queria (.) ele disse que tava ali
16		pra deixar a filha dela que: pediu carona. aí gente foi quando até o
17		caminhoneiro ficou até de perna bamba (que) a mãe da garota disse
18		que ela tinha morrido há anos: (.) aí o caminhoneiro ficou muito
19		assustado porque:: afinal de contas a menina tava- estava no
20		caminhão nisso: ele voltou até a cabine de seu caminhão e quando ele
21		chegou lá ele não mais ninguém (1,0)a menina havia desaparecido (.)

22 23		pior que não tinha como ela ter saído dali. bom essa história é meio macabra, né?

https://drive.google.com/file/d/1XXBgDXKs9px6LaT8fRIjCjuDwgzc6Qlm/view?usp=drive_link

Ao analisar a evolução do estudante GC observando a sua produção final, notamos um aprimoramento nas operações de linguagem “Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa” e "Descrever cenários e personagens de modo a criar a sensação de medo". Na produção inicial, o estudante inicia a narrativa com verbo no pretérito, mas depois alterna utilizando o presente, não mantendo o tempo verbal inicial. Ademais, além dos verbos, os únicos marcadores temporais ao longo de todo o texto são “quando” e “há alguns anos atrás”, que estão incluídos no último período da narrativa. Já na produção, o aluno apresentou maior domínio quanto ao uso dos tempos verbais, alternando tempos do pretérito durante a narrativa dos fatos. Também houve maior inserção de expressões temporais, como “e”, “aí”, “nisso”, “quando”. Além disso, a descrição dos personagens e de ações é realizada de maneira a criar uma atmosfera de suspense e medo com mais usos de adjetivos, como nas passagens exemplificadas a seguir: “era bem bonita e ela estava usando um vestido branco bem bonito” (l. 5 e 6); “e eles começaram uma conversa assim bem interessante”(l.8); “o caminhoneiro ficou até de perna bamba” (l. 18 e 19); “o caminhoneiro ficou muito assustado” (l.20). Dessa forma, a produção revela um avanço perceptível na capacidade do estudante em articular eventos de maneira envolvente, mas, como ainda há pouco repertório quanto às expressões temporais, classificamos esta produção ainda no nível intermediário.

Por fim, a fim de exemplificar uma produção que se encontrava em nível consolidado na produção final quanto às habilidades linguístico-discursivas, reproduzimos, a seguir, o excerto do estudante L, seguido de nossas análises.

Excerto 28:

01 02 03 04 05 06 07 08 09 10 11 12 13	L	oi::: o caso que eu vou contar hoje chama figura sem rosto >e aconteceu comigo quando eu tinha quinze anos< . (1,0)bom, um dia resolvi assistir uma série de madrugada com a minha irmã (1,0)aí: no meio da noite a minha irmã dormiu e do na:da, do na:da (.) eu comecei a ver o mouse do computador se mexer so:zi:nho: (.) vocês têm noção o que que é isso:? (.) aí eu chamei a minha mãe pra ela ver o que que tava acontecen:do (.)aí quando ela chegou lá ela disse que poderia ser um rato, alguma coisa qualquer que tava puxando o fio e mandou eu dormir e foi deitar também. gente aí do na:da, do na:da eu juro que eu vi uma figura negra que não tinha rosto ou aparência humana (.) ela aparecia atrás da estante e aquilo olhava pra mim e apontava (1,0) nossa e aí eu me borrei de medo né? aí eu lembro que eu falava “quem é você aí? eu não quero você na minha

14		casa, ninguém te quer aqui.sai daqui ago:ra.” (1,0)e aquela coisa
15		horrorosa saiu e de fato (.) mas eu ouvi ele batendo no armarinho
16		ele meio que: passou por dentro do armarinho, sabe? (1,0) e meio que
17		começou a balançar:: e a porta bate::u e aí foi a hora que fez
18		aquele es- estrondo horroro:so e olha nesse dia, vou falar a verdade
19		pra vocês eu morri de quase- (.) medo e olha vou falar a verdade pra
20		vocês, nesse dia eu quase morri de tanto medo.

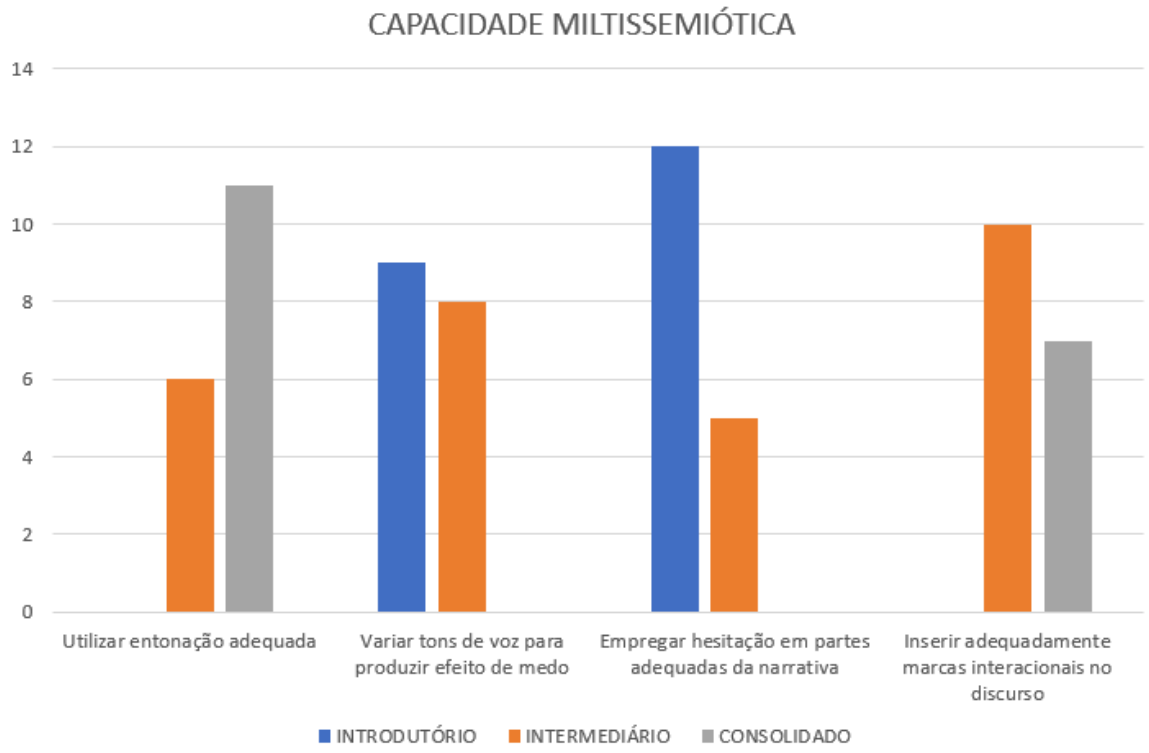
https://drive.google.com/file/d/1AG9oDeznAugDnkY3Lv288GIkXRF1xNF1/view?usp=sharing

Na produção apresentada, observamos um eficiente uso das operações de linguagem "Utilizar progressão temporal com usos de advérbios e de usos do pretérito" e "Descrever cenários e personagens de modo a criar a sensação de medo". O autor utiliza habilmente expressões de tempo, como "do nada" e "no meio da noite", para estabelecer uma progressão temporal clara, criando uma atmosfera de suspense e imprevisibilidade. Além disso, a descrição da figura sem rosto, presente atrás da estante, é rica em detalhes que contribuem para a construção do medo, utilizando expressões como "nossa" e "aquilo olhava pra mim e apontava" para intensificar a sensação de terror. O aluno demonstra uma competência notável em articular a progressão temporal e a criação de um ambiente amedrontador, resultando em uma narrativa que efetivamente envolve o leitor na experiência angustiante vivida pelo protagonista.

Na subseção seguinte, portanto, continuaremos as análises quanto à última capacidade de linguagem observada neste trabalho de pesquisa: a multissemiótica.

4.3.5 Capacidade multissemiótica

A fim de oferecer uma análise mais minuciosa dessa capacidade, foram destacadas as operações de linguagem: "Utilizar entonação adequada”; “Variar tons de voz para produzir efeito de medo”; “Empregar hesitação em partes adequadas da narrativa”, e “Inserir adequadamente marcas de oralidade de modo a interagir com o ouvinte”. Os resultados da produção final dos estudantes podem ser observados no gráfico a seguir, proporcionando uma visão detalhada do desempenho dos participantes em comparação com os resultados apresentados na produção inicial.



A análise aprofundada dos dados apresentados revela uma notável melhoria nas habilidades linguísticas dos estudantes, refletindo seus avanços do estágio introdutório para os níveis intermediário e/ou consolidado em algumas operações de linguagem; enquanto em outras, alguns estudantes permaneceram no nível introdutório de desenvolvimento, não demonstrando grandes progressos. Os avanços são particularmente perceptíveis nas operações de linguagem: "Utilizar entonação adequada". No estágio inicial, 16 estudantes estavam no nível introdutório e 1 no nível intermediário. Na produção final, 6 estudantes progrediram para o nível intermediário e 11 para o nível consolidado. Quanto à inserção de marcas interacionais no discurso, inicialmente, 17 estudantes estavam no nível introdutório; na produção final, 10 avançaram para o nível intermediário e 7 para o nível consolidado. Em relação à variação de tons de voz para criar o efeito de medo, dos 17 estudantes no nível introdutório, 9 permanecem nesse estágio na produção final, enquanto 8 progrediram para o nível intermediário. Já no uso de hesitações na narrativa, dos 17 no nível introdutório, 12 ainda o demonstram, enquanto apenas 5 avançaram para o nível intermediário. Embora tenha havido esforço para explorar a variação de tons de voz e o emprego de hesitações para criar o efeito de medo, o progresso, nessa área, foi mais lento em comparação com outras operações de linguagem. Isso se deve ao fato de que trabalhar com esses elementos da expressão oral requer tempo e prática. Além disso, essa pode ter sido a primeira vez que os alunos tiveram que analisar e aplicar essas operações de linguagem relacionadas à oralidade, já que não

tiveram essa oportunidade em outros momentos de sua vida escolar. Portanto, embora nem todos os estudantes tenham alcançado o nível mais elevado de proficiência em todas as operações, a trajetória ascendente sugere uma resposta positiva à prática e ao desenvolvimento contínuo dessas competências linguísticas.

Dessa forma, apresentamos algumas produções seguidas de nossas análises quanto ao desenvolvimento dos estudantes em cada operação de linguagem avaliada.

Operação de linguagem: Utilizar entonação adequada

Para demonstrar nossa avaliação quanto ao desenvolvimento dos estudantes em relação à habilidade em análise, destacamos o excerto do estudante E:

Excerto 29:

01	E	oi:: eu vou contar uma história que aconteceu lá:: na minha cidade.
02		bom a história é a seguinte (1,0) tinha uma casa abandonada lá no
03		meio da floresta (.) e lá na minha região eles falam que ela é meio
04		assombra:da por espíritos malignos (1,0) e as pessoas até evitam de
05		passar perto dela a noite porque eles fala que ela é mui::to mal
06		assombrada. (1,0) só que um grupo de amigos mui::tos valentes
07		resolveram explorar aquela casa (.) aí eles foram pra lá e quando
08		entraram na casa (1,0) começaram a escutar vo:zes, ouvir pa:ssos (.)
09		vindo de todos os lados da casa (1,0) e as vozes foram ficando cada
10		vez mais forte e os passos mais intensos. (.) de repen:te as portas
11		se trancaram <so:zi::nhas:> e as luzes começaram a piscar (1,0) eles
12		ficaram desespera:dos mui::to desesperados (1,0) começaram a correr
13		a procura de uma saí:da: (.) tentavam sair mas algo invisível os
14		impediam (.) dizem que foi uma noite terrídel (1,0) eu não sei como
15		mas fatum- (3,0) é que eles ((risos)) conseguiram >voltar pra casa<
16		(1,0) dizem que eles chegaram em casa assustado, branco igual a um
17		litro de leite e falando que eles viram assombração. (.) olha se
18		esse causo é verdade eu não sei↑ mas só sei que ninguém se atreve a
19		ficar passando perto dessa casa não: por isso acredito que essa
20		história aconteceu de: verdade
21		

https://drive.google.com/file/d/1guW6IVqITtOMBFR9YIFujjIn8tYEwt2/view?usp=sharing

Ao analisar a operação de linguagem "utilizar entonação adequada" na produção do *podcast* do Aluno E, é possível observar avanços notáveis ao longo da sequência. Na produção inicial, a entonação apresentou-se mais uniforme, transmitindo a narrativa de forma menos envolvente. No entanto, à medida que a narrativa progrediu para a produção final, houve uma melhoria na variação da entonação como ocorreu nas passagens: “que aconteceu lá:: na minha cidade” (l.01 e 02); “eles fala que ela é mui::to mal assombrada” “l.06); “começaram a escutar vo:zes, ouvir pa:ssos” (l. 09). O locutor demonstrou uma habilidade mais refinada em modular sua voz para enfatizar momentos de suspense e tensão, conferindo

à história uma atmosfera mais vívida e emocionante. É uma habilidade que ainda carece de aperfeiçoamento na produção do estudante; entretanto, é notório o avanço e a tentativa de desenvolvimento mais aprofundado ao empregar entonação diferente no momento da contação de causo, o que reflete um entendimento da importância desse recurso na transmissão de emoções e na criação de atmosferas, contribuindo significativamente para o impacto geral da narrativa**.**

Operação de linguagem: Variar tom de voz para produzir efeito de medo

A fim de apresentar o desenvolvimento dos estudantes nessa operação de linguagem, destacamos o excerto do estudante K:

Excerto 30:

01	K	oi gente:: o causo que eu vou contar chama o >lobisomem vingativo<
02		eu não sei ao certo quando aconteceu mas meu avô conta muito essa
03		história, mas eu vou contar procês. ele conta que seu pai tinha uma
04		cadela vira-lata mui:to mui::to brava (2,0) e na época gente a uns
05		duzentos metros da casa dele (1,0) tinha um homem que segundo
06		rumores da região, ele virava uma besta horrorosa em noite de lua
07		cheia, sabe. ô gente mas o meu avô, típico homem da roça mui:to
08		valente não acreditava nesses causos de fofoca de <jei:to> nenhum
09		(1,0) aí gente esse homem que diziam virar lobisomem (1,0) ofereceu
10		muito dinheiro que meu bisavô- que meu avô tinha mas mesmo assim ele
11		não aceitou. aí por conta da recusa das recusas do meu avô ele ficou
12		com raiva dele. aí gente, um tempo depois essa cadela deu cria e meu
13		avô foi oferecer um filhote dela pra esse homem e sabe o que
14		aconteceu? o homem não aceitou não. aí com ódio danado ele falou que
15		não ia ficar com nenhum filhote, mas que meu avô também não ficaria
16		com nenhum não. mas o meu avô que não ligava pra nada, não deu
17		importância e foi pra casa. aí ele foi fumar seu cigarrinho na porta
18		de ca::sa, o tempo foi passando (1,0) meu avô disse que tava pron:to
19		pra ir descan- pra ir deitar pra descansar e viu um vulto
20		cambaleando e bufando igual a um animal selvagem. aquilo gente meu
21		avô con:ta que vinha se aproximan::do, se aproximan:do, aí gente meu
22		avô fechou a porta correndo e pediu pra que todo mundo ficasse bem
23		quieto. em meio ao silêncio ele pôde ouvir passos pesados mas lentos
24		daquela coisa se aproximando e alguns minutos depois era possível
25		ouvir algo se esfregando nas paredes da casa. nisso todo mundo ficou
26		mui:to assustado e com medo. aí devagar meu avô abriu a porta e
27		ouviu um uivo horrendo mui::to horroroso, a cadela começou a latir
28		alto e parecia enlouquecida. aí gente umas meia hora depois quando
29		tudo se acalmou meu avô saiu pra fora com um facão e viu que a
30		cadela estava toda machucada cheia de cortes e arranhões parecia que
31		ela tinha sido atacada pelo lobisomem. por isso gente eu acredito
32		que esse homem era mesmo um lobisomem que atormentava todos da
33		região. eu não tenho como provar, mas tudo que meu avô viveu dava
34		indícios de que isso era verdade. tenho certeza gente que tudo
35		aquilo que meu avô viveu foi muito além da imaginação

https://drive.google.com/file/d/1YFDtsYq3tEXRpYXJqIG5tS8fFntXXXqr/view?usp=sharing

Ao analisar a produção do estudante K, fica evidente sua evolução na utilização da operação de linguagem "variar tom de voz para produzir o efeito de sentido pretendido". Além do avanço significativo na entonação para a contação, conforme ocorre nos fragmentos exemplificados a seguir: “mui:to valente” (l. 08); “em meio ao silêncio ele pôde ouvir passos pesados mas lentos daquela coisa se aproximando e alguns minutos depois era possível ouvir algo se esfregando nas paredes da casa” (l. 25-27). Na produção inicial, o estudante não apresentou variação de tom de voz em nenhuma situação da contação, narrando os fatos de forma bem uniforme e menos adaptada ao conteúdo da história; enquanto que, na produção final, nota-se um cuidado mais apurado nessa variação de tons, especialmente nos fragmentos reproduzidos acima. Nota-se a mudança no tom de voz especialmente na segunda ocorrência, em que o aluno emprega um tom de voz mais baixo, passando a ideia de sussurro, já que, no momento, narrava um episódio em que o personagem estava em meio ao silêncio em que se podiam ouvir passos de algo ruim se aproximando. Essa evolução contribuiu significativamente para a qualidade da produção, proporcionando uma experiência auditiva mais rica e envolvente para o público. Assim, o aluno demonstrou assimilar a importância da variação no tom de voz na construção de diferentes efeitos de sentido. Mas, como não aplicou esse recurso em outros momentos da narrativa, essa operação de linguagem ainda não pôde ser avaliada como consolidada.

Operação de linguagem: Empregar hesitações em partes adequadas na narrativa

A fim de exemplificar o desenvolvimento na produção dos estudantes, observando a operação de linguagem acima descrita, destacamos novamente o excerto do estudante C:

Excerto 31:

01	C	e::u:: vou conta:r um- meio que um acontecimento que ocorreu comigo
02		<que me deu um medo disgramen::to> porque: o que que houve ano
03		passado (1,0) eu tive meio que eu acho que- meio que um sonho (1.0)
04		bem assustador >mas não foi tipo assim aqueles sonhos< pesadelo
05		normal: não (.) teve meio que um sentimento estranho de <angu:stia>
06		eu sei que >todo pesadelo tem isso< mas aquele foi um pouco mais
07		for:te. e:: eu também senti como se tivesse um <demo:nio> algo do
08		tipo (parecendo) no meu sonho pa- na minha cabeça poderia ser uma
09		alma pena:da ou algo do ti:po mas: eu não tenho muita certeza (.) e
10		esse ano meio que aconteceu uma coisa muito parecida porque eu tive
11		outro so:nho, na mesma época do a:no (2,0)e que- e que:: que nele

12		também teve, também teve uma alma penada tipo que me puxan:do forte
13		porque- como se >literalmente< tivesse me puxando pelo bra:ço aí eu
14		meio que senti e não tem questão de sonho a gente não sente dor, mas
15		então eu senti a pessoa me puxando com força (1,0) entã::o meio que:
16		eu fiquei com muito me::do (.) porque realmente é algo que dá medo
17		(5,0) eu não tenho muita certeza do que aconteceu mas uma coisa eu
18		tô cer:ta se acontecer ano que vem de novo, na mesma época do ano e
19		nessa mesma vibe do que aconteceu, eu juro eu infarto, minha cabeça
20		não fica (boa) não ((risos))

https://drive.google.com/file/d/1LAtXsH2LacWpmZfkTs5pdEq4RxTGK9Sg/view?usp=sharing

A análise comparativa entre a produção inicial e final do estudante revela um progresso notável no emprego de hesitações como recurso discursivo, utilizado de forma mais consciente, em momentos adequados da narrativa para produzir efeito de sentido. Essas hesitações foram feitas com diferentes recursos: (i) uso de oração intercalada para adiar o complemento da oração principal, de modo a aumentar o suspense do que acontece em seguida, como em "<que me deu um medo disgramen::to>" (l.2); (ii) prolongamento do som vocálico, como em "ser uma alma pena:da ou algo do ti:po"; (iii) pausas maiores em determinado momentos da narrativa, como após o "não" e o "forte" no trecho "sonhos< pesadelo normal: não (.) teve meio que um sentimento estranho de <angu:stia> eu sei que >todo pesadelo tem isso< mas aquele foi um pouco mais for:te.". Mas, como o estudante não aplicou esse recurso em todos os momentos possíveis da narrativa, explorando mais essa operação de linguagem, ela ainda não pôde ser avaliada como consolidada, estando na fase intermediária, junto de mais 7 discentes que tiverem desempenho semelhante.

Operação de linguagem: Inserir adequadamente marcas interacionais no discurso

A fim de apresentar o desenvolvimento dos estudantes na habilidade destacada, apresentamos o excerto do estudante K:

Excerto 32:

01	K	oi gente:: o causo que eu vou contar chama o >lobisomem vingativo<
02		eu não sei ao certo quando aconteceu mas meu avô conta muito essa
03		história, mas eu vou contar procês. ele conta que seu pai tinha uma
04		cadela vira-lata mui:to mui::to brava (2,0) e na época gente a uns
05		duzentos metros da casa dele (1,0) tinha um homem que segundo
06		rumores da região, ele virava uma besta horrorosa em noite de lua
07		cheia, sabe. ô gente mas o meu avô, típico homem da roça mui:to
08		valente não acreditava nesses causos de fofoca de <jei:to> nenhum
09		(1,0) aí gente esse homem que diziam virar lobisomem (1,0) ofereceu
10		muito dinheiro que meu bisavô- que meu avô tinha mas mesmo assim ele

11		não aceitou. aí por conta da recusa das recusas do meu avô ele ficou
12		com raiva dele. aí gente, um tempo depois essa cadela deu cria e meu
13		avô foi oferecer um filhote dela pra esse homem e sabe o que
14		aconteceu? o homem não aceitou não. aí com ódio danado ele falou que
15		não ia ficar com nenhum filhote, mas que meu avô também não ficaria
16		com nenhum não. mas o meu avô que não ligava pra nada, não deu
17		importância e foi pra casa. aí ele foi fumar seu cigarrinho na porta
18		de ca::sa, o tempo foi passando (1,0) meu avô disse que tava pron:to
19		pra ir descan- pra ir deitar pra descansar e viu um vulto
20		cambaleando e bufando igual a um animal selvagem. aquilo gente meu
21		avô con:ta que vinha se aproximan::do, se aproximan:do, aí gente meu
22		avô fechou a porta correndo e pediu pra que todo mundo ficasse bem
23		quieto. em meio ao silêncio ele pôde ouvir passos pesados mas lentos
24		daquela coisa se aproximando e alguns minutos depois era possível
25		ouvir algo se esfregando nas paredes da casa. nisso todo mundo ficou
26		mui:to assustado e com medo. aí devagar meu avô abriu a porta e
27		ouviu um uivo horrendo mui::to horroroso, a cadela começou a latir
28		alto e parecia enlouquecida. aí gente umas meia hora depois quando
29		tudo se acalmou meu avô saiu pra fora com um facão e viu que a
30		cadela estava toda machucada cheia de cortes e arranhões parecia que
31		ela tinha sido atacada pelo lobisomem. por isso gente eu acredito
32		que esse homem era mesmo um lobisomem que atormentava todos da
33		região. eu não tenho como provar, mas tudo que meu avô viveu dava
34		indícios de que isso era verdade. tenho certeza gente que tudo
35		aquilo que meu avô viveu foi muito além da imaginação

https://drive.google.com/file/d/1YFDtsYq3tEXRpYXJqIG5tS8fFntXXXqr/view?usp=sharing

A análise da evolução do texto revela uma notável incorporação de marcas interacionais ao longo da narrativa, conferindo à história um caráter mais autêntico e próximo da tradição oral. No início, já se percebe a presença de elementos como "oi gente"(l.01) indicando uma tentativa inicial de estabelecer uma conexão direta com o público. No desenvolvimento da narrativa, em vários momentos, o estudante utiliza "aí, gente," (l. 23) e "sabe?" (l. 07), buscando estabelecer essa interação com o público alvo. No entanto, à medida que a narrativa avança, há uma expansão significativa desses recursos em que a interação direta com o ouvinte, através de expressões como "por isso gente eu acredito"(l. 34 e 35) e "tenho certeza gente," (l. 37 e 38), atinge um nível mais pronunciado, consolidando a participação ativa do público na experiência narrativa. Desse modo, a interação direta com o ouvinte, como em "eu vou contar procês"(l. 03) e "por isso gente eu acredito," (l. 34 e 35), cria uma conexão emocional, envolvendo o público na experiência do narrador.

Portanto, os avanços perceptíveis em relação à produção inicial são significativos, pois revelam uma crescente fluidez e naturalidade na expressão oral do estudante. No início, a presença de marcas interacionais parecia mais contida, em que o narrador demonstrava realizar uma leitura oralizada de um texto escrito. Contudo, ao longo da narrativa, nota-se uma progressiva assimilação e incorporação de recursos linguísticos. Além disso, a

articulação de pensamentos e a narrativa das experiências do avô fluem com maior naturalidade, transmitindo uma sensação de relato genuíno e mais autêntico.

Com base nos dados apresentados, demonstramos o quadro, a seguir, com o comparativo do desenvolvimento das capacidades de linguagem entre a produção inicial e a final.

Quadro 13- Comparativo das capacidades linguageiras

CAPACIDADES LINGUAGEIRAS	OPERAÇÕES DE LINGUAGENS	NÍVEL NA PRODUÇÃO INICIAL			NÍVEL NA PRODUÇÃO FINAL		
		INTRODUTÓRIO	INTERMEDIÁRIO	CONSOLIDADO	INTRODUTÓRIO	INTERMEDIÁRIO	CONSOLIDADO
Significação	Engajar-se em atividades de linguagem; Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos	**2**	**11**	**4**	**0**	**4**	**13**
	Reconhecer as características da situação comunicativa e do contexto de produção;	**15**	**2**	**0**	**0**	**5**	**12**

Ação	Atingir o objetivo comunicativo da contação dos causos de assombração.	**12**	**5**	**0**	**0**	**8**	**9**
Discursiva	Utilizar sequência narrativa;	**2**	**12**	**3**	**0**	**0**	**17**
	Estruturar o causo em: Introdução, conflito, clímax e desfecho.	**12**	**5**	**0**	**0**	**8**	**9**
Linguístico-discursiva	Utilizar progressão temporal adequada para a construção da narrativa;	**10**	**7**	**0**	**0**	**10**	**7**
	Descrever cenário e personagens de modo a criar a	**17**	**0**	**0**	**0**	**12**	**5**

	sensação de medo.						
Multissemiótica	Utilizar entonação adequada;	**16**	**1**	**0**	**0**	**6**	**11**
	Variar tons de voz para produzir efeito de medo;	**17**	**0**	**0**	**9**	**8**	**0**
	Empregar hesitação em partes adequadas da narrativa;	**17**	**0**	**0**	**12**	**5**	**0**
	Inserir adequadamente marcas interacionais no discurso.	**17**	**0**	**0**	**0**	**10**	**7**

Fonte: elaborado pela autora (2024).

A partir do que foi apresentado no presente capítulo, é possível notar um grande avanço na turma no que diz respeito às capacidades linguísticas dentro do gênero oral trabalhado, comparando a produção inicial e final dos estudantes. Nesse sentido, percebeu-se que o trabalho com a sequência didática, sobretudo na fase dos módulos, auxilia no trabalho do professor com o ensino de gêneros textuais, mas também na prática social que os envolvem.

Dos dados apresentados, foi possível ainda notar uma maior dificuldade dos estudantes no *Multissemiótico,* o qual não apresentou nenhum estudante no nível consolidado quanto a empregar hesitação em partes adequadas da narrativa e variar tons de voz para produzir efeito de medo. Tal fato pode ser explicado pelo raro trabalho com esses elementos na sala de aula, o que fez com que os estudantes avançassem, mas ainda não completamente. Ambos os tópicos envolvem a produção de voz em nível mais criativo, o que pode também ter causado maior desconforto e dificuldade na produção final.

Com base no exposto, o próximo capítulo apresentará as considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Se fosse fácil achar o caminho das pedras,
tantas pedras no caminho não seria ruim."
(Engenheiros do Hawaii)

Esta metáfora pode se relacionar de maneira profunda a este trabalho, uma vez que associamos o "achar o caminho das pedras" à complexidade inerente ao processo investigativo e interpretativo desta pesquisa. Assim como a dificuldade em encontrar o caminho das pedras sugere que a jornada em si é desafiadora, este trabalho de pesquisa envolve situações complexas de identificação e de compreensão das diversas fragilidades e particularidades dos alunos em contexto escolar, bem como as formas de saná-las. Contudo, acredita-se que a superação dos desafios encontrados pode se converter em oportunidades de aprendizado e de aprimoramento para promover o crescimento dos estudantes quanto aos objetivos traçados. Portanto, compreendemos que a complexidade na pesquisa não apenas valida o rigor do nosso trabalho, mas também exige reflexões e análises que possibilitam o aprimoramento de estratégias de ensino para desenvolver abordagens mais eficazes a fim de contribuir para o desenvolvimento do conhecimento dos discentes e a melhoria contínua de nossas práticas pedagógicas.

Este trabalho de pesquisa, intitulado "O gênero causo de assombração na escola do campo: do desenvolvimento de capacidades de linguagem à valorização da identidade rural" pretendeu analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagens de alunos do 7º ano de uma escola do campo a partir da aplicação de uma sequência didática com o gênero causo de assombração.

Acreditamos que este trabalho seja relevante, uma vez que faltam pesquisas na área de oralidade que contribuam para que o professor utilize ou se aperfeiçoe no ensino dos gêneros orais em sua prática docente. Muito se discute a teoria de que se deve trazer a oralidade para a sala de aula, assim como a escrita, inclusive os documentos oficiais já trazem uma série de listas de habilidades a serem desenvolvidas dentro do eixo de oralidade, mas como isso deve ser feito na prática ainda é pesquisa em menor medida. Assim, acreditamos que esse seja um dos ganhos desta pesquisa, pois além da discussão teórica, apresentamos uma sequência didática, assim como, apresentamos uma análise dos resultados obtidos a partir do trabalho desenvolvido.

Além disso, há uma dimensão pessoal significativa neste campo de pesquisa, uma vez que, eu, sou fruto da escola inserida na pesquisa, da comunidade, do mesmo contexto social dos estudantes e minha conexão profunda me permitiu compreender e me identificar plenamente com a realidade dos meus alunos. Nesse sentido, é importante ressaltar que minha própria trajetória, proveniente de uma comunidade rural e educada em uma escola com recursos limitados, originada de uma família de baixa renda, não me impediu de alcançar a formação acadêmica e de nutrir aspirações e ambições, incluindo a coragem de prosseguir para um mestrado em Letras. Essa área de estudo, muitas vezes vista como uma barreira para aqueles que vêm de comunidades onde a variedade linguística local é estigmatizada, representa um desafio que abracei com determinação, reconhecendo sua importância e buscando superar quaisquer obstáculos associados à percepção socialmente estereotipada da linguagem.

No entanto, enfrentar situações de comunicação oral em ambientes mais monitorados sempre foi o meu desafio, pois as atividades orais durante minha educação formal não foram suficientes para desenvolver tais habilidades. Essa lacuna contribuiu para minha timidez, que, por sua vez, limitou minha participação em interações orais em diversos contextos. Mesmo durante o Profletras, dificuldades em aprimorar essas minhas habilidades foram encontradas, uma vez que o que não foi cultivado anteriormente se transformou em um obstáculo evidente. Entretanto, essas dificuldades ressaltadas durante o Profletras intensificaram meu desejo de investigar essa área, com o objetivo de superar essa barreira pessoal e contribuir com pesquisas que busquem proporcionar oportunidades para que os estudantes de escolas rurais desenvolvam suas habilidades de comunicação oral desde os estágios iniciais da educação, a fim de evitar que enfrentem os mesmos obstáculos que eu.

Ao observar meus alunos, reconheço um reflexo de mim mesma e percebo que as dificuldades que enfrentam com a expressão oral já foram um desafio pessoal para mim também. No entanto, entendo que essas dificuldades não são obstáculos intransponíveis para o crescimento social, intelectual e humano. Somos capazes de superar nossas limitações e evoluir continuamente.

É esse impulso que me motiva a aprofundar meus conhecimentos sobre o ensino da língua portuguesa e a considerar novas abordagens pedagógicas que possam impactar positivamente a vida dos estudantes de escolas rurais. Reconheço o potencial e a capacidade desses alunos para se desenvolverem plenamente e contribuírem de forma significativa para a sociedade. No entanto, é fundamental que seus conhecimentos, cultura e identidade sejam

valorizados, proporcionando-lhes um ambiente de aprendizado que os capacite a florescer em todos os aspectos de suas vidas.

Nesse contexto, observamos que a proposta de SD com o gênero *podcast* de causo de assombração não apenas incentivou a prática individual da expressão oral, mas também proporcionou aos alunos a oportunidade de explorar a criatividade na seleção de histórias que ressoavam com eles pessoalmente. Além disso, essa abordagem não apenas proporcionou aos alunos uma experiência prática e interativa, consolidando as operações de linguagens necessárias para a construção efetiva do gênero, mas também serviu como um ponto de partida para nós, professores pesquisadores, que empregamos a metodologia de pesquisa-ação, para que pudéssemos ajustar e aperfeiçoar a prática pedagógica em tempo real, visando a alcançar nossos objetivos neste projeto de pesquisa.

Tendo em vista os resultados obtidos ao longo da presente pesquisa, é possível afirmar que a utilização da sequência didática com o gênero *podcast* de causo de assombração se revelou uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes. A turma, inicialmente tímida e demonstrando inibição nas atividades orais, superou gradualmente seus receios e passou a participar de forma mais ativa das atividades propostas. Portanto, os relatos de experiências sobrenaturais não apenas despertaram o interesse, mas também proporcionaram um terreno fértil para a aplicação prática dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Nesse sentido, os resultados obtidos corroboram a efetividade da sequência didática adotada, evidenciando a promoção do engajamento dos discentes e o estímulo à expressão criativa.

Em síntese, percebemos avanços em todas as operações de linguagens avaliadas nas cinco capacidades de linguagem – de significação, de ação, discursiva, linguístico-discursiva e multissemiótica. Os números foram menos expressivos nesta última. Acreditamos que isso seja resultado do pouco espaço ao trabalho com aspectos da oralidade em sala de aula, explorando aspectos paralinguísticos e cinésicos. Uma abordagem sistematizada com gêneros orais que extrapolasse a simples retextualização do oral para o escrito, com objetivos de apagamentos de marcas de oralidade, foi novidade para os discentes e também para a professora pesquisadora envolvida neste trabalho.

Com relação à capacidade de significação, 2 alunos saíram do nível introdutório, 11 saíram do intermediário e os 17 participantes da pesquisa alcançaram o nível consolidado na produção final, refletindo um aprimoramento significativo na habilidade de engajar-se em atividades de linguagem e compreender conjuntos de pré-construídos coletivos. Os *podcasts*

revelaram narrativas mais envolventes, articuladas com clareza e ricas em detalhes, evidenciando uma compreensão mais profunda das nuances do gênero escolhido. O refinamento na expressão linguística, a exploração criativa de elementos narrativos e a capacidade de transmitir emoções com a forma individual de cada um indicam uma maturidade na expressão oral dos discentes.

É igualmente notável destacar o avanço extraordinário, considerando que a turma envolvida, inicialmente caracterizada por certa timidez e relutância em participar de atividades orais, superou esses desafios. O trabalho com os *podcast* de causos de assombração não apenas proporcionou uma melhoria nas capacidades de significação, mas também estimulou a expressão oral de forma mais espontânea e confiante.

No que tange à capacidade de ação, dos 17 estudantes que se encontravam no nível introdutório inicialmente, 9 avançaram para o intermediário e 8 para o consolidado na produção final. Esse progresso é especialmente evidente na habilidade de conduzir ações relacionadas ao *podcast* de causo de assombração em que os estudantes demonstraram uma compreensão mais profunda das particularidades do gênero, evidenciando um maior domínio na escolha de estratégias comunicativas para envolver e cativar a audiência, pensando no contexto de produção e no público alvo. Este avanço coletivo ressalta o impacto positivo do processo de aprendizado, destacando a capacidade dos estudantes em absorver e aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento do projeto.

Sobre a capacidade discursiva, percebemos que, dos 17 estudantes no total, 12 alunos saíram do nível introdutório e 9 alcançaram o consolidado na produção final. Contudo, apesar do notável avanço observado na capacidade discursiva dos estudantes, é crucial ressaltar que alguns desafios ainda persistem. A operação de linguagem "Utilizar sequência narrativa" mostra-se consolidada em todos os participantes na produção final; contudo, é importante salientar que a aplicação dessa técnica de maneira refinada pode ser aprimorada. Ainda existem sutilezas na organização narrativa que demandam atenção para garantir uma fluidez ainda mais envolvente. Da mesma forma, embora a maioria tenha progredido significativamente na operação "Estruturar o causo em: introdução, conflito, clímax e desfecho", alguns estudantes podem se beneficiar ao explorar aspectos mais elaborados dessa estrutura narrativa. É crucial entender que o desenvolvimento é um processo gradativo e progressivo e o sucesso alcançado até o momento reflete o empenho e a dedicação dos estudantes em aprimorar suas habilidades discursivas. Dessa forma, o contínuo refinamento

dessas competências é um aspecto fundamental para a conquista de resultados ainda mais expressivos ao longo de seu processo de escolarização.

Relativo à capacidade linguístico-discursiva, 17 alunos saíram do nível intermediário e 7 alcançaram o consolidado na produção final. Portanto, ao concluir a análise das capacidades linguístico-discursivas presentes nas produções dos estudantes, é possível destacar uma notável evolução ao longo da sequência didática. Os avanços se revelam tanto na articulação temporal das narrativas, evidenciados pelo uso apropriado de advérbios e tempos verbais, quanto na habilidade de criar atmosferas e personagens capazes de provocar a sensação desejada, como é o caso da construção do medo. A progressão gradativa dos estudantes, transitando de estágios iniciais para níveis intermediários e, em alguns casos, atingindo o nível consolidado, sublinha o impacto positivo da prática e do aprimoramento contínuo das competências discursivas.

Contudo, o número de estudantes que alcançaram o nível consolidado foi menor se comparado com os resultados anteriores. Essa constatação ressalta a importância de abordagens pedagógicas específicas e estratégias que possam endereçar, de maneira mais efetiva, a capacidade de análise linguística, proporcionando aos estudantes uma base sólida para o contínuo desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e discursivas.

Por fim, a capacidade multissemiótica foi a que apresentou um menor número de estudantes no nível consolidado, 18 ocorrências ao todo. No entanto, mesmo com alunos em sua maioria em nível intermediário – 29 ocorrências, considerando as 4 operações de linguagens avaliadas -, esta capacidade de linguagem foi a que apresentou avanço mais notável, visto que, na produção inicial, todos os discentes estavam em fase introdutória e apresentaram um *podcast* de causo de assombração que mais se assemelhava à leitura de texto escrito feito de forma rápida e sem entonação. As produções finais indicaram uma maior consciência e domínio desses elementos na produção final em comparação com as produções iniciais, especialmente no que tange à entonação adequada, uso de tons de voz distintos e hesitações para produzir medo e suspense, bem como inserção de expressões que sugerissem interlocução com o ouvinte, como ocorre no gênero *podcast* de causo de assombração.

Portanto, mesmo que algumas fragilidades ainda persistam e demandem atenção, é inegável observar uma notável evolução nas capacidades multimodais dos estudantes ao longo da sequência didática. Assim, a conscientização das fragilidades existentes não diminui o mérito do progresso alcançado, indicando um caminho promissor para o aprimoramento contínuo dessas habilidades multimodais. A reflexão sobre essas fragilidades, aliada ao

reconhecimento das conquistas, proporciona uma base para futuras explorações e refinamentos, consolidando, assim, o aprendizado adquirido ao longo do processo.

Por fim, esperamos contribuir com esta pesquisa não só pelas discussões traçadas nesta dissertação, acerca de metodologias de ensino de língua portuguesa, gêneros textuais orais e capacidades de linguagem, por exemplo, mas principalmente por apresentar um caminho possível, um modelo de uma SD na perspectiva do oral autônomo, conforme propusemos no Caderno Pedagógico que acompanha esta pesquisa. Propostas assim são fundamentais para contribuir com a formação inicial e continuada de professores. As pesquisas no campo da oralidade ainda são em menor quantidade, se comparadas com as voltadas para gêneros escritos. Menor ainda são as que, de fato, discutem aspectos da oralidade, não a utilizando como pretexto para se chegar a um texto escrito.

No entanto, concluímos que a abordagem adotada, embora promissora, requer contínuo aprimoramento e ajustes, visando a atender às demandas específicas de cada estudante e de cada região. A inserção de atividades mais direcionadas, observações personalizadas e a exploração aprofundada de determinadas capacidades linguísticas podem contribuir para um progresso mais consistente. Assim, as considerações finais apontam não apenas para os êxitos conquistados, mas também para as oportunidades de crescimento e refinamento, consolidando a sequência didática como uma valiosa aliada para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos discentes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática:** por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada:** limpando 'o pó das ideias simples'. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ARROYO, M.G; CALDART, R.S; MOLINA, M.C (Org.). **Por uma Educação do Campo.** 2.ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n.1, p.63-81, 2005.

BAGNO, M.; RANGEL, E.O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 5, n.1, p.63-81, 2005.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In:* BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Traduzido por Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 262-306.

BERTI, M. M. G. **Recursos coesivos em narrativas orais e escritas**: uma sequência didática a partir de causos populares. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos:** gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BIBER, D. **Variation Across Speech and Writing**. Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

BORTONI-RICARDO, S. M; OLIVEIRA, T. Corrigir ou não variantes não padrão na fala do aluno? *In:* BORTONI-RICARDO, S. M; MACHADO, Veruska Ribeiro (org.). **Os doze trabalhos de Hércules**: do oral para o escrito. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-62.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Introdução. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUENO, L. COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

BUENO, L. **Gêneros orais na escola:** necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Revista Instrumento. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.

BUENO, Luzia, et al. Das apresentações orais (produção e compreensão) na BNCC da Educação Básica às comunicações orais no Ensino Superior: por um diálogo entre os dois níveis de ensino. **Revista da ABRALIN,** [S. l.], v.20, n.3, pp.1500–1524, 2022.

CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo oralidade na Proposta curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (no prelo, 2018).

CAVALCANTE, MCB, Melo CTV. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C.F, M. M, C., MCB. **Diversidade textual:** os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica; 2007. P. 89-102.

CHOMSKY, N. - Tradução Portuguesa, **aspectos da Teoria da Sintaxe**, Armênio Armando, Coimbra, 1978, (2a edição), 1965.

COSTA-HÜBES, T.C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem. Londrina: UEL, 2008.

COSTA-MACIEL, D. A. G.; BILRO, F. K. S.; MAGALHÃES, T. G. Gêneros orais nos livros didáticos: mapeando a diversidade textual/discursiva presente nas escolas públicas brasileiras. **Revista Letras**, Santa Maria, Especial, n.1, p.243-260, 2020.

CRISTÓVÃO, V. L. **Gêneros textuais e formação inicial:** Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CRISTÓVÃO, V. L. L. Por uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: GUIMARÃES, A.M. et al (orgs.). Luzia Bueno, Maria Angela Paulino Teixeira. **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem a Malu Matencio**.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013 – (Série Ideias sobre Linguagem).

DELMANTO, D.; CARVALHO, Laiz B. Jornadas. **Port Língua Portuguesa 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita (2005). In: BUENO, L. COSTA-HUBES, T. C. **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 23-56.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

GALVÃO, M.A.M.; AZEVEDO, J. A. M. Oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

GALVÃO, A.M.O.; BATISTA, A. A. G. **Oralidade e escrita:** uma revisão. Caderno de pesquisa, 2006.

GONÇALVES, A.C.T; BATISTA, J.F; DIEL, T.R. O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa: Reflexões sobre o trabalho docente. **LETRAS**. Santa Maria, v.27, n. 54, p. 127-147, Jan./Jun., 2017.

JACOB, Ana Elisa, DIOLINA, Kátia, & BUENO, Luzia (2018). Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**, v.36, n.1, pp.85-104. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i1.585.

LEAL, T. F; GOIS, S. **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MAGALHÃES, T; CALLIAN, G. Concepções do Ensino de Oralidade em uma proposta curricular de Língua Portuguesa: anos iniciais. **Revista Educação em Foco** – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2021.

MAGALHÃES, T. G.; CARVALHO, T. A. B. Análise do eixo oralidade na Proposta Curricular de Língua Portuguesa da rede municipal de Juiz de Fora (MG). **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos** (no prelo), 2018.

MAGALHÃES, T. G. FERREIRA, C.S. **Oralidade, formação docente e ensino de língua Portuguesa**. Araraquara: Letraria, 2019.

MAGALHÃES, T. CRISTÓVÃO, V. **Sequência e projetos didáticos no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: uma leitura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 21-49.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, l. A. Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua. **Revista da ANPOLL**, n. 4, p. 137-156, jan./jun. 1998.

MARCUSCHI, L.A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi L. A. Dionisio AP (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Ceale; 2005.

GALVÃO, M. A. M. AZEVEDO, J.A. M**.** Oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 249-272, jan./jun.2015.

MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita:** Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Desafios e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da Licenciatura em educação do Campo da Universidade de Brasília. In: ANTUNES-ROCHA, M. I. **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

MOLINA, M. C. (org.).**Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

NANTES, E. A. S. **Causo Escrito**: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via Plano de Trabalho Docente. Londrina - PR, 2014.

OLSON, D. **Seis mitos da escrita**. O mundo no papel. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita:** a tecnologização da palavra. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PINTO, M. B**. Itinerários de escrita**: mediação do desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas na produção textual. Trabalho de formação docente (Especialização em Residência Docente) - Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2021.

RANGEL, E. O. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? RANGEL, E. de O.; ROJO, R. (coord.). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROCHA, GRV; SOUZA, JB. O Gênero causo e a retextualização. Possibilidades de ampliação do letramento. **Letras em revista**. Teresina, v.11, nº 01, Jan./Jun. 2020.

ROJO, R; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral.** São Paulo: Cultrix. Editora da USP, 1971.

SAUSSURE, F. **O objeto da linguística**. In: _____.Curso de Linguística Geral, 1916. tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27.ed. São Paulo: CuItrix, 2006.

SCHNEUWLY B, DOLZ J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras; 2004.

STRIQUER, Marilúcia S. D.; BATISTA, Patrícia C. **O gênero causo:** um modelo didático. escrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v. 7, n. 1, janeiro-abril, 2016

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

STORTO, L. J.; BRAIT, B. Ensino de gêneros discursivos orais em livros didáticos de língua portuguesa. **Caderno de Estudos Linguísticos,** Campinas, v. 62, p.1-25, 2020.

VYGOTSKY, L. S. Les bases épistémologiques de la psychologie. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J.-P. **Vygotsky aujourd'hui.** Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

ANEXO A – Instrumento de pesquisa

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

dizer que é ditado

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista (X) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais? _____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

sim, porque é mais aprendizado para todos os alunos

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim   ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

para asustar

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre   (X) sim, às vezes   ( ) sim, raramente   ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

(X) sim, muito   ( ) sim, pouco   ( ) não.

Justifique. porque as historias são emosionantes e engraçados

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito   ( ) sim, pouco   ( ) não.

Justifique. as historias são legais e emosionante

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

(X) sim, muito   ( ) sim, pouco   ( ) não.

Por quê? porque estão coisas diferentes

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim   (X) sim, já ouvi falar   ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim   ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

o minha vó me contava sobre assombração
e sobre as historias do folclore ela tambem me
falava que não podia ficar sozinhos em
casa na quaresma por que avia
asombração na quaresma

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Gêneros orais são atividades que se usa a fala.

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

(X) gosto muito ( ) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? apresentações

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

sim, por que gera interterimento

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

( ) Sim (X) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. sim, porque ficava curioso.

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. gostaria de alimentar o conhecimento, e é interessante

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? depende da história do medo

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

conheço, mas que não estou muito lembrado

Quadro 12 - Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

que a pessoa fala atividades com a fala

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado (X) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim porque a pessoa fala e explica

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Epoca de caresma não sei muito sobre elas

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (X) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. porque pra saber mais sobre

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. porque acho interesante

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? porque contar contando e ler voce esta lendo algo

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Sim minha irmãn no epoca de caresma viu o pessoa enfastada e tambem ja iscutei uma pessoa pulando no telhado do terraso

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

(X) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

gênero de falar

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco (X) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? apresentação

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

sim, para fazer amigos

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

( ) Sim (X) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. dava medo.

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. é interessante.

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Por quê? Temas diferente.

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim ( ) sim, já ouvi falar (X) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (X) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Que tem que usar a voz a fala pra explicar ETC...

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco (X) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário (X) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

pra treinar a fala.

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Histórias de lendas urbanas ou de folclore.

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. Eram de terror ou traumatizantes.

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. Para matar as saudades.

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? da leitura de fato e a interpretação

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (X) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Que a gente usa muito a fala

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco (X) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

(X) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? trabalhos

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim, Para explicarmos ou para se entender uns com os outros

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Para assustar e para discar medo

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. _____

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. As histórias eram mal contadas e feias mas boas então sim, um pouco

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? Fica com um pouco de curiosidade

13. Você conhece o gênero causo?

(X) sim ( ) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

A história era a história de negrinho d'água, muitos falavam que ele afogava todos os pescadores e matavam todos os caçadores, para proteger a floresta em que vivia

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

(X) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Que o gêneros orais é valor a fala

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco (\) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

(X) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim. Para desenvolvimento

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Para dar medo nas pessoas

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. Porque eu não gostava das histórias

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. Porque as maiorias eu já sei

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Por quê? para mim e tudo mesma coisa

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

O homem do saco toda hora
que uma criança fazia birra
o homem do saco aparece para
pegar as crianças e levar
elas para o lixo.

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

(X) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

a fala das pessoas.

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

(X) gosto muito ( ) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? Apresentação de trabalho

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim, pois que prática falar pra responder o professor

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Na quaresma principalmente, fazer medo

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (X) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. me fazia muito medo

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. por que eu ja creci e não tenho medo mais

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Por quê? Contar você da lendo. ler é so pra você

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Na primeira semana da quaresma meu vo fala sobre o lobão na sexta. se eu ouvi os cachorro latir era pra mim pega a vela e colocar atrais da porta.

isso espantaria o lobo da sexta mais isso era com 7 anos agora

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

(X) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Que é uma atividade de ler em grupo e responder as perguntas sobre o texto.

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário (X) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim. Pode ajudar no desenvolvimento da leitura.

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(x) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

contos de reis

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (x) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (x) não.

Justifique. _____

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (x) não.

Justifique. _____

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (x) sim, pouco ( ) não.

Por quê? _____

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (x) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (x) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

(X) muitas vezes ( ) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

gênero orais é a fala e a comunicação

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

(X) gosto muito ( ) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

(X) peças de teatro ( ) júri simulado (X) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? a apresentação

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

sim porque aguarda na fala

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

para asustar

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (X) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. porque era legal e asustador

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. era legal

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Por quê? asusta

13. Você conhece o gênero causo?

(X) sim ( ) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

meu tio contou que numa epoca tinha uma casa asombrada que durnada bateu a porta e deum barulho e tudo caindo porem mais eles conse gui fugir

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

falhas

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco (X) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário (X) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais? Trabalho

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim para um só a falha

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

( ) Sim (X) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre ( ) sim, às vezes (X) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. para a surtira

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. porque não em bom lenguas

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Por quê? Não sim

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim ( ) sim, já ouvi falar (X) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (X) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

mado

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado (X) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais? _____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

não sei

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

pero bustor

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

(X) sim, sempre ( ) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. porque eu ficava comodo

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. porque hoje em dia eu não tenho muito medo

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Por quê?

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim ( ) sim, já ouvi falar (X) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (X) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

intender as generos das orais, praticar atividade um escritas

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

(X) gosto muito ( ) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário (X) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado (X) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais? Jogar

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: ______

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: ______

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim, para intender mais sobre isso

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

Sobre antigamente as historias de medo sobre o lobo, sabitamen e etc

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

(X) sim, sempre ( ) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. Por que a gente entrati a mai historias

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

(X) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Justifique. e legal ouvir

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? Por que a gente tem que alentrar da historio

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (X) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

Fala e ditação

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? Apresentaçao de trabalhos

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

(X) outros: trabalhos, textos

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim, ter participaçáo

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(X) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

muitas historias antigas assustadoras

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (X) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. Porque me dava medo.

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. não me deixão com medo mais.

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? Porque ler é diferente de contar

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

minha mãe contava que nas noites de quaresmas, o são Jorge iria vir para assustar a todos à 00:00.

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

fala

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito ( ) gosto pouco (X) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

( ) peças de teatro ( ) júri simulado ( ) palestra ( ) PodCast

(X) Outros. Quais? trabalho

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

(X) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

sim, a gente aprende mais

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

(x) Sim ( ) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

eles falam sobre antigas histórias

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (x) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito (x) sim, pouco ( ) não.

Justifique. eu não gosto muito de historias

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito (x) sim, pouco ( ) não.

Justifique. mais ou menos

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

(x) sim, muito ( ) sim, pouco ( ) não.

Por quê? ler é uma coisa e conta é outra

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim ( ) sim, já ouvi falar (x) não

14. Conhece algum causo?

( ) sim (x) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

Quadro 12 – Questionário de pesquisa

QUESTIONÁRIO

1. Você costuma realizar atividades com gêneros orais na escola?

( ) muitas vezes (X) poucas vezes ( ) nunca

2. Escreva o que você entende por gêneros orais?

falar, e dicção

3. Você gosta das atividades com gêneros orais na escola, caso tenha vivenciado?

( ) gosto muito (X) gosto pouco ( ) não gosto

4. Nas atividades de oralidade na sua escola, você já participou de atividades com qual(is) gênero(s) abaixo?

( ) Entrevista ( ) Seminário ( ) contação de história de tradição oral

(X) peças de teatro ( ) júri simulado (X) palestra ( ) PodCast

( ) Outros. Quais?_____

5. As atividades de oralidade da sua escola são geralmente sobre qual tema?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

( ) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

(X) situações imaginárias

( ) outros: _____

6. Sobre qual dos temas anteriores você mais gostaria de desenvolver atividades de oralidade e produzi-las?

( ) você, seus interesses, seus gostos, seus amigos, sua família, sua comunidade, sua história

(X) outras pessoas, regiões e temas não relacionados diretamente sobre você

( ) situações imaginárias

( ) outros: _____

7. Você considera importante praticar atividades de oralidade na escola? Por quê?

Sim. Para participação

8. Você já ouviu falar em histórias de tradição oral?

( ) Sim (X) Não

Se respondeu que sim, escreva o que sabe sobre elas?

____

____

9. Na sua infância, seus pais, tios, avós contavam histórias?

( ) sim, sempre (X) sim, às vezes ( ) sim, raramente ( ) não

10. Se respondeu que sim, você gostava?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Justifique. Umas eram interessantes

11. E hoje, você gosta de ouvir histórias?

( ) sim, muito ( ) sim, pouco (X) não.

Justifique. alguns são chatos

12. Você percebe diferenças entre ler e contar uma história?

( ) sim, muito (X) sim, pouco ( ) não.

Por quê? as Historias contadas

13. Você conhece o gênero causo?

( ) sim (X) sim, já ouvi falar ( ) não

14. Conhece algum causo?

(X) sim ( ) não

Se respondeu que sim, registre-o de maneira breve nas linhas abaixo:

sobre a ciranma sobre as almas que
andaram depois da 00:00 toda sexta-feira
sobre a mula sem cabeça ect.

____

____

____

____