

O GÊNERO TEXTUAL CAUSO COMO INSTRUMENTO SEMIÓTICO PARA O TRABALHO COM A ORALIDADE EM SALA DE AULA

THE TEXTUAL GENRE CAUSATION AS A SEMIOTIC INSTRUMENT FOR THE WORK WITH THE ORALITY IN A CLASSROOM

Valdirene Rover de Jesus SILVA¹

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER²

RESUMO: O presente trabalho volta seu olhar para o causo como um instrumento para o ensino e a aprendizagem da prática discursiva da oralidade nas salas de aula do ensino fundamental. Além disso, o causo é um gênero textual que possibilita o trabalho com a preservação e a disseminação da cultura oral e popular de uma comunidade. Nesse sentido, nosso objetivo é apresentar alguns estudos que ressaltam a importância do causo como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem e algumas sugestões de encaminhamentos pedagógicos destinados ao 6º ano do ensino fundamental. Para tanto, norteamos-nos nos preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo e nos documentos prescritos do trabalho docente. Os resultados validam o causo como instrumento de trabalho com a oralidade e preservação da cultura popular.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Gênero causo. Ensino fundamental.

ABSTRACT: The present work turns its attention to causation as an instrument for the teaching and learning of oral discursive practice in primary school classrooms. In addition, causation is a textual genre that makes it possible to work with the preservation and dissemination of the oral and popular culture of a community. In this sense, our objective is to present some studies that highlight the importance of causation as the organizing axis of teaching and learning activities and some suggestions of pedagogical referrals destined to the 6th year of elementary education. To do so, we focus on the precepts of Sociodiscursive Interactionism and on the prescribed documents of the teaching work. The results validate the causation as an instrument of work with orality and preservation of popular culture.

KEYWORDS: Orality. Cause gender. Elementary School.

Introdução

Tradicionalmente, a escola vem trabalhando com textos que pouco con- dizem com a história de comunidades locais, e, sobretudo, do contexto mais imediato do aluno do ensino fundamental. Contudo, orienta Freire (2002) que é

1. Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Email: vallover@gmail.com.

2. Doutora em Estudos da Linguagem. Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UEN). Email: marilucia@uenp.edu.br.

essencial que a escola considere quem é o educando, quais os seus anseios e suas experiências de vida. Segundo o autor “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 2002, p.35). Assim, compreendemos que a escola precisa ser um espaço em que a criança perceba a valorização das suas histórias, das de sua família, da sua comunidade, a fim de que o aluno tenha a “oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar” (MARCUSCHI, 2005, p.36).

Para Freire (2002, p.16), é preciso respeitar os saberes com os quais os educandos chegam à escola. No caso daqueles que chegam ao 6º ano, muito frequentemente, já conhecem histórias, contadas pelos mais velhos, pessoas da família, vizinhos, entre outros. É nesse viés que nos interessamos pelo trabalho com o gênero causo como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental, pois o causo pode ser um adequado instrumento mediador para o trabalho com a prática discursiva da oralidade, visto que, dentre os diversos gêneros que circulam socialmente, esse pode estimular o imaginário dos alunos e contribuir para a valorização da cultura local e da língua oral. Segundo Cascudo (2006, p.11), as histórias que ouvimos quando crianças “para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vem com as histórias fabulosas ouvidas na infância” (p.11).

Justificamos o interesse pelo causo ainda pelo fato de que de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), é preciso levar em consideração, na prática educativa, a diversidade étnica, regional, social, individual e grupal dos educandos. “A perspectiva multicultural no currículo leva, ainda, ao reconhecimento da riqueza das produções culturais e à valorização das realizações de indivíduos e grupos sociais e possibilita a construção de uma autoimagem positiva a muitos alunos” (BRASIL, 2013, p.115). Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (Doravante PCN) – Pluralidade Cultural e Educação Sexual (BRASIL, 1997) – asseveram que é relevante o trabalho com as culturas regionais, uma vez que “são produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias, na construção de suas formas de subsistência, na organização da vida social e política, nas suas relações com o meio e com outros grupos, na produção de conhecimentos” (p.37). Portanto, o trabalho pedagógico com o gênero causo oferece oportunidades de “valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade” (BRASIL, 1997, p.39).

Na mesma direção, Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que em grandes centros urbanos são quase desconhecidos gêneros comuns em outras sociedades como “os cantos de guerra indígenas, os cantos medicinais dos pajés ou as benzeções das rezadeiras, os lamentos das carpideiras” (p.191). Dessa forma, acreditamos que o mesmo aconteça com os causos de pequenos centros localizados no interior dos estados. Também porque, de acordo com Marcuschi (2008), o ensino deve sempre ser culturalmente sensível. Nas palavras do autor: “creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua portuguesa transcende a consideração apenas dos aspectos meramente internos do sistema da língua para abarcar a vivência cultural do aluno, uma vez que estará “envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana” (MARCUSCHI, 2008, p.173).

Valido ainda destacar que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), grande parte dos trabalhos destinados à sala de aula investe no aprimoramento da leitura e ou da produção textuais dos alunos, por vezes, desprezando por completo os aspectos da oralidade; nossa premissa é a de que quando a criança entra na escola já domina a linguagem oral que se desenvolve nas suas interações com a família, amigos, comunidade, conseqüentemente ela domina primeiro o oral depois o escrito. Desse modo, “ao longo do ensino fundamental, o aprendiz poderia fazer novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contexto que não lhe são ainda familiares” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.151).

Ainda conforme Dolz e Schneuwly (2004), apesar da linguagem oral estar presente nas rotinas cotidianas escolares, nas correções das atividades que se fazem em sala de aula, por exemplo, não se pode afirmar que a oralidade seja ensinada, pois, “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.150). O que geralmente se tem é uma redução das atividades com oralidade apenas à apresentações de trabalhos e ao diálogo entre professor e aluno, conforme denunciam os Parâmetros Curriculares Nacionais, “as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para tratamento dos diversos conteú-

dos” (BRASIL, 1998, p.24). Ferraz e Gonçalves (2015) corroboram com essa visão, “é perceptível uma tradição escolar que valoriza a escrita em detrimento do oral” (p.64). Apesar dos documentos oficiais afirmarem que a oralidade deve ter um lugar de destaque no ensino, “o ensino escolar da língua oral e de seu uso ocupa atualmente um lugar limitado. Os meios didáticos e as indicações metodológicas são relativamente raros” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.150).

É evidente que as apresentações de trabalho e o diálogo entre professor e aluno são uma boa oportunidade para o desenvolvimento da oralidade, porém, não é o suficiente, é preciso que a escola assuma a tarefa de trabalhar efetivamente com gêneros orais. [...] “crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas é um engano” (BRASIL, 1998, p.24). Trabalhar a oralidade é tomar como objeto de ensino e aprendizagem os gêneros orais, assim como defendem Dolz e Schneuwly (2004),

Trabalhar os [*gêneros*] orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (p.139 – inserção nossa).

Além disso, acreditamos que a natureza multisemiótica da oralidade é uma excelente proposta de trabalho para as aulas de língua portuguesa, pois, de acordo com Gomes-Santos (2012, p.128), “um trabalho voltado para os recursos multisemióticos [...] pode enfocar diferentes usos desses recursos, a fim de instrumentalizar o aluno para se apropriar deles como fortes aliados” no processo de produção oral.

Respaldamo-nos também na Diretriz Curricular da Educação Básica de língua portuguesa (DCE) (PARANÁ, 2008) que orienta que a escola precisa promover situações que incentivem os alunos a falar, uma vez que no cotidiano a fala é a prática discursiva mais utilizada. Nesse sentido, é preciso criar oportunidades ao aluno de falar adequando a linguagem conforme as circunstâncias (interlocutores, assunto, intenções); aproveitando os imensos recursos expressivos da língua e, principalmente, praticando e aprendendo a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir. “Ao contrário do que se julga, a prática oral realiza-se por meio de operações linguísticas complexas, relacionadas a recursos expressivos como a entonação” (PARANÁ, 2008, p.65).

Nessa perspectiva, defendem Dolz e Schneuwly (2004) que uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento da linguagem oral não

pode se ater aos aspectos superficiais da oralidade, impõe-se a necessidade da escolha de textos orais que permitam “trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.169).

Logo, nosso objetivo neste artigo é apresentar alguns estudos que ressaltam a importância do caso como eixo organizador das atividades de ensino e aprendizagem e algumas sugestões de encaminhamentos pedagógicos destinados ao 6º ano do ensino fundamental.

Oralidade

Dolz e Schneuwly (2004) defendem que as hesitações, titubeios, reformulações, retomadas ecoicas, balbúrcios, falsos inícios e falsas cadências, fáticos onipresentes, início de turnos abortados, quebras, interrupções, suspiros de todo tipo, são características da linguagem oral e não podem, sob qualquer justificativa, serem vistos como aspectos caóticos da oralidade. Tais características formam as regularidades estruturais e funcionais nas produções de textos orais. Segundo os autores, na produção e na interpretação de textos orais existe uma importante relação entre a fala e o corpo. “O organismo pode trair o mal-estar e o medo do locutor quando este deixa escapar índices involuntários de uma emoção sejam eles perceptíveis ou não, linguística e prosodicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.159). São exemplos, aumento do ritmo cardíaco, movimentos involuntários dos músculos, rosto vermelho, voz embargada.

Também é possível que o autor de um texto oral utilize a posição do corpo, respiração, atitude corporal, mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade, colocação da voz na comunicação oral para confirmar se o objetivo pretendido está sendo atingido e/ou modificá-lo se necessário. Logo, para Dolz e Schneuwly “a comunicação oral não se esgota somente na utilização de meios linguísticos ou prosódicos; vai também utilizar signos de sistemas semióticos não linguísticos, desde que codificados, isto é, convencionalmente reconhecidos como significantes ou sinais de uma atitude” (2004, p.160).

Tais aspectos não linguísticos que constituem a comunicação oral, Dolz e Schneuwly (2004) os categorizam em alguns tipos a) Meios para-linguísticos: qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros; b) Meios cinésicos: atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais; c) Posições dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal,

distâncias, contato físico; d) Aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza; e) Disposição dos lugares: iluminação, disposição das cadeiras, ventilação, decoração do local.

Para Dolz e Bueno (2015) esses tipos de sistemas semióticos presentes na produção da linguagem oral, os quais são fundamentais no momento da interpretação de um texto constituído na referida modalidade da língua, fazem parte da exposição oral em geral. Nesse sentido, é possível verificar esses sistemas nos causos, uma vez que quando o contador dá voz às histórias sua elocução é emoldurada por um conjunto de diferentes recursos semióticos: diferentes recursos prosódicos: velocidade e ritmo da fala, pausas, entonação de voz para criar momentos de suspense, por exemplo; recursos cinésicos, uso da gestualidade, da expressividade facial e corporal, que subsidiam o contador na performance, na tarefa de promover e manter o envolvimento de seus ouvintes com a narrativa.

Assim, ao tomar o caso como objeto de ensino e de aprendizagem é preciso que esses recursos sejam conteúdo específicos no processo. Explique Dolz e Schneuwly (2004) que para um trabalho pedagógico bem feito “é necessário definir claramente as características do oral a ser ensinado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 151). Esta é a condição essencial para que o oral seja visto como “objeto de ensino reconhecido pela instituição escolar, como o são a produção escrita, a gramática ou literatura” (p. 151).

Ao se tratar do caso, muito além de ser um gênero oral, ele é, como mencionado, uma adequada ferramenta para o trabalho com a herança cultural das histórias de uma comunidade, o que se vincula ao que explicam Dolz e Schneuwly (2004), para quem os gêneros orais “permitem trabalhar fenômenos de textualidade oral em relação estreita com as situações de comunicação, estudar diferentes níveis da atividade de linguagem e tornar o ensino mais significativo” (p. 169). Para que o ensino mais significativo para os alunos efetivamente aconteça, estabelecem os autores que é preciso que o professor responda a algumas questões norteadoras no momento do planejamento do trabalho com a oralidade em sala de aula, por exemplo: Quais são as representações habituais do oral e de seu ensino? Porque é difícil pensar o ensino com base na concepção de oralidade? A oralidade implica trazer para a sala o que está no cotidiano dos alunos, do que eles já dominam fora da escola, então o que pode ser ainda melhorado do que os alunos já sabem? Qual caminho seguir, isto é, o que fazer para o trabalho com a oralidade na escola?

Algumas ações resultantes dessas indagações, segundo Dolz e Schneuwly (2004), seria: a) partir das finalidades do ensino da língua materna, o que implica uma concepção mais rica e complexa do oral e um enfoque mais dialético das

relações entre oral e escrito; b) a estruturação de uma nova concepção de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos; c) a estruturação de uma visão dialética do desenvolvimento da linguagem; d) construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho.

Contudo, é fundamental considerar que cada gênero oral é diferente, “os meios linguísticos diferem fundamentalmente; as estruturas sintáticas e textuais são diferentes; a utilização da voz, sempre presente, sempre se faz de maneira diversa; e igualmente a relação com a escrita é, em cada situação específica” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004, p.139). Pois, todo e qualquer gênero reflete uma intenção comunicativa específica, está inserido em uma esfera social de linguagem. Em decorrência, o trabalho em sala de aula deve acontecer não sobre a oralidade, mas sim tomando os gêneros orais como eixos organizadores do processo de ensino e aprendizagem.

Trabalhar os orais pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas; abrem-se, igualmente, caminhos diversificados que podem convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, segundo suas personalidades. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.139).

Válido destacar que de acordo com Marcuschi (2010), para o trabalho com gêneros orais é preciso considerar que fala e escrita “são realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiótico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de modo que a escrita não representa a fala” (p.39), porque

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleção lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos* (MARCUSCHI, 2010, p.42).

Oralidade e escrita possuem especificidades próprias, mas não antagônicas. Tanto em uma quanto na outra modalidade textos são produzidos com coesão e coerência, que podem ser usados em situações formais ou informais, com variações linguísticas (estilísticas, regionais, sociais) dependendo do contexto de produção. Tanto oralidade e escrita estão presentes nos contextos sociais básicos do cotidiano como no trabalho, na igreja, em casa, na escola. Oralidade e escrita

são “atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2010, p.16). Pode-se assim dizer que a língua oral ou escrita reflete e a organização da sociedade.

Logo, segundo Marcuschi (2008), assim como defende Dolz e Schneuwly (2004), os elementos que constituem a linguagem oral e a escrita podem ser melhor observados no trabalho com os gêneros textuais. A DCE (PARANÁ, 2008) aponta que são diversas as possibilidades de trabalho com os gêneros orais e apresenta algumas sugestões como: gêneros que apresentam histórias de família, que relatam a história de vida de uma personalidade, que dramatizam uma história; que resultam em debates, em seminários, que promovem julgamentos. Contudo, orienta a diretriz que as atividades propostas para os gêneros orais não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar ou conversar e debater com os colegas de sala de aula. É preciso levar o aluno a refletir sobre os usos da linguagem em diferentes situações comunicativas. Ao narrar um caso, por exemplo, o aluno deve apreender questões sobre “a estrutura da narrativa, refletir sobre o uso de gírias e repetições, explorar os conectivos usados na narração, que apesar de serem marcadores orais, precisam estar adequados ao grau de formalidade/informalidade dos textos, entre outros pontos” (PARANÁ, 2008, p.67).

A DCE (PARANÁ, 2008) aponta que nas propostas de trabalho com gêneros orais ou escritos é preciso que os elementos que formam o gênero sejam tomados como conteúdo: de qual esfera participa o gênero e qual prática social de linguagem reflete; o conteúdo temático; o papel do locutor e do interlocutor na prática da interação; a relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação, etc.) para adequar o discurso ao interlocutor; a estrutura composicional; o estilo com suas marcas linguístico-enunciativas.

E, de acordo com os PCNs, os alunos precisam ter espaço na escola e fora dela para manifestar-se oralmente, “viver o direito à voz é experiência pessoal e intransferível” (BRASIL, 1997, p.40). Nesse viés, o exercício efetivo do diálogo, “voltado para a troca de informações sobre vivências culturais e esclarecimentos acerca de eventuais preconceitos e estereótipos é componente fortalecedor do convívio democrático” (BRASIL, 1997, p.37). Portanto, os gêneros orais não podem ficar fora da sala de aula.

O gênero textual caso

Quem não gosta de ouvir histórias? Todos nós temos lembranças das histórias que nos foram contadas na infância. Isso porque a sociedade necessita de histórias e “não consegue se desvencilhar desse processo imaginário que o momen-

to revela e que se manifesta nas ações, nos sonhos e nos sentimentos do homem como ser social e cultural” (GOMES, MORAES, 2013, p. 9). Assim, o professor ao propor trabalhar com o gênero textual causo aproxima o aluno de histórias originárias dos saberes populares de uma comunidade local ou regional.

Os PCNs (BRASIL, 1997) destacam a importância dos vínculos geracionais sociais e familiares favorecidos nas práticas de “transmissão de contos tradicionais” (p. 49). O documento enfatiza que a cultura deve ser valorizada como conteúdo em seus mais diversos gêneros: “mitos, lendas, histórias, contos, causos, cordel; tradições orais” (p. 56). Esses gêneros são ferramentas imprescindíveis para a valorização das redes afetivas, cognitivas e linguísticas. Assim, tratar da tradição oral “de diferentes grupos étnicos e culturais, terá tanto sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimentos ligados a diferentes tradições culturais” (p. 55).

Logo, o professor para iniciar os trabalhos pode realizar uma pesquisa dos causos mais tradicionais da cidade ou da região onde vivem seus alunos e contar um desses causos para os alunos, apresentando em seguida os questionamentos: quem já conhecia esse causo? Quem já ouviu de seus pais ou avós algum causo? Você conhece alguém que conta causo? Gostou do causo que a professora contou? O que é diferente ou o que chamou a sua atenção na história contada pela professora? Acha que essa história realmente aconteceu ou é só imaginação? Quem lembra algum causo da nossa cidade?

Depois dessa abordagem o professor pode solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a origem da cidade, seus pontos turísticos ou sobre lugares onde as histórias dos causos locais/regionais acontecem. O objetivo é levar o aluno a compreender, durante o trabalho, que os causos são histórias que envolvem a cultura, os lugares, as pessoas de um local/de uma região. De acordo com Cascudo (2004, p. 11), o causo “revela informação histórica, enográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”. A tradição oral de um povo preserva sua memória e sua história. Nesse contexto, “os causos assumem o papel de representação social mais próxima da vivência cotidiana e da memória coletiva” (DALAN, FERREIRA; PAULI, 2009, p.8). É preciso compreender que os causos fazem parte de um contexto de representação coletiva da memória. “A voz viva ao recordar o passado alicerça a coletividade ao recriar a vida. Nesse viés, voz, corpo e percepção são instrumentos divulgadores da essência dos feitos humanos” (DALAN, FERREIRA; PAULI, 2009, p.8).

Práticas pedagógicas baseadas nos “causos propiciam estreitamento dos laços de pertencimento na ação de contar e ouvir histórias dos antigos mora-

dores das localidades” (DALAN, FERREIRA e PAULI, 2009, p. 11). Por meio da contação de causos os moradores percebem o mundo a sua volta, preservam sua identidade cultural, compartilham conhecimentos com seu grupo social, constituindo uma memória coletiva.

Asseveram Ribeiro e Souza (2011) que o gênero causo tem um valor muito importante na cultura popular regional. “É por meio da narrativa do imaginário e da realidade que os acontecimentos criam formas” (p.2). Também Guimarães Rosa enfatizou a importância e a influência que as narrativas dos velhos, os contos, as lendas, os causos populares representavam em sua magnífica produção literária. Rosa afirmava continuamente que todos somos fabulistas por natureza, somos do sertão; e ele trazia sempre os ouvidos atentos, escutava tudo o que podia e transformava em lenda o ambiente que o rodeava, porque entendia que o mundo que nos cerca é uma lenda (KONELL, 1999, p. 09).

Nesse sentido, o professor, após a apresentação da pesquisa feita pelos alunos e o debate sobre o fato das histórias abordarem os lugares, os costumes, pessoas do local/regional nas narrativas, convida uma pessoa da comunidade, contador tradicional de causos, para vir até a escola. É importante que antes desse evento, o professor tome como conteúdo os aspectos não linguísticos que constituem a comunicação oral categorizados por Dolz e Schneuwly (2004): os meios para-linguísticos; os cinésicos; posicionamento do contador; figurino do contador; organização do local da contação.

Também é importante que o professor organize uma entrevista com o contador. Os alunos ao entrevistarem o contador podem compreender, com o estudo das respostas, algumas características do contexto de produção do gênero, como: quem escreve esse tipo de texto; para quem se destina; o local onde estas histórias são criadas e contadas; quem são as personagens; a relação das histórias com os pontos históricos e turísticos da cidade; preservação da cultura local por meio dos causos.

O fantástico

Nessa linha sócio-histórico, é preciso ouvir as histórias que os homens comuns contam, na conversa na esquina, nas varandas, dos relatos mais curtos, “que nos conduz a um mundo imaginário e fantástico evocando a força da forma de nossos pensamentos, constituindo, em suas narrativas e brincadeiras com as palavras, nosso conjunto social” (GOMES, MORAES, 2013, p. 9).

De acordo com Gomes e Moraes (2013, p. 149), “considerar o espaço da sala de aula terreno propício para o encontro entre gerações é de extrema importância para que ocorra o resgate da tradição oral”. As histórias que fazem parte da memória da comunidade podem e devem entrar nas salas de aula como possibilidade de aprendizagem.

Dessa forma, os causos contados pelos pais, avós, vizinhos, professores e outras pessoas da comunidade “constituem um vasto repertório de tradições, o mosaico vivo da tradição oral, sempre em constante refazimento e composto de identidades que se entrelaçam e se constituem umas às outras” (GOMES, MORAES, 2013, p. 151).

Importante ainda que os alunos tenham acesso a definição teórica do gênero, recomendamos para a série em questão, os autores abaixo mencionados.

De acordo com Costa (2009), em seu *Dicionário de Gêneros Textuais*, causo é definido da seguinte forma:

[...] relato/conto/narrativa 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” (COSTA, 2009, p.58).

Antônio Cândido (2001), afirma acerca dos causos que:

Sabia-se muitas coisa. Havia gente que começava a contar causos de manhã cedo e ainda não tinha parado à hora do almoço. Eram casos de santos, de bichos, de milagres, do Pedro Malazarte, e instruíam muito, porque explicavam as coisas como eram. Por isso havia respeito e temor: os filhos obedeciam aos pais, os moços aos velhos, os afilhados aos padrinhos e todos à Lei de Deus (CÂNDIDO, 2001, p. 245).

Um outro elemento a ser tomado como conteúdo de ensino é a variante linguística empregada nos causos locais/regionais. Segundo Marcuschi (2008), não resta dúvida de que o ensino deve ser culturalmente sensível, “creio que se deveria oferecer um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. Não se deveria privilegiar o urbanismo elitizado, mas frisar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores” (MARCUSCHI, 2008, p.172).

O causo em sua origem é um gênero primário, segundo a classificação de Bakhtin (2003), pois se origina em e de situações de comunicação verbal espontâneas e se organiza em um uso mais imediato da linguagem, e, de acordo com

Dolz e Schneuwly (2004), a oralização espontânea é aquela que acontece “como fala improvisada em situações de interlocução conversacional, que, numa das extremidades, constitui ‘modelo’ relativamente idealizado” (p.157), a qual, muito embora pareça desorganizada, apresenta sim regularidades específicas. Pautados nesse conceito, sugerimos que o encaminhamento seja para que o aluno recontasse os causos. Sendo os causos histórias tradicionais do local/região, não seria o caso de o aluno produzir uma nova história, o que não teria o efeito de preservar e disseminar a cultura popular, função sócio comunicativa do gênero em questão. Assim, os alunos poderiam realizar pesquisas junto a seus familiares, conhecidos, pessoas da cidade, ouvir os causos e depois recontá-los em uma atividade organizada pelo professor na escola.

De acordo com Gomes e Moraes (2012), p. 18), é fundamental que a escola considere “a participação do aluno como um ouvinte ativo que cria, transforma e produz as histórias por ele escutadas e lidas, verificamos o quanto a escola pode viabilizar esse espaço-tempo de aprendizagem e vivência”. Conforme os autores, o ato de narrar são criadores e transformadores.

Considerações Finais

Esperamos com este artigo contribuir para o trabalho no ensino do causo em salas de aula do ensino fundamental, auxiliando professores interessados em tomar este gênero como objeto de ensino da modalidade oral.

Observamos, durante o processo de produção desse trabalho, a validade da pesquisa para a produção de futuros trabalhos com enfoque na língua oral e no gênero causo que estejam inseridos na realidade dos alunos de cada comunidade. Observamos também que o gênero causo ganha universalidade por significar caráter identitário do discurso daqueles que figuram na comunidade escolar. Entende-se, aqui, o gênero como ponto de partida para compreender a língua oral, sem esquecer seu contexto de uso-reflexão-uso.

REFERÊNCIAS

- ALEGRO, R. C.; BARROS, M. A.; SILVA, L. H. O. *Causos do norte no Paraná: testemunhos orais e estratégias de conhecer*. In: ALEGRO, R. C.; FERREIRA, L. D.;
- PAULI, A. A. M. (Org.). *Causos do Norte do Paraná*. Londrina: UEL, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um Interacionismo Socio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

BATISTA, G. A. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. 2007. 215 fls. (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté - Taubaté, 2007.

CÂNDIDO, A. *Os parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 2001.

CASCUDO, L. C. *Contos tradicionais do Brasil para jovens*. São Paulo: Global, 2006.

CASTANHO, E. G. *A construção de uma imagem do caipira: cenas de enunciação e ethos discursivo em causos de Cornélio Pires*. 2011. 160 fls. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. São Paulo, 2011.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona)*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: EGA, 2002.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, L.; MORAES, F. *Alfabetizar letrando com a tradição oral*. São Paulo: Cortez, 2013.

GOMES-SANTOS, S. N. *A exposição oral: nos anos iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

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

NANTES, E. A. S. *Causo escrito: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística via plano de trabalho docente*. 2014. 268 fls. (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina – Londrina, 2014.

OLIVEIRA, I. R. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. 2006. 144 fls. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica - São Paulo. São Paulo, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação – SEED. *Diretrizes curriculares da educação básica – língua portuguesa*. Curitiba: SEED, 2008.

PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.