

# Regionalidade e Aprendizagem:

o papel da tradição  
oral nas escolas de  
Maués

---

Eliza Oliveira da Silva Mourão



**AYA EDITORA**

2024

**Eliza Oliveira da Silva Mourão**

# **Regionalidade e Aprendizagem: o papel da tradição oral nas escolas de Maués**

**Ponta Grossa  
2024**

## **Direção Editorial**

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

## **Autora**

Eliza Oliveira da Silva Mourão

## **Capa**

AYA Editora©

## **Revisão**

A Autora

## **Executiva de Negócios**

Ana Lucia Ribeiro Soares

## **Produção Editorial**

AYA Editora©

## **Imagens de Capa**

br.freepik.com

## **Área do Conhecimento**

Ciências Humanas

# **Conselho Editorial**

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva  
*Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí*

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza  
*Centro Universitário Santa Amélia*

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos  
*Instituto Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Carlos López Noriega  
*Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP*

Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva  
*Centro Universitário FACEX*

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chirolí  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis  
*Universidade do Estado de Minas Gerais*

Prof.ª Ma. Denise Pereira  
*Faculdade Sudoeste – FASU*

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos  
*Universidade Federal do Amapá*

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva  
*Universidade Estadual de Londrina*

Prof.º Dr. Gilberto Zammar  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota  
*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença*

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza  
*Universidade Federal de Sergipe*

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso  
*Universidade de Santa Cruz do Sul*

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão  
*Faculdade Santa Helena*

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski  
*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior  
*Universidade Federal de Roraima*

Prof.º Me. Jorge Soistak  
*Faculdade Sagrada Família*

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra  
*Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara*

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti  
*Universidade Federal do Paraná*

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim  
*Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

Prof.ª Ma. Lucimara Glap  
*Faculdade Santana*

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho  
*Universidade Federal Rural de Pernambuco*

**Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues**

*Universidade Norte do Paraná*

**Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa**

*Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP*

**Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes**

*Universidade Estadual do Centro-Oeste*

**Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda**

*Universidade Estadual de Ponta Grossa*

**Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes**

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Parauapebas*

**Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira**

*Instituto Federal do Acre*

**Prof.ª Ma. Rosângela de França Bail**

*Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais*

**Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares**

*Universidade Federal do Piauí*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros**

**Rodrigues**

*Faculdade Sagrada Família*

**Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda**

**Santos**

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*

**Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues**

*Instituto Federal de Santa Catarina*

© 2024 - **AYA Editora** - O conteúdo deste livro foi enviado pela autora para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição *Creative Commons* 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva da autora. A autora detém total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, o qual reflete única e inteiramente a sua perspectiva e interpretação pessoal. É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se ao serviço de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente à autora.

---

M931 Mourão, Eliza Oliveira da Silva

Regionalidade e aprendizagem: o papel da tradição oral nas escolas de Maués [recurso eletrônico]. / Eliza Oliveira da Silva Mourão. -- Ponta Grossa: Aya, 2024. 84 p.

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-447-4

DOI: 10.47573/aya.5379.1.233

1. Língua portuguesa - Português falado. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental. I. Título

CDD: 469

---

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

---

**International Scientific Journals Publicações  
de Periódicos e Editora LTDA**

**AYA Editora©**

**CNPJ:** 36.140.631/0001-53

**Fone:** +55 42 3086-3131

**WhatsApp:** +55 42 99906-0630

**E-mail:** contato@ayaeditora.com.br

**Site:** <https://ayaeditora.com.br>

**Endereço:** Rua João Rabello Coutinho, 557  
Ponta Grossa - Paraná - Brasil  
84.071-150

# AGRADECIMENTOS

---

Primeiramente, agradeço à Deus por estar sempre presente em minha vida, iluminando meu caminho, dando sabedoria e me fortalecendo com seu amor incondicional de Pai.

Agradeço também, aos meus pais que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com honestidade e dignidade, aos meus filhos amados e a meu esposo, companheiro de uma vida, a meus irmãos, meu agradecimento e meu respeito, pois acreditaram no meu potencial e, de várias formas, contribuíram em mais essa vitória em minha vida.

Aos professores e amigos que participaram e contribuíram para esta pesquisa, minha eterna gratidão.

Aos professores e orientadores do curso de Mestrado, obrigado, sem vocês parte desse sonho não seria possível.

*Dedico este trabalho em especial aos meus filhos Ryan Victor da Silva Mourão e Israel da Silva Mourão que contribuíram para o meu crescimento como pessoa, como um ser que está em constante transformação e evolução, e que ao longo da minha caminhada acadêmica compreenderam minha ausência e me elogiaram em momentos de muito esforço e cansaço para que eu não desistisse, pois nunca deixaram de acreditar no meu sucesso. Servir de exemplo e de inspiração a eles foi a minha maior motivação. Dedico também a meu esposo Luiz Romulo Bezerra Mourão, compreensivo e incentivador, aos meus pais José Rodrigues da Silva e Marilza Oliveira da Silva, meus primeiros mestres, que estiveram e estão presente em todos os momentos de minha vida, incentivando-me e vibrando com minhas vitórias. A dedicatória se estende aos meus irmãos que em vários momentos de exaustão contribuíram com palavras carinhosas de motivação. Estende-se também aos meus amigos que contribuíram de forma direta e indiretamente para que minha pesquisa tivesse êxito, pois ao longo dessa caminhada surgiram muitos obstáculos. E com a ajuda de todos alcancei meus objetivos.*

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	6
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>ENSINO, ORALIDADE E REGIONALIDADE: O LUGAR DAS NARRATIVAS ORAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b> .....	14
Oralidade, cultura e educação .....	14
Identidade cultural e a língua.....	15
Identidade cultural e sociedade .....	18
Identidade cultural e narrativas.....	20
Narrativas orais .....	24
Oralidade e escrita.....	28
Lugar da oralidade na sala de aula.....	32
<b>METODOLOGIA</b> .....	37
Caracterização da pesquisa e instrumentos....	37
As escolas.....	38
O município .....	41
<b>ANÁLISE DE RESULTADOS</b> .....	44
Organização dos resultados .....	44
Avaliação dos resultados .....	49
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	58
<b>RECOMENDAÇÕES</b> .....	60
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	72
<b>APÊNDICE A</b> .....	75

Termo de consentimento livre .....	75
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>76</b>
Questionário de pesquisa .....	76
<b>SOBRE A AUTORA .....</b>	<b>79</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>80</b>

# APRESENTAÇÃO

---

Esta pesquisa investigou o lugar da oralidade e das narrativas orais dentro do processo de ensino-aprendizagem do ensino fundamental II e médio das escolas do município de Maués -AM. O objetivo geral desta investigação consistiu em analisar como os professores de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e médio incluindo dentro de sua práxis o eixo da oralidade. Para tal, lançou-se mão do referencial teórico produzido acerca da questão por diversos pesquisadores brasileiros e dos textos norteadores que preconizam os conteúdos e estabelecem as expectativas de aprendizagem para o ensino no Brasil. Além disso a pesquisa contou com a aplicação de um formulário de avaliação disponibilizado a todos os professores de língua portuguesa de 4 escolas do município. A pesquisa de caráter qualitativo, visando fazer uma inferência acerca da eficiência que o processo de ensino-aprendizagem das escolas mauesenses no tocante ao uso de narrativas orais. Ainda nesse sentido, a investigação de propôs a responder às questões que orbitam o papel da oralidade, enquanto eixos temáticos do ensino de língua portuguesa. Os resultados da investigação foram intrigantes apontando para a discrepância entre aquilo que se entende como papel da oralidade no processo de ensino-aprendizagem e a aplicação deste eixo temático dentro do dia a dia da docência em língua portuguesa.

# INTRODUÇÃO

As últimas décadas foram marcadas por profundas transformações na maneira como professores e o poder público entendem educação. A nova compreensão acerca do que se espera como o produto final do processo educacional fomentou debates que deram origem aos documentos norteadores do sistema educacional brasileiro.

Esses documentos abrangem desde os objetos de conhecimento das disciplinas que compõem a grade curricular do sistema público de ensino até os procedimentos metodológicos que materializam a atividade docente dentro do espaço da sala de aula. Alguns destes documentos tem por objetivo imbuir dentro da *práxis* educacional as discussões sociopolíticas que emergem do debate democrático da política brasileira. Também é um lugar comum desses documentos norteadores ou estabelecimento de metas e a idealização daquilo que o estudante deve alcançar ao fim de sua carreira escolar.

Um desses documentos é a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC. Homologado em 2018, durante o governo Temer, o documento estrutura a disciplina língua portuguesa em eixos temáticos e estabelece para eles competências para a educação básica, além de uma série de habilidades que o estudante deve obter em cada uma das etapas de seu progresso acadêmico.

Datando de uma época anterior, outros documentos que pesam sobre o sistema de ensino brasileiro são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), de 2013. O primeiro traz para o cenário escolar temas transversais e a perspectiva da Interdisciplinaridade. O último normatiza todos os acertos do poder legislativo sobre o sistema educacional, entre, por exemplo, a inclusão da história e cultura da matriz africana no currículo escolar.

A emergência de novas legislações trouxe à tona a discussão sobre o lugar da oralidade e da cultura popular na educação no processo de ensino-aprendizagem. Diferente da perspectiva predominante durante os períodos anterior a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), não cabe dentro do sistema educacional uma ideia engessada da dualidade entre a norma culta, preconizados na escrita, e as expressões coloquiais da língua, predominantemente na expressão oral.

A nova maneira de pensar a linguagem no ensino básico leva em conta que, uma vez cumprido o papel de estabelecer comunicação, a única questão é discutir a adequação da linguagem ao contexto, assegurando que todas as variantes linguísticas têm o seu lugar dentro da expressão do indivíduo e levando o combate ao preconceito linguístico. Teóricos como Antunes e Travaglia desenvolvem amplamente papel da oralidade dentro da formação do estudante brasileiro.

Em paralelo a isso, emergiu a discussão em torno do papel que as narrativas orais têm no cenário escolar, uma vez que representam uma expressão artística e estão diretamente conectadas com o saber regional, visto que a BNCC preconiza a existência de uma parte do currículo escolar como flexível e ancorada nas peculiaridades da região.

É no intuito de responder essa pergunta esta dissertação foi elaborada. Partindo das produções teóricas em torno do tema da compreensão legislativa sobre o objeto de estudo, pretende-se reconstruir a história que a compreensão em torno da oralidade e situar o seu lugar dentro do processo de ensino-aprendizagem moderno, ao mesmo tempo em que se verifica de que maneira as escolas do município de Maués/Amazonas encaram este eixo temático.

Essa pesquisa parte de uma série de formulários submetidos a professores de língua portuguesa em quatro escolas do município. O formulário em questão avalia quatro aspectos da maneira como o professor encara as narrativas orais e o espaço das narrativas orais dentro do processo de educação do Ensino Fundamental II. E para maior compreensão acerca da maneira como os educadores do município integram o saber oral dentro de suas práticas educacionais, além das escolas do Ensino Fundamental II, foi eleita uma escola de Ensino Médio para compor o quadro de pesquisa, de forma a fornecer uma visão ampliada sobre o lugar da oralidade na sala de aula.

Os questionamentos levantados no formulário iniciam com a averiguação que o estudo de metodologias para o uso de narrativas orais tem dentro do currículo acadêmico dos profissionais, em seguida as questões se concentram no contato que os professores têm com essas narrativas, sua avaliação sobre o espaço que dão a essas narrativas dentro da sala de aula e se consegue enxergar de que maneira trazer a oralidade para sala de aula pode contribuir para o ensino-aprendizagem.

Além do formulário, outra ferramenta de pesquisa foi a busca por informações dentro do referencial teórico disponível sobre o assunto. Nesse sentido, lançou-se mão de produções que tratavam dos eixos temáticos da língua portuguesa e de produções que encontravam nas narrativas orais um meio para produção de aprendizado.

Através do cruzamento das informações obtidas por esses dois meios foi possível ter um panorama da maneira como os professores do Ensino Fundamental II e médio do município de Maués lidam com a oralidade dentro de suas salas, algo que será descrito nas seções posteriores.

No primeiro capítulo, são elencados os elementos essenciais que compõem o arcabouço teórico da dissertação. Oralidade, regionalidade, a especificidade das narrativas orais e o seu lugar dentro do processo de ensino são desenvolvidas ao longo desta a primeira seção. A seguir, no segundo capítulo do texto apresentamos a estrutura metodológica que constitui o designer desta pesquisa. Tanto os objetos de conhecimento, quanto os locais envolvidos durante a investigação são caracterizados de forma a fornecer uma visão clara e consistente dos dados obtidos. A última seção, o capítulo terceiro do texto, elenca os resultados obtidos e os relaciona com os fatores que constituem a sua atmosfera de existência. O intuito é fazer uma radiografia na metodologia utilizada pelos professores do Ensino Fundamental e Médio ao lidar com as narrativas orais enquanto objeto de conhecimento.

# ENSINO, ORALIDADE E REGIONALIDADE: O LUGAR DAS NARRATIVAS ORAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Este capítulo está dividido em sete eixos temáticos. Cada um deles contemplando os conceitos-chave que pavimentam a proposição teórica desta dissertação. O primeiro relacionando oralidade, cultura e educação, o seguinte a relação entre identidade cultural e a língua, após ele se discute sobre a relação entre identidade cultural e sociedade, em seguida a relação entre identidade cultural e narrativas, após isso, oralidade e escrita e, por fim, o lugar da oralidade em sala de aula.

A seguir abordamos o primeiro eixo temático.

## **Oralidade, cultura e educação**

A oralidade precede a descoberta da escrita. Antes que o homem pudesse registrar suas histórias em pedras, papiros e papel, elas eram conduzidas através de contos passados de geração em geração. Dessa forma, a compreensão do registro oral de um povo está conectada com a compreensão da própria identidade desse povo, uma vez que sua história, seus valores são grafados, em primeiro lugar, através do suporte oral. Conforme Freitas:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas, também, como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chaves, isto é a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para a outra. (FREITAS, ano, pág. 19/20)

Dada essa relação entre o desenvolvimento da oralidade e o desenvolvimento da Cultura, requer de um estudo que pretende a compreensão das narrativas orais de um povo, a compreensão de sua identidade cultural, dos elementos que compõem aquilo que faz esse povo se entender como um em relação ao mundo a sua volta.

O entendimento da formação da oralidade indivíduos parte da compreensão da formação cultural do povo está inserido. Nesse sentido, se compreende a formação cultural a partir dos elementos: língua, sociedade, cultura e literatura, em específico, a literatura que acontece no suporte oral.

## Identidade cultural e a língua

MARCUSCHI (pág. 32, 2008), ao desenvolver o elemento língua do ponto de vista de SAUSSURE, explora o termo *langue* como uma das partes onde suas muitas dicotomia, “(...) *uma visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo*”, compreendemos se tratar do código linguístico compartilhado por um povo.

Do ponto de vista do teórico francês, a língua é sustentada pelo pacto social, não exatamente um pacto político, mas da construção cultural e cognitiva em torno da percepção dos indivíduos de uma mesma comunidade sobre o ambiente a sua volta. Ainda explorando a natureza da língua, o autor faz uma ressalva apontando que tanto Saussure, quanto Chomsky, concordam a respeito dos aspectos sócio-históricos da construção de uma língua.

Soltes, outra autora que também desenvolve a percepção de Saussure acerca da língua, delimita ainda mais o pensamento do autor a respeito desse elemento. Ela sintetiza a concepção saussuriana nos seguintes parâmetros: 1) a língua é um sistema, 2) a língua tem uma natureza, 3) a língua existe em relação a uma coletividade, 4) a língua é distinta do sistema de comunicação escrito e 5) a língua expressa ideias.

Outro aspecto da delimitação do que é língua pode ser deduzido a partir da produção de Miranda (2010, p. 26), a compreensão do autor acerca do elemento faz uma fusão entre o que significa língua e o que significa linguagem, como se ambos os elementos fossem interdependentes para aquisição de seus significados. Dessa forma, ao relacionar as compreensões teóricas históricas sobre o assunto, o autor apresenta o seguinte quadro:

Sapir (1929:8), “A linguagem é um método puramente humano e não instintivo de se comunicarem ideias, emoções e desejos por meios de símbolos voluntariamente produzidos.”

Bloch e Trager (1942:5), “Uma língua é um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio dos quais um grupo social co-opera.”

Hall (1968:158), “Linguagem é a instituição pela qual os humanos se comunicam e interagem uns com os outros por meio de símbolos arbitrários orais-auditivos habitualmente utilizados.”

Robins (1979<sup>a</sup>:9-14) “Tais definições tendem a ser triviais e não trazer grande informação, ao menos que pressuponham... alguma teoria geral da linguagem e da análise linguística. As línguas são sistema de símbolos... quase totalmente baseados em convenções puras ou arbitrárias.”

Chomsky (1957:13) “Língua(gem) como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos.”

Lyons (1987, p. 7), “A linguagem e as línguas podem ser consideradas sob pelo menos dois outros enfoques. Um deles, associado à distinção terminológica estabelecida por Chomsky entre ‘competência e desempenho’; o outro com respeito à distinção um pouco diferente, estabelecida no início do século por Ferdinand Saussure, em francês, entre ‘langue’ e ‘parole’.” (MIRANDA, pág. 26, 2010)

O autor salienta ainda a necessidade de lançar mão das compreensões históricas sobre aprendizagem e aquisição da linguagem para o entendimento mais acurado da natureza da linguagem e da língua.

Outro autor que explora a natureza da linguagem, Flusser (2007, p. 34), aponta para a relação entre a percepção do indivíduo da realidade e a construção daquilo que se entende por língua. Para ele “conhecimento, realidade verdade são aspectos da língua”. Essa acepção de linguagem traz à tona o fato de que, não só nossas concepções de materialidade e percepção se relacionam com a língua, mas também o juízo que fazemos das coisas a nossa volta, aquilo que o autor chama de verdade.

Também tece comentários acerca da relação entre língua e cultura, Mattoso Câmara Jr (1986, p. 54). O autor sustenta que:

Assim a LÍNGUA, em face do resto da cultura, é — o resultado dessa cultura, ou sua sùmula, é o meio para ela operar, é a condição para ela subsistir. E mais ainda: só existe funcionalmente para tanto: englobar a cultura, comunicá-la e transmiti-la. (CÂMARA JR, 1986, p. 54)

Do ponto de vista de Câmara Jr. A língua funciona como um canal que envelopa o conteúdo construído dentro das relações sociais, que em termos mais, assume o nome de Cultura. Essa percepção, da língua como um canal, coaduna com a teoria da comunicação formulada pelo formalista russo Roman Jakobson.

A compreensão de que a língua é o meio pelo qual se traduz a cultura, conduz para a percepção de que só se pode apreender o saber cultural de um povo partindo da compreensão de sua identificação com idioma no qual expressa o seu saber cultural. Por sua vez, depende-se disso que a língua é um marcador da identidade cultural.

No que diz respeito a língua Sateré-mawé, há uma relevante produção acadêmica que visa sua descrição e registro, primeiramente por razões de conservação do patrimônio

linguístico que ela representa e, em certa medida, para lubrificar as relações sociais com os descendentes destes povos.

Silva (2007) nos apresenta o esboço sociolinguístico da língua. O estudo realizado com professores nas comunidades ribeirinhas com professores nas comunidades ribeirinhas do Andirá avaliou diversos aspectos do uso da língua, entre eles a oralidade. A autora aponta que o Sateré é falado por 7.500 pessoas dentro da reserva do Andirá-Marau, número diminuto de falantes em relação ao de outros de tempos, mas expressivo diante dos 350 anos de contato com o homem branco.

Rodrigues e Dietrich (1997), dois outros pesquisadores que também investigaram a língua, concluíram que ela pertence ao tronco Tupi, se relacionando com outras línguas e povos da mesma família linguística. Estudos posteriores apontam também uma relação de empréstimos lexicais com o Nheengatu.

A presença de influências ancestrais na construção da língua dos Saterê-Mawé e de cicatrizes do processo colonizatório na forma Nheengatu, aponta para uma cultura que foi historicamente infundida por influências externas, sejam elas conterrâneas, civilizações paralelas pertencentes à mesma matriz, sejam estrangeiras, como os portugueses de matriz Europeia.

Silva (2007, p. 78) afirma que “(..) a maioria da população Saterê-Mawé apresenta fluência na língua, homens e mulheres acima de sessenta anos são, em grande parte, monolíngues em Mawé”. Isso dialoga com uma busca pela conservação da tradição pelas antigas gerações, ao passo que os indivíduos mais novos das tribos buscam tanto o domínio da língua dos Saterê-Mawé, quanto da língua portuguesa.

Simas, Fernandes, Pereira (2016), apresentam uma outra amostragem desta língua, desta vez situando-a no terreno urbano. Neste cenário, o falante da língua indígena engolfado pela língua urbana, a saber, a língua portuguesa, se sente ao mesmo tempo discriminado por não poder fazer o uso de sua língua primária e menos identificado com a sua cultura nativa, uma vez que, por razões de sobrevivência é obrigado a colocar a sua língua em segundo plano.

Dentro dos nossos propósitos de compreensão da identidade cultural a partir da

língua, fica claro o sufocamento cultural que uma língua pode exercer sobre a outra a medida em que o indivíduo é impossibilitado de gozar uma situação confortável de convivência social sem que abra mão de sua linguagem nativa.

Outra questão apontada dentro deste mesmo estudo é a natureza oral do Saterê-Mawé. Predominantemente, o uso da língua para as comunidades nativas era oral, dispensava a necessidade do registro escrito tal qual se faz nas línguas de descendência latina, quando se havia necessidade de grafar algum signo linguístico, não havia uma identificação grafo-fonológica, os escritos indígenas obedeciam e obedecem a lógica dos ideogramas.

## **Identidade cultural e sociedade**

Além do componente linguístico, outro elemento que fornece maior compreensão acerca da composição da identidade cultural de um povo é a sua organização social. Para tal é preciso apresentar algumas definições sobre o que se entende por sociedade, comunidade, tribo e nação.

Algumas ideias preliminares a respeito podem ser encontradas na produção de Durkheim e seus pares, nos momentos embrionários da sociologia. Em Durkheim encontramos a ideia de solidariedade mecânica e solidariedade orgânica, ambas decorrentes de diferentes tipos de vínculo social.

A solidariedade mecânica, na visão do autor, é peculiar nas sociedades complexas, com poucas diferenças entre os indivíduos, a divisão do trabalho é mínima, normalmente definida pelos gêneros, e amparada na força coercitiva da tradição ou da religião predominante na comunidade. Por outro lado, a solidariedade orgânica, entendida pelo autor como uma evolução, é aquela que existe nas sociedades modernas, caracterizados pela maior pluralidade na divisão do trabalho, ampla diferença social entre os indivíduos e amparada no poder do pacto social.

Desenvolvendo esse pensamento, Albuquerque (1999) aponta que: “(...) esse tipo de solidariedade é denominado de mecânica, já que os indivíduos se ligam ao todo sem intermediário e participam de crenças coletivas idênticas.”. O povo saterê-mawé, bem

como tantas outras sociedades tribais existentes no seio da Amazônia, se encaixou bem a na categoria fornecida por Durkheim, tem uma organização social simples, originalmente não são dados a lógica capitalista e tem suas relações sociais cimentadas pela tradição e religiosidade típica do povo.

Entretanto, há uma ressalva a isso. O contato com o colonizador europeu, a perda de espaço geográfico, a substituição gradativa da cultura nativa pela cultura do colonizador, no sentido linguístico, no sentido religioso e nas relações pessoais, faz com que os descendentes dos Saterê-Mawé existentes hoje, sejam muito diferente de seus pares do período pré-colonial.

Contudo, ao reconstruir sua própria história, os Saterê-Mawé apontam que:

(...) seus ancestrais habitavam em tempos imemoriais o vasto território entre os rios Madeira e Tapajós, delimitado ao norte pelas ilhas Tupinambaranas, no rio Amazonas e, ao sul, pelas cabeceiras do Tapajós.

Os Saterê-Mawé referem-se ao seu lugar de origem como sendo o Nusoken, lugar da morada de seus heróis míticos. Eles localizam-no na margem esquerda do Tapajós, numa região de floresta densa e pedregosa, lá onde as pedras falam. (Povos Indígenas no Brasil)

O primeiro contato que a tribo teve com o colonizador foi com os padres Jesuítas, vindos nas embarcações europeias com o objetivo de catequizar os povos que aqui existiam. De acordo com Betendorf (1910, p. 36), isso ocorreu por volta dos anos 1600, como contatos marcados pela violência e redução do espaço geográfico dos nativos.

“Em 1698 os Andirá acolheram o Padre João Valladão como missionário. É impossível localizar os Maraguá precisamente, mas eles viviam num lago, entre os rios Andirá e Abacaxi, provavelmente no baixo Maués-Açu, que se espraia para formar uma espécie de lago. Eles tinham três vilas, uma próxima da outra” (Betendorf, 1910, p. 36)

De lá para cá, a perda territorial só aumentou e hoje os saterê-mawé estão reduzidos a cerca de 10 000 indivíduos, confinados nas reservas indígenas que eles foram destinados pelo governo federal, as terras indígenas do Andirá-Marau.

A organização social dos Saterê, como já explicado, corresponde a ideia de solidariedade mecânica do funcionalismo estrutural. Eles se organizaram em clãs que obedecem a uma lógica patrilinear, o pertencimento a um clã é determinado pelo lado masculino da estrutura. Também é da figura masculina que demanda o poder do clã, a figura do *Tuissa*.

Os Sateré-Mawé estão organizados sob a autoridade do chefe da família extensa, que reside em um sítio com sua família, congregando as famílias elementares dos filhos casados. O dono do lugar, o tuissa (tuxaua) organiza e orienta todas as atividades de sua comunidade, é ele que convida os parentes e conhecidos de outros sítios ou aldeias para reforçar o contingente de trabalho, reunindo-os nos puxiruns para abertura de roças, limpeza dos guaranazais, beneficiamento do guaraná, etc. Nessas ocasiões, previamente, ele ordena que cace, pesque e torre farinha, para prover a alimentação dos convidados.

Também é atribuição do tuissa solucionar os conflitos internos, manda construir as casas, assessorar a comercialização da produção agrícola dos seus familiares e agregados, promover os rituais. Cabe ao tuxaua hospedar os visitantes demonstrando sua generosidade e procedendo à função cerimonial de oferecer çapó – guaraná em bastão ralado na água, bebida cotidiana, ritual e religiosa, que é consumida em grandes quantidades.

A autoridade política do tuissa transcende os limites da aldeia, estendendo-se, conforme seu desempenho como chefe de comunidade e de acordo com as relações com os demais tuissa, sobretudo, com o tuxaua geral. (Povos Indígenas no Brasil)

Sobretudo, os sateré-mawé são conhecidos por sua relação mística com o guaraná. A história da domesticação da planta se confunde com a própria história do povo Saterê. A relação com fruto é tal que dentro da sua cosmologia a um espaço privilegiado entre as demais lendas da comunidade, como se o mito do Guaraná fizesse correspondência com mito de fundação do próprio povo Sateré-Mawé. Junto do cultivo da mandioca e de outros tubérculos o guaraná corresponde a uma parte essencial do ciclo de subsistência da tribo.

## **Identidade cultural e narrativas**

A identidade de um povo flui junto com a produção das narrativas. No texto, são expressos os elementos que constituem a essência daquilo que o povo é. Visto que as narrativas não acontecem sempre de um mesmo jeito e nem sempre com os mesmos objetivos, cabe um estudo das formas que elas podem assumir e de suas pretensões. Essa percepção da necessidade do estudo dos gêneros textuais para compreensão das narrativas orais não é nova, um dos exemplares mais antigos desse tipo de análise é a Poética de Aristóteles. O autor distingue os tipos de texto existentes na sua era e define a que função social cada um deles servia.

A produção de narrativas é uma amostragem da formação cultural de um povo. As epopeias, por exemplo, eram conhecidas por sintetizar na produção escrita a identidade de um povo, seus feitos e a justificativa de sua existência no mundo. Na epopeia, se busca

uma narrativa solene, que tem o objetivo de dignificar um povo com base nos feitos heroicos de seu protagonista. Textos que traduzem para o mundo a fundação de uma nação são um fenômeno compartilhado por diversos povos ao longo do tempo.

O povo sateré-mawé também tem seu conjunto de histórias que, ao mesmo tempo que conferem uma dimensão mística para sua sociedade, traduzem o seu sentido de se para o mundo. Evidentemente, uma vez que não há uma tradição escrita, como se entende na modernidade, a construção literária da identidade do povo Saterê-Maué, se encontra materializada em seus contos orais.

Munduruku (2021, p. 34), em seu comentário acerca da relação entre a preservação da memória do nativo e a construção de sua identidade social, aponta que:

“(...) nossas sociedades indígenas são compostas por uma memória social que não divide a realidade em campos opostos para ser compreendida. Para nossa gente, a realidade é uma, indivisível, e não regida por um desejo individualista ou preocupada com os anseios pessoais.” (Munduruku, 2021, p. 34)

Não é possível trazer à tona toda a produção cultural o que é tradição oral dos sateré-mawé possui. A maior parte das histórias passadas dentro do seio familiar não tem registro ainda, além da possibilidade de que algumas histórias sejam restritas aos componentes para tribo, vista o seu significado para eles e a natureza mística com que encaram a fala humana. Contudo, podemos delinear, de maneira sintética, algumas das principais narrativas ao qual temos acesso.

Mito da origem da noite

Depois de criado o Mundo não havia noite para o Índio Maué dormir. Então Uánhã, sabendo que a Surucucu era Dona da Noite, e, também, a Jararaca, a Aranha, o Lacrau e a Centopeia, disse à sua gente:

– Vou buscar a Noite para vocês.

E foi levando consigo arcos e flechas. Ao chegar à casa da Surucucu, lhe disse:

– Eu queria comprar a Noite. Aqui tens o meu arco e estas flechas.

A Surucucu lhe respondeu:

– Ora, filho, para que é que eu quero o teu arco e estas flechas, se não tenho mãos? Não. Não quero o teu arco e as tuas flechas.

Uánhã foi buscar, por isso, uma liga para as pernas. E, voltando à casa da Surucucu, lhe disse:

– Aqui está uma liga para amarrares na tua perna.

– Na perna não pode ser, meu filho. Amarra no meu rabo, porque eu não posso me levantar.

Uánhã amarrou a liga no rabo da Surucucu.

(Por isso, quando a cobra se zanga, sacode o rabo, fazendo um barulho: ché, ché, ché, para prevenir quem vai passar.)

A Surucucu, porém, não lhe entregou a Noite. Uánhã voltou noutro dia, levando venenos.

E disse à Surucucu:

– Vim buscar a Noite. Quero levar a Noite. Trouxe venenos comigo.

– Ah! Trouxe venenos? Então eu lhe entrego a Noite, porque de venenos é que eu preciso.

Arrumou a Noite (a Primeira Noite) dentro de uma cestinha e a entregou a Uánhã.

Os companheiros de Uánhã, assim que o viram sair da casa da Surucucu, correram a encontrá-lo no caminho.

– Então, é verdade que levas a Noite contigo?

Uánhã respondeu que sim, mas que a Surucucu lhe recomendara que só abrisse a cestinha em casa. Mas os companheiros de Uánhã tanto insistiram em abrir a cestinha que, afinal, acabaram conseguindo.

Da cestinha saiu a Noite: a Primeira Noite. Os companheiros de Uánhã, espantados e com medo, puseram-se a gritar, fugindo, depois, às cegas. E Uánhã também se pôs a gritar: Tragam a Lua! Tragam a Lua! Porque Uánhã tinha ficado só dentro da Noite.

Então os parentes da Surucucu — a Jararaca, o Lacrau, a Centopéia — que já haviam dividido os venenos entre si cercaram Uánhã, e a Jararaca, irmã da Surucucu, o picou no dedo do pé.

Uánhã sentiu dor, conheceu que a Jararaca o picara e disse:

– Sei quem tu és, sei quem tu és. Os meus companheiros te matarão.

Todas as outras cobras foram experimentar seus venenos em Uánhã. Só a Cutimbóia não, porque, sendo muito braba, os parentes da Surucucu não lhe deram nenhum veneno: só assim não morderia todos os Maué.

Uánhã morreu da picada da Jararaca, mas, como havia feito um trato com um amigo, este, encontrando-o morto, fez um banho de folhas mágicas e com ele banhou o cadáver.

Uánhã ressuscitou, e, pondo-se a caminho, foi buscar em casa da Surucucu a Noite, a Grande Noite, porque a outra havia sido muito curta.

E entregou mais venenos à Surucucu.

A Surucucu, para tornar a Noite grande, misturou jenipapo com todas as imundícies que encontrou. A Grande Noite foi feita com imundícies. É por isso que, à noite, sentimos tantas dores no corpo, ficamos com a boca amarga e fedorenta. Essa foi a Noite que Uánhã arranjou para os Maué. (Pereira, 2013, p. 711-713)

O mito da criação da noite explora o caráter tribal deste povo, bem como a maneira mística como encarar a natureza a sua volta. A presença da personificação dos animais, o antropomorfismo, atribuir a eles características humanas, entra em diálogo com inúmeras outras narrativas lendárias na história humana. Também é possível perceber uma associação

do elemento noite com o elemento perigo, uma vez que foi na noite que o Uánhã sofreu nas presas dos bichos venenosos.

#### A lenda do Guaraná

Um casal de índios pertencente a tribo Maués, vivia junto por muitos anos sem ter filhos, mas desejava muito ser pais. Um dia eles pediram a Tupã para dar a eles uma criança para completar aquela felicidade. Tupã, o rei dos deuses, sabendo que o casal era cheio de bondade, lhes atendeu o desejo trazendo a eles um lindo menino.

O tempo passou rapidamente e o menino cresceu bonito, generoso e bom. No entanto, Jurupari, o deus da escuridão, sentia uma extrema inveja do menino e da paz e felicidade que ele transmitia, e decidiu ceifar aquela vida em flor.

Um dia, o menino foi coletar frutos na floresta e Jurupari se aproveitou da ocasião para lançar sua vingança. Ele se transformou em uma serpente venenosa e mordeu o menino, matando-o instantaneamente.

A triste notícia se espalhou rapidamente. Neste momento, trovões ecoaram e fortes relâmpagos caíram pela aldeia. A mãe, que chorava em desespero, entendeu que os trovões eram uma mensagem de Tupã, dizendo que ela deveria plantar os olhos da criança e que deles uma nova planta cresceria dando saborosos frutos.

O mito da domesticação do Guaraná, por outro lado, uma vez que, além de fazer parte do repositório de histórias da nação Sateré-Mawé, também é largamente conhecido nos centros urbanos limítrofes as terras indígenas, parece estar em maior sintonia os tempos modernos. A maneira como a história é construída sustentar uma relação afetiva entre o povo e o guaraná, como a relação entre mãe e filho.

Além desses elementos, o cenário acadêmico discute também outras características presentes dentro destas e de outras narrativas do povo sateré-mawé. Sobre isso, Monteiro (2010, p. 28) comenta que:

Na cosmologia mawé existem dois momentos de criação do mundo, mas só no segundo persiste a vida humana na Terra, que passa a ser Finita durante a pajelança que se faz para a Grande Cobra. O Painí-Pajé Dos Encantados usa as cores da natureza: o vermelho retirado da força Luminosa do urucum desenha o sol do universo; o carvão investe-se da Cor preta para inspirar as “forças telúricas” (2007, p. 28); do açafraão Amarelo, os encantados lembram a importância da espiritualidade para a coesão do mundo; junto ao branco da argila, esses seres promovem a Paz e a tranquilidade e, por fim, o jenipapo azul, para “captar as Energias do céu” Monteiro (2010, p. 28).

A presença do feminino também não passa despercebida nas narrativas dos Saterê. Torres (2013), faz uma conexão entre o lugar da figura feminina no imaginário deste povo e as atuais discussões sobre gênero, seus papéis e sua natureza. Para a autora, a energia destilada do mito, advém da figura de uma mulher resoluta e forte. Ao desenvolver uma

análise sobre o ponto alto da sociabilidade do povo Saterê, Torres comenta que:

Toda a contextura da tradição Sateré-Mawé está ligada ao princípio feminino. O sakpó, bebida derivada do guaraná, tem princípio feminino. São as mulheres que se ocupam da feitura do sakpó e que introduzem o recipiente contendo a bebida (cuia) no lugar onde são realizadas as reuniões ou outras atividades coletivas. São quatro rodadas de sakpó e em cada uma delas o indivíduo pode fazer um pedido. É bebido na cuia que é um artefato retirado da árvore cuieira e fabricado em forma de cumbuca. (Torres, 2013, p. 92)

É evidente a ligação entre a formação cultural e a produção das narrativas orais de um povo. Tanto a estrutura social, subsistência, quanto mística cosmológica do povo Saterê podem ser encontradas, em maior ou menor medida, decantadas em seus mitos e tradições.

## **Narrativas orais**

Uma vez que foi delimitada a relação entre saber cultural e a oralidade de um povo, a identificação dos componentes que constituem sua identidade cultural, cabe um aprofundamento da compreensão do que são narrativas orais e o que a diferencia como suporte para comunicação humana. De acordo com Barthes:

O narrar se faz presente nos muitos tempos e lugares em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar algum povo sem narrativa ; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas; a narrativa zomba da boa e da má literatura; internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida (Barthes, 2009, p. 19)

Começemos por uma definição de gêneros textuais. Uma das teorias desenvolvidas em torno do tema pode ser encontrada em Estética da Criação Verbal de Mikhail Bakhtin. Para o autor, há um componente social imbuído na construção nas formas que a comunicação humana assume.

Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (Bakhtin, 1999, p. 103)

O autor interpreta o ato de dar forma a um texto, aquilo que ele chama de enunciação, como uma resposta ao acordo social implícito determina de que maneira funcionará a interação linguística e semiológica de um povo. Também é notável que Bakhtin não fornece

uma explicação para origem desse acordo, ele o apresenta como um fato dado, sem mais explicações além daquelas que de antes de sua existência.

A teoria de Bakhtin também aponta para a natureza volátil que as estruturas verbais de um povo podem ter. Podem assumir novas configurações diante de novas situações sociais que exijam das formas anteriores de comunicação uma flexibilidade para adaptar-se. Tome por exemplo, o caso dos nativos brasileiros no seu primeiro contato com o explorador europeu, tal fato nunca havia sido experimentado por aqueles povos, portanto não estava previsto nas suas estruturas enunciativas. A partir daquele contato, o universo linguístico e semiológico precisou acomodar uma nova realidade e sofreu alteração.

[...] diversas camadas da língua popular [acarretando] em todos os gêneros (literários, científicos, ideológicos, familiares, etc.) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro, etc, o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2000, p. 285)

Ainda em Bakhtin, encontramos uma tentativa de estabelecimento da funcionalidade e da dinâmica que envolve a enunciação. Em primeiro lugar, autor aponta para uma bidimensionalidade no uso da palavra, tal como Roman Jakobson, dois polos são identificados no processo de comunicação: aquele que fala e aquele a quem se fala, emissor e receptor. A palavra, o gênero, o discurso são o fio condutor que conecta os dois entes envolvidos no processo da enunciação.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. (...) A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Bakhtin, 1995, p. 113)

Outro cenário da discussão teórica em torno dos gêneros textuais e da enunciação é o pensamento desenvolvido na escola Norte-Americana. Embora haja uma significativa sintonia que diz respeito à compreensão da natureza social do gênero textual e do processo comunicativo, existem também diferenças significativas sobre alguns outros pormenores do assunto.

Essas diferenças podem ser melhor visualizadas através dos princípios de Miller, para além do campo teórico, a autora relaciona o tópico com a educação e a instrumentalidade do indivíduo para a participação na comunidade. O gênero, nesse sentido, é uma ferramenta

social, cujo domínio determina o sucesso pessoal na comunidade em que o indivíduo se insere e, em última instância, o sucesso da coletividade.

1. Gênero refere-se a uma categoria convencional do discurso baseado numa tipificação de larga escala da ação retórica; como ação, adquire significação da situação e do contexto social da qual a situação emerge.
2. Como ação significativa, gênero é interpretável por meio de regras; regras de gênero ocorrem num nível relativamente alto da hierarquia de regras para interações simbólicas.
3. Gênero distingue-se de forma: forma é o termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia. gênero é uma forma num nível particular que é a fusão de formas de nível mais baixo e características substanciais.
4. Gênero serve como substância de formas em níveis mais altos; como modelos recorrentes de uso da linguagem, gênero ajuda a constituir a substância de nossa vida cultural.
5. Um gênero é o meio retórico de mediar intenções particulares e exigências sociais; ele motiva ao conectar o público e o privado, o singular com o recorrente. (Miller, 1985, p. 37)

Charles Bazerman também oferece a questão importantes pontos de reflexão. Para o autor, os gêneros que existem dentro do falante e são selecionados de acordo com aquilo que lhe for mais útil, com base em sua experiência social e o efeito que pretende no processo de enunciação. Bazerman enxerga uma inter-relação entre gêneros dentro de contextos de específicos. Ele acredita na existência de um sistema de gêneros que decorrem das partes envolvidas no processo de comunicação.

O autor fornece ainda uma crítica as abordagens tradicionais sobre os gêneros textuais, Bazerman (2000, p. 27) faz as seguintes observações:

Na medida em que a socialização de textos é freqüentemente uma questão de compreensão social implícita, internalizada em nosso reconhecimento de que gêneros moldam atividades comunicativas, ler e escrever têm sido equivocadamente tomados como processos de simples forma e significado, separados de circunstâncias sociais, relações e ações. (Bazerman, 2000, p. 27)

Além dos teóricos do século passado, cabe também uma reflexão acerca de uma compreensão moderna sobre gêneros textuais. Tanto o campo literário, quanto o campo educacional, por razões distintas se debruçam sobre o tema. O primeiro com fins críticos e estéticos, o último com fins didáticos. Em ambos os casos, a dimensão cultural do texto no suporte oral, seus formatos e sua pretensão permanecem. Apesar do globalismo, 10 diferenças gritantes entre os povos que habitam o mundo, a literatura permanece sendo o espaço de expressão do espírito humano no tempo.

Marcuschi (2008, p. 154-155) ao abordar o território da produção textual humano, segmenta em três dimensões diferentes a produção de texto: tipo textual, gênero textual e domínio discursivo. O autor, em sintonia com Bakhtin, admite a natureza social da comunicação como um todo, no sentido de ela reagir e se renovar de acordo com as necessidades comunicativas que lhe forem impostas. Sobre gênero o autor comenta que:

b. Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. Marcuschi (2008, p. 154-155).

O autor salienta que a compreensão sobre gêneros deve ser flexível, não se pode pensar neles como estrutura cristalizada, nem como fruto da aleatoriedade. Para ele os gêneros respondem a coercitividade social, as demandas impostas pelas situações de comunicação. Nesse sentido, fornecem uma baliza para estabelecer como a comunicação pode acontecer, um limitador. Ao mesmo tempo, também fornecem a possibilidade da originalidade e da inovação através do discurso.

A partir desse ponto, podemos passar a investigar a vertente dos gêneros literários que realmente importa a este trabalho, os gêneros que acontecem na oralidade, uma vez que as narrativas investigadas dentro do processo educacional, acontecem, em primeiro lugar, no suporte oral.

Travaglia (2013) é um dos expoentes no assunto. A primeira coisa que o autor estabelece no âmbito da investigação dos gêneros orais é a aparente facilidade que se tem ao se debruçar sobre gêneros da oralidade, apenas aparente, pois para ele:

Quando dizemos que vamos trabalhar com gêneros orais, parece, à primeira vista, que o conceito do que são gêneros orais seja algo bastante tranquilo. O conceito parece óbvio: são aqueles gêneros da língua oral. Todavia, quando nos aproximamos dos gêneros existentes empiricamente, percebe-se que o conceito de gêneros orais não é tão tranquilo quanto se pensa. (Travaglia, 2013, p. 1)

Em suas investigações, Travaglia sustenta que a compreensão dos gêneros orais deve ser precedida de resposta para algumas questões

- a) Quais são os gêneros orais existentes em nossa sociedade e cultura brasileiras?
- b) Como são caracterizados os diversos gêneros orais?
- c) Em que medida se deve considerar a multimodalidade na caracterização dos gêneros oral e em que medida elementos desse aspecto caracterizariam o gênero oral enquanto gênero e enquanto oral? (Travaglia, 2013, p. 2)

O autor assume também a contribuição de Bakhtin para compreensão do gênero. Reconhece a indissociabilidade entre a emissão dos gêneros e a dimensão social. Contudo, faz algumas adições relevantes a delimitação estabelecida anteriormente acerca desta questão. Travaglia aponta para o caráter instrumental do gênero.

Os gêneros são instrumentos cuja apropriação leva os sujeitos a desenvolverem capacidades e competências individuais correspondentes aos gêneros. Tais capacidades e competências são capacidades e competências linguísticas e discursivas de construção e de escolha do gênero apropriado para a ação em dada situação social localizada. (Travaglia, 2013, p. 3)

É partindo dessa premissa que o autor segue para definição dos gêneros orais. A primeira definição de Travaglia acerca da questão diz respeito ao modo como o gênero é veiculado do indivíduo para o meio. O autor considera como gêneros textuais orais aqueles que fazem uso do aparelho fonador humano como canal, independente de possuírem existência escrita ou não. Isso implica que boa parte do gênero da oralidade possui uma correspondência no mundo da escrita. O autor também fornece uma distinção entre o gênero oral e a fala. Isso dá entender que Travaglia tem algumas exigências para considerar uma enunciação um gênero que não são satisfeitas numa simples conversação. Uma outra discussão dentro deste mesmo estudo são os graus de oralidade. Esses graus são definidos de acordo com aproximação entre texto oral com a sua correspondente escrita.

Estabelecidas as limitações entre escrita e fala no processo de comunicação e na formação de gêneros, cabe fazer uma distinção mais acurada dos elementos que diferenciam a oralidade da escrita, assunto do tópico a seguir.

## **Oralidade e escrita**

A oralidade precede a escrita. A primeira forma de comunicação dos seres humanos foi a oral. Antes que houvesse ideogramas, grafemas e quaisquer outros meios de registro

das ideias humanas de forma gráfica, havia uma modalidade falada da linguagem. O desenvolvimento de uma linguagem oral provavelmente data de algum momento de transição da espécie humana, o momento em que foi desenvolvido o conhecimento simbólico. A existência de elementos que ultrapassam o materialismo do instinto de sobrevivência é a prerrogativa para o surgimento de uma maneira mais sofisticada de expressão.

É importante salientar que não se pretende dizer que o uso da linguagem é um elemento exclusivamente humano. Em todas as espécies que existem no planeta a um determinado tipo de comunicação que assegura aquilo que é elementar para a sobrevivência. Entretanto, a linguagem humana se diferencia pela sua excepcional capacidade de expressar ideias complexas e sua conexão com a peculiar habilidade de abstração da espécie humana.

Ao abordar essa especificidade das capacidades de comunicação humana e o desenvolvimento da linguagem como conhecemos, Rodrigues (2014, p. 15-16) aponta que:

Todos os animais comunicam, mas nem todos os sistemas de comunicação são linguagem. Muitas capacidades envolvidas nestes sistemas de comunicação, tais como cognição antecipatória, seguimento do olhar, memória episódica, entre outras, foram outrora consideradas exclusivamente humanas. (...) Mas existem diferenças claras, tanto em termos dos aspectos de linguagem que podem ser adquiridos, como em relação à maneira como são adquiridos. (Rodrigues, 2014, p. 15-16)

Essa primazia no processo comunicativo é o primeiro elemento que diferencia a linguagem falada da linguagem escrita e, por consequência, também torna as produções textuais orais distintas das produções textuais escritas. Conferindo as primeiras elementos que a tornam fundamentalmente especiais.

Narrativas orais, sendo uma manifestação da linguagem oral humana, contam com elementos extralinguísticos para a realização completa do processo de comunicação. Entendemos por elementos extralinguísticos a possibilidade de somar ao processo de enunciação vocal a expressão facial e a linguagem corporal do indivíduo, além da existência de um contexto de comunicação que também favorece a construção do sentido daquilo que está sendo falado.

A ideia de elementos expressivos complementando iniciação vocal é desenvolvida por Câmara Júnior:

A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um ersatz da fala. Esta é que abrange a comunicação linguística em sua totalidade, pressupondo, além da Significação dos vocábulos e das frases, o timbre de voz, a entoação [...]. Por isso, para bem se compreender a natureza da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira porque conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos. (Câmara Júnior, 1986, p.16)

A rebuscada análise de Câmara Júnior entra em sintonia com a de Antunes. Tratando dos elementos extralinguísticos que acompanham o processo de comunicação que utiliza a fala como canal, a autora aponta que:

A fala informal está normalmente presente nos contextos mais corriqueiros da conversação coloquial e caracteriza-se, em geral, por um vocabulário comum, restrito a esses contextos corriqueiros, por uma sintaxe permeada de expressões táticas (“não é?”, “Sabe como é?”, “tá ligado?”, “certo”), de hesitações, de superposições ou de frases inacabadas (não que isso signifique “erro” ou desleixo). Sua coesão, além de outros aspectos discursivos, é estabelecida por meio de recursos paralinguísticos (como os gestos, as expressões faciais) e suprasegmentais (como a entoação, o aumento da intensidade, o alongamento das vogais, as pausas). (Antunes, 2009, p. 52-53)

Outro elemento apontado por Antunes é a gramaticalidade diferenciada da lenda falada. Diferente de sua correspondência escrita, que exige o máximo de detalhamento possível e obediência estrita a norma padrão, por contar com os elementos extralinguísticos, a fala se despe da necessidade da formalidade, salvo em poucas ocasiões. O contexto linguístico em que a fala é utilizada para realização das narrativas orais, por exemplo, normalmente familiar ou comunitário, dispensa a linguagem formal.

A linguagem oral também possui o benefício de estar em contato direto com a especificidade da língua em uma região. É normalmente na fala que se percebe as características linguísticas de um determinado lugar, a variante regional da língua. Isso implica que há uma proximidade maior da língua falada com a produção cultural local. Gomes (2009, p. 65) comenta essa questão afirmando que:

Temos a língua portuguesa como uma entidade social que todos nós, brasileiros, adquirimos como falantes nativos e que a nós pertence, como nos pertence a identidade de sermos brasileiros. É a identidade que nos faz cidadãos de pleno direito neste país. Contudo, num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam de formas também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea.

Dentro da tradição indígena existe uma conexão entre a oralidade e a magia. Para alguns povos a fala está em sintonia com a espiritualidade. Um dos povos indígenas do alto Amazonas, organizado em clãs, que compartilhavam o mesmo espaço geográfico e a mesma cultura, possuíam 6 dialetos diferentes. Ninguém de um clã poderia falar o dialeto de outros sobre o risco de estar submetido ou ouvir encantamento do clã rival.

A ideia de que a linguagem falada possui magia, reverbera na cultura popular de filmes e outras mídias. Entretanto, o caráter mágico da linguagem serve aos propósitos dessa pesquisa no sentido de que a magia está conectada a narrativa mítica oral, uma vez que essa narrativa tanto sustenta a cosmologia de um povo, quanto fornece uma cíclica revisão dos valores que são caros a este povo. Munduruku (2012, p. 19) comenta essa ideia ao falar que:

O estilo indígena seria baseado na oralidade, mas certamente a carta é o que mais se aproxima do estilo oral e, por isso, o escolhi com a finalidade de aproximação. Também por isso, como será percebido, há algumas repetições de ideias. É apenas para lembrar o caráter da narrativa mítica, utilizada por nossa gente: ela é circular. Nesse sentido, ideias importantes são permanentemente lembradas para atualizar a compreensão de quem as ouve ou, neste caso, de quem as lê. (Munduruku, 2012, p. 19)

As narrativas orais, enquanto elemento místico de um povo, tendem a ser preservadas o mais próximo de sua forma original possível. Contudo, o contato com a civilização e a própria natureza volátil das linguagens falada conferiram uma variação inesperada aos mitos nativos, seja pela necessidade de torná-los mais assimiláveis pelo homem branco, seja pelo gradativo sufocamento da cultura nativa pela cultura do homem branco. Dessa forma, é comum que uma narrativa assuma diferentes versões de acordo com o cenário e o momento histórico em que ela é contada.

Outro elemento específico das narrativas orais, que deriva da natureza peculiar da fala, é a pressuposição de que o interlocutor do momento da enunciação da narrativa tem a sua mente transportada para o imaginário na narrativa. Em sintonia do arrebatamento da mente do ouvinte, Munduruku (2012, p. 73) comenta que:

O fio condutor dessa relação está no sonho. Meu avô dizia ser a linguagem que nos permitia falar com nós mesmos e com os seres interiores. Dizia que não dormimos para descansar, mas para sonhar e conhecer os desejos deles. Para ele, o sonho era nossa garantia da verdade. Para mim, o sonho sempre será o *locus* onde as histórias ganham realidade.

Resumindo: o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. Munduruku (2012, p. 73).

## **Lugar da oralidade na sala de aula**

Após o estabelecimento daquilo que se entende, neste trabalho, como identidade cultural e as diferenças elementares entre a fala e a escrita, passa a ser alvo de discussão o lugar que a oralidade tem dentro do processo de ensino-aprendizagem. O objetivo do ensino da língua portuguesa, preconizado pelos manuais de ensino e pelo arcabouço documental desenvolvido pelo Ministério da Educação e outras entidades vinculadas a este objeto, consiste em tornar o estudante competente no uso da língua, tanto na sua modalidade escrita, quanto em sua modalidade falada.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos Estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, 2018, p. 68)

Além da Base Nacional Curricular Comum, outro documento normativo importante para a educação brasileira também depois acerca do que se espera do ensino de língua portuguesa em sala de aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que:

No que se refere à linguagem oral, algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso. (PCN, p. 20)

Gomes comenta a abordagem que os PCN's fazem acerca disso, a autora salienta que:

Os PCN destacam que o trabalho com a língua oral como conteúdo escolar, além de exigir um planejamento cuidadoso da ação pedagógica, “supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. (GOMES, 2009, p. 37)

Isso deixa subtendido que a maneira como a instituição escolar entende a oralidade e o caráter normativo da língua no processo de comunicação mudou. Diferente da postura ortodoxa de que a escola deveria unicamente ensinar a norma padrão, desde a década de 80 passou-se a entender que a norma padrão corresponde apenas um aspecto do uso

da língua portuguesa. Tal entendimento se deve a percepção de que, como já haviam descoberto o estruturalismo e gerativismo, a estrutura linguística não pode ser encarcerada por normas gramaticais, a língua é viva.

Além disso, surgiu a percepção de que a língua corresponde aos fatores sociológicos onde acontece e representa as peculiaridades aflorada desses fatores sociológicos. Relegar as variantes linguísticas a marginalidade, além de um contrassenso linguístico, seria um total desrespeito com os falantes da língua portuguesa.

Gomes complementa essa reflexão acerca da variedade da língua apontando que

Temos a língua portuguesa como uma entidade social que todos nós, brasileiros, adquirimos como falantes nativos e que a nós pertence, como nos pertence a identidade de sermos brasileiros. É essa identidade que nos faz cidadãos de pleno direito neste país. Contudo, num país de dimensões continentais, com uma rica diversidade cultural, mas com enormes diferenças sociais, os falares se realizam de formas também plurais. A língua que falamos é a mesma, isto é, todos nós usamos o mesmo sistema linguístico chamado português brasileiro. A fala de cada um de nós, no entanto, é diversificada, individualizada, heterogênea. (Gomes, 2009, p. 65)

Coaduna com a perspectiva de Gomes o posicionamento que Antunes tem a respeito desse objeto. Relembrando a natureza social da língua e seu poder coercitividade, no que diz respeito a formação de variantes, a autora comenta que

Existem situações sociais diferentes; logo, deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas sejam ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas, E, como tais, são condicionados por esses fatores. Além disso, a língua só existe em sociedade, e toda sociedade é inevitavelmente heterogênea, múltipla, variável e, por conseguinte, com usos diversificados da própria língua. (Antunes, 2007, p. 104)

Para além da percepção sociolinguística que engloba as questões do ensino da língua portuguesa, também alguns pontos que são importantes para uma compreensão total da questão e que por esse motivo merecem ser tratados com exclusividade.

O estudo da oralidade da Língua Portuguesa em sala de aula é fundamental para a fixação das fórmulas de estruturação lexical. Isso se dá pelo fato de que o surgimento de novas palavras aconteça primariamente através da oralidade, é na estrutura oral que se percebe com maior facilidade o momento de derivação de uma palavra para outra e o emprego da lei de menor esforço na modificação do vocabulário da língua.

Também é na oralidade que se percebe com maior facilidade a dimensão da riqueza cultural proveniente da língua, suas origens e os fenômenos que levaram a assumir a forma que a língua possui hoje, isto é, a historiografia da língua.

Falando acerca da aquisição da linguagem e da maneira como a oralidade tem um papel crucial na formação do vocabulário e das estruturas linguísticas no cérebro do falante, Gomes comenta que:

A primeira experiência da criança com a língua se faz pela audição, seguida de vocalizações, primeiro de sons não necessariamente constantes na língua falada ao seu redor e, depois, de sons da língua. Aos seis meses a criança começa a pronunciar as primeiras sílabas e, dali a três ou quatro anos, como que por milagre, essa criança já tem pleno domínio da linguagem oral. (Gomes, 2009, p. 97)

O conhecimento da oralidade da língua portuguesa também assegura o desenvolvimento da autonomia comunicativa do indivíduo. A compreensão da existência de variadas formas de falar, do acervo cultural imbuído no processo da aquisição da linguagem, não só imunizam o falante de qualquer preconceito linguístico, como dignificam seu lugar de fala enquanto falante da língua portuguesa.

Finalmente, tendo esses elementos em mente fica claro que as narrativas orais, que acontecem primariamente no campo da oralidade da língua portuguesa e estão conectadas com o saber regional, precisam ter um lugar de destaque dentro da *praxis* do professor. A teoria através delas é possível, ao mesmo tempo em que se assegura a preservação Cultural e se combate discursos preconceituosos, tornar o processo de ensino das variantes da língua portuguesa mais fluido.

O contato com as narrativas orais nativas está em sintonia com o ideal de respeito à diversidade. Trazer essas narrativas para a sala de aula, de forma a permitir que compõem o acervo de conhecimento dos estudantes, significa dar espaço de expressão para as diferentes matrizes culturais que formaram a cultura brasileira, possibilitando a cada decente a identificação com material literário a sua disposição.

Além disso, dar lugar para esse segmento literário dentro do sistema de ensino assegura que os estudantes tenham uma imagem clara do que é a brasilidade, em todos os seus aspectos e em toda sua produção cultural. É uma maneira de preservar os alunos do equívoco de pensar que apenas a produção literária ancorada no modelo europeu é literatura.

Abriu espaço para todas as matrizes culturais formadoras da cultura brasileira terem espaço de expressão literária dentro do ambiente, coaduna com o propósito da preservação cultural. Assim como qualquer outra expressão artística, a literatura sobrevive enquanto é repetida ao longo dos anos e, encontra sua morte, quando cai no esquecimento.

Trazer para dentro da escola as narrativas orais ribeirinhas fornece um espaço vital de sobrevivência, um espaço em que, sua leitura e o estudo de suas características, garantam sua passagem para a posteridade.

Saindo do aspecto cultural que envolve essa questão e partindo para o campo do estudo do aprendizado, cabe refletir acerca da contribuição que as narrativas orais proporcionam para o desenvolvimento da cognição do estudante. O termo cognição é usado para definir os processos mentais envolvidos em quaisquer atividades humanas. Os processos básicos associados a cognição são percepção, linguagem, atenção, memória e pensamento. Essas atividades são essenciais para o desenvolvimento da mente humana. As narrativas orais exigem do ouvinte o exercício de todos esses processos.

Ainda nesse aspecto, existe ainda um componente pedagógico associado as narrativas orais, o mesmo que é atribuído as histórias de contos de fadas e fábulas, uma espécie de função social imbuída na narrativa que visa o desenvolvimento dos valores ideais para a socialização do indivíduo em formação, o desenvolvimento de seus aspectos emocionais e temperamento.

Ademais, as narrativas orais têm o poder de alcançar todos os perfis de progressão. Sendo produção cultural bruta podem ser abordadas por todos os caminhos cognitivos possíveis aos estudantes, mesmo aqueles em que predomina a inteligência lógico-matemática e espacial podem captar sentido e desenvolver sua cognição, uma vez que esse gênero possuem um efeito de amplo espectro.

Isso também leva em consideração o ajuste da didática escolhida ao perfil cognitivo do estudante, como se trata de narrativas da oralidade há maior flexibilidade para ajustá-las aos propósitos pretendidos na ação educativa, criando um ponto de conexão entre o conteúdo ensinado e a maneira como o aluno assimila o conteúdo.

Recentemente aprovada, a Base Nacional Comum Curricular também dispõe

algumas normativas no que tange o desenvolvimento dos aspectos linguísticos dos estudantes. Habilidades como curadoria, leitura, escuta e retextualização são colocadas no centro dos objetivos pretendidos na aprendizagem.

A oralidade, por sua vez, passou a ser incluída como um dos eixos de aprendizado que compõem a grade curricular de língua portuguesa. Esse movimento coaduna com os elementos que envolvem os estudos da cognição, de acordo com o documento oficial, pretende-se ampliar o aprendizado para o cenário extraescolar.

## **METODOLOGIA**

Este capítulo abordou a metodologia utilizada em todo processo da pesquisa deste a produção do projeto até a conclusão da pesquisa e tudo o que envolve as técnicas, estratégias e o público-alvo que foi investigado.

A metodologia é o esboço sistemático do caminho que deve ser seguido para o alcance ou a execução do trabalho de pesquisa. Manfredi (1996) conceitua que metodologia significaria o estudo dos métodos, dos caminhos a percorrer, tendo em vista o alcance de uma meta, objetivo ou finalidade.

### **Caracterização da pesquisa e instrumentos**

A pesquisa é de natureza qualitativa, com pretensão de oferecer aplicações que solucionem os problemas encontrados. Conforme Creswell (2010, p. 209), “A pesquisa qualitativa é uma forma de investigação interpretativa em que os pesquisadores fazem uma interpretação do que enxergam, ouvem e entendem. Suas interpretações não podem ser separadas de suas origens, história, contextos e entendimentos anteriores”. No que diz respeito aos seus objetivos, é de caráter exploratório, visando maior compreensão acerca do objeto que está no foco da investigação. Os procedimentos utilizados para alcançar os dados que embasam análise da pesquisa foram obtidos através de pesquisa bibliográfica e documental, além da aplicação de formulários questões voltadas para a compreensão aprofundada acerca do lugar das narrativas orais dentro do cenário escolar. A pesquisa foi executada entre 1º de agosto de 2019 a 1º de janeiro 2022.

O formulário foi aplicado em quatro escolas do município de Maués/Am, indagando 10 professores do Ensino Fundamental e Médio. Os critérios para a escolha dos entrevistados consistiram em: 1) ser docente de língua portuguesa; 2) ser graduado na área de língua portuguesa; 3) estar em atividade há pelo menos seis meses; e 4) ter assentido em disponibilizar suas respostas para pesquisa. Foram excluídas as entrevistas com professores que não se encaixassem nos quatro parâmetros estabelecidos nos critérios de inclusão.

O formulário aplicado aos docentes continha três eixos fundamentais. O primeiro

diz a respeito à formação do profissional, no intuito de conhecer o contato acadêmico que o docente teve com as narrativas orais ainda no período universitário. O segundo eixo do formulário diz respeito ao contato social do docente com as narrativas orais, no objetivo de captar o seu conhecimento acerca da literatura oral da região a sua volta. O eixo final fala do lugar que as narrativas orais ocupam dentro da atividade didática do docente, na intenção de compreender como o professor as encara e quais usos reserva a elas na sua rotina de trabalho. (Lakatos, 2010).

## **As escolas**

A pesquisa contempla quatro instituições escolares. Três delas dedicadas ao trabalho com ensino fundamental II e uma exclusivamente dedicada ao ensino médio. A descrição a seguir pretende fornecer um panorama do corpo dedicado ao ensino de língua portuguesa e do quantitativo de alunos que cada escola possui, bem como de seus marcadores dentro das avaliações externas. A avaliação externa eleita para tal foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, doravante chamado de IDEB, é uma avaliação elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como objetivo medir a qualidade de ensino das escolas públicas através de dados concretos.

A Escola Estadual São Pedro, localizada no centro da cidade, conta com mil duzentos e trinta e cinco alunos, sendo noventa deles pertencentes ao anexo da escola em comunidades indígenas. o corpo docente da escola conta com onze professores de língua portuguesa, todos graduados na sua área de atuação, contudo atuando também em áreas afins como arte e inglês. O IDEB da escola no ano de 2019 é de 4,6, abaixo da projeção esperada naquele ano. A escola trabalha exclusivamente com os anos finais do ensino fundamental. (IBGE, 2019)

**Figura 1 – Local de Pesquisa Escola Estadual São Pedro.**



**Fonte: A autora (2022).**

A Escola Estadual Prefeito Donga Michiles, localizada no bairro de Santa Luzia, atualmente está em transição para tornar-se uma escola de tempo integral. Atualmente a escola trabalha exclusivamente com o ensino médio e conta com seiscentos e setenta e quatro alunos e sete professores de língua portuguesa. O IDEB da escola no ano de 2019 não foi computado pelo indicador devido ao fato de não ter alcançado o número mínimo necessário da participação de alunos regularmente matriculados (IBGE, 2019). Também é preciso salientar que houve uma mudança na estrutura curricular da escola no que diz respeito as disciplinas voltadas para a linguagem, consistindo numa separação entre os três eixos do ensino de língua portuguesa: literatura, gramática e produção textual.

**Figura 2 – Local de Pesquisa Escola Estadual Prefeito Donga Michiles.**



**Fonte: A autora (2022).**

A Escola Estadual Professora Santina Felizola, localizada no Centro, lida com os anos finais do ensino fundamental, conta com quinhentos e oitenta e cinco estudantes sete

professores de língua portuguesa, todos graduados na área. A média da escola no IDEB de 2019 foi de 3,8. O indicador está abaixo da projeção esperada e da média nacional (IBGE, 2019). A escola em questão também é único centro escolar no município que possui sala de atendimento exclusiva para alunos portadores de necessidades especiais.

**Figura 3 – Local de Pesquisa Escola Estadual Professora Santina Felizola.**



**Fonte: A autora (2022).**

A Escola Estadual Walton Rodrigues Bizantino, localizada no bairro do Ramalho Júnior, conta com trezentos e cinquenta e três alunos e quatro professores de língua portuguesa, todos graduados na área. O IDEB da escola em 2019 foi de 4,6 (IBGE, 2019). A escola também está abaixo da projeção esperada e abaixo da média nacional. Cabe dizer que a escola funciona no regime de educação integral, e conta com a prática de projetos extraclasse.

**Figura 4 – Local de Pesquisa Escola Estadual Walton Rodrigues Bizantino.**



**Fonte: A autora (2022).**

No que diz respeito os Projetos Político Pedagógicos-PPP das instituições escolares, observa-se o pouco entendimento acerca do que se entende por tendências pedagógicas e do que significa estar alinhado a qualquer uma delas. Embora o documento represente o centro da ação da comunidade escolar no sentido de promover ensino-aprendizagem, tanto quanto os registros dos projetos parecem estar sendo negligenciados, visto que, ao indagar os setores administrativos das instituições, foi alegada as suas existências, mas nenhuma cópia foi disponibilizada quando solicitado. Além disso, os documentos, afirmou o setor competente, que os projetos estão desatualizados.

## O município

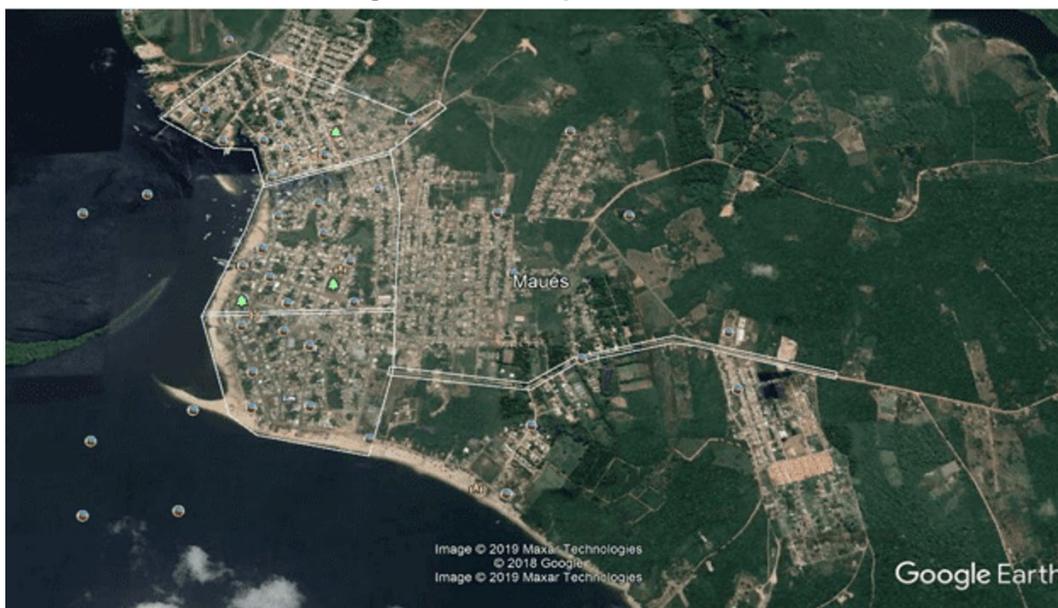
**Figura 5 – Orla do município de Maués.**



**Fonte: Portal Alvorada, 2018**

Distante 267 Km da capital do Amazonas, as margens do rio Maués-Açu, o município de Maués pertence a macrorregião de Manaus e microrregião de Parintins. De acordo com o censo do IBGE, realizada em 2010, a cidade conta com 66159 habitantes, distribuídos na zona urbana do município e na zona rural. O indicador de desenvolvimento humano é de 0,588, considerado baixo para os padrões da Organização das Nações Unidas-ONU. (IBGE, 2022)

**Figura 6 – Município de Maués**



**Fonte: Google Satélite (2020)**

A rede de educação do município apresenta os seguintes dados: 12555 estudantes matriculados no ensino fundamental durante o censo escolar de 2020, distribuídos em 174 escolas. Já no ensino médio, o mesmo censo aponta 3175 matrículas, distribuídas em cinco escolas. O município conta com 728 docentes trabalhando com o ensino fundamental e 179 trabalhando com o ensino médio. (IBGE, 2022)

O IDEB do município nos anos finais do ensino fundamental é de 4,2. No ensino médio, há uma queda brusca na percepção da qualidade do ensino básico, o IDEB é de 2,6. Em 2010 a taxa de analfabetismo no município era de 10,3%. O censo do mesmo ano indicou que a taxa de escolarização entre crianças de 6 a 14 anos é de 93,7%. (IBGE, 2020)

É preciso salientar a existência de escolas em comunidades do município. São mais de 100 escolas comunitárias. Essas instalações, embora, em alguma medida, cumpram o papel de fornecer educação básica, estão distantes do esperado para o mínimo que uma escola deve prover aos seus estudantes. É comum que os ingressos dessas escolas venham para a rede pública urbana com grave distorção idade/série e ausência dos conteúdos elementares que o ensino fundamental I deveria fornecer. Boa parte dos profissionais que atuam nas escolas ribeirinhas não possuem graduação para exercer o ensino do ensino fundamental nos anos iniciais, em sua grande maioria são alunos egressos do ensino médio que, pela ausência de profissionais mais capacitados, são direcionados para estes postos.

No que diz respeito à economia do município, deve-se dizer que ela orbita em torno da atividade agrícola, em especial a indústria do Guaraná e do Pau-Rosa, do funcionalismo público, seja via concurso público ou comissionamento, do comércio e do turismo.

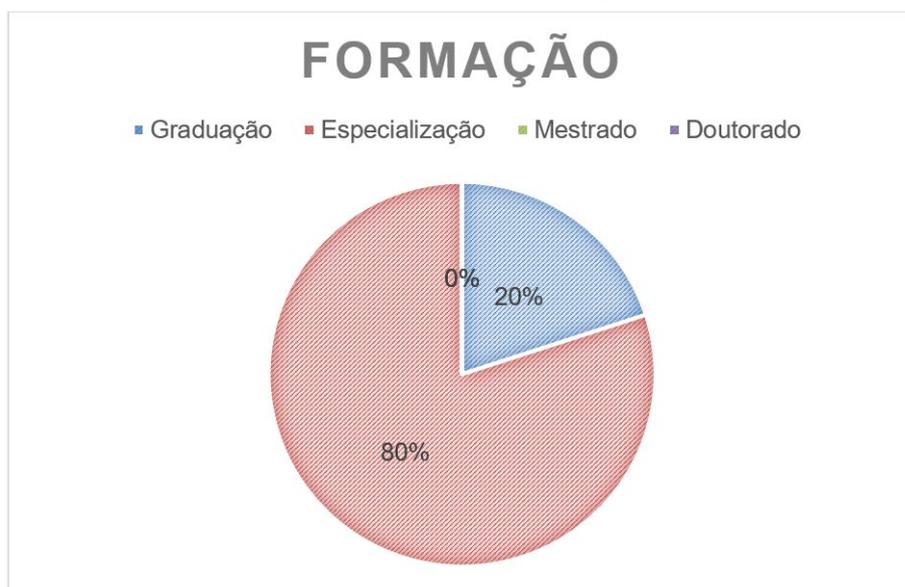
# ANÁLISE DE RESULTADOS

## Organização dos resultados

Um dos instrumentos de coleta de dados desta pesquisa consistiu em um formulário contendo 10 questões acerca das narrativas orais e de seu trabalho em sala de aula. O formulário foi aplicado no espaço entre agosto e dezembro de 2021 e teve como público alvo professores de língua portuguesa da rede pública do município de Maués.

Quando questionados acerca de sua formação, 20% dos entrevistados afirmaram possuir apenas graduação e 80% afirmou possuir algum tipo de especialização. Dentre os entrevistados nenhum possuía mestrado ou doutorado.

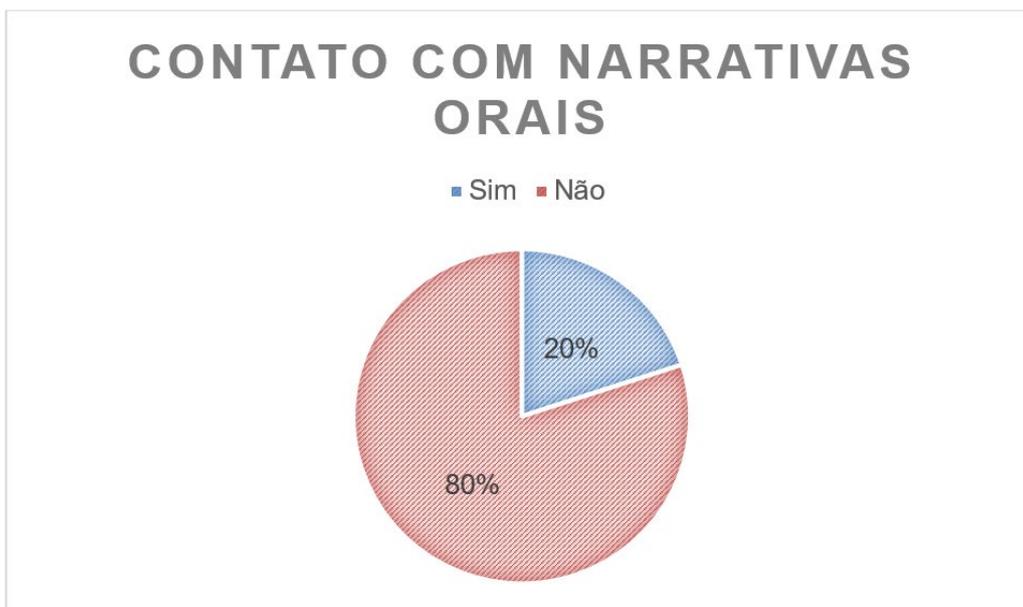
Gráfico 1 - Qual sua formação?



Fonte: A autora (2022).

As questões seguintes do formulário se debruçaram sobre o contato e que os profissionais tiveram com as narrativas, 80% dos entrevistados afirmaram ter tido algum contato com esse tipo de gênero e 20% afirmaram não ter tido contato algum.

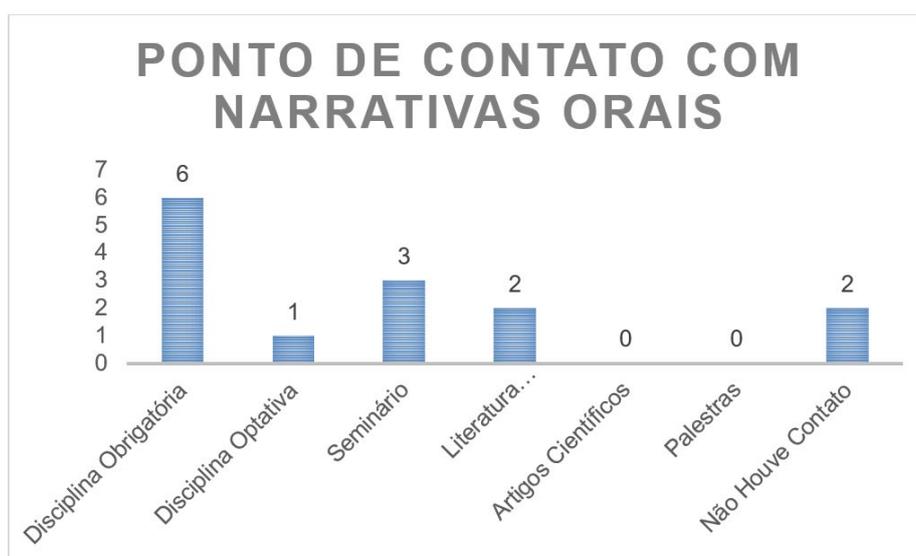
**Gráfico 2 - Você teve contato com as formas de trabalhar as narrativas orais em sala de aula na sua graduação?**



**Fonte: A autora (2022).**

No que diz respeito a maneira como o contato que os profissionais tiveram com as narrativas orais, obtivemos um quadro diverso. 60% dos entrevistados afirmaram ter tido contato com os gêneros orais através de disciplina obrigatória durante a graduação, 30% afirmaram ter tido contato através de seminário, 20% afirmou ter tido contato através de literatura especializada, 10% afirmam ter tido contato através de disciplina optativa durante a graduação e 20% afirmou não ter tido contato algum.

**Gráfico 3 - Como se deu esse contato?**

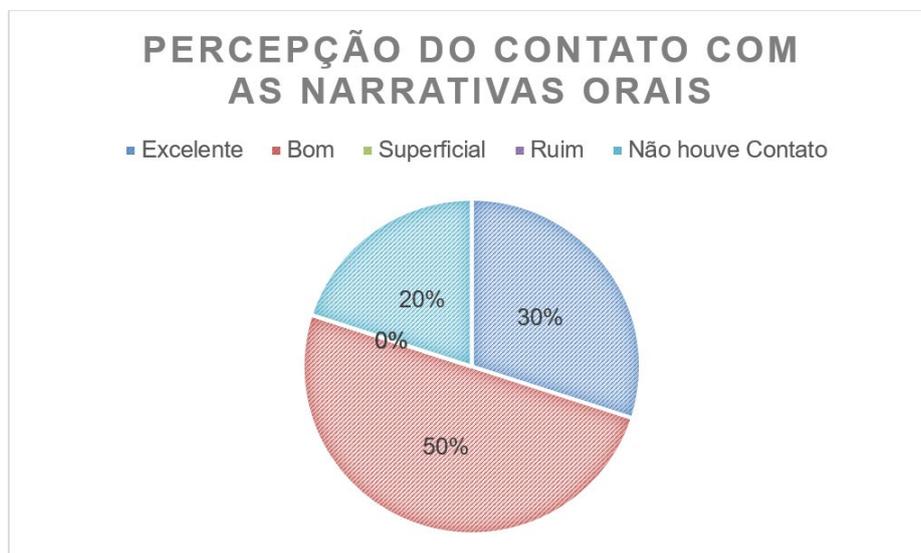


**Fonte: A autora (2022).**

Questionamos também a respeito da percepção que os profissionais tiveram acerca

do contato com os gêneros orais. 50% dos entrevistados consideram contato que teve com esses gêneros bom, 30% consideram o contato que teve excelente e 20% afirmaram não ter tido contato algum.

**Gráfico 4 - Como você classifica esse contato?**



Fonte: A autora (2022).

Outra questão se debruçou sobre o trabalho com gêneros orais em sala de aula. Todos os entrevistados afirmaram que incluíram dentro de sua metodologia de ensino os gêneros orais.

**Gráfico 5 - Você trabalha em sala de aula as narrativas orais?**



Fonte: A autora (2022).

Todos entrevistados também afirmaram que utilizavam os gêneros orais para explorar outros eixos do ensino da língua portuguesa em sala aula.

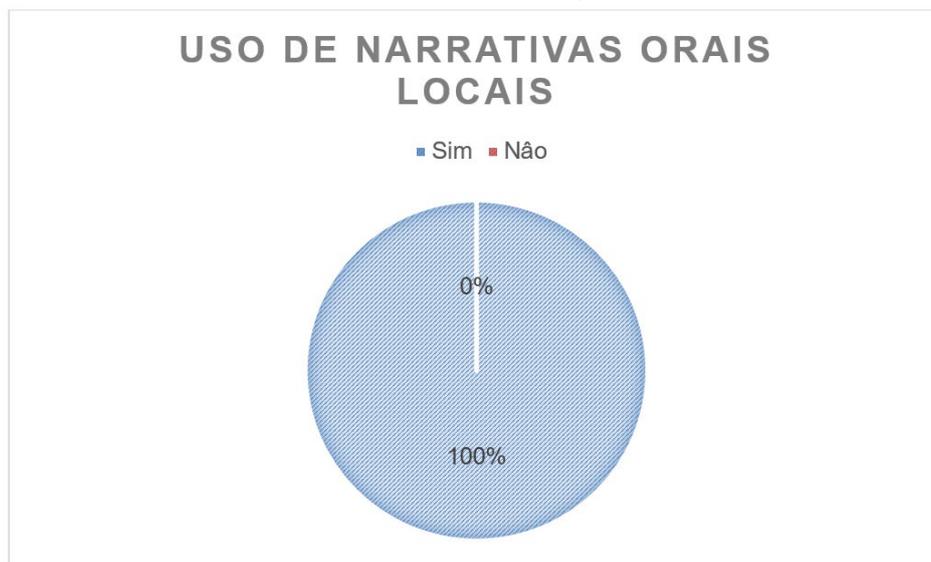
**Gráfico 6 - Além da literalidade, você usou as narrativas orais para trabalhar outro eixo da Língua Portuguesa como a gramática ou produção textual?**



Fonte: A autora (2022).

Com relação à uso de narrativas orais locais, também houve unanimidade nas respostas, todos afirmaram lançar mão da cultura local no processo de ensino.

**Gráfico 7 - Ao trabalhar os gêneros orais em suas aulas de Língua Portuguesa, você utiliza as narrativas orais do povo mauesense?**



Fonte: A autora (2022).

Foi questionado também acerca da percepção que o professor possuía da dificuldade em trabalhar narrativas orais em sala de aula. 80% dos entrevistados alegaram encontrar dificuldades, 20% alegaram não encontrar dificuldade alguma.

**Gráfico 8 - Você teve dificuldades em trabalhar as narrativas orais regionais em sala de aula?**



Fonte: A autora (2022).

A última indagação que compôs o formulário de pesquisa girou em torno da avaliação que os profissionais faziam acerca do uso de gêneros orais em sala de aula. 70% dos entrevistados consideram o trabalho com os gêneros orais excelente, 30% consideram que é apenas bom.

**Gráfico 9 - Como você avalia o uso dos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa?**



Fonte: A autora (2022).

Os dados levantados apontam para algumas questões que carecem de discussão no que diz respeito à aplicação das narrativas orais como ferramenta para a prática docente.

Uma dessas questões é a percepção da pouca formação específica ao objeto das narrativas orais entre os entrevistados. O baixo índice de professores especializados para trabalhar com esse instrumento no campo da educação implica em alguns sérios problemas.

## **Avaliação dos resultados**

O primeiro e mais óbvio deles é a falta de familiaridade do profissional com as práticas docentes que incluam as narrativas orais. Ausência de familiaridade se manifesta na ausência de conhecimento acerca dessas narrativas e na aridez com que elas são tratadas nos eixos linguísticos e culturais, como se apenas servissem de exemplo para existência da dimensão oral da língua.

De acordo com Pombo, isso consiste numa redução do objeto de estudo:

Além disso, alguns educadores, quando desenvolvem atividades relacionadas a oralidade, reduzem ao gêneros informais da oralidade, como em roda de conversa com os colegas e troca de ideias com os mesmos, nos pais predominam os registros coloquiais vírgulas sem proporcionar aos alunos uma análise consistente do funcionamento da fala o que tem resultado em uma falta de oportunidade em estudar a realização, o uso dos gêneros orais que exigem registros mais formais, um vocabulário mais especializado. (Pombo, 2014, p. 223)

Mesmo no que diz respeito a ausência do estudo do registro formal dentro da oralidade, também não é possível afirmar que o registro coloquial desta oralidade seja tão bem investigado quanto aparenta ser. O que nos leva à conclusão de que as narrativas orais têm sido tratadas de forma superficial dentro do universo escolar.

Uma das razões que rastreamos para a existência da ausência de familiaridade e consequente mau manuseio do gênero no cenário escolar é a falta de referência na grade curricular universitária que origina os professores das redes de educação brasileiras.

Apesar de serem unânimes em apontar que tiveram algum tipo de contato com esta temática dentro de sua formação, nenhum dos entrevistados afirmou que o estudo desta temática e de sua aplicação como ferramenta pedagógica foi proposto como disciplina obrigatória dentro da grade curricular, o conhecimento desse instrumento de trabalho quase sempre esteve atrelado a disciplinas optativas, ou como subtemas dentro de disciplinas obrigatórias, ou ainda como instrumento avaliativo.

Este cenário é explorado por Goodson (1999), na opinião do autor a insegurança

no trabalho, a dificuldade em reinterpretar as práticas docentes são decorrentes da insuficiência da formação teórica, da ausência de suporte institucional e do risco de que fornece respostas com urgência para os problemas encontrados na prática docente, isso se aplica na maneira como se desenvolvem as atividades pedagógicas que orbitam o eixo da oralidade

Ausência de familiaridade e a lacuna curricular que existe no que diz respeito as narrativas orais como metodologia de ensino, limitam os horizontes de atuação do docente. Ocorre que a ideia do uso de narrativas orais dentro do cenário escolar para explorar os eixos de aprendizado preconizados pelos documentos norteadores da educação brasileira se torna impossível, porque elas nunca foram apresentadas dessa forma ao profissional no momento de sua formação.

A situação é desconcertante, as narrativas orais são os gêneros mais acessíveis e próximos dos horizontes de cognição do estudante, uma vez que ele está sempre em contato com elas e que elas compõem a cultura que imediatamente lhe cerca, e ainda sim a prática docente que utiliza esse objeto da língua como ferramenta didática ainda está engatinhando.

Em síntese, à primeira vista, uso de narrativas orais regionais dentro do cenário escolar enfrenta os seguintes problemas: 1) a exploração rasa de seu potencial como ferramenta para o ensino; 2) sua marginalização dentro da grade curricular universitária; e 3) a dificuldade que os docentes possuem de enxergar esse objeto linguístico como um instrumento de ensino.

Este segundo ponto, tem um papel vital na formação dos profissionais da educação. No Amazonas, mesmo os cursos de graduação que tem por objetivo formar licenciados para o ensino da língua portuguesa, pecam estarem mais próximos do campo da pesquisa do que da didática.

Investigando os documentos norteadores sobre os quais é construído o currículo acadêmico da Universidade Federal do Amazonas-UFAM e da Universidade do Estado do Amazonas-UEA, nos deparamos com quadro teórico que se aprofunda de maneira riquíssima no desenvolvimento das capacidades críticas do aluno no que diz respeito

ao texto literário e no desenvolvimento de sua habilidade na percepção dos fenômenos da língua e dos elementos que a compõem, contudo pouco se fala da aplicação desses conhecimentos dentro do cenário escolar.

Dessa forma, o estudante sai da sua formação no nível superior com uma carga de conhecimento robusta, contudo sem nenhuma perspectiva estratégica de transformar essa carga de conhecimento em ferramenta pedagógica. Na grade curricular da UFAM, por exemplo, encontramos mais de vinte disciplinas focadas no desenvolvimento do arcabouço literário do acadêmico, vindo desde a esfera regional até as expressões universais da literatura. Em contraste com isso, pesquisar sobre disciplinas conectadas com a vivência escolar do profissional da educação, encontramos apenas seis.

A situação das narrativas orais como instrumento do processo educacional, se encontram no eixo ainda mais marginal quando a pensamos sobre este espectro, apenas três disciplinas tocam o assunto e nenhuma delas tem como pretensão instrumentalizar o estudante de letras no uso desse objeto da literatura regional como material de ensino.

O cenário coaduna com os dados coletados durante as entrevistas. Podemos inferir a partir das respostas que tivemos nas indagações que tocavam este tema que o contato com as narrativas orais, enquanto instrumento educacional, era raro e, quando disponível, superficial.

É preciso salientar que os gêneros orais regionais cumprem o importante papel de desenvolver a consciência linguística do estudante, estimular as habilidades que estão conectadas com a sua oralidade e conectar a prática escolar com a dimensão regional, isso implica dizer que é a experiência universitária na qual os professores estão sendo instrumentalizados para o ensino, os tem privado de um importante meio de realizar a educação em língua portuguesa.

Neste ponto cabe também comentar acerca da disparidade entre as respostas positivas com relação ao uso das narrativas orais em sala de aula e a pouca familiaridade que os profissionais possuem com elas. Em primeiro lugar, é preciso delimitar que a ausência de familiaridade não implica na ausência do conhecimento do conteúdo dessas narrativas, em especial aquelas que pertencem a esfera regional são de conhecimento geral

da comunidade escolar, portanto trata-se da ausência de familiaridade na concepção de que essas narrativas orais podem funcionar como um instrumento no processo de ensino-aprendizagem.

A maior parte dos entrevistados comentou que fazia uso delas dentro do cenário escolar, contudo, como vimos anteriormente, o contato é que esses profissionais tiveram com essas narrativas orais, no sentido instrumental para educação, foi tímido, isso nos casos em que esse contato existiu. Depreende-se disso que a maneira como as narrativas orais estão sendo trazidas para o processo educacional pode estar equivocada.

Antes de prosseguirmos para o alistamento dos perigos que a aplicação equivocada das narrativas orais como metodologia de ensino pode incorrer, é preciso lembrar que, dentro do cenário universitário brasileiro há pouca oportunidade de especialização no campo, normalmente esse tema sempre é abordado embutido dentro de outros temas considerados prioritários para a elite acadêmica.

Esse contraste entre a pouca familiaridade dos profissionais de educação com as narrativas orais, seu uso pedagógico, e a sua aplicação dentro do cenário escolar dá entender que a maior aplicação deste recurso dentro do processo de ensino-aprendizagem é inevitável, além de provocar alguns efeitos indesejados.

A má aplicação das narrativas orais como recurso didático pode provocar o desinteresse do estudante pela disciplina e pela maneira como a disciplina é apresentada. Dado o fato de que existe uma relação entre o percentual de aprendizagem e a conexão afetiva do aluno com ele, uma metodologia que provoca desinteresse se torna uma pedra no sapato do profissional.

Ramos (2012) sustenta a ideia de que recai sobre o professor a responsabilidade por ambientar o aprendizado do aluno, no sentido de oferecer uma atmosfera ideal para aquisição do saber. O teórico destaca:

[...] o desinteresse dos alunos hoje é um desafio encontrado pelos professores para desenvolver suas práticas pedagógicas em sala de aula, cabe o professor inovar e construir meios capazes de transformar a suas aulas em um ambiente favorável que provoque o interesse e a participação dos alunos. (Ramos, 2012, p. 10)

Krasilchik (2008, p. 184), tratando da postura do profissional da educação enquanto produtor do ambiente de aprendizagem, levanta algumas outras questões. Para ele, a

ausência do desenvolvimento de uma atmosfera educacional adequado tem a ver com as condições de trabalho e acomodação educador.

[...] pelas suas difíceis condições de trabalho, os docentes preferem os livros que exigem menos esforço, e que reforçam uma metodologia autoritária e um ensino teórico [...]. O docente, por falta de autoconfiança, de preparo, ou por comodismo, restringe-se a apresentar aos alunos, com o mínimo de modificações, o material previamente elaborado por autores que são aceitos como autoridades. Apoiado em material planejado por outros e produzido industrialmente, o professor abre mão de sua autonomia e liberdade, tornando simplesmente um técnico. Krasilchik (2008, p. 184).

O desinteresse do educando não é um mero problema de audiência. Dentro da escola se pretende a construção de um acervo de conhecimentos e habilidades mínimas para o desenvolvimento da cidadania do indivíduo ali presente. O desinteresse confronta esse propósito escolar, coloca a rotina escolar sob o risco de uma construção defeituosa das habilidades e competências esperadas do estudante.

Uma vez que estabelecemos os problemas atrelados ao uso inadequado das narrativas orais como ferramenta didática e suas consequências para o processo educacional, é possível passar a refletir acerca dos eixos educacionais possíveis, partindo das narrativas orais e verificar de que maneira esse objeto linguístico fornece material para o desenvolvimento do estudante.

Atualmente, a proposta da Base Nacional Comum Curricular organiza o ensino da Língua Portuguesa em eixos. São eles: Leitura, Produção Textual, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Vejamos como as narrativas orais podem auxiliar o educador na construção de uma rotina de ensino que contemple todos os espectros esperados no estudo da língua portuguesa no sistema educacional brasileiro.

O primeiro e mais óbvio o eixo com qual as narrativas orais estão relacionadas é a oralidade. Entende-se por oralidade neste trabalho, o reconhecimento da fala como um veículo da linguagem tão importante quanto a escrita, portador das mesmas variações que podem ser encontrados na materialidade gráfica da língua.

A linguagem oral deve ocupar um lugar de destaque no ensino da língua. O aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. A fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons. (Oliveira e Gomes, 2018)

Nesse sentido, o trabalho com as narrativas orais fornece ponto de contato a regionalidade da língua falada, pois as narrativas populares estão imbuídas do modo peculiar de falar da região em que surgiram, tanto no sentido da estrutura sintática, quanto no vocabulário utilizado. Também através do contato com a produção oral regional é possível perceber as diferenças entre variante oral coloquial e a variante oral formal, compreendendo o lugar que cada uma possui dentro dos ambientes linguísticos pelos quais o aluno transita.

Aceitar as concepções de linguagem — como atividade funcional, interativa, discursiva e interdiscursiva, como prática social e imersa na realidade cultural e histórica da comunidade — visíveis diferenças na vida da escola, conseqüentemente, no desempenho de professores e alunos. (Antunes, 2007, p. 157)

O trabalho com este tipo de narrativa também pode fornecer uma maneira de vencer os obstáculos que a introspecção e a timidez impõem a maior parte do público estudantil, é cada vez mais difícil desenvolver habilidade discursiva oral dos estudantes, mas ainda com as questões psicoafetivas que o século 21 e a cultura conectada com a internet trouxe à tona.

No que diz respeito ao eixo leitura, o trabalho com as narrativas orais demais ampliar o significado do termo ler. Quando colocados diante de um material linguístico oral, é possível ao aluno passar a compreensão de que a leitura tem a ver com a interpretação do mundo a sua volta, muito mais do que com as letras no papel. Devido a sua relação imediata com a cultura que cerca o estudante, uma narrativa oral estimula a cognição para somar com os códigos linguísticos, todo o referencial semiótico que cerca a linguagem.

Por falar em semiose, também nesse campo se destaca favoravelmente o uso das narrativas orais em sala de aula, visto que através da investigação de seu contexto é possível compreender as estruturas que fomentaram sua criação, isto é, a superestrutura semiótica sobre o qual a cultura local é construída, as relações de poder imbuídas dentro da narrativa, a lógica social implícita a elas.

Ainda falando de estruturas semióticas, cabe compreender a conexão que as narrativas que nascem da oralidade têm com a construção da ideia que se tem de tipologia textual e gênero, primeiro por se tratar de um formato estável que cumpre uma função narrativa e, depois disso, fornecer um contraponto as demais maneiras de utilizar a linguagem por meio do veículo oral.

É notável como existem múltiplas maneiras de abordar esse objeto linguístico e torná-lo útil no processo de ensino-aprendizagem. Tanto quanto a literatura escrita, as narrativas orais devem ocupar um espaço importante dentro do cenário escolar, vejamos por exemplo como elas se relacionam com a cultura local.

Em primeira instância, os gêneros orais são uma manifestação do corpus linguístico de uma região. Uma vez que estão assentadas sobre o imaginário popular, estão próximas daquilo que se entende como variante linguística regional. Dessa forma, elementos como o sotaque de uma determinada região e seu vocabulário típico são uma presença marcante dentro da construção narrativa. Além disso, também é na modalidade oral destas narrativas que encontramos a ordem sintática peculiar do português oral.

Isso significa que o estudo desses gêneros está diretamente relacionado ao desenvolvimento do entendimento do estudante acerca das variações linguísticas, ao mesmo tempo que fornece um pano de fundo para desenvolver o combate ao preconceito linguístico. Também, neste mesmo intuito, é possível fazer a comparação entre os elementos que compõem a oralidade da Língua Portuguesa e a sua versão escrita. Todos esses elementos são preconizados pela Base Nacional Curricular Comum.

Görski e Coelho (2009, p. 81) partindo de uma visão sociolinguística, apontam que;

Não custa lembrar que todas as línguas são adequadas às necessidades e características da cultura a que servem e igualmente válidas como instrumentos de comunicação social, sendo inconcebível, portanto, afirmar que uma língua ou variedade linguística é superior ou inferior a outra. Entretanto, sabemos que, como disse Bourdieu (1983), em determinados mercados linguísticos, quando certas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas. Sua linguagem é tida como legítima. Outras pessoas podem falar, mas seu discurso não obterá o mesmo crédito, o mesmo valor. Sua linguagem não é reconhecida como legítima. Essas diferenças estão relacionadas ao valor social da variedade usada.

Uma outra dimensão tocada pelas narrativas é a mística regional. A origem remonta aos pontos de contato entre a espiritualidade nativa, a religiosidade europeia e a africana. Nas camadas populares, as histórias dessas três vertentes religiosas se misturam formando novas narrativas, que embora façam referência aos elementos de suas matrizes, possuem uma configuração outra, aquilo que as faz brasileiras.

Tomemos por exemplo a lenda do Mapinguari. Embora criatura mitológica pareça estar vinculada ao saber ancestral do indígena, a quem teorizou que a sua existência no

folclore brasileiro remonte a uma transposição da figura do ciclope grego para a nossa cultura. Um outro exemplo é a figura da lara, uma fusão da ideia europeia de sereia com os seres místicos dos rios dos nativos brasileiros.

Essa ideia é explorada por Spotty, Moura e Cunha (2013, p. 6). Falando sobre isso, as autoras apontam que:

Desta forma, o trabalho com as memórias de um povo indígena se faz pela transmissão das narrativas que se dá pela oralidade, pois é a tradição oral que se evidencia. No ato de produção, o narrador não deixa de produzir uma versão do ocorrido carregada de subjetividade, pois está impregnada dos anseios e crenças por ele compartilhados. O entrevistado empresta seu olhar de sujeito-autor à narrativa que transmite a experiência vivenciada com ingredientes pessoais, emoções, reações, observações, idiosincrasias, relatos pitorescos. Em meio à ficção, resgatam-se dados sobre vestimentas. Crenças, comportamentos, objetos, linguagem, arquitetura, etc., chegando a ser considerada como um aspecto crucial da humanidade.

Através de uma investigação acerca das referências dentro das narrativas orais à disposição é possível reconstruir as influências culturais sofridas pela região e absorvidas ao longo do tempo. Além da reconstrução da mística regional, também é possível laborar a reconstrução histórica da evolução linguística e da evolução cultural do saber regional partindo das narrativas orais.

É importante situar sociologicamente essas narrativas. O lugar que elas se encontram dentro da produção literária nacional é o lugar de encontro cultural entre as matrizes que compõem o Brasil. Um ponto de confluência entre o saber indígena, o saber africano e o saber europeu.

Entretanto, apesar da conexão com as normativas educacionais brasileiras com o contexto imediato no qual os estudantes estão inseridos, ainda existem muitos obstáculos para o uso das narrativas orais como ferramenta de ensino da língua portuguesa.

A primeira dificuldade encontrada pelos profissionais da Educação do ensino fundamental do município está em ver as narrativas orais como úteis no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, o texto literário ocupa um lugar de marginalidade na formação dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio, apesar do discurso de que a leitura é importante. A maior parte das aulas se concentra em apresentar de forma descontextualizada, a descrição do funcionamento da gramática normativa brasileira.

Isso é ainda mais verdade no que diz respeito as narrativas que existem no campo

da oralidade, uma vez que o professor senti que sua função é substituir a oralidade regional por uma versão em que ela esteja mais próxima do registro formal escrito. Dessa forma, por que o docente incluiria no seu repertório de textos dentro da sala de aula as narrativas orais?

A compreensão equivocada acerca desse objeto de estudo também provoca pouca produção acadêmica em torno dele. Se o objeto, em questão, não é compreendido como útil dentro da metodologia de ensino da língua portuguesa, não há razão para conservar a sua existência dentro do cenário escolar. Conseqüentemente, haverá pouca produção acadêmica em torno dele, pouco relato de experiência docente sobre o seu uso e pouco desenvolvimento de metodologia de ensino que o utilize como ferramenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de acurada investigação acerca do lugar que a oralidade e as narrativas orais têm dentro do processo de aprendizagem do ensino público no município de Maués, chegamos às seguintes conclusões.

Embora os textos norteadores que pavimentam a práxis do professor no ensino fundamental já estejam à disposição para consulta há um tempo considerável, a maior parte dos professores desconhece as instruções contidas neles e os parâmetros de aprendizado que eles preconizam para o estudante.

Esse desconhecimento custa caro na hora de transpor o eixo da oralidade para atividades didáticas práticas, implicam em falta de objetivo real conectado ao uso da oralidade. É provável que esse cenário tenha conexão com a ausência de uma matéria específica dentro da grade curricular de formação do professor que trate da oralidade como ferramenta de ensino.

Também foi percebido que há uma contradição na maneira como os educadores avaliam o uso da oralidade em sala de aula e o seu contato com ela. A maior parte teve pouco ou nenhum contato com disciplinas que se instrumentaliza no uso das narrativas orais dentro da atividade docente, entretanto, todos sinalizavam como satisfatório o uso desta ferramenta dentro de sala de aula.

A maior parte dos educadores também não soube se situar dentro do espectro pedagógico, não saber identificar claramente em qual linha pedagógica estava a sua atuação. Como um todo, hoje professores do ensino fundamental do município parecem estar distantes das questões subjacentes a atividade do professor, sua concentração parece estar direcionada para o quadro de conteúdos referentes ao ano escolar em que atua e as demandas da autarquia que coordena o trabalho da Educação no Amazonas.

No que diz as pretensões da BNCC, a realidade encontrada dentro das escolas ainda destoa do ideal. Ainda há pouca conexão entre o saber local e os elementos regionais com o ambiente escolar. O preconceito linguístico, ainda é uma realidade nos corredores das instituições escolares e ainda se põe como um obstáculo para a curadoria das narrativas que têm sua origem no povo.

Ainda é necessário desenvolver metodologias para o trabalho com as narrativas orais, encontrar maneiras para transformar o saber teórico e as conclusões que as pesquisas em torno do assunto desenvolveram é de vital importância para desenhar o tema. Uma maneira de dar resposta a essa necessidade é a elaboração de sequências didáticas que trabalham com produção de texto oral, retextualização e a transposição da oralidade para a escrita.

## RECOMENDAÇÕES

Os dados coletados durante a investigação apontam para uma realidade alarmante, a discrepância entre o cenário atual da educação brasileira e o ideal proposto para os documentos norteadores criados para balizar esse mesmo sistema educacional. Esse quadro promove algumas reflexões acerca do que as escolas e as instituições autárquicas da educação devem fazer para alinhar o real ao ideal.

Essa discrepância se manifesta no tolhimento do impulso curioso do estudante, subtraindo o estudante do processo em que ele deveria ser protagonista. Essa perspectiva é de natureza freiriana, fugindo do impulso castrador da metodologia de ensino tradicional, fundamentada em uma rotina de memorização seca que pouco conecta significado ao objeto que pretende significar. O trabalho com as sequências didáticas permite um processo de ensino-aprendizagem que parta da dimensão afetiva do estudante, permitindo a atuação da subjetividade dentro do processo a medida em que o sujeito do processo constrói em si o próprio saber.

É preciso alinhar a idealização com a prática. Um primeiro passo em direção a esse alinhamento é conhecer o cenário das instituições de ensino básico. Seja partindo da academia, seja partindo dos próprios entes governamentais, é necessário o desenvolvimento de pesquisas que visem conhecer a maneira como o professor transpõe para a didática os princípios preconizados pelos textos norteadores.

Promover formação em torno das narrativas orais também é uma medida essencial. Visto que a Base Nacional Comum Curricular compreende a oralidade como um eixo fundamental da aquisição de conhecimento em língua portuguesa, incluir dentro do currículo acadêmico de formação em letras o trato com a oralidade no âmbito da sala de aula é fundamental.

O desenvolvimento de método para incluir narrativas orais dentro do processo de ensino-aprendizagem é uma consequência lógica da promoção de formação na área. Encontrar os caminhos metodológicos para materializar aquilo que se espera sobre o conhecimento da oralidade da língua portuguesa na práxis do professor, consiste numa ação prática de resolução do problema da discrepância entre o valor que os documentos

norteadores dão a oralidade e o lugar da oralidade dentro da sala de aula.

Encontrar meios de conectar o saber popular e a formação escolar também constitui uma parte importante do processo. A oralidade e a sabedoria do povo estão conectadas, é no âmbito coloquial que a língua sofre suas primeiras modificações e cristaliza aquilo que será preconizado pela gramática normativa nos anos futuros, fazer a conexão entre a língua no sentido sincrônico e as suas transformações ao longo das eras é dar contexto para a gramática normativa e para o combate ao preconceito linguístico.

Finalmente, no intuito de facilitar a difusão das narrativas orais populares dentro do ambiente escolar é necessário que haja meio de catalogar as narrativas orais em suportes além da escrita. Talvez a criação de um acervo audiovisual que catalogue por região as narrativas orais disponíveis do saber popular possa ser uma alternativa para trazer para dentro de sala de aula um suporte fidedigno da expressão oral da língua portuguesa.

Uma das maneiras de desenvolver o trabalho com a oralidade é o uso das sequências didáticas. Esse método de ensino consiste no estabelecimento de um projeto didático em torno de um tema específico, no qual cada atividade executada durante o projeto corresponde a um passo em direção ao objetivo final pretendido por ele. Dentre as metodologias de ensino adotadas na era contemporânea, as sequências didáticas se encontram lugares destaque em relação às outras. Trata-se de um procedimento didático que parte de um conjunto de atividades que compartilham o mesmo objetivo e se conectam cumprindo cada etapa do processo pretendido.

O estágio embrionário desta metodologia se foi nos anos 80, no intuito de desenvolver uma maneira mais objetiva e eficaz de ensinar a língua materna. O método se diferenciava dos demais por promover um estudo integrado de todas as partes do idioma ao mesmo tempo, contextualizando o objeto de estudo com suas partes.

Os documentos normativos brasileiros apontam que na organização de uma sequência didática, é possível incluir atividades múltiplas, englobando a leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, entre outras. A sequência de atividades objetiva um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, partindo de seus elementos rudimentares

até sua forma mais sofisticada,

No Brasil, as sequências didáticas começam a ganhar espaço da década de 90, em específico por ocasião da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A ideia de temas transversais e de contextualizar os objetos de estudo das disciplinas do currículo escolar com temas como cidadania, ética, meio ambiente, sexualidade, entre outros, se conecta com a proposta metodológica das sequências didáticas.

Uma das referências das sequências didáticas na teoria da aprendizagem é o sociointeracionismo de Vygotsky. Parte-se da ideia de que a aprendizagem efetiva quando se inicia na interação social do educando e sua ação como sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, compartilhamos da visão de que para compreender o valor pedagógico e as razões tornam esta metodologia relevante é fundamental identificar sua estrutura e as suas relações com o objeto de conhecimento, no intento de atender os alunos naquilo que realmente necessitam.

Partindo das competências e habilidades preconizadas pela BNCC e da estrutura de planejamento fornecido pela própria autarquia da Educação no Estado do Amazonas, SEDUC, recomendo o uso da seguinte sequência didática para alcançar o conhecimento ideal da oralidade e das narrativas orais. Dadas as devidas adaptações, o projeto de sequência didática que se segue pode ser aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A sequência didática proposta é constituída de cinco aulas e tem como objetivo geral instrumentalizar o estudante no uso da oralidade como expressão formal, adequado à norma culta, ao mesmo tempo em que pretende fornecer uma compreensão acurada do valor que as narrativas orais regionais possuem para a construção cultural do indivíduo.

## Proposta de sequência didática: narrativas orais e a retextualização

### Plano de Aula 1

<b>Aula 1 – O que você já sabe?</b>
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas: bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, - contar/ recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, e entonação indicadas tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negrito, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, soneto, liras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, em como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Gênero Oral e Variações Linguísticas,
Objetivo
Ao fim desta aula espera-se que o aluno tome consciência daquilo que já sabe acerca dos objetos de conhecimento de serão trabalhados durante a sequência didática.
Metodologia
Aula Expositiva e Narração Oral
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Na aula 1, pode-se partir das origens de cada um dos estudantes. A aula pode iniciar com cada membro da classe falando um pouco sobre seus antepassados e a cultura de sua família.</li><li>2. O passo seguinte seria fazer uma coleta das histórias que cada estudante traz consigo que foi transmitida dentro do seio familiar.</li><li>3. Cada um dos alunos deverá selecionar a sua história favorita para compartilhar oralmente com os colegas.</li><li>4. Ao fim do processo de compartilhamento de narrativas, o professor deve sinalizar de forma explícita as diferenças culturais encontradas em cada uma das histórias, nos temas abordados e nas linguagens utilizadas para trazer à tona as narrativas.</li><li>5. A ocasião também é uma oportunidade para explorar as variações linguísticas que decorrem das variações culturais e falar acerca do problema do preconceito linguístico.</li><li>6. Como o exercício de fixação da aula 1 sugerimos uma entrevista com os avós de cada um dos alunos na busca por coletar as histórias que os avós dos entrevistados contavam.</li></ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de Sequência didática: narrativas orais e o retextualização

### Plano de Aula 2

Aula 2 – Oralidade e Narrativa
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
<p>(EF69LP39) Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.</p> <p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> <p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas controversos de interesse da turma e/ ou de relevância social.</p> <p>(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas.</p>
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Gênero Oral e Variações Linguísticas,
Objetivo
Ao fim desta aula o aluno deverá ser capaz de compreender o que é oralidade, o que são textos narrativos e entender que um dos primeiros suportes pelo qual as narrativas surgiram foi o oral.
Metodologia
Aula Expositiva e Narração Oral
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A aula 2 deve começar fornecendo aos estudantes o conceito de narrativa, em consonância com aquilo que é preconizado na teoria de tipos textuais.</li> <li>2. De maneira acessível, o professor deve demonstrar que cada texto carrega em si uma intenção. Essa intenção deve ser entendida como determinante para o tipo textual ao qual o texto pertence.</li> <li>3. Em seguida deve ser explicado que o objetivo dos textos do tipo narrativo é contar histórias, sejam elas de natureza ficcional ou real.</li> <li>4. Nessa oportunidade, é possível apresentar aos alunos a ideia de que existem diferentes maneiras de contar uma história. Essas maneiras diferentes de narrar da origem aquilo que entendemos como gêneros textuais.</li> <li>5. É preciso salientar que as histórias que conhecemos através do suporte escrito hoje foram elaboradas originalmente no suporte oral e se transformaram ao longo dos tempos quando passadas de geração a geração.</li> <li>6. O exercício da aula dois consistirá em transpor integralmente a entrevista com os avós, tal qual ela foi anunciada.</li> <li>7. O ponto final desta etapa é apresentação de um ou dois gêneros que pertence ao tipo narrativo, é sugerido a fábula, o mito ou o conto de fadas.</li> </ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de sequência didática: narrativas orais e o retextualização

### Plano de Aula 3

Aula 3 – Diferenças entre oralidade e escrita
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físicos e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Gênero Oral e Variações Linguísticas,
Objetivo
Ao fim desta aula o aluno deverá compreender que o exercício da Língua Portuguesa no seu suporte oral é diferente do seu uso no suporte escrito.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"><li>1. A aula 3 parte da entrevista de coletadas com os avós dos alunos. Permitindo a leitura de alguns dos registros coletados.</li><li>2. Ao término da amostra das informações obtidas, o passo seguinte será apresentar as diferenças entre a maneira como as histórias são contadas oralmente e a maneira que elas assumem dentro de um texto escrito.</li><li>3. Nesse ponto cabe perguntar aos estudantes o porquê de a linguagem falada ser diferente da linguagem escrita. Essa é a ocasião ideal para introduzir o conceito de contexto de comunicação.</li><li>4. Nesse momento é possível apresentar aos alunos o que são os elementos linguísticos e extralinguísticos, bem como o papel da linguagem corporal, das expressões faciais e do contexto imediato da comunicação para a compreensão daquilo que se está falando.</li><li>5. É preciso deixar claro o que é linguagem escrita não conta com toda a riqueza Extra linguística que o suporte oral tem naturalmente, razão pela qual o deve ser privilegiar na escrita uso da norma culta e especificidade.</li><li>6. Aula devem ser a com a apresentação das referências entre a linguagem coloquial e a linguagem culta.</li><li>7. O exercício da aula 3 consistirá na identificação que elementos típicos da oralidade presentes no material transcrito das entrevistas.</li></ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de sequência didática: narrativas orais e o retextualização

### Plano de Aula 4

Aula 4 – Retextualização
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
(EF69LP08) Revisar, editar o texto produzido-notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros -, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico. (EF69LP56) fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada. (EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Gênero Oral e Variações Linguísticas,
Objetivo
Ao fim desta aula o aluno deverá ser capaz de fazer a transposição do texto oral para o escrito com todos os instrumentos de adequação à norma culta.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro
Partindo da transcrição das entrevistas com os avós e da identificação dos elementos da oralidade presente nesse texto, aula pode-se estruturar em torno das diferenças entre o suporte oral e o suporte escrito. O primeiro passo é apresentar a diferença gramatical entre os dois suportes e a necessidade do alinhamento à Norma culta dentro do texto escrito. A seguir é possível explorar as diferenças sintáticas entre o discurso oral e o discurso escrito, no sentido do ritmo, do volume de palavras utilizadas e dos recursos semiológicos disponíveis nas duas plataformas Nessa oportunidade, é possível explorar os elementos que compõem o texto narrativo de forma a facilitar sua transposição para o suporte escrito. Para tal, sugerimos a utilização da teoria do conto, identificar os quatro elementos que compõem os atos que desenvolvem a história narrada: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. No intuito de imbuir uma camada a mais dentro da construção textual a saber sua conexão com a psique do estudante e a cultura que o cerca é possível aplicar a lógica das fábulas ao texto retextualizado, pedir ao estudante que diga o que ele poderia aprender com aquilo. Atividade prática da aula 4 poderá ser a criação de uma versão preliminar da história elegida pelos alunos para retextualização.
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de sequência didática: narrativas orais e o retextualização

### Plano de Aula 5

Aula 5 – Produção de Texto Oral
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação - ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionadas às propriedades textuais e dos gêneros), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p>(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramenta de escrita colaborativa.</p> <p>(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativas, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão.</p> <p>(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.</p> <p>(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Gênero Oral e Variações Linguísticas,
Objetivo
Ao fim desta aula o estudante deverá ser capaz de reproduzir a narrativa coletada com seus avós oralmente utilizando uma linguagem alinhada com a norma culta oral.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O ponto de partida para Aula 5 é a revisão da retextualização das entrevistas com os avós e o desenvolvimento de um roteiro referente a história elegida para ser retextualizado.</li> <li>2. Ao fim do processo de revisão, quando for obtido um roteiro com qualidade lexical, sintática e gramatical satisfatória, podem ser começadas as apresentações orais das histórias.</li> <li>3. Cada aluno terá entre três a 5 minutos para articular oralmente roteiro que preparou para o momento de culminância da sequência didática.</li> <li>4. Por ocasião, também sugerimos apresentação de cartazes ilustrativos referentes a cada uma das histórias, utilizando os padrões estéticos elegidas pelos estudantes.</li> <li>5. No caso da aplicação desta última sugestão, a atividade da aula 5 pode ser uma explicação de como os cartazes elaborados representam as histórias que ilustram.</li> <li>6. Ao fim da aula 5, roteiros em sua versão final devem ser recolhidos, transpostos para mídia e unidos em uma composição que possa ser impressa e armazenada nos arquivos da escola e na biblioteca da instituição, constituindo o produto final da sequência didática.</li> </ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

Um outro conteúdo que coaduna com as intenções de desenvolver o conhecimento e a habilidade no trato com as narrativas orais é o estudo do monomito. A ideia de que existe uma narrativa que funciona como coluna vertebral para as demais construções narrativas ao longo da história é explorada em Campbell.

O monomito é um conceito narrativo que parte de um ciclo de eventos identificado em diversas mitologias ao longo do tempo, quase sempre envolvendo um herói que parte em uma aventura. A estrutura idealizada por Campbell consiste em três etapas: 1) partida, separação; 2) decida, iniciação, penetração; e 3) retorno. Cada uma destas partes consistindo em um dos movimentos da narrativa do herói mítico.

O ponto em questão, a estrutura narrativa proposta por Campbell, se conecta com a estrutura dos mitos e lendas regionais. Dessa forma uma atividade possível que conecte os dois objetos do estudo e ainda cumpra o objetivo de pôr os alunos em sintonia com a regionalidade e com as narrativas orais seria a construção de uma sequência didática que partisse da ideia do monomito.

## Proposta de sequência didática: monomito e narrativas orais

### Plano de Aula 1

Aula 1 – Conceito de Monomito
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação - ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionadas às propriedades textuais e dos gêneros), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramenta de escrita colaborativa. (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, músicas e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva.
Objeto de Conhecimento
Tipologia Textual, Texto Narrativo
Objetivo
Ao fim desta aula o estudante deverá ser capaz de reconhecer a estrutura do monomito nas diversas produções cinematográficas, literárias e mitológicas em seu contexto imediato.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"><li>1. A aula pode iniciar falando de Star Wars. Ao apresentar historicamente a franquia e comentar acerca do desenvolvimento de sua narrativa, o professor pode conectar a estrutura narrativa do Blockbuster com a teoria de CAMPBELL.</li><li>2. O passo seguinte consiste na apresentação de diversas narrativas mitológicas e literárias que compartilhem dos mesmos elementos narrativos que o Blockbuster.</li><li>3. Nessa oportunidade é possível explorar os conceitos de protagonista, antagonista, herói, anti-herói e os demais tipos de personagem que podem surgir dentro de uma narrativa.</li><li>4. Atividade desta aula poderá ser uma pesquisa por algum mito ou conto regional faça uso da estrutura do monomito.</li></ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de sequência didática: monomito e narrativas orais

### Plano de Aula 2

Aula 2 – A Jornada do Héroi
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação - ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionadas às propriedades textuais e dos gêneros), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramenta de escrita colaborativa. (EF69LP47) Analisar em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, e escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas ( no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológicos e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e de uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.
Objeto de Conhecimento
Gêneros Textuais, Elementos da Narrativa
Objetivo
Ao fim desta aula o aluno deverá ser capaz de reconhecer cada um dos elementos que compõem o monomito.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Partindo dos resultados das pesquisas que os alunos executaram, o professor pode começar a explorar cada uma das estações da jornada do herói.</li><li>2. Nesse ponto pode ser interessante pedir que os alunos imaginem a alteração psicológica das personagens ao passar pelos eventos da jornada. É útil também transpor o monomito para as mídias que são conhecidas pelos estudantes: desenhos animados e Mangás.</li><li>3. Um outro movimento útil é fazer a comparação de uma narrativa antiga com uma narrativa mais recente colocando lado a lado cada um dos momentos em que elas encontram um ponto de convergência.</li><li>4. Nessa oportunidade, o professor poderá explorar os conceitos de cenário, tempo e ponto de vista e apresentar diferentes configurações narrativas como a distopia, a fantasia, a fantasia medieval, a ficção científica e a dark fantasy.</li><li>5. O exercício desta aula consistirá na criação de um infográfico situando cada um dos elementos da jornada do herói dentro da narrativa coletada pelo estudante.</li></ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## Proposta de sequência didática: monomito e narrativas orais

### Plano de Aula 1

Aula 3 – Contando Histórias
Eixo Temático
Oralidade, Análise Linguística/Semiótica
Habilidades
<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação - ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionadas às propriedades textuais e dos gêneros), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p> <p>(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramenta de escrita colaborativa.</p> <p>(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não como professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil, - contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para a produção de áudio-books de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, líras, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão.</p> <p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p> <p>(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.</p>
Objeto de Conhecimento
Narrativas Orais, Plano de Texto
Objetivo
Ao fim desta aula o estudante deverá ser capaz de contar oralmente a narrativa que pesquisou indicando os momentos em que ela converge com o monomito.
Metodologia
Aula Expositiva
Roteiro
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Partindo do infográfico elaborado pelos alunos, o professor deve solicitar que cada estudante elabore um roteiro de sua história, imaginando como seria contar aquela narrativa diante de uma comunidade.</li> <li>2. Uma vez organizado o roteiro, deverá ser dada a oportunidade para os estudantes que ajustar o ritmo da linguagem escrita em conexão com a sintaxe da linguagem falada, de forma a facilitar o momento da narrativa oral.</li> <li>3. Feito os devidos ajustes, esta é a oportunidade para o professor trabalhar os sinais de pontuação que tem efeito sintático no texto, em especial uso do ponto seguido e da vírgula.</li> <li>4. A atividade desta aula consistirá no compartilhamento das narrativas coletadas por parte de cada um dos estudantes que participou da sequência didática.</li> </ol>
Materiais
Quadro branco, Pincel, Projetor, Smartphone

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino: Outra Escola Possível**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. 1ª edição. São Paulo: Parábola editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 1ª edição. Editora Perspectiva: São Paulo, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M./ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAZERMAN, Charles. 2000. **Letters and the social grounding of differentiated genres**. In: BARTON, David. & HALL, Nigel. Letter Writing as a Social Practice. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing. p. 15-29.
- BETENDORF, João Felipe. **Crônica da missão dos padres da Companhia de Jesus no estado do Maranhão**. Ver. Do IHG, Rio de Janeiro: IHG, n. 1, 1910.
- BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares**: ano 03, unidade 06/ Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional-Brasília; MEC, SEB, 2012. 47 p.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum curricular**. Disponível em: [http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 08 de maio de 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997.
- CÂMARA JR, Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativos, quantitativo e misto**. 3.ed. – Porto alegre: Artmed, 2010.
- DURKHEIM, E. **De la division du Travail social**. Paris: Presses Universitaires de France, 1960.
- FLUSSER, Vilém. **Língua e Realidade**. 3ª elinguagilém Flusser — São Paulo: Annablume, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- FREITAS, Sônia Maria. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 1ª ed. São Paulo: Humanitas, 2002.
- GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. 1ª edição. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GOODSON, I. **Currículo: Teoria e história**. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. Tornando-se uma matéria acadêmica: Padrões de explicação e evolução. Teoria e Educação nº 2, Porto Alegre: Pannônica, 1990, p. 230-254.
- GÖRSKY, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl. **Variação Linguística e Ensino da Gramática**. Work. pap. Linguíst., 10 (1): 79-91, Florianópolis, jan. jun., 2009. Disponível em: Acesso em: 14 de abril de 2021.
- KRANSILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª edição. São Paulo: Editora Edusp, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Donizete Franco. **A Importância Da Sequência Didática Como Metodologia Do Ensino Da Disciplina De Física Moderna No Ensino Médio**. Ver. Triângulo, Uberaba, MG. V. 11, n. 1, pág. 151-162, Jan./Abr., 2018. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/download/2664/2700>>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. **A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- Maués**. Cidades e Estados. INSTITUTO BRASILEIROS DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2022. Disponível em: <Maués (AM) | Cidades e Estados | IBGE>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.
- MILLER, Carolyn R. 1994 (1984) **Genre as Social Action**. In: FREEDMAN, AVIVA & MEDWAY, Peter. Genre and the new rethoric. UK/USA: Taylor & Francis Publishers, p. 23-42.
- MIRANDA, Sérgio Gomes de. **Linguagem e Língua: uma reflexão acerca da dialética ensino-aprendizagem**. Griot: Revista de Filosofia1 (1), 24-38, 2010. Disponível em: <http://doi.org/10.31977/griofi.v1i1462>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.
- MONTEIRO, Eliana B. **Resenha de “Sehaypór: o livro sagrado do povo Saterê-Mawé**. Revista ANTHROPOLOGICAS (UFPE), v. 21 (2), 2010. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/issue/view/1731>. Acesso em 06 de setembro de 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970 - 1990)**. 1ª edição. São Paulo: Paulinas, 2012.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. 1ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, Renata Maria Fernandes de; GOMES, Paula Cristina. **Da fala para a escrita: a influência da oralidade na produção textual de alunos do ensino fundamental**. Congresso Nacional de Educação, 5. Disponível em: <TRABALHO\_EV117\_MD1\_SA8\_ID5943\_18092018122315.pdf (editorarealize.com.br)>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

PEREIRA, Manuel Nunes. **Monronguêta: um Decameron indígena**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1980, p.711-713. Disponível em: <http://www.jangadabrasil.com.br/revista/abril111/es1110415.asp>. Acesso em 20 abril de 2021.

POMBO, Lucidete Alho. **Trabalhando o resgate das narrativas orais na escola Santa Maria do rio Marajoi**. Colóquio de Letras DA FALE/CUMB, v.2, 2015. Disponível em: <<https://www.coloquio-deletras.ufpa.br/downloads/ii-coloquio/anais/221-lucidete.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

RAMOS, M. G. S. **A importância dos Recursos Didáticos para o Ensino da Geografia no ensino fundamental nas séries finais. 2012. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia)**. Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012. Disponível em: [http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5101/01/2012\\_MartaGoncalvesdaSilvaRamos.pdf](http://bdm.unb.br/bitstream/10483/5101/01/2012_MartaGoncalvesdaSilvaRamos.pdf). Acesso em: 07 de julho de 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna; DIETRICH, Wolf. **On the linguistic relationship Between mawé and tupi-guarani**. Diachronica, Amsterdam, n. 14, v. 2, p. 265-304, 1997.

RODRIGUES, Evelina Daniela Teixeira. **Evolução da linguagem : estudo comparativo dos gestos em chimpanzés infantis e em crianças na fase pré-verbal**. Dissertação de mestrado, Ciência Cognitiva, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Faculdade de Letras, Faculdade de Medicina, Faculdade de Psicologia, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/17834>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

**Sateré Mawé**. Povos Indígenas do Brasil, 2014. Disponível em: <[pib.socioambiental.org/pt/Povo:-Sater%C3%A9\\_Maw%C3%A9#](http://pib.socioambiental.org/pt/Povo:-Sater%C3%A9_Maw%C3%A9#)>. Acesso em: 09 de julho de 2021.

SILVA, Raynice Geraldine Pereira da. **Esboço sociolingüístico Sateré-Mawé**. Tellus ano 7, n. 13, out. 2007. Disponível em: < <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/142/156>>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; FERNANDES, Tayana; PEREIRA, Adrielly. **A Língua sateré-mawé em contexto urbano**. In: BARTOLI, Estevan; MUNIZ, Charlene; ALBUQUERQUE, Renan (Orgs). Parintins: sociedade, territórios & linguagens/ Estevan Bartoli, Charlene Muniz e Renan Albuquerque (Organizadores). Manaus: UEA, 2016.

SPOTTI, C.V.N.S.; MOURA, A.A.V.de; CUNHA, G.S. **O lugar onde vivo: das Narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita**. Revista Nau Literária – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Volume 09. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/issue/view/222>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TORRES, Iraíldes Caldas. **O Princípio Feminino Sateré-Mawé e as relação de gênero**. Somanlu, ano 13, n. 1, jan/jun, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/somanlu/article/download/3921/3349/> . Acesso em: 13 de setembro de 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* **GÊNEROS ORAIS – CONCEITUAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo\\_generos\\_orais\\_conceitacao\\_caracterizacao.pdf](http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceitacao_caracterizacao.pdf). Acesso em: Acesso em 06 de setembro de 2021.

# APÊNDICE A

## Termo de consentimento livre

### *Ensino, oralidade e regionalidade: o lugar das narrativas orais no processo de ensino-aprendizagem*

Prezado (a) professor (a)

Você foi escolhido (a) para participar da pesquisa “Ensino, Oralidade e Regionalidade: o lugar das narrativas orais no processo de ensino-aprendizagem”, realizada por Eliza Oliveira da Silva Mourão, sob a orientação do Prof. Dr. Juan Alberto Beranger, na Universidade de La Integración de Las Américas – UNIDA-PY, com o objetivo de analisar a maneira como os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio incluem em suas práxis o uso da oralidade.

Esclarecemos que as informações prestadas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos, científicos e de divulgação científica, sendo resguardado o anonimato do (a) fornecedor (a) dos dados.

Dessa forma, declara estar ciente de que sua participação no estudo é voluntária, não havendo remuneração de qualquer forma, e que também não será cobrado nenhum valor para poder participar fornecendo as informações e/ou colaborando com as atividades solicitadas. E, caso, decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não sofrerá nenhum dano. A pesquisadora estará à disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

---

Assinatura do Participante

# APÊNDICE B

## Questionário de pesquisa

Relação entre narrativas orais e ensino de Língua Portuguesa na formação dos professores.

1. Qual sua formação?

Graduação.

Especialização.

Mestrado.

Doutorado.

2. Você teve contato com as formas de trabalhar as narrativas orais em sala de aula na sua graduação?

Sim.

Não.

3. Como se deu esse contato?

Em uma disciplina obrigatória na graduação.

Em uma disciplina optativa.

Em seminário.

Em livro específico.

Em artigos especializados.

Em palestras sobre o tema.

Não tive contato.

4. Como você classifica esse contato?

Excelente.

Bom.

( ) Superficial.

( ) Ruim.

( ) Não tive contato.

Justifique sua resposta à pergunta anterior.

.....

5. Você trabalha em sala de aula as narrativas orais?

( ) Sim.

( ) Não.

Justifique sua resposta anterior.

.....

6. Além da literalidade, você já usou as narrativas orais para trabalhar outro eixo da Língua Portuguesa como a gramática ou a produção textual?

( ) Sim.

( ) Não.

7. Exemplifique a questão anterior.

.....

.....

8. Ao trabalhar os gêneros orais em suas aulas de Língua Portuguesa você utiliza as narrativas orais do povo mauesense?

( ) Sim.

( ) Não.

Justifique sua resposta anterior.

.....

9. Você teve dificuldades em trabalhar as narrativas orais em suas aulas?

( ) Sim.

Não.

Justifique a questão anterior. Se sim, quais: se não, por quê?

.....  
.....

10. Analisando os resultados obtidos pelos alunos no que se refere às narrativas orais trabalhadas em sala de aula, como você avalia o uso deste gênero nas aulas de Língua Portuguesa?

Excelente.

Bom.

Superficial.

Ruim.

---

## **Sobre a Autora**

### **Eliza Oliveira da Silva Mourão**

Mestrado em Ciências da Educação - Universidad De La Integración De Las Américas - UNIDA - PY (2022). Pós graduação em Letramento digital - Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2019). Graduação em Letras - Língua Portuguesa - Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2009). Atualmente é professora de Língua Portuguesa - Secretaria do Estado do Amazonas - SEDUC.

# Índice Remissivo

## A

aprendizado 13, 35, 36, 50, 52, 58  
aprendizagem 2, 10, 11, 12, 16, 32, 36, 41, 52, 55, 56,  
58, 60, 62, 73, 75  
atividades pedagógicas 50

## C

carreira escolar 11  
cenário escolar 11, 12, 37, 49, 50, 51, 52, 55, 57  
comunicação 12, 14, 15, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,  
32, 55, 65  
comunidade 15, 18, 20, 25, 26, 41, 52, 54, 67, 71  
construção cultural 15, 62  
corpo docente 38

## D

dados coletados 51, 60  
democrático 11  
desenvolvimento 14, 29, 32, 34, 35, 36, 41, 50, 51, 53,  
55, 57, 60, 68, 69  
discursos preconceituosos 34  
domesticação da planta 20

## E

educação 11, 12, 14, 25, 32, 40, 42, 49, 50, 51, 52, 60,  
72  
eixos linguísticos 49  
ensino-aprendizagem 10, 11, 12, 32, 41, 52, 55, 56, 60,  
62, 73, 75  
ensino das escolas públicas 38  
ensino público 58  
estrutura linguística 33  
extralinguísticos 29, 30, 65

## F

ferramenta 13, 25, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 67,  
69, 70, 71

## G

gêneros orais 27, 28, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 71, 77  
gramática 39, 47, 53, 56, 61, 77

## H

habilidade 29, 51, 54, 68  
habilidades 11, 51, 53, 62

história 11, 12, 14, 19, 20, 22, 23, 24, 37, 63, 64, 66, 68, 71, 73

## I

idealização 11, 60  
identidade cultural 14, 16, 17, 18, 24, 32  
inclusão 11, 37  
instituições escolares 38, 41, 58  
instrumento 49, 50, 51, 52  
instrumentos 28, 37, 44, 55, 66

## L

legislações 11  
língua é viva 33  
linguagem 12, 15, 16, 18, 26, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 39, 53, 54, 55, 56, 65, 67, 71, 74  
língua portuguesa 10, 11, 12, 13, 17, 30, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 44, 46, 50, 51, 53, 56, 57, 60, 61, 72, 75  
linguística regional 55  
linguístico 12, 15, 17, 18, 19, 25, 30, 33, 34, 50, 53, 54, 55, 58, 61, 63, 65, 66, 70  
literário 26, 34, 51, 56  
literatura 14, 24, 26, 34, 35, 38, 39, 45, 51, 55, 63, 67, 71

## M

metodologia de ensino 46, 50, 52, 57, 60

## N

narrativas 10, 12, 13, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78  
narrativas orais 10, 12, 13, 14, 20, 24, 30, 31, 34, 35, 37, 38, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 75, 76, 77, 78  
norma 11, 30, 32, 62, 65, 66, 67, 71  
normas gramaticais 33  
normativas educacionais 56

## O

organização social 18, 19

## P

pacto social 15, 18

pedagógica 32, 49, 51, 58  
pedagógico 35, 52, 58, 62  
poder público 11  
político 15  
povos 17, 19, 21, 25, 26, 31  
prática 40, 48, 50, 51, 54, 60, 66, 72, 74  
prática escolar 51  
preconceito linguístico 12, 34, 55, 58, 61, 63, 66  
processo 10, 11, 12, 13, 17, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32,  
34, 37, 47, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 68, 73,  
75  
processo educacional 11, 27, 51, 52, 53  
processos mentais 35  
produção cultural 21, 30, 34, 35  
produção escrita 20  
produção literária 34, 56  
produção textual 27, 39, 47, 74, 77  
professores 6, 10, 11, 12, 13, 17, 37, 38, 39, 40, 44, 49,  
51, 52, 54, 58, 73, 75, 76

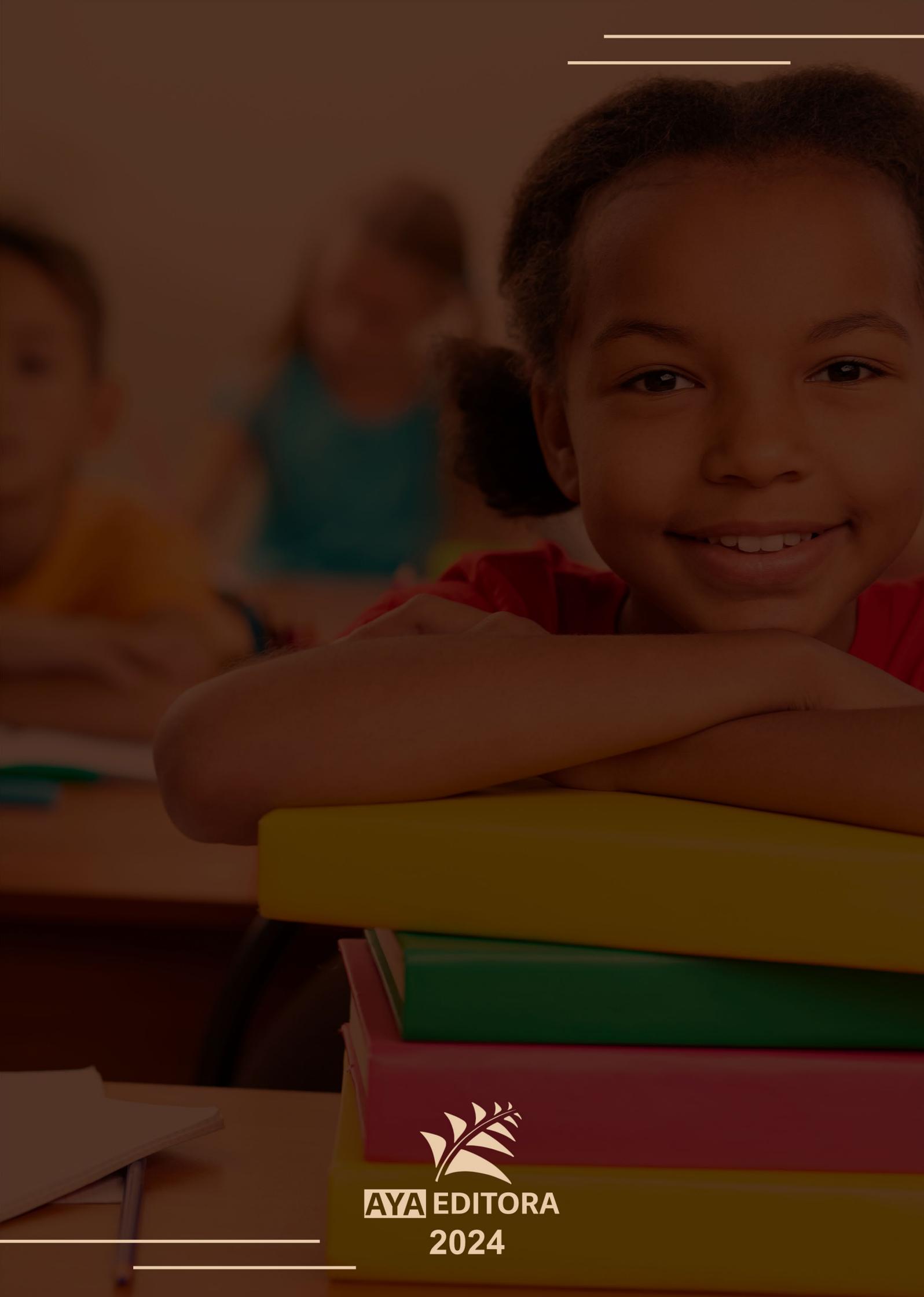
## **S**

sala de aula 11, 12, 14, 32, 33, 34, 44, 45, 46, 47, 48,  
51, 52, 54, 57, 58, 60, 61, 76, 77, 78  
sequência didática 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70,  
71  
sistema 5  
sistema educacional 11, 53, 60  
sistema público 11  
sociológicos 33  
sociopolíticas 11  
solidariedade 18, 19

## **V**

variantes linguísticas 12, 33





**AYA EDITORA**

**2024**