

CONTAÇÃO DE CAUSOS EM REDES SOCIAIS VIRTUAIS: ENTRELAÇAMENTO ENTRE MODERNIDADE E TRADIÇÃO

STORYTELLING IN VIRTUAL NETWORKS : INTERWEAVING BETWEEN MODERNITY AND TRADITION

Talita de Cássia Marine
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa
Universidade Federal de Uberlândia
(talita.marine@gmail.com)

Marlúcia Maria Alves
Doutora em Linguística
Universidade Federal de Uberlândia
(marlucia.alves@gmail.com)

Maria Aparecida Resende Ottoni
Doutora em Linguística
Universidade Federal de Uberlândia
(cidottoni@gmail.com)

Romilda Ferreira Santos
Mestra em Linguística
Universidade Federal de Uberlândia
(santosromilda@ymail.com)

RESUMO: O presente estudo pretende contemplar as fundamentações teóricas e as reflexões sobre a importância da implementação de um trabalho mais sistemático relacionado à oralidade e à variação linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, partimos da percepção da importância de a escola propiciar ao aluno a utilização da linguagem oral e/ou escrita em diversas situações comunicativas, desde as menos formais às que exijam maior monitoramento. Propor-se-á, também, baseado nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), uma Sequência Didática com o gênero causa, no intuito de reafirmar a relevância de atividades, em sala de aula, que evidenciem a diversidade textual. Acreditamos que as características inerentes ao gênero causa (tradição oral e forte presença da variação linguística), favorecerão um trabalho mais próximo às diversidades cultural e linguística, que permeiam o ambiente escolar, contribuindo, dessa forma, para a implementação de uma pedagogia culturalmente sensível.

Palavras-chave: Gênero Causo. Oralidade. Variação Linguística. Tradição. Modernidade.

ABSTRACT:

The present study aims to contemplate the theoretical foundations and reflections, related to the importance of implementing a more systematic work concerning to orality and linguistic variation in Portuguese language lessons. For both, we departed from the perception of the importance of the school to provide students the use of oral language and / or written in different communicative situations from the less formal to the ones that require more monitoring. It will be also proposed, based on the assumptions of Dolz and Schneuwly (2004), a Didactic Sequence with the storytelling genre in order to reaffirm the relevance of activities in the classroom, which show the textual diversity. We believe that the characteristics inherent

to the storytelling genre (oral tradition and, strong presence of linguistic variation), encourage a closer work to the cultural, and linguistic diversity, permeating the school environment, contributing, in this way, to the implementation of a pedagogy culturally sensitive.

Keywords: Storytelling genre. Orality. Linguistic Variation. Tradition. Modernity.

Considerações Iniciais

O presente artigo foi elaborado com a intenção de propiciar uma reflexão acerca da necessidade de ampliação de práticas da oralidade em sala de aula, proporcionando, também, uma ponderação no que concerne ao (re)conhecimento da multiplicidade sociocultural do país, a qual confere à língua seu caráter heterogêneo.

Considerando, ainda, a importância de se atentar para a necessidade de oferecer um ensino de língua materna que acompanhe as constantes transformações socioculturais da sociedade, adaptando-se às novas demandas impostas por ela, torna-se imperativo a criação e a aplicação de propostas didáticas que, de fato, contribuam para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem que corrobore com a formação integral dos alunos. Nesse sentido, vale destacar que, segundo Belintane (2000)

A relevância e a produtividade pragmática da língua oral no mundo contemporâneo pode ser facilmente percebida nas mídias, nas demandas postas por uma vasta gama de profissões, no uso político da fala e até mesmo nos jogos, brincadeiras e interações cotidianas (piadas, jogos de palavras, chistes), nas quais os desejos de jovens e de adultos tecem e entrecem suas subjetividades e, por meio delas, fortalecem ou enfraquecem suas possibilidades de participação social. Sua importância é tão evidente que constitui um desafio enumerar ou mesmo classificar a infinidade de gêneros dos quais o trabalho, as diversões e as artes contemporâneas lançam mão (BELINTANE, 2000, p. 54).

Nessa perspectiva, com este trabalho, propomos valorizar e/ou resgatar o antigo hábito de contar causos, realizando um entrecruzamento desse gênero com a era digital, uma vez que os causos serão filmados, editados em programas digitais e, posteriormente, publicados em páginas virtuais. O intuito é, também, proporcionar aos alunos o exercício da habilidade de expressão oral com entonação, organização coerente da fala, escuta, interpretação e reconto escrito, além de abordar as diversidades de variação existentes na língua (dialetais, diacrônicas, sociais, fonológicas, morfológicas, sintáticas etc.). Para tanto, propomos uma Sequência

Didática (SD) voltada para o ensino do gênero causo, a fim de trabalharmos com questões atreladas à oralidade e, também, à variação linguística.

A fundamentação teórica se constituiu a partir de uma breve reflexão acerca do ensino da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, sobretudo no que se referia ao tratamento dado à oralidade – pautando-nos em Marchuschi (2001), Fávero et al (2011) e Monteiro (2013) - e à variação linguística – a partir das contribuições de Bortoni-Ricardo (2004; 2005), Cyranka (2007; 2015) Faraco(2008) e Marine e Barbosa (2016). No tocante à proposta de intervenção, por meio da aplicação de uma Sequência Didática para trabalhar o gênero causo, embasamo-nos em Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

Como poderá ser observado, dividimos o trabalho em seções iniciando com a fundamentação teórica, em que apresentaremos uma revisão bibliográfica sobre o ensino de Língua Portuguesa, variação linguística e oralidade. A seguir, realizaremos uma retomada acerca da concepção de Sequência Didática proposta por Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004), com o objetivo de fundamentar uma proposta de intervenção com o gênero causo, a fim de fornecer subsídios teóricos para que professores de língua materna possam aliar a teoria proposta com a prática de ensino. E por fim, apresentaremos as considerações finais proporcionadas pelo desenvolvimento do presente estudo.

A variação linguística e o ensino de Língua Portuguesa

É inegável a variabilidade da língua, afinal, a variação linguística é inerente a toda língua natural. Deste modo, tal fato não deve ser ignorado no estudo e/ou ensino da língua materna, tendo em vista, sobretudo, que tal variação - presente em diferentes níveis linguísticos - se manifesta tanto na fala quanto na escrita. Entender a variação linguística como parte do processo natural de formação da língua em um país de grande diversidade sociocultural é condição essencial para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico que propicie um ensino mais reflexivo. A esse respeito, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) podemos observar as seguintes orientações:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falarem certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e

condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa... a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p.31).

Nesse contexto, Bagno (2007, p. 43) afirma que a língua é fascinante, justamente pelo fato de ser “um sistema que nunca está pronto, que o tempo todo se renova, se recompõe, se reestrutura, sem, todavia, nunca deixar de proporcionar aos falantes todos os elementos necessários para sua plena interação social e cultural”. Ainda a respeito da variabilidade da língua, Travaglia destaca que

Não cabe o argumento de trabalhar apenas com a norma culta porque o aluno já domina as demais: isso não é verdade, uma vez que o aluno, quando chega à escola, pode dominar bem uma ou duas variedades e alguns elementos de várias, mas sempre tem muito o que aprender de diversas variedades, inclusive das que domina (TRAVAGLIA, 2009, p.41).

Cabe ressaltar, também, que para a efetivação de um ensino reflexivo, que tenha como foco o desenvolvimento da capacidade comunicativa do aluno em diferentes contextos sociais, é fundamental conhecer as concepções que o professor tem de língua, gramática e léxico, bem como as funções dessas no âmbito individual e social. As decisões tomadas, no que se refere às atividades pedagógicas e curriculares estão intrinsecamente ligadas a essas concepções. As antigas concepções sobre o ensino da Língua Portuguesa devem ser revistas e novas práticas precisam ser colocadas, de fato, em uso na sala de aula. Segundo Antunes (2009), pesquisas sobre as práticas nas aulas de português, apontam para (salvo exceções), metodologias oriundas de concepções que enxergam a língua como um sistema estático, previsível e descontextualizado. A esse respeito, Antunes afirma,

Em resposta a toda essa experiência, consolida-se por parte do aluno, a aversão quase generalizada e quase incontornável ao estudo do português, além da convicção de que se trata de uma língua ‘inaprendível’, ‘comprovadamente mais difícil que todas as outras’ (...) E, como saldo final, fica a disseminação hegemônica da ‘ideologia da incompetência’, isto é, a internalização pelos alunos do sentimento de que não têm competência, não sabem falar, não sabem escrever (nem conseguem aprender); enfim, não conseguem resolver com êxito, as tarefas comunicativas do dia a dia. É curioso que que essa consciência

de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola (ANTUNES, 2009, pág. 34, 35).

Como resultado desse ensino, entre outros problemas, pode-se perceber a diminuição da compreensão e elaboração de textos com maior complexidade, além de contribuir para que este fomente uma apatia pelo estudo da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, comprometa o desenvolvimento da sua competência comunicativa.

Nessa perspectiva, Cyranka (2015) reflete acerca da necessidade e possibilidade de se reconstruir a autoestima destruída pelo poder do professor ao (re)produzir uma pedagogia na qual nem ele mesmo acredita, posto que ela corrobora para que os alunos se sintam incapazes, ao longo de sua trajetória escolar, de falar, ler e/ou escrever em sua própria língua. Nessa vertente, autores como Bortoni-Ricardo (2004) e Faraco (2007) sinalizam para a necessidade de se desenvolver metodologias que atendam às demandas da diversidade sociocultural e linguística, presentes nas salas de aula brasileiras.

Bortoni-Ricardo (2005) propõe uma mudança embasada na implementação de uma “pedagogia culturalmente sensível”, já que, de acordo com essa autora, “é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128). Esses ambientes de aprendizagem são utilizados como facilitadores para a ampliação do conhecimento, (re)conhecendo a diversidade linguística e cultural que os alunos trazem para a escola e, oportunizando a eles, terem sua voz reconhecida em sala de aula. Além disso, assim como Faraco e Zilles (2015, p. 9), acreditamos que

[...] não se trata apenas de desenvolver uma pedagogia que garanta o domínio das práticas socioculturais e das respectivas variedades linguísticas. Considerando o grau de rejeição social das variedades ditas populares, parece que o que nos desafia é a construção de uma cultura escolar aberta à crítica da discriminação pela língua e preparada para combatê-la, o que pressupõe uma adequada compreensão da heterogeneidade linguística do país, sua história social e suas características atuais.

Em consonância com essas ideias, Faraco (2007) propõe uma prática de ensino de Língua Portuguesa envolta pelo que denominou como “pedagogia da

variação linguística” que, grosso modo, sugere uma prática de ensino de língua materna que parta da desconstrução da doutrina do erro, a qual na maioria das vezes, norteia o trabalho escolar com a língua materna e, por outro lado, valorize a variedade linguística que o aluno traz de casa. O modelo proposto pela pedagogia da variação linguística parte da reflexão gramatical para o desenvolvimento da competência comunicativa do educando, importando também, nesse modelo, conhecer mais sobre as especificidades dos alunos (valores culturais, práticas de letramento nas quais estão inseridos, comunidade de fala a qual pertencem, entre outros). Nesse contexto, o professor não mais se comporta como o detentor/transmissor do conhecimento, mas assume o papel de mediador na condução das atividades pedagógicas que propiciarão ao aluno ampliar sua competência comunicativa.

Ainda nesse sentido, de acordo com Marine e Barbosa (2016, p. 06), é fundamental que a escola e seus professores se livrem de

Alguns mitos permeados por declarado preconceito de caráter linguístico como, e principalmente, os de que existe uma única forma ‘certa’ de falar e escrever e que a escrita é o espelho da fala. Afinal, equívocos desta ordem contribuem para que milhares de professores de Língua Portuguesa acreditem que seja imperativo ‘consertar’ a fala do aluno para evitar que ele escreva ‘errado’.

Além disso, tal como as autoras, acreditamos que

Oferecer ao aluno um ensino restrito à abordagem da norma padrão, que se encerra na apresentação de regras gramaticais e análises de elocuições descontextualizadas, negando ou desconsiderando a variação da língua, se mostra, no mínimo, ineficiente na formação de sujeitos cidadãos (MARINE; BARBOSA, 2016, p.15).

Por outro lado, reconhecemos, tal como Oliveira e Quarezemin (2016, p.27), que “modificar os modos de pensar é um processo lento, ainda mais quando estamos tratando de línguas e de relações de poder”. Todavia, as mudanças precisam de um ponto de partida e, nossa proposta é, ainda de acordo com tais autoras:

Mostrar que é possível ter uma maneira diferente de abordar as línguas, que as aulas de português não sejam de decorar regras e nomenclaturas, muitas vezes sem sentido. Mas também sem que as aulas de português sejam apenas aulas de produção e leitura de textos que deixam de lado a beleza da oralidade, a criatividade que permeia a gramática, que não se colocam o desafio de entender esse sistema complexo que são as línguas faladas, que perdem as dimensões biológicas, físicas, matemáticas, geográficas, históricas,

antropológicas etc. que estão intrinsecamente associadas a falar uma língua (OLIVEIRA; QUAREZEMIN, 2016, p. 26).

O desafio instaura-se, portanto, em nos desvencilharmos do tratamento equivocado do estudo de língua, focado na descrição gramatical da língua padrão (construto idealizado), propondo a reflexão (sócio)linguística da língua em uso por meio de atividades que oportunizem aos alunos o contato com diferentes níveis de formalidade da língua, propiciando ao aluno a possibilidade de utilizar a língua, oral e/ou escrita, de maneira eficiente, dando-lhe condições de participar ativamente da sociedade na qual está inserido.

A oralidade e o ensino de Língua Portuguesa

Muitas são as discussões que envolvem a relação fala e escrita; estudos anteriores a 1980 tratavam essa relação como duas modalidades antagônicas. Posteriormente, surge a perspectiva de abordagem de fala e escrita em um *continuum* tipológico¹, caracterizado tanto por suas particularidades, quanto por suas semelhanças, que são notadas nos diversos gêneros em que essas modalidades se concretizam. Também posteriores à década de 1980 passamos a ter as contribuições da abordagem sociointeracionista - caracterizada por perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico - voltadas para as atividades dialógicas que caracterizam a fala. À luz do sociointeracionismo, passamos a ter, também, a possibilidade de compreender o(s) letramento(s) e as atividades de oralidade de maneira mais ampla e, sobretudo, como práticas sociais. Como aponta Marcuschi (2001, p.30),

Não se trata de imaginar ou detectar diferenças ou semelhanças e sim relações dentro de um contínuo, pois não existem, entre fala e escrita, diferenças que perpassam todo o contínuo e que são essenciais, mas sim graduais e sempre multifacetadas. Tudo depende de qual escrita e de qual fala estamos tratando, afastando-se assim um olhar dicotômico sobre essa relação.

¹ Segundo Marcuschi (2001, p. 42), “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos.”

Ainda segundo tal autor, há uma impossibilidade de se investigar oralidade e letramento e o contraponto formal entre as duas, fala e escrita, sem relacioná-las aos vários contextos da vida cotidiana. Assim, para ele:

A fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê [...] Por outro lado, a escrita (enquanto manifestação formal do letramento), em sua faceta institucional, é adquirida em contextos formais: na escola. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável (MARCUSCHI, 2001, p.18).

É importante ressaltar que apesar de novas teorias trazerem à tona novos conceitos, além de refutarem vários mitos que envolvem a relação entre a fala e a escrita, muitas vezes, alguns educadores - e até mesmo os próprios manuais didáticos-, abordam essa relação de maneira simplista e equivocada, contribuindo, deste modo, para a perpetuação da crença na dicotomia entre essas duas modalidades de usos da língua. Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (2011, p.14) destacam:

Interessa-nos enfatizar a necessidade de um trabalho de integração fala/escrita pela escola, por entendermos que o estudo da oralidade merece ocorrer paralelamente ao da escrita, em razão do continuum e não de um fenômeno com diferenças estanques, dado que a grande diferença encontra-se apenas no modo de verbalização, via aparelho fonador ou via elementos gráficos.

Coadunando com todos estes aspectos, acreditamos que se faz necessário elencar atividades que oportunizem ao aluno o trabalho com a oralidade. Nesse sentido, os PCN orientam para que o trabalho com textos orais seja tão criterioso quanto o desenvolvido com o texto escrito. Afinal, embora ao adentrar a escola, os alunos, em sua maioria, já interajam por meio da linguagem oral, cabe à escola, promover o contato com atividades orais que permeiem situações com maior monitoramento, visto que o que se deseja desenvolver não é simplesmente a capacidade de fala, a qual o aluno já possui, mas sim, sua performance.

Muitas vezes, a atribuição de uma supremacia da escrita em relação à fala acaba impedindo que um trabalho sistemático e proveitoso acerca da oralidade seja desenvolvido. Apesar das exaustivas discussões sobre o assunto, muitos professores continuam sem saber como desenvolver, junto de seus alunos, atividades focadas na

oralidade. Nesse contexto, é importante que o professor (re)conheça a necessidade do trabalho com a oralidade na sala de aula e busque os meios para apropriar-se dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de atividades que possam ser, realmente, produtivas e significativas para os alunos. Nessa perspectiva, Marcuschi afirma que:

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores da nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina toda a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos dela (MARCUSCHI, 2001, p.16).

No que tange à oralidade, muitas são as possibilidades de atividades a serem desenvolvidas. Embora algumas delas sejam mais direcionadas ao ambiente escolar, como, por exemplo, a apresentação de seminários e debates, pelas quais é possível levar o aluno a expor suas opiniões, argumentar, posicionar-se diante de temas variados, há outras atividades que extrapolam os muros da escola e que podem representar para o aluno a possibilidade de contato com situações reais (ou verossímeis) dos usos cotidianos da língua. Como exemplo disso, podemos citar a contação de histórias e/ou causos, atividades de retextualização, entrevistas feitas entre os próprios alunos e a criação de uma rádio na escola; todas essas atividades exigem uma participação efetiva do aluno, possibilitando, também, que ele construa seu próprio conhecimento.

Não podemos ignorar, também, que é papel da escola, oferecer aos alunos um ensino de Língua Portuguesa que os auxilie a transitar seguramente por diferentes situações de comunicação, desde as menos formais até as mais formais, envolvendo a produção de textos orais e/ou escritos. Cabe destacar, enfim, que todas as atividades devem ser adequadas às especificidades da turma em que as mesmas serão desenvolvidas para que, assim, os alunos possam ampliar suas capacidades de interação nos diversos contextos sociais nos quais estão inseridos.

O gênero discursivo causo

O causo é uma narrativa popular encontrada, com maior frequência, em cidades do interior. A história contada no causo - geralmente verídica - é interpretada pelo contador de maneira peculiar, combinando uma seleção específica de vocabulário, com expressões populares, sotaque regional, entonação e ritmo específicos, explorando o humor de acontecimentos cotidianos que trazem desfechos inusitados. A definição desse gênero apresenta variações, visto que, muitas vezes, essas definições aparecem atreladas a outros gêneros. Para Costa (2012), o causo é um:

relato/conto/narrativa (v. verbetes neste dicionário) geralmente falado(a), relativamente curto(a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como casos do dia a dia ocorridos com pessoas, animais, etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “causos” ou contos populares (v.) da Mula Sem Cabeça, Lobisomem, etc., conhecidos como contos (v.) de assombração. Esses contos, por exemplo, diferenciam-se dos contos populares (v.) de fada ou de outros, por não começarem por “era uma vez...”, mas por “certa noite”, “em um lugar tenebroso”, “era meia noite...” (COSTA, 2012, p. 68).

Já segundo Castro (2010),

a etimologia é oriunda da imbricação de ‘caso’ e ‘causa’. “Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto”. Para Houaiss, o termo pode ser representado por exemplos frasais como “quase todos gostam de ouvir um causo”; ‘foi assim que se deu o causo’; ‘é um causo de muitos anos’”, etc. Assim como outros gêneros textuais da oralidade, os causos se aproximam da comédia, do chiste, da brincadeira, do absurdo, revelando na sua história, na grande maioria, uma hipérbole, a personalização e a caracterização (CASTRO, 2010, p. 71).

Quanto ao repertório dos contadores de causos, este é, geralmente, vasto, sendo composto por histórias vivenciadas pelos próprios contadores e/ou transmitidas de geração para geração por meio da oralidade. Nesse contexto, é de extrema relevância reforçar que o causo não pode ser considerado um gênero inferior ou que tenha valor somente para a tradição oral. Isso porque por meio dele é possível, entre outros: a) propiciar aos alunos situações de interação socioculturais; b) propiciar momentos de interação com os acontecimentos da comunidade e c) contribuir para a

manutenção do folclore de uma região, incorporando-o à cultura de um povo. A esse respeito, Cândido (1995, p.262-263) ressalta que:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Há de se destacar que os causos se caracterizam por perpetuar histórias que fazem parte do folclore de cada região, sendo que muitos contadores de causos recolhem suas histórias em andanças realizadas em diversas regiões do país e, depois, recontam-nas. A esse respeito, Cascudo (1968) declara:

Queria saber a história de todas as cousas do campo e da cidade. Convivência dos humildes, sábios, analfabetos, sabedores dos segredos do Mar das Estrelas, dos morros silenciosos. Assombrações. Mistérios. Jamais abandonei o caminho que leva ao encantamento do passado. Pesquisas. Indagações. Confidências que hoje não têm preço (CASCUDO, 1998 [1968]).

Apesar da estreita proximidade que mantém com outros gêneros da ordem do narrar (conto, lenda, crônica, entre outros) que contêm elementos característicos em sua estrutura (tempo, espaço, enredo, personagens, trama, desenlace, entre outros), o causo possui, evidentemente, especificidades, as quais, segundo os próprios contadores, possibilitam a esse gênero ser recontado diversas vezes ao longo do tempo e continuar seduzindo diversas gerações. Reforçando as peculiaridades do conto, Boldrin (2016)², esclarece que “O causo é diferente da piada... Causo é uma história de um fato acontecido, um incidente cujo desfecho é engraçado. Na minha terra, se diz que o contador de causo é um caboclo gozador”. Contribuindo para ilustrar a singularidade do causo, Freire (2016)³ acrescenta,

A magia destas histórias é que quando começamos a contar, por mais que tenhamos ensaiado ela, incorporado as imagens, sempre é uma novidade o desenrolar devido à atenção de quem escuta e suas reações. É o encanto da palavra falada.

² Definição presente na página virtual do autor. O site para acesso, encontra-se nas referências.

³ Definição presente na página virtual do autor. O site para acesso, encontra-se nas referências.

E, nesse sentido, mais que definir e/ou caracterizar o gênero causo, nosso intuito é resgatar e valorizar esse gênero que contém, em sua essência, matizes capazes de proporcionar ao contador e aos seus interlocutores, uma experiência bastante enriquecedora e fascinante.

As sequências didáticas

Os PCN preconizam que o principal objetivo para o ensino de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da expressão sociocomunicativa dos alunos em diferentes contextos de interação social. Nessa perspectiva, o procedimento sequência didática (doravante SD), proposto por Dolz, Noverraz e Schneuly (2004), configura-se como uma importante e efetiva ferramenta para o professor no ensino dos gêneros textuais. Os autores propõem a utilização da SD como uma estratégia adequada no processo de ensino-aprendizagem. Para eles, o ato da comunicação, seja oral ou escrito, pode ser sistematicamente ensinado por meio de SDs que trabalhem diversos gêneros.

Por sequência didática, pode-se entender, conforme os próprios autores afirmam,

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 43).

É importante ressaltar que a sequência didática é constituída por módulos iniciados com a apresentação da proposta e, concluídos com a produção final. A primeira etapa é a apresentação da proposta (situação); a segunda etapa é a produção inicial do gênero a ser trabalhado, a qual tem função diagnóstica, uma vez que possibilita ao docente, perceber que aspectos e capacidades linguísticas precisam ser exploradas, definindo os pontos em que ele precisa intervir.

A terceira etapa é constituída pelos módulos, nos quais são propostas atividades de apropriação dos gêneros, enfocando diferentes dimensões: conteúdos, especificidades das unidades linguísticas e estrutura comunicativa. A regularidade deve estar associada à diferenciação pedagógica, visando atender a heterogeneidade dos alunos. Neste estágio deverão ser oferecidas atividades que objetivem trabalhar com os “problemas” detectados na primeira produção, disponibilizando, aos alunos, as ferramentas necessárias para superá-los. O trabalho em cada módulo deve ser diversificado e com diferentes níveis de complexidade, sempre levando em consideração as dificuldades dos alunos quanto à representação da situação comunicativa, a elaboração dos conteúdos, o planejamento e as realizações textuais. O objetivo é realizar a mediação necessária para que o aluno consiga chegar à produção textual do gênero proposto.

A última etapa é a produção final. Com ela é possível que o professor realize uma avaliação somativa da aplicação da sequência, tendo sempre como centro, o aluno, que é capaz de controlar e identificar sua efetiva aprendizagem dos gêneros textuais, colocando em prática, os conhecimentos adquiridos nos módulos.

Ao realizar a SD, dúvidas e dificuldades relacionadas à gramática e à ortografia poderão aparecer e, neste caso, podem se tornar uma preciosa fonte de informação para o professor, a respeito de questões que precisam ser trabalhadas com os alunos, cabendo ao professor, estabelecer quais intervenções são necessárias para sanar as dúvidas e dificuldades identificadas pela aplicação da SD. É importante destacar que tais intervenções não devem obscurecer outras dimensões do trabalho com a produção textual. Afinal, a produção de textos envolve um processo de aprendizagem lento e longo, por ser essa uma atividade complexa, porém a comunicação humana se dá por meio de textos e, assim, torna-se necessário oportunizar aos alunos meios para que possam progredir e dominar a linguagem oral e escrita em diferentes contextos de comunicação.

Uma proposta de aplicação com o gênero causo

A proposta de SD por nós elaborada foi planejada para ser aplicada em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que os contadores de causos selecionados para o trabalho, apesar de tratarem de assuntos do cotidiano

(característica própria do gênero), apresentam sutilezas em seus textos que poderiam gerar maiores dificuldades de interpretação para alunos de séries anteriores.

Esta SD tem como objetivo, trabalhar causos da literatura nacional, realizando um entrelaçamento entre o tradicional e o moderno, já que na produção final serão realizados vídeos, que serão compartilhados na página virtual da escola. A proposta tem um tempo previsto de aplicação de aproximadamente 20 aulas, sendo cada aula de 50 minutos. A seguir, apresentaremos as etapas da SD.

As etapas da SD: trabalhando o caso em sala de aula

A SD, ora proposta, foi concebida em quatro etapas, mais uma avaliação, que passamos a descrever.

1ª Etapa – Apresentação da situação (Duração: 1 aula)

A introdução da SD deve ser feita por meio de uma conversa com o intuito de apresentar aos alunos a proposta que será desenvolvida, bem como o gênero que será explorado. O objetivo, nessa fase, é demonstrar que os textos se materializam em gêneros específicos, em conformidade com as diferentes intenções e situações de interação comunicativa. Nesse momento será feita a apresentação de um dos causos pré-selecionados para o trabalho: "O caso da bicicleta", de Geraldinho Nogueira. O texto deverá ser reproduzido em DVD ou em aparelho multimídia. Em sequência, será apresentada aos alunos a proposta de produção de causos, que serão filmados e, posteriormente, editados por meio da ferramenta *Movie Maker*⁴. O fechamento da sequência será por meio do compartilhamento dos causos produzidos pelos alunos, na página virtual da escola.

⁴ O *Windows Movie Maker* é um software de edição de vídeos da Microsoft, faz parte do conjunto de aplicativos Windows Live, chamado de *Windows Live Movie Maker*. É um programa que permite adicionar efeitos de transição, textos personalizados e áudio em filmes. Quando o filme estiver pronto é possível publicá-lo na Internet para compartilhá-lo.

2ª Etapa – Produção Inicial (Duração:1 aula)

Essa fase objetiva um primeiro contato dos alunos enquanto produtores do gênero causo⁵. Será dado ao aluno um direcionamento quanto às condições de produção necessárias na construção do gênero (finalidade, especificidades do gênero, suporte e interlocutores). Os alunos, após a apresentação da proposta, deverão contar um causo, o qual deverá ser gravado. Apesar de ser imprescindível a escuta atenta, as gravações registram detalhes e informações importantes, evitando o risco de serem perdidos na memória. A contação de causo apresenta aspectos típicos da linguagem oral - a entonação da voz, pausas em momentos estratégicos, onomatopeias – sem os quais a narração teria grandes prejuízos.

3ª Etapa – Módulos (Duração: 3 aulas)

Módulo I– Pesquisa sobre causos no entorno da escola

A segunda etapa da SD consistirá na coleta de causos. Muitos estudantes, possivelmente, irão se lembrar de parentes ou pessoas que vivem no entorno de suas casas e que sabem contar bons causos; pessoas que trazem na memória cenas vividas por elas ou contadas por seus antepassados. A tarefa dos alunos é, portanto, entrevistar essas pessoas e registrar (por meio de gravação) os causos narrados por elas. Caso não conheçam ninguém mais próximo que conheça um causo para lhes contar, eles poderão pesquisar na internet e selecionar um causo que lhes agrade para, posteriormente, compartilhar com o professor e os colegas de classe. Também pode ser colocada a possibilidade de o aluno contar um causo “vivenciado” por ele.

Antes de iniciar o trabalho é importante esclarecer aos alunos que o narrador não deve ser interrompido enquanto conta o causo. Todos os questionamentos e observações que os alunos julgarem pertinentes devem ser anotados para serem feitos após o término da contação. Todos os causos deverão ser gravados, sugerimos utilizar o mesmo aparelho de gravação da produção inicial.

⁵ Sugerimos para a gravação dos causos orais produzidos, a utilização do gravador disponível em aparelhos celulares. Outra opção é utilizar um aparelho gravador digital. É preciso levar em consideração o espaço da sala de aula e a quantidade de alunos envolvidos.

Módulo II – Pesquisa sobre casos no asilo da cidade (Duração: 2 aulas)

Os alunos receberão as mesmas orientações do módulo anterior. A intenção, nesse momento, é ampliar a oportunidade de os alunos entrarem em contato com diferentes casos de diferentes localidades.

Módulo III– Exibição dos vídeos de casos⁶ (Duração: 2 aulas)

Serão exibidos casos pré-selecionados de acordo com as especificidades das turmas de 9º ano, envolvidas na aplicação da sequência didática. Foram selecionados os seguintes casos:

- 1) Primeira aventura de Alexandre, de Graciliano Ramos;
- 2) O Roubo do Relógio, de Rolando Boldrin;
- 3) O Azulão, de Zé Bocca (José Antônio Carlos);
- 4) A história do homem-saco, de Paulo Freire Violeiro;
- 5) O caso do piloto Salustiano, de Paulino Pires;
- 6) Pobrema Cardúco, Jessier Quirino;

Módulo IV – Estrutura do gênero caso(Duração: 2 aulas)

Esse módulo tem como intenção, proporcionar aos alunos o conhecimento das características estruturais e linguísticas, relativamente estáveis, que materializam o gênero (Bakhtin, 1992). Serão analisados os elementos constituintes da estrutura do gênero textual: a introdução, contendo informações como o tempo, o espaço, o enredo e as personagens; a trama, na qual se faz o relato do fato, acrescentando detalhes que devem levar a um mistério, o qual se desvendará no clímax, momento "chave" da narrativa, dinâmico e emocionante, em que os fatos se encaixam para chegar ao desenlace.

Módulo V– Análise linguística do gênero (Duração: 3 aulas)

Os processos de produção textual demandam, por parte dos interlocutores, recursos linguísticos específicos que devem ser adequados à situação comunicativa. É preciso chamar a atenção dos alunos para as questões relacionadas à variação

⁶ Todos os casos selecionados para esse módulo estão disponíveis na internet. Os sites para acesso, encontram-se nas referências.

linguística, principalmente a variação lexical, pois o causo possui vocabulário típico e presença marcante da história oral regional.

Módulo VI – Atividades de retextualização⁷ (Duração: 1 aula)

Após o recolhimento dos causos pela professora, cada aluno terá em mãos, no mínimo, dois causos diferentes, posto que recolheram material em suas excursões pelo bairro (ou internet) e asilo. O próximo passo é escolher o causo que será trabalhado. Nesta etapa é importante que os alunos sintam liberdade para realizar essa escolha, pois o fato de produzirem a contação com uma história por eles escolhida, provavelmente trará maior envolvimento dos alunos (ou, pelo menos, da maioria deles). Após a seleção, os alunos deverão realizar a atividade de retextualização⁸, fazendo a transcrição ortográfica da fala para a escrita. Esse exercício servirá para os alunos (re)conhecerem expressões do vocabulário regional, permitindo também, que percebam traços da fala na linguagem escrita.

Durante essa atividade, o professor deverá chamar a atenção do aluno para:

- (a) diferenças entre a maneira como se fala e a maneira como se escreve;
- (b) registro fiel do que foi contado. Preservação da narração, inclusive repetições, marcas da fala ("né", "ahn" etc.);
- (c) termos menos formais ("inté", "arriba", "sungá" etc);
- (d) substituição ou exclusão de termos repetidos sem prejuízo da narração;
- (e) escolha do tipo de narrador: personagem, observador ou onisciente;
- (f) necessidade (ou não) da supressão das marcas da oralidade: quais devem ser mantidas e quais devem ser retiradas.

O objetivo dessa atividade é proporcionar aos alunos a reflexão sobre as características do gênero causo e as precauções necessárias para a transcrição de um relato oral para um relato escrito, sem descaracterizar o gênero, perder a espontaneidade pessoal do contador ou desprender-se do sentido original da história contada. Nesta etapa é muito importante chamar a atenção dos alunos para a questão

⁷ É importante que as atividades de retextualização não se tornem uma simples atividade de transposição da língua oral para a escrita. Caso o professor julgue mais adequado poderá realizar a atividade oralmente.

⁸ A atividade de retextualização será pautada pela proposta de Marcuschi (2001).

da variação estilística que, de acordo com Camacho (1998), se constitui a partir das diferentes maneiras de manifestação linguística diante de situações formais e informais, gerando a necessidade de adequação à cena enunciativa. A esse respeito, Almeida Baronas (2014, p.47, comentário nosso), ressalta que a variação estilística é "um tipo muito importante [de variação] para a abordagem em sala de aula, pois neste tópico é possível ensinar ao aluno a possibilidade de utilizar formas coloquiais e a necessidade de aprender formas mais elaboradas, devido à situação interativa".

Módulo VII – Atividade avaliativa dialogada acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores (Duração: 1 aula)

Nesse módulo os alunos serão orientados a produzirem uma lista, elencando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, sendo esses conhecimentos relacionados às questões estruturais e de metalinguagem específicas do gênero.

4ª Etapa - Produção final (Duração: 4 aulas)

A produção final⁹ tem como objetivo, promover a refacção da produção inicial, resgatando o processo de planejamento da contação do causo, constituindo, dessa forma, um processo crítico e reflexivo, frente ao processo de ensino/aprendizagem da língua. Nessa etapa, realizaremos uma adaptação à SD, pois os alunos poderão recontar o causo da produção inicial, realizando todas as alterações necessárias ou escolher outro causo entre os que foram recolhidos por eles durante a realização dos módulos da SD. Acreditamos que tal adaptação seja extremamente útil, pois a escolha de uma história que se adapte ao perfil do contador, torna a atividade mais prazerosa e produtiva.

Avaliação

Os alunos serão incentivados a realizarem uma autoavaliação, a fim de que possam perceber o que realmente aprenderam e as dificuldades que encontraram. A avaliação do professor deverá ocorrer durante toda a aplicação da SD, para que possa realizar as intervenções necessárias. Além disso, o professor deverá avaliar a

⁹ Para a gravação da produção final é necessário uma câmara filmadora e microfone de lapela sem fio para filmadoras e câmeras, uma vez que serão produzidos vídeos que serão editados no software *Movie Maker*. Caso não seja possível o uso da câmara filmadora, uma opção é a gravação utilizando o celular dos próprios alunos.

produção final¹⁰ (o caso filmado), pautando-se em critérios relacionados à própria constituição do gênero: estrutura, conteúdo temático e estilo (adequação linguística).

Considerações Finais

Acreditamos que a partir da aplicação da proposta da SD que ora apresentamos, possamos contribuir para implementação de um trabalho mais sistematizado com a oralidade e a variação linguística - sobretudo a geográfica e a estilística - nas aulas de Língua Portuguesa. A partir das análises feitas durante as atividades dos módulos da SD, será possível ao professor perceber em que ponto é necessária uma ação mais direta, para que o trabalho seja produtivo e possa proporcionar aos alunos a ampliação de sua competência comunicativa, por meio de atividades inseridas numa perspectiva sociolinguística de língua, ou seja, considerando, de fato, a heterogeneidade da língua.

Assim, acreditamos, ainda, que esse trabalho não fica estagnado no discurso teórico, que apenas aponta as dificuldades enfrentados em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, mas, ao contrário, oportuniza possibilidades de superação dessas dificuldades, ao menos, em parte, apresentando caminhos possíveis rumo à melhora efetiva da qualidade do ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

Esperamos também que, por meio das reflexões trazidas neste trabalho e, sobretudo, pela proposta de intervenção didática sugerida, possamos colaborar para a construção de um ensino da língua que contribua efetivamente para a construção de cidadãos desprovidos de preconceitos linguísticos e capazes de participar de forma ativa, crítica e efetiva da sociedade na qual estão inseridos.

Referências

ALMEIDA BARONAS, J. E. Variação Linguística na Escola: Resultado de um Projeto. Revista da ABRALIN, v.13, n.1, p. 39-62, jan./jun. 2014. ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso. Por uma pedagogia da variação linguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

¹⁰ Para a avaliação final do professor sugerimos as fichas de avaliação propostas por Monteiro et al. (2013). Nas fichas são avaliados os "Indicadores da Competência Comunicativa Oral", ou seja, componentes verbais, paraverbais e não-verbais.

- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Livraria Martins Fontes, 1992.
- BELINTANE, C. **Linguagem oral na escola em tempo de redes**. *Educ. Pesqui.* [online]. 2000, vol.26, n.1, pp.53-65. ISSN1678-4634. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022000000100004>.
- BOCCA, Z. **O Azulão**. Disponível em [http://revistagloborural.globo.com /Globo Rural/0, 6993,EEC597445-2886,00.html](http://revistagloborural.globo.com/GloboRural/0,6993,EEC597445-2886,00.html). Acesso em: 11/05/ 2016.
- BOLDRIN, R. **O Roubo do Relógio**. Disponível em [http://www.rolandoboldrin.com.br /causos.asp?id_cat=1](http://www.rolandoboldrin.com.br/causos.asp?id_cat=1). Acesso em: 11/05/ 2016.
- BOLLELA, M. F. de F. P.; FILHO II, J. M. G. Transcrição: O caso da bicicleta. In: **O português rural do Brasil: uma variante dentre as variantes**. Actas do Colóquio Anual da Lusofonia. Bragança: Câmara Municipal de Bragança, 2007. v. 1. p. 01-09.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. A língua portuguesa no Brasil; Um modelo para a análise sociolingüística do português brasileiro. In: **Nós chegemos na escola, e agora? Sociolingüística e Educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (terceiros e quartos ciclos): língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- CAMACHO, R. G. A variação linguística. In: São Paulo - Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios da proposta curricular de língua portuguesa para o 1o. e 2o. graus**, São Paulo, 1988. v.1.
- CASCUDO, L. C. **Contos tradicionais do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.
- CÂNDIDO, A. O. direito à literatura. In: **Vários Escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CASTRO, C. do C. **Práticas e representações da cultura popular sertaneja: um contador de causos, Geraldinho Nogueira**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás 2010.
- COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Autêntica, 2012.
- CYRANKA, L. F. de M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora**. Tese de Doutorado: UFF, 2007.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível?. In: ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.) **Pedagogia da Variação Linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

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

FARACO, C. A. **Por uma pedagogia da variação linguística**. In: CORREA, Djane Antonucci. A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

FARACO; C. A.; ZILLES, A. M. S. Introdução. In: ZILLES, A. M. S; FARACO; C. A. (Org.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015. p.7-15.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. CVO; AQUINO, Z. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. **Ensino da Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, p. 13-28, 2011.

FREIRE, P. **A história do homem-saco**. Disponível em: <http://culturabrasil.cmais.com.br/colunas/coluna-da-lia/paulo-freire-um-contador-de-causos>. Acesso em: 11/05/2016.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento In: **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. - 9. Ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

MARINE, T. de C.; BERTUCCI, J. B. Em Busca de um Ensino Sociolinguístico de Língua Portuguesa no Brasil. In: **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/1, p. 185-215, jun. 2016.

MONTEIRO, C. et al. Avaliação da competência comunicativa oral no Ensino Básico: Um estudo exploratório. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 2, p. 111-138, 2013.

MOVIE-MAKER. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows/movie-maker>. Acesso em: 11/05/2016.

OLIVEIRA, R. P. de; QUAREZEMIN, S. **Gramáticas na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

PIRES, P. **O caso do piloto Salustiano**. Disponível em: <http://blogdoleoribeiro.blogspot.com.br/2011/06/causo-de-galpao-piloto-salustiano.html>. Acesso em: 11/05/ 2016.

QUIRINO, J. **Pobrema Cardíuco** Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=pobrema+cardiaco%2C+jessier+quirino. Acesso em: 11/05/ 2016.

RAMOS, G. Primeira aventura de Alexandre. In: **Alexandre e outros heróis**. 7ª ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1970.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIOLEIRO, P. F. A história do homem-saco. **Jangada Brasil. Suplemento de Variedades**. Número 4. Dez.1998. Disponível em: <http://jangadabrasil.com.br/dezembro/al412000.htm>. Acesso em: 11/05/ 2016.



Recebido em 12 de julho de 2017
Aprovado em 25 de dezembro de 2017