

**Plano de Trabalho Docente:**

resultado de uma proposta de trabalho privilegiando a regionalidade e a cultura popular

*Teaching work plan:*

*the result of a work proposal privileging regionality and popular culture*

Eliza Adriana Sheuer Nantes<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente estudo tem o objetivo de criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática sugerida pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), referendada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para tanto, recorre-se à pesquisa qualitativa, levada a campo na educação básica, nas séries finais do Ensino Fundamental, por meio de um trabalho colaborativo, tendo como objeto de estudo os textos-enunciado do gênero discursivo *causo*, visto permitir que aspectos como oralidade, regionalidade e cultura popular sejam contemplados, além de ser possível ao professor fazer um trabalho de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção/refacção textuais. A ancoragem epistemológica é feita com base em autores que adotam a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, concebendo a linguagem como interação. O resultado apontou para a proficuidade da realização de um trabalho interligado entre leitura, produção textual e análise linguística, com o gênero da esfera literária, visto que possibilitou ao aluno a apropriação de novos saberes, a partir da valorização da cultura na qual ele está inserido.

**Palavras-chave:** Ensino. Plano de Trabalho Docente. Regionalidade. Gênero discursivo *Causo*.

**Abstract**

*The present study aims to create and experiment, in classroom situations, a didactics suggested by the Portuguese Language Curriculum Guidelines of the State of Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), endorsed by Common National Curricular Base (BRASIL, 2017). In order to do so, it is used the qualitative research, carried out in the field of basic education, in the final series of elementary school, through a collaborative work, having as object of study the texts-enunciation of the discursive genre *causo*, orality, regionality and popular culture are contemplated, besides being possible to the teacher to make a work*

---

<sup>1</sup> Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e professora da UNOPAR (PPGENS-FUNADESP), atuando na graduação e pós-graduação. E-mail: elizanantes@gmail.com.

*of linguistic analysis contextualized to the practices of reading and textual production / refactoring. The epistemological anchoring is made on the basis of authors who adopt Bakhtinian dialogic enunciative theory, conceiving language as interaction. The result pointed to the proficuity of carrying out a work interconnected between reading, textual production and linguistic analysis, with the genre of the literary sphere, since it enabled the student the appropriation of new knowledge from the valorization of the culture in which he is inserted.*

**Keywords:** *Education. Plan for Teaching Work. Regionality. Discursive genre Causo.*

## **Introdução**

Uma das preocupações que permeia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20/12/2017, diz respeito a como diminuir as desigualdades em um país de tão grande extensão territorial e com diferenças culturais e econômicas marcantes. É relevante lembrarmos que uma base não é equivalente a um currículo. Enquanto este enfoca como contextualizar questões que envolvem a cultura, a regionalidade, os multiletramentos, aquela se volta para o que deve ser o objetivo de um processo de ensino e de aprendizagem que promova a cidadania.

Nesse sentido, desde 2008, na rede paranaense de ensino, por meio das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), já ocorre uma preocupação em propiciar ao aluno um ensino contextualizado, capaz de promover uma ação crítico-reflexiva que promova um diálogo entre teoria e prática, a fim de propiciar que a cultura do aluno seja contemplada.

Para tanto, nas escolas paranaenses, indica-se que seja adotada a *práxis* dialética, oriunda do materialismo histórico, centrada no desenvolvimento da ideia, a partir da sucessão de momentos de afirmação (tese), de negação (antítese) e de negação da negação (síntese). A seleção lexical “dialético” é usada no sentido de ser um termo empregado pelo movimento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), devido à noção idealista de dialética seguir uma orientação filosófica fenomenológica, na qual se entende o diálogo como troca de ideias, logo esse processo considera o histórico e o social (SAVIANI,

2008). A ancoragem em sala de aula vem através da proposta de Gasparin (2007), via Plano de Trabalho Docente (PTD). Trata-se de um movimento que parte da síncrese, ou seja, daquilo que é parcialmente concreto, uma vez que ainda não se encontra sistematizado, para a devida análise, rumo à abstração do construto teórico trabalhado – neste estudo, o gênero discursivo *causo*. Essa abstração ocorre via mediação do professor, aqui representada pela professora-colaboradora. O objetivo é o de que o aluno chegue à chamada síntese, que nada mais é do que o concreto devidamente pensado, porque agora ele é consciente e, por conseguinte, faz parte da prática transformadora.

Assim, o objetivo deste trabalho é apresentar uma possibilidade de contemplarmos, no plano de aula do professor, conteúdos relacionados à regionalidade e à cultura popular, conforme apregoa a BNCC (BRASIL, 2017, p. 9), a fim de que a escola valorize a “diversidade de saberes e vivências culturais” que permeiam esse Brasil pluri e multicultural.

Nesse sentido, vamos criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática sugerida pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (Paraná, 2008), referendada pela BNCC (BRASIL, 2017), tendo como objeto de estudo os enunciados concretos ou textos-enunciado do gênero discursivo *causo*.

Justificamos a seleção do gênero por permitir, conforme afirmado, que aspectos como oralidade, regionalidade e cultura popular sejam contemplados, além de ser possível ao professor fazer um trabalho integrado dentro de um processo de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção/refacção textuais.

Para concretizar esse caminho, organizamos este estudo iniciando pelos pressupostos epistemológicos que sustentam a elaboração de um PTD e, na sequência, apresentamos o método, o PTD elaborado e a síntese do resultado da aplicação na esfera escolar.

## 1 Referencial teórico

Adotando a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, concebemos a linguagem como interação, assumimos a adoção dos gêneros discursivos, verbalizados por meio de textos-enunciado, levados a campo – escola pública, educação básica – por meio de uma metodologia de trabalho específica. Então, além dos pressupostos teóricos, oriundos de Bakhtin (2010) e Bakhtin e Voloshinov (2010), ancoramo-nos, para encaminhamento didático, nos estudos de Gasparin (2007), cuja proposta de trabalho, intitulada Plano de Trabalho Docente (PTD), fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das ideias de Saviani (2008) e da teoria de Vygotsky (1999).

Assim, adotando a concepção sociointeracionista de linguagem, coadunamos que: (i) os gêneros – orais ou escritos – existem em função da comunicação humana; (ii) manifestam-se, na língua, em forma de enunciados concretos; (iii) são maleáveis/flexíveis/“relativamente estáveis”; (iv) concretizam-se como gêneros discursivos cujas enunciações são únicas, irrepetíveis, visto que ocorrem em um tempo e espaço específicos, com determinados interlocutores; (v) os enunciados estão inseridos em determinada esfera de atividade humana; (vi) para o reconhecimento do gênero selecionado, investiga-se uma série de fatores que são inter-relacionados: construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2010); (vii) os itens citados anteriormente são indissolúveis da situação de produção; (viii) conforme há alteração nas relações humanas, passa a haver, conseqüentemente, mudança nessa “relativa estabilidade” dos enunciados; (ix) por fim, sem os enunciados, não haveria comunicação humana, logo seria o caos (BAKHTIN, 2010).

Isso posto, assumimos que as atividades humanas têm esse caráter dinâmico, justamente porque o meio social no qual estamos inseridos é vivo e mutável. Medviédev (2012), ao definir gênero, destaca que a mudança que ocorre em nossa sociedade altera o processo de comunicação, tendo os gêneros formas maleáveis e flexíveis. Logo, eles manifestam as transformações históricas que ocorrem no seio social.

Consonante o estudo de Medviédev (2012), Marcuschi (2002, p. 19) ressalta que os gêneros “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Uma das contribuições da veiculação dos gêneros é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Para Bakhtin (2010), eles são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), os gêneros nos são apresentados como “[...] formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1997, p. 23). Um exemplo de gênero no qual vemos essa força cultural é o gênero discursivo *causo*.

Para Perroni (1992, p. 77), o gênero *causo* “têm toda uma aparência de verdade, mas que invariavelmente contém elementos do sobrenatural, ou desligados de qualquer compromisso com o real”. Eles são manifestações populares, que fazem parte da tradição de um povo, e os contadores são “pessoas de uma comunidade rural recontam (e recriam) e saboreiam juntas, contador e plateia, histórias que ouviram de seus antepassados” (AZEVEDO, 2002, p. 10). Essas narrações são feitas, geralmente, por pessoas de idade mais avançada. O autor enfatiza que, ao narrar um *causo*, o contador aproveita para criticar ou valorizar a cultura.

Considerando que o *causo* é um gênero discursivo que se originou na esfera literária, os estudos de Bakhtin (2010, p. 267) apontam que “a linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”. Por isso, consideramos, no estudo do *causo*, que “[...] os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010, p. 268). Logo, trata-se de um gênero permeado pela cultura.

O *causo*, então, “[...] é uma narrativa oral curta, muito próxima do conto, podendo ser definido como conto realista” (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 10). O *causo* é um gênero repleto de “[...] coincidências, disfarces, golpes teatrais, desfechos improváveis” (SIMONSEN, 1987, p. 7).

Essas asserções nos respaldam para assinalar que o contador de causo está inserido em um contexto sociocultural, no qual as histórias narradas materializam-se na vivência do cotidiano tanto do contador como do público ouvinte, interferindo na sua forma de vida, por afetarem sua crença.

Muitas vezes, graficamente, encontramos a palavra “causo” entre aspas, para indicar que se trata de uma forma específica de falar ou talvez um modo inadequado de mencionar a palavra “caso”.

Recorrendo ao dicionário Aurélio, encontramos que a palavra “causo” aparece como “[var. pop. de caso] S.m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. “Caso”, por sua vez, segundo o mesmo dicionário, entre outros, está relacionado a significados como “acontecimento, fato, sucesso, ocorrência”, podendo aparecer, ainda, como sinônimo de “história, conto” (FERREIRA, 2000).

A proposição defendida neste trabalho é a de que o causo é um gênero discursivo específico e, como tal, distingue-se da variedade de acepções atribuídas ao vocábulo “caso”, tendo como apropriadas aquelas citadas há pouco, especificamente “fato, ocorrência [...] história” (FERREIRA, 2000).

Para tornar um causo digno de ser narrado e ouvido, é necessário que seja um acontecimento exemplar ou representativo dentro de um universo de valores e crenças da comunidade; ou que seja interessante, segundo as intenções comunicativas: insólito, pitoresco, nostálgico, etc.

Então, os fatos passam pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, do que foi mais significativo de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que escolhe os pormenores a narrar. O causo é, assim, o acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas, de modo a provocar uma reação no ouvinte.

O contador de causo, segundo Batista (2007), é uma pessoas simples, com grande vivência na comunidade e que, para chamar a atenção do público-alvo, cria uma cena enunciativa, envolve os espectadores, seduzindo-os, de tal forma que eles se tornem coautores do que está sendo narrado.

Com relação ao discurso veiculado, ele pode ser adaptado, considerando-se a reação dos espectadores e suas possíveis respostas. Para ser um caso, ele precisa ter um elo com a realidade, pois, caso contrário, será desacreditado pelo público-ouvinte. É, justamente, a possibilidade do real, da concretude que torna a história narrada interessante, uma vez que, na narrativa, encontramos a experiência humana vivida em determinado tempo e espaço (CASTANHO, 2009).

Tendo apresentado os pressupostos epistemológicos nos quais sedimentamos nosso trabalho, passaremos a discorrer sobre a ancoragem teórica do PTD que foi criado.

### **1.1 O Plano de Trabalho Docente proposto pelas Diretrizes Curriculares do Paraná (PARANÁ, 2008)**

Considerando que nosso objetivo é elaborar um PTD, a partir das sugestões propostas nas DCE (PARANÁ, 2008), apresentamos, nesta seção, os pressupostos teóricos que norteiam a proposta criada.

Iniciamos lembrando que a BNCC (BRASIL, 2017) destaca a relevância de a escola desenvolver competências, dentro do currículo, de forma a “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, o que engloba a questão “social e cultural”, a fim de despertar a “imaginação e a criatividade”, privilegiando das manifestações “locais às mundiais”, permitindo ao educando “participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2017, p. 9).

Então, para a aplicação das atividades em sala, seguimos as etapas previstas no PTD, de Gasparin (2007):

**Quadro 1** - Plano de Trabalho Docente.

<b>PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)</b>	<b>TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)</b>			<b>PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)</b>
<b>Prática Social Inicial do Conteúdo</b>	<b>Problematização</b>	<b>Instrumentalização</b>	<b>Catarse</b>	<b>Prática Social Final do Conteúdo</b>
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo. a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competência.

Fonte: Gasparin (2007).

Nos estudos de Gasparin (2007), o PTD apresentado é conduzido em cinco etapas, mediadas pelo professor: (1) Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem); (2) Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); (3) Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); (4) Catarse (nova forma de entender a prática social); e (5) Prática Social Final (nova proposta de ação, a partir do novo conteúdo sistematizado).

Embora as etapas estejam em itens diferenciados, são etapas totalmente interligadas, sendo que a Prática Social Inicial é o ponto de partida do trabalho docente. A seleção lexical da palavra “prática” refere-se a tudo o que o ser humano faz, e isso engloba todas as suas ações e intenções, sejam elas políticas, religiosas, educacionais. Logo, não há prática neutra, pois ela é subjetiva.

Nessa primeira etapa, o foco do professor é contextualizar os saberes advindos da esfera do cotidiano do educando, em virtude de sua aprendizagem



iniciar-se bem antes de ele adentrar no espaço escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor. Aqui, consideram-se os conhecimentos prévios do aluno, afinal primeiro existe a vida, e apenas depois entra em cena a instituição escolar. Logo, o empírico já é vivenciado pelo aluno, cabendo à escola entrar com os conhecimentos científicos.

Esse momento de conscientização – entre o que o aluno já sabe e os novos saberes – é mediado pelo professor, que, “[...] a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (GASPARIN, 2007, p. 20).

A Problematização tem o objetivo de detectar e delimitar as questões a serem focalizadas, visto que o trabalho sobre elas é essencial para a prática social. Teoricamente, essa “seleção” de conteúdo corresponde ao currículo escolar. Gasparin (2007, p. 37) destaca que, “[...] de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares”.

Pedagogicamente, encontramos-nos no início da construção do conhecimento científico, ou seja, no terceiro passo. Segundo Gasparin (2007, p. 52), “a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações”. Essa construção se dá em uma relação tríade, ocorrida entre alunos, professores e conteúdo. Esse agir pedagógico, eminentemente mediador, impulsiona uma ruptura: do conhecimento cotidiano para o científico. Essa ruptura é apresentada pelo docente, visto que é ele o responsável por definir os conteúdos, embora eles não tenham, aparentemente, relevância perceptível para o aluno. Essa ação será posta em prática na fase da Instrumentalização.

É importante observar que, na Problematização, estamos na fase preparatória do processo. Nesse momento, pode-se elencar questões que motivem o educando a querer saber. Para isso, investigam-se, levantam-se as necessidades, detectam-se os problemas, apontam-se conteúdos. Logo, ela é

motivadora e dela emergem conteúdos a serem analisados e estudados. As respostas dos questionamentos fluirão na fase da Instrumentalização.

Então, a fase da Instrumentalização é o momento no qual serão procuradas soluções/respostas para as questões emergentes na Problematização. Trata-se da fase na qual estrutura-se o conhecimento científico. Para que haja a compreensão dos conceitos científicos na escola, Gasparin (2007), baseado nas teorias de Vygotsky (1999), investiga o processo de construção intelectual do saber nas crianças.

Uma questão central é: como mensurar o nível de desenvolvimento do aluno. Para isso, Gasparin (2007) apoia-se nos estudos de Vygotsky (1999), nos quais o autor expõe que esse grau define-se na resolução de problemas. Tanto o aluno pode resolvê-los com sua própria autonomia (zona de desenvolvimento real) quanto com alguma atividade mediada/orientada por outra pessoa. Assim, as experiências vygostkianas indicam que é por meio da imitação – as experiências sociais – que ocorre a aprendizagem real, isso porque o ato de imitar conduz a criança a uma ação superior às condições atuais e, com a mediação do outro, tem-se um fator motivador para o estímulo da aprendizagem (zona de desenvolvimento proximal).

Diante disso, observa-se que, se o aluno consegue realizar determinada atividade, com a mediação docente, posteriormente, quando sozinho, também estará apto a fazê-lo. Outro ponto relevante é o fato de essa fase propiciar maior apropriação do vocabulário gramatical e conceitual.

Assim, nessa ação conjunta, privilegia-se o estímulo de operações conceituais com maior grau de complexidade, no intuito de haver a instrução do pensamento científico, momento no qual aplicam-se as operações abstratas ao objeto. Entenda-se que esse movimento de aprendizagem não é fragmentado, mas, sim, espiral, visto ocorrer uma ruptura entre um conceito e outro (cotidiano e científico), uma vez que a experiência vygostkiana nos indica tratar-se de processos inter-relacionados, a tal ponto que um subsidia o outro. Estamos na zona de desenvolvimento imediato, e aqui ocorre a incorporação mental de conceitos elaborados, o que apontará para um novo

nível de aprendizagem, considerado superior, indicando maior autonomia, por parte do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

A *Catarse* trata-se do momento no qual o aluno passa por algo que pode ser, metaforicamente, similar à montagem de um grande quebra-cabeça, em outras palavras, ele altera a sua visão, anteriormente fragmentada, para uma visão que abrange a totalidade integradora. Nessa fase, percebe que a realidade, vista “como ‘natural’, não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’, porque é produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas desses homens” (GASPARIN, 2007, p. 129). Naturalmente, isso não quer dizer que o aprender está limitado a essa fase, pelo fato de que “[...] ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a *Catarse* é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (GASPARIN, 2007, p. 134).

Por fim, considerando que o aluno encontra-se em novo estágio de aprendizagem, chega-se ao momento da transposição do teórico para a prática. Essa ação irá possibilitar analisar como e de que forma o discente incorporou em sua prática (ações) o construto trabalhado. Logo, a Prática Social Final aponta que, paulatinamente, construiu-se a autonomia do sujeito, desafios foram superados, e chegou-se a um novo nível de desenvolvimento. Esse nível é essencial por considerarmos que ele permitirá que o aluno faça uso social da língua, ou melhor, os novos conteúdos científicos aprendidos na escola são transpostos e utilizados fora dela: na esfera social.

Na perspectiva proposta, o ensino é visto na modalidade espiral, porque a prática social caminha junto com o desenvolvimento (aperfeiçoamento) intelectual. Dito de forma mais contundente: a prática social está submetida à aprendizagem. Assim, como seres humanos, em constante processo de aprendizagem, se priorizarmos uma mediação desafiadora, possivelmente teremos como resultado uma transformação de velhos construtos (Prática Social Inicial) em novas possibilidades (Prática Social Final), sendo esse “o ponto de chegada do processo pedagógico” (GASPARIN, 2007), lembrando que

todo ponto de chegada é metafórico, visto que se trata de um novo ponto de partida, devido à dinamicidade da aprendizagem.

## 2 Metodologia

A metodologia de pesquisa selecionada é a qualitativa, oriunda dos estudos antropológicos e sociológicos, com base interpretativa, porque privilegia a interpretação da ação dos indivíduos que compõem os *corpora* dos dados coletados, possibilitando, ao pesquisador, estar imerso *in loco*, na realidade pesquisada, o que lhe permite, com maior propriedade, descrever os fenômenos encontrados, compará-los e, por conseguinte, interpretá-los, propondo encaminhamentos (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo Magalhães (2006), na pesquisa colaborativa, priorizam-se métodos de investigação orientados para a ação. Isso permite aos participantes, tanto ao pesquisador como aos demais envolvidos, buscar caminhos que levem a uma ação transformadora. A pesquisa possibilita um “[...] novo modo de intervir na prática, dando aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento” (MAGALHÃES, 2006, p. 148).

Recorremos, ainda, à Linguística Aplicada, visto que seu respaldo epistemológico é encontrado nas pesquisas de Moita Lopes (2006), em que o autor cita importantes instrumentos de pesquisa, tais como gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevista com professores da turma e com os alunos, dentre outros, que são documentos relevantes para o registro e a posterior análise dos dados coletados.

Nessa perspectiva, o processo a ser analisado para a criação do PTD é o trabalho colaborativo, no qual estão envolvidos a pesquisadora, a professora e os alunos. Para construir esse objeto, tem-se o seguinte: a) a definição do trabalho colaborativo e as etapas (leituras de textos teóricos e compreensão do PTD, encontros, acompanhamento, avaliação) de que participam, em princípio, a pesquisadora e a professora-sujeito, além de, posteriormente, os alunos, os quais vão trazer dados que proporcionam os resultados obtidos ao

longo do processo; b) a elaboração das atividades didáticas, segundo as etapas previstas no PTD, de Gasparin (2007), nas quais o objeto de ensino é o causo escrito; c) o desenvolvimento do PTD, na sala de aula; d) a análise dos resultados obtidos, via respostas dos alunos; e) a avaliação do trabalho colaborativo para a didatização (elaboração e desenvolvimento das atividades) e, conseqüentemente, a avaliação dos pontos fortes e fracos revelados pela pesquisadora (mediadora do trabalho colaborativo), pela professora e pelos alunos.

O *locus* da pesquisa é a escola pública, mais especificamente as séries finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa. Assim, os *corpora* deste trabalho tiveram como participantes de pesquisa 34 acadêmicos que cursavam o 9º ano da escola básica e uma professora. O recorte apresentado é o resultado dessa pesquisa em sala, fruto de observação, gravação em áudio, transcrição, anotações em diário, entrevista, questionário, coleta de diários e análise de 30 h/aula de Língua Portuguesa, durante toda a etapa de aplicação do PTD, o que resultou, no final da pesquisa, em um *corpus* transcrito de, aproximadamente, duzentas laudas.

Como material de apoio, usamos o livro “Causos do Norte do Paraná”, fruto de um projeto de extensão, “Contação de Histórias do Norte do Paraná”, desenvolvido pelo Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em parceria com os Núcleos Regionais de Educação de Cornélio Procópio e de Londrina.

Para coletar os causos que compuseram o livro, antes de irem a campo, os professores organizaram oficinas com os alunos nas quais foram abordados: textos teóricos sobre a temática investigada; metodologia de pesquisa, com ênfase em registro de etapas de trabalho de pesquisa; atividades práticas sobre como fazer anotações, roteiros de entrevistas, manuseio de gravadores, transcrição de dados e leitura de mapas, com enfoque no processo de (re)ocupação do Norte Parananense, visto ser o *locus* onde os dados seriam coletados. Na sequência, os atores foram a campo, com o acompanhamento dos professores, para selecionar os moradores a serem entrevistados. Dessa experiência, resultou um conjunto de causos escritos

que retratam a história, os saberes e as crenças de um povo, materializado e socializado em forma de livro (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009).

Esse material foi levado à sala de aula. A partir do estudo da caracterização dos gêneros contidos nele, os alunos foram a campo, em seu próprio bairro, entrevistando familiares e vizinhos, em busca de um narrador que soubesse contar um caso. Após a coleta, o texto foi escrito pelo aluno, trazido para a sala de aula e, coletivamente, o gênero foi trabalhado para análise das características desse gênero que são responsáveis por categorizá-lo como tal.

Para trabalhar com os casos em sala, organizamos o PTD, que foi desdobrado, como o próprio registro escolar assim requer, em planos de aula. Nesse momento, ressaltamos para a professora que a aula em si concretiza o plano de aula, lembrando que, juntos, todos os planos de aula formam uma única unidade, vindo ao encontro do trabalho de Gasparin (2007). Vejamos como os conteúdos foram trabalhados:

**Quadro 2 - Conteúdos dos encontros.**

Ordem	Hora aula	Conteúdo programático	Objetivos
1º	2 h/a Aulas 1 e 2	Apresentação da proposta. Termo de consentimento a ser assinado pelos pais e pelos alunos. Diagnóstico inicial: mapear o que os alunos já sabem. Diferenciar “causo” de outros gêneros anteriormente trabalhados.	Retomar a atividade da aula passada e introduzir o conteúdo “causo”. Avaliar o conhecimento prévio do aluno, solicitar a produção inicial. Reconhecer os variados gêneros.
2º	2 h/a Aulas 3 e 4	Reconhecimento do gênero “causo” e suas características gerais.	Reconhecer o gênero “causo”. Diferenciar “caso” e “causo”.
3º	1 h/a Aula 5	Dimensão histórica: o caso na RPC TV <sup>2</sup> (assunto, conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas).	Sistematizar informações sobre as características do caso. Ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o caso, com ênfase nos casos relatados pela RPC TV.
4º	3 h/a Aulas 6, 7 e 8	Leitura de casos. Caracterização do caso: leitura e análise de casos e casos.	Distinguir o “causo” do “caso”. Identificar as características que configuram o caso escrito.

<sup>2</sup> Casos disponíveis em: <[https://www.youtube.com/watch?v=Tsrz\\_OUToSE](https://www.youtube.com/watch?v=Tsrz_OUToSE)>.

5º	2 h/a Aulas 9 e 10	Leitura e análise de causos em suportes diferenciados.	Conhecer uma autêntica contadora de causo. Apresentar o gênero em diferentes suportes, com ênfase nas adaptações realizadas. Abordar questões por meio de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; ao assunto, conteúdo temático; à construção composicional; e às marcas linguístico-enunciativas.
6º	1 h/a Aula 11	Leitura e análise dos causos produzidos individualmente.	Investigar se os causos são, de fato, causos. Trocar as produções e proceder à leitura oral dos causos produzidos.
7º	2 h/a Aulas 12 e 13	Leitura e análise de causos e solicitação da refacção.	Proceder ao início do trabalho da refacção textual, considerando a caracterização; o contexto de produção; o conteúdo temático; a construção composicional; e as marcas linguístico-enunciativas.
8º	2 h/a Aulas 14 e 15	Refacção coletiva.	Reconhecer o gênero “causo” e diferenciá-lo de outros gêneros.
9º	2 h/a Aulas 16 e 17	Catarse: discussão dos causos produzidos pelos alunos. Revisão dos conteúdos abordados. Prática Social Final: intenções e propostas de disseminação.	Sistematizar e organizar a produção final para socialização.
10º	3 h/a Aulas 18, 19 e 20	Ilustração dos causos produzidos.	Acompanhar o processo de criação da ilustração dos textos produzidos.
11º	8 h/a Aulas de 21 a 28	Organização do material para disseminação.	Digitar, formatar e escanear todos os textos produzidos. Selecionar as imagens que acompanham cada texto.
12º	2 h/a Aulas 29 e 30	Lançamento dos livros.	Agradecer a participação de todos. Lançar o livro produzido pelos alunos.

Fonte: A autora.

Continuação

Tendo apresentado o PTD, passemos aos resultados da pesquisa

### 3 Resultados

Nosso PTD foi elaborado, então, considerando desde os encontros com a professora-colaboradora, para as leituras prévias e reflexão sobre os textos que sedimentaram o trabalho com o gênero “causo escrito”, suas regularidades (estabilidade), em termos das dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional), associadas às transformações ocorridas (irregularidades/mobilidades) nas condições de produção do processo enunciativo de cada texto-enunciado.

No que concerne às categorias de análise, optamos por adotar as que se encontram no PTD (GASPARIN, 2007), em três grandes grupos: (a) Prática social inicial do conteúdo – ZDR (Zona de Desenvolvimento Real): englobando a apresentação do conteúdo, vivência cotidiana do aluno, o que ele sabe e o que gostaria de saber; (b) Teoria – ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal): nesta fase, contemplam-se atividades relacionadas à problematização, instrumentalização e catarse, lembrando que são ações intrinsecamente relacionadas e não devem ser vistas como atividades dissociadas ou estáticas; e (c) Prática social final do conteúdo – ZDPt (Zona de Desenvolvimento Potencial): investiga-se, nesse momento, a manifestação da nova postura prática do aluno, ou seja, a nova atitude acerca do conteúdo, após a realização do trabalho.

Assim, para que um conteúdo que contemple regionalidade e cultura seja concretizado na prática, em sala de aula, ele precisa, antes, constar no planejamento pedagógico do professor. Para isso, deve-se elaborar um PTD que, na etapa posterior, pode ser aplicado em sala de aula em forma de sequência didática, podendo seu conteúdo ser trabalhado de forma interdisciplinar. Na sequência, vejamos a elaboração do PTD que foi aplicado:



**Quadro 3 - Plano de Trabalho Docente Geral.**

<b>PLANO DE TRABALHO DOCENTE GERAL</b>				
<b>Escola: xx Curso: 8ª série, 9º ano Turma: “C” Período: matutino</b>				
<b>PRÁTICA Nível de desenvolvimento o atual</b>	<b>TEORIA Zona de desenvolvimento imediato</b>			<b>PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento o atual</b>
<b>Prática Social Inicial do Conteúdo</b>	<b>Problematização</b>	<b>Instrumentalizaçã o</b>	<b>Catarse</b>	<b>Prática Social Final do Conteúdo</b>
<p><b>Objetivos:</b> Apropriar-se da teoria dos gêneros discursivos e do gênero “causo”. Didatizar o gênero “causo” para as aulas do 9º ano de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, via PTD (GASPARIN, 2007).</p> <p><b>Conteúdos:</b> Gênero discursivo; caracterização do gênero discursivo “causo”; análise de causos de autores paranaenses. Plano de Trabalho Docente.</p> <p><b>Vivência do conteúdo:</b> a) O que os alunos já sabem sobre gênero, gênero “causo” e PTD. b) O que mais os alunos gostariam de saber.</p>	<p><b>Discussão sobre o conteúdo:</b> Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar causos? O que diferencia o PTD de outros modelos?</p> <p><b>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:</b> <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de causo; definição de PTD. <u>Social:</u> circulação e recepção do gênero; relevância do PTD. <u>Histórica:</u> sócio-história de M. Bakhtin; contexto sócio-histórico do gênero “causo”; contexto da Pedagogia Histórico-Crítica. <u>Escolar:</u> quais relevâncias para a escola – gênero discursivo, causo e PTD.</p>	<p><b>Ações docentes e discentes:</b> Apresentação: conhecimento dos alunos sobre gênero discursivo, gênero “causo” e PTD. Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras. Atividades de leitura e análise de causos brasileiros, sobretudo os do livro de Alegro, Ferreira e Pauli (2009). Didatização do gênero “causo”, via PTD. Aplicação da proposta nas aulas do Ensino Fundamental.</p> <p><b>Recursos (humanos e materiais):</b> Livros; textos diversos; <i>data-show</i>.</p>	<p><b>Síntese mental do acadêmico:</b> Apropriação e didatização dos conteúdos.</p> <p><b>Expressão da síntese:</b> Avaliação de sua apropriação e da didatização do gênero, via PTD.</p>	<p><b>Intenções do acadêmico:</b> 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo. 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “causo”. 3. Ler e analisar outros gêneros discursivos. 4. Valorizar o Plano de Trabalho Docente.</p> <p><b>Ações do acadêmico:</b> 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo. 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre o gênero “causo brasileiro”. 3. Pesquisa sobre outros gêneros discursivos. 4. Aplicação do PTD em outros gêneros discursivos na sala de aula.</p>

Fonte: Adaptação do quadro de Gasparin (2007) e do Plano de Trabalho Docente (NANTES, 2014, p. 164).

Visando elucidar as ações, o professor deve considerar esse movimento dialético, representado pela prática > teoria > prática, em que a teoria de Gasparin (2007) dialoga com a teoria histórico-cultural do psicólogo Vygotsky (1999), sendo o papel do professor o mediador (representado pela professora-participante). O conteúdo deve partir do nível de desenvolvimento atual do aluno (9º ano, 8ª série, Ensino Fundamental) rumo ao nível de desenvolvimento potencial (até onde ele pode chegar?). Para atingir esse nível, o mediador deverá atuar junto à ZDP. Nesse contexto, começa-se pela realidade social mais ampla, na qual o aluno é submetido às leituras críticas, reflexivas, e trabalha-se com os conteúdos programáticos de forma contextualizada, defendendo-se, nessa proposta, a ideia de que um ensino que venha ao encontro da realidade na qual esse aluno está inserido será mais significativo (contextualizado) para ele. Assim, tende a haver uma apropriação adequada desse conhecimento trabalhado.

Considerando que é possível juntarmos as duas realidades, a teoria e a prática, pois a *práxis* é social e dinâmica, logo elas coexistem, elaboramos, em conjunto com a professora, um segundo PTD, agora mais detalhado, no qual inserimos questões norteadoras para a ação docente, que poderão auxiliar a prática pedagógica.

O objetivo de o professor elaborar um PTD é o de que ele não se perca no momento da aplicação das atividades, pois terá clareza sobre qual é a proposta pedagógica e se sentirá seguro para acompanhar cada etapa, sabendo quais são as ações posteriores a serem realizadas. Vejamos cada etapa que elaboramos, agora de forma mais detalhada, visando facilitar os passos de aplicação da futura sequência didática.

**Quadro 4** - Plano de trabalho docente: gênero discursivo “causo”.

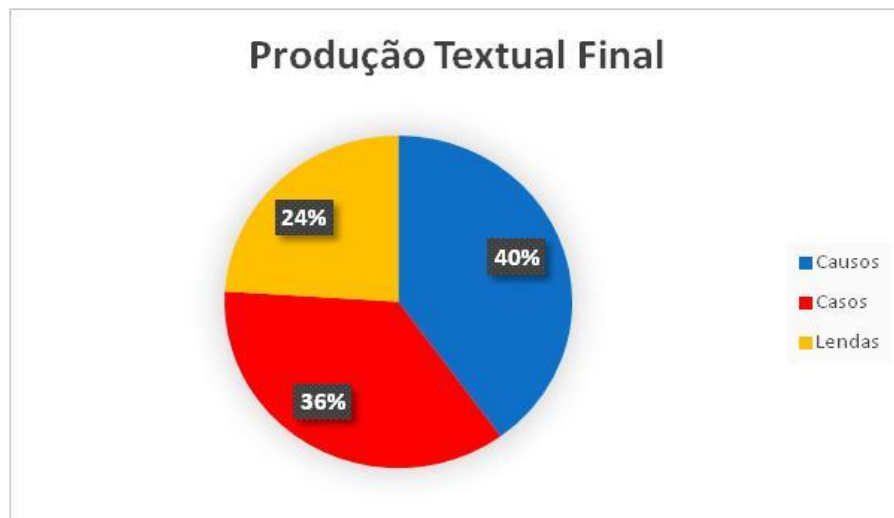
<b>PLANO DE TRABALHO DOCENTE: GÊNERO DISCURSIVO “CAUSO”</b>				
<b>Escola: xx Curso: 8ª série, 9º ano Turma: “C” Período: matutino</b>				
<b>PRÁTICA</b> Nível de desenvolvimento atual	<b>TEORIA</b> Zona de desenvolvimento imediato			<b>PRÁTICA</b> Novo nível de desenvolvimento atual
<b>Prática Social Inicial do Conteúdo</b>	<b>Problematização</b>	<b>Instrumentalização</b>	<b>Catarse</b>	<b>Prática Social Final do Conteúdo</b>
<p><b>Objetivos:</b> Reconhecer o gênero “causo” em suas dimensões: contexto de produção; conteúdos temáticos; construção composicional; marcas linguístico-enunciativas. Ler e analisar textos/enunciados pertencentes ao gênero “causo”.</p> <p><b>Conteúdos:</b> Organização textual do gênero “causo”, com base em Batista (2007) e com acréscimos de nossas pesquisas. Análise de causos de autores diversificados, com ênfase na produção coletada no Estado do Paraná.</p> <p><b>Vivência do conteúdo:</b> a) O que os alunos já sabem sobre o gênero?</p>	<p><b>Discussão sobre o conteúdo:</b> Por que estudar causo? Que dificuldades há para ler e analisar um causo? O que diferencia o causo de outros gêneros como lenda, lenda urbana e mito?</p> <p><b>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:</b> <u>Conceitual:</u> O que é causo? Quais são suas características? <u>Social:</u> Onde circula o gênero? Quais assuntos são abordados nos causos? <u>Histórica:</u> Quando e onde surgiu o gênero? <u>Escolar:</u> Com que finalidade o aluno aprende a ler esse gênero? <u>Estética:</u> Há diferenças entre os causos produzidos por</p>	<p><b>Ações docentes e discentes:</b> Apresentação: conhecimento dos alunos sobre o gênero. Exposição dialogada do conteúdo pelo professor. Atividades de leitura e análise linguística: questões referentes às regularidades do gênero (contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas). - Organização textual do gênero (BATISTA, 2007), com nossos acréscimos.</p> <p><b>Recursos (humanos e materiais):</b> Livros; textos diversos; <i>data-show</i>; e internet.</p>	<p><b>Síntese mental do aluno:</b> Apropriação dos conteúdos.</p> <p><b>Expressão da síntese:</b> Debate sobre o assunto (temas). Atividades para que o aluno demonstre sua compreensão do gênero. Atividades de leitura e análise de causos: comparação entre os causos selecionados em diferentes suportes.</p>	<p><b>Intenções do aluno:</b> 1. Conhecer mais sobre o gênero. 2. Valorizar o saber popular. 3. Aprender a ler e apreciar textos/enunciados do gênero estudado. 4. Valorizar o conhecimento linguístico-enunciativo.</p> <p><b>Ações do aluno:</b> 1. Leitura de outros textos do gênero e de outros contadores. 2. Pesquisar, na mídia impressa e eletrônica, livros/<i>sites</i> sobre causos. 3. Pesquisar se há algum contador de causo na região ou se alguém da família vem à escola partilhar. 4. Compor/ escrever/ retextualizar causos. 5. Compartilhar com outros alunos.</p>

b) O que mais os alunos gostariam de saber?	diferentes autores? <u>Cultural</u> : O gênero produzido no Paraná é diferente do de outras regiões do Brasil?			6. Organizar a socialização desse saber.
---	---	--	--	--

Fonte: Adaptação do quadro de Gasparin (2007) e do Plano de Trabalho Docente (NANTES, 2014, p. 164).

Tendo apresentado os PTD elaborados, passamos à síntese dos resultados. Após a aplicação do Plano de Trabalho Docente, os textos tornaram-se objeto de análise e foram devidamente caracterizados. Nessa coleta de dados, observou-se que havia causos, casos e lendas urbanas.

**Gráfico 1** - Gêneros identificados na produção textual final.



Fonte: Dados da pesquisa.

No total de textos produzidos, 24% eram lendas urbanas, 36% constituíam casos, e 40% apresentavam-se como causos. Quando a professora-colaboradora discutiu com a turma sobre o possível motivo de o número de casos ser quase equivalente ao número de causos, a resposta foi contundente: “professora, minha avó confunde, ela não sabe a diferença”. Outros enunciaram: “foi difícil, meu tio quase nem lembrava de causos pra contar”. Diante disso, inferimos que temos dois fatores: (i) o apagamento do

gênero; (ii) o desconhecimento da diferença entre caso e causo. Essas asserções são referendadas pelos estudos de Amaral (1981), que, desde o início do século XX, já observou que o causo estava “[...] acantado em pequenas localidades que não acompanharam de perto o movimento feral do progresso e subsiste, fora daí, na boca das pessoas idosas, indelevelmente influenciadas pela antiga educação” (AMARAL, 1981, p. 42).

No que se refere ao assunto, encontramos que prevaleceu, tanto no causo como no caso e na lenda, a questão do sobrenatural. Os assuntos dos causos foram: “O lobisomem morto por uma bala de prata”; “A casa mal assombrada”; “O rio assombrado”; “O lobisomem da região de Curitiba”; “A ponte”; “O lobisomem do oeste”; “Olhos famintos”; “O causo do lobisomem”; “O caminho”; “A velha do cemitério”; “Pé grande”; “O cavalo branco”; “O lobisomem”; “A moça da ponte”.

É importante destacar que, para ser um causo, necessariamente, precisa ser conhecido em determinada região, e a comprovação disso é a voz de autoridade de outras pessoas (OLIVEIRA, 2006). Nos textos produzidos, a voz de autoridade apareceu marcada em forma de juramento, ou seja, jurar é não faltar com a verdade: “As pessoas que saíam juravam que viam o lobisomem”. Então, mesmo que de forma indefinida, havia mais de uma pessoa “vendo” o mesmo fato causador de tal situação. Isso nos lembra um aforismo espanhol que diz: “Eu não acredito em bruxas, mas que elas existem, existem...”, uma vez que, nos textos produzidos pelos alunos, temos esses fragmentos: “O tempo foi passando, e hoje ninguém acredita mais nisso, mas também ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo.”

Nesses fragmentos, a seleção lexical aponta para elementos como (a) passagem do tempo (“o tempo foi passando”); (b) a atualidade (“hoje”); (c) o uso do pronome indefinido (“ninguém”) para reforçar uma ideia de que, na atualidade, essas histórias não têm a mesma forma; (d) o uso da conjunção adversativa “mas” iniciando outro raciocínio no texto (“mas também ninguém duvida”); (e) encerrando com a possível veracidade do causo (“ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo”). Aqui, temos o uso do

“mesmo”, que não dá margem a dúvidas, o tempo em que isso era visto, “na quaresma“, e o que era visto, “algo”, que supostamente seria o lobisomem, conforme indica a imagem ilustrativa que acompanha o texto.

Com relação à autoria, prevaleceram os avós (6 textos), seguidos dos vizinhos (4 textos); pais (3 textos); e bisavó (1 texto). Quanto ao assunto, o que se destacou, predominantemente, foi a assombração, em todos os casos.

No que se refere ao local, observa-se que se destacaram as regiões rurais (Sítio Santa Cecília, Sítio Assaí, Sítio Mato Grosso, Sítio Santa Cecília do Pavão, Fazenda D. Rosa, interior de Leopólis, Toledo, dentre outros).

O tempo prevaleceu indefinido, remetendo a um passado remoto do contador (há 25 anos; quando a avó tinha 14 anos; a bisavó tinha 10 anos; quando a mãe era criança; tempos atrás; quanto a narradora tinha 6 anos; quando os avós eram jovens; quando a contadora era menina). Em relação à voz de autoridade, predominou a dos avós, seguida da de “pessoas da região”, culminando com o convite: “se você duvida, vá até lá e veja, ainda hoje [...]”.

No quadro a seguir, apresentamos a sumarização da caracterização do texto enunciado concreto, materializado via gênero discursivo “causo escrito”, realizado a partir dos textos produzidos pelos alunos:

**Quadro 5** - Sumarização dos textos produzidos pelos alunos.

<b>Contexto de produção e relação autor-leitor-texto</b>	
<b>Autor-enunciador</b>	Quem conta o causo.
<b>Provável destinatário</b>	Qualquer pessoa disposta a escutar.
<b>Local e época de circulação</b>	Os causos estão presentes em todos os povos, raças e culturas, tendo em seus relatos as narrativas de origem remota.
<b>Provável objetivo da interação</b>	Narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
<b>Assunto</b>	
Os causos podem apresentar assuntos variados. De acordo com Oliveira (2006), os assuntos transformam-se em temas no processo interativo-avaliativo voltados ao lúdico, crítica, revide e aterrorizante.	
<b>Organização geral</b>	
Título, subtítulo, fotos ilustrativas, organização textual, aspectos gráficos aliados ao assunto proposto.	

**Marcas linguístico-enunciativas**

Linguagem informal, presença da variação linguística, uso de discurso direto, relação dialógica de elos anteriores, voz do senso comum e citação do outro para dar credibilidade ao discurso.

Fonte: dados da pesquisa.

Como já acordado previamente com os educandos, encerradas as etapas de refacção – foram três refacções individuais e uma refacção coletiva –, era chegado o momento de organizar o livro com as produções coletadas.

Quanto aos textos a serem selecionados como constituição do *corpus*, os textos produzidos pelos discentes, utilizamos como critério ter a autorização dos pais e dos alunos, via assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme os procedimentos éticos adotados na pesquisa, além de o aluno ter participado de todas as etapas das atividades propostas.

Assim, coletivamente – alunos, professora-colaboradora e pesquisadora –, optamos por manter todas as produções, porém agrupadas de acordo com o gênero a que pertencem. Como o livro foi socializado (direção, pais, professora), foi feita uma sequência: capa; a apresentação do trabalho pelo pesquisador; a palavra da professora; o sumário; as produções; e as considerações finais. No corpo do livro, fez-se uma breve explicação sobre cada gênero, seguida das produções daquele gênero.

Outra ação refere-se à ilustração. A professora-sujeito sugeriu que os próprios alunos ilustrassem o livro e criassem a capa. Como cinco deles se prontificaram, os textos foram aleatoriamente divididos de forma que cada um deles ilustrasse em torno de seis textos.

Como se tratava de um trabalho vinculado a um projeto de pesquisa – “Plano de Trabalho Docente: uma proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio” –, a Universidade postou as fotos do lançamento oficial dos livros, com os discentes na posição de sujeitos-autores, autografando-os, no *site* da Universidade. Posteriormente, a professora participante solicitou cópia do livro em PDF para ser disponibilizado no *site* da Secretaria de Estado da

Educação (SEED) e do Núcleo Regional de Ensino, com a devida contextualização de como fora aplicada a pesquisa.

## **Conclusões**

O resultado da pesquisa apontou para a proficuidade do trabalho colaborativo entre universidade e educação básica, sobretudo quando se realiza um trabalho interligado entre leitura, produção textual e análise linguística para possibilitar ao aluno a apropriação de enunciados concretos do gênero em foco, de modo significativo, dinâmico e criativo, visto entendermos, ainda, que a opção pelos textos-enunciados do gênero “causo”, como conteúdo de ensino, propiciou um tratamento mais próximo à realidade discente, na produção de sentidos contextualizados, privilegiando a cultura de um povo (ROJO, 2013).

Segundo a professora participante, que tem mais de duas décadas de prática na educação básica, um dos motivos pelos quais ela ainda não havia trabalhado com o gênero causo era o fato de ele não aparecer nos livros didáticos adotados pela escola. Logo, temos que atentar que, para um conteúdo ser trabalhado na hora da aplicação de uma sequência didática, em sala de aula, antes, ele deve estar previsto no currículo escolar, no material didático e na elaboração do PTD (planejamento pedagógico do professor). Dessa forma, será possível contemplar as indicações da BNCC (BRASIL, 2017), com relação à questão da valorização da regionalidade e cultura do povo brasileiro.

Outro aspecto indicado no estudo, que pode ser um fator que interfere, inclusive, nas proposições contidas no parágrafo anterior, responsáveis pelo fato de o gênero não ser contemplado, com muita frequência, em materiais didáticos, é o fato de que parece estar havendo um “apagamento” do gênero causo, talvez motivado pela alteração nos hábitos familiares, que, comumente, possibilitavam essa contação: no final do dia, nas reuniões em família. As enunciações dos sujeitos indicaram que esse apagamento foi motivado pelas mudanças nas práticas sociais, dentre elas a inserção da televisão e da



tecnologia nos lares brasileiros, além do surgimento de novas formas de comunicação, com o uso de ferramentas multimidiáticas.

Assim, premente se faz que novos estudos sejam feitos, quer seja aprofundando a temática ou coletando outros dados que privilegiem aspectos centrais da cultura de um povo: a oralidade, a regionalidade e a cultura popular.

## Referências

- ALEGRO, R. C.; FERREIRA, L. D.; PAULI, A. A. M. (Org.). *Causos do Norte do Paraná*. Londrina: UEL, 2009.
- AMARAL, A. *O dialeto caipira: gramática, vocabulário*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- AZEVEDO, R. Prefácio. In: LISBOA, H. *Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil*. São Paulo: Petrópolis, 2002, p. 10-16.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- CASTANHO, E. G. *A construção de uma imagem do caipira: cenas de enunciação e ethos discursivo em causos de Cornélio Pires*. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, A. B. H. *Dicionário eletrônico Aurélio – século XXI*. Versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Século XXI. CD-Rom, 2000.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MAGALHÃES, M. C. C. A pesquisa colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. *Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente*. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, A. R.; DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.
- NANTES, E. A. S. *Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via Plano de Trabalho Docente*. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- OLIVEIRA, I. R. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-196.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SIMONSEN, M. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.