

O trabalho com o gênero causo nas aulas de Língua Portuguesa

The work with the “causo” genre in Portuguese language classes

Elisete Maria de Carvalho Mesquita ¹

Resumo

É fato que hoje, após quase três décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1997), que preconizam o ensino da Língua Portuguesa por meio dos gêneros do discurso, essas entidades sociodiscursivas estão, de um modo ou de outro, presentes nas salas de aula brasileiras. Entretanto, dada à diversidade de gêneros que circulam na sociedade e, também, dadas às recomendações tanto dos PCN quanto da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), não é raro nos questionarmos a respeito do modo mais adequado de se trabalhar determinados gêneros na sala de aula. Considerando que há gêneros que ocupam mais espaço do que outros no cenário didático-pedagógico, objetivamos, neste estudo, nos debruçar sobre o **causo**, pois entendemos que a partir desse gênero, relevantes aspectos da língua e da cultura do povo brasileiro podem ser trabalhados, o que favorece o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como a Linguística e a Literatura. Visando a atingir o objetivo proposto, definimos e caracterizamos o causo, e, em seguida, oferecemos uma visão geral a respeito de como ele é abordado em dissertações produzidas por professores vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Finalmente, apresentamos e caracterizamos três representativas propostas de sequência didática que nos deram suporte para a criação de uma oficina sobre o causo. Nessa tarefa, contamos com o apoio teórico-metodológico de autores que tratam dos gêneros do discurso, do ensino da Língua Portuguesa e das sequências didáticas.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Gêneros do discurso. Sequências didáticas. Gênero causo.

Abstract

It is a fact that today, after almost three decades of the publication of the National Curricular Parameters (Brasil, 1997), which advocate the teaching of the Portuguese language through speech genres, these socio-discursive entities are, in one way or another, present in Brazilian classrooms. However, given the diversity of genres that circulate in society and, also, given the recommendations of both the PCN and the National Common Curricular Base – (Brasil, 2018), it is not uncommon to question ourselves about the most appropriate way of working with certain genres in the classroom. Considering that there are genres that occupy more space than others in the didactic-pedagogical scenario, we aim, in this study, to look into the “causo”, as we understand that from this genre, relevant aspects of the language and culture of the Brazilian people can be worked on, which favors dialogue between different areas of knowledge, such as Linguistics and Literature. Aiming to achieve the proposed objective, we define and characterize the story, and then offer an overview of how it is approached in dissertations produced by professors linked to the professional master's degree in Letters (PROFLETRAS). Finally, we present and characterize three representative didactic sequence proposals that gave us support for creating a workshop on the case. In this task, we count on the theoretical-methodological support of authors who deal with speech genres, teaching the Portuguese language and didactic sequences.

Keywords: Portuguese language. Speech genres. Didactic sequences. “Causo genre”.

1 Introdução

Uma rápida busca na base de dados dos principais veículos de informação/comunicação nacionais e internacionais, certamente, revelará o quão vasta é a bibliografia hoje disponível sobre os

¹ Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Professora titular do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU - Uberlândia, Minas Gerais, Brasil). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5638-0039>. E-mail: elismcm@gmail.com; elisete.mesquita@ufu.br.

gêneros do discurso, que, como lembra Marcuschi (2008), sempre foram estudados ao longo da história ocidental, mas que, sem dúvidas, das últimas décadas para cá, ganharam ainda mais espaço nos debates promovidos por pesquisadores pertencentes a diferentes áreas de conhecimento, dentre as quais se destacam a Linguística, a Literatura, a Educação e a Linguística Aplicada. Esse aumento de interesse pelos gêneros do discurso, embora se deva a distintas razões, está intrinsecamente ligado à popularização da obra do estudioso russo, Mikhail Bakhtin, que, ao colocar a interação verbal humana no centro de suas preocupações, fez com que uma série de aspectos atrelados tanto às esferas de comunicação social quanto aos vários gêneros que nelas circulam também despertassem mais o interesse da comunidade científica.

As contribuições da teoria bakhtiniana para a humanidade podem, portanto, ser percebidas em vários campos do saber, entretanto, para nós, é no cenário didático-pedagógico que elas tiveram maior impacto, uma vez que um processo de mudança teórico-metodológica foi desencadeado a partir do final de década de 1990, quando os documentos oficiais que regem o ensino, inspirados na teoria dialógica de Bakhtin, lançam novas diretrizes para o ensino em todo o território nacional, no centro do qual estão os gêneros do discurso.

Essa nova concepção de ensino desencadeou uma corrida em busca de informações não somente sobre o que são os gêneros do discurso, mas, principalmente, como se trabalhar com eles nas heterogêneas salas de aula brasileiras. Assim, com o objetivo de fazer com que esse “novo” ensino fosse bem-sucedido, surgem inúmeros estudos que se debruçam sobre questões teóricas e aplicadas dos muitos e diferentes gêneros que circulam na sociedade brasileira.

A concentração das atenções em pontos específicos de uma determinada teoria, com propósitos também específicos, ou a didatização de uma teoria, nos leva a pensar no reducionismo do legado de Bakhtin, como se esse estudioso tratasse apenas dos gêneros do discurso. É preciso lembrar, entretanto, que as ideias bakhtinianas têm incalculável alcance, podendo, portanto, estabelecer conexão com variados temas que interessam ao homem dessa e de outras épocas. Dos muitos e relevantes aspectos da teoria de Bakhtin, destacamos sua concepção de linguagem e o modo como os gêneros do discurso orais e escritos são definidos e classificados. De acordo com o entendimento desse autor, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, constituídos de três elementos básicos: conteúdo temático, construção composicional e estilo (Bakhtin, 2000, p. 279), os quais, cada um com suas especificidades, desempenham papel crucial na análise de todo e qualquer gênero.

Ao aceitarmos que a interação humana acontece graças aos gêneros do discurso e que esses possuem “marcas” próprias que os identificam, é fácil constatar que, para sermos bem-sucedidos

quanto ao uso da língua, temos de ser capazes de produzir e compreender distintos gêneros. Na prática, isso significa ter capacidade irrestrita de leitura e de escrita, habilidades tantas vezes mencionadas para divulgar resultados ruins alcançados por estudantes brasileiros.

Trabalhar com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa é, portanto, relevante e necessário, pois é a partir deles que os estudantes poderão desenvolver a tão desejada competência discursiva. Aqueles que adquirem essa capacidade, como é facilmente presumível, não precisarão recorrer a receitas ou a esquemas de fala ou de escrita, prática muito comum, principalmente, em situações que visam somente a produção de textos para serem avaliados, por exemplo.

A produção de textos - orais e escritos - objetiva levar o estudante a desenvolver sua capacidade de usar a língua em distintas situações. Essa atividade que, embora feita na escola, deve acompanhar a vida de qualquer cidadão atuante, fazendo com que ele possa satisfazer todas as suas necessidades discursivas. Nessa realidade, o trabalho com os gêneros pode capacitar o estudante a compreender e produzir uma grande variedade de textos, representantes de diferentes gêneros.

Conscientes do relevante papel desempenhado pelos gêneros na sociedade e, mais especificamente, na esfera escolar-acadêmica, objetivamos, neste estudo, definir e caracterizar o gênero **causo** com vistas a contribuir para que ele possa ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente. Para isso, comparamos três sequências didáticas, concebidas por Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2006), e, em seguida, apresentamos uma proposta de trabalho para o gênero causo com base na sequência básica de Cosson (2006).

2 O gênero causo

Ao se estudar os gêneros do discurso, muitos são os aspectos dessas entidades sociodiscursivas, dotadas de alta complexidade, que podem despertar o interesse das pessoas, sejam elas pesquisadoras ou não, o que gera diferentes pontos de vista, defendidos sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Apesar desse universo se caracterizar pela diversidade, a vontade/necessidade de definir o gênero une os estudiosos do causo, que, ao se dedicarem a essa tarefa, invariavelmente, apresentam sua função sociocomunicativa e algumas características formais-discursivas, como mostram as citações abaixo:

o gênero causo é uma narração curta, falada, sobre um acontecimento real. É uma narrativa oral, não-ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais. O causo é um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. É uma maneira particular de

contar uma história, destacando situações humanas exageradas (Gedoz e Costa-Hübes, 2011, p. 11).

O gênero causo pode ser definido como um 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, 2008, p.58)

Nessas e em outras definições do causo, o uso do termo “falada” chama a atenção, pois é nessa modalidade de língua que ele se realiza e se constitui como gênero capaz de revelar, de geração em geração, muitas das belezas da cultura brasileira. Classificado, portanto, como gênero oral, o causo, juntamente com vários outros gêneros orais de diferentes esferas, é contemplado pela BNCC (2018), que, ao definir a oralidade como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas, valoriza o lugar dessa prática social na formação dos sujeitos e cita alguns gêneros que representam essa prática social. Segundo esse documento:

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de game, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. (Brasil, 2018, p. 81)

A oralidade, assim como a escrita, desempenha papel crucial na vida dos indivíduos e o modo de se conceber tanto uma quanto a outra mudou radicalmente a partir do momento que elas passaram a ser consideradas como práticas sociais que não se opõem, ou seja, que não concorrem entre si. Nesse processo de mudança, há que se destacar a valiosa contribuição de Marcuschi (1986; 2001), cujo trabalho pioneiro em cenário brasileiro vem contribuindo para a desconstrução de uma série de (pré)conceitos historicamente atrelados à oralidade. Durante muito tempo, a oralidade ficou à sombra da escrita, de modo que tudo que a ela se referia era estudado ou descrito tendo a escrita como referência. Nesse debate polarizado, a oralidade sempre era correlacionada com desorganização e informalidade, por exemplo. Embora não sejam excludentes, não há como negar que oralidade e escrita são práticas sociais distintas, afinal cada uma, para além de atender a diferentes necessidades do usuário da língua, se realiza em condições específicas. É isso que faz com que a oralidade, diferentemente da escrita, seja aprendida naturalmente e, portanto, não se vincule, necessariamente, a determinado contexto formal de ensino-aprendizagem. Conscientes, portanto, do papel e do valor tanto da oralidade quanto da escrita nas diferentes sociedades, não objetivamos compará-las nem tampouco colocar uma acima da outra,

afinal, as diferenças existentes “se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.” (Marcuschi, 2001, p.37).

A ideia desse *continuum*, defendida por Marcuschi, comprova, muito eficientemente, que oralidade e escrita podem se mesclar a depender do gênero do discurso acionado pela situação de uso da língua. Por meio do caso, e de vários outros gêneros, é possível perceber como essas práticas sociais dialogam. Assim, o caso, gênero eminentemente oral, se relaciona com a escrita ao ser veiculado em mídia impressa, por exemplo. Nesse processo, é importante e interessante observar o poderoso efeito causado pela linguagem, que, mesmo num contexto de uso da escrita, conserva características da oralidade.

Na mesma esteira de Marcuschi (2001), Dolz e Schneuwly (2004, p.135), afirmam que “Não existe “o oral”, mas “os orais”, que estabelecem diferentes conexões com a escrita, podendo dela se aproximar, se distanciar ou, mesmo depender. Para exemplificar o modo como oralidade e escrita se conectam, os autores citam alguns gêneros em que escrita e oralidade ora estão muito próximas (exposição oral e teatro, por exemplo) ora estão mais distanciadas (debates e conversação cotidiana, por exemplo).

Entendendo, então, o lugar ocupado pelas práticas orais na sociedade brasileira e assumindo, tal qual Marcuschi (2001), que, embora essa sociedade apresente várias situações em que a escrita será exigida, hoje, assim como no passado, falamos muito mais do que escrevemos, é que destacamos, neste estudo, o papel desempenhado pela oralidade tanto para a construção da identidade de um povo quanto para o ensino da Língua Portuguesa.

Outra característica do caso, comumente mencionada pelos autores que dele tratam, diz respeito ao fato de se acreditar que as histórias narradas são verídicas, ou seja, o contador de casos não cria ou inventa as histórias que conta. Na verdade, ele, de fato, as viveu ou as testemunhou ou, ainda, conhece alguém que as viveu ou as testemunhou. Essa realidade, para além de conferir credibilidade ao contador de casos, colabora para que as memórias de um povo sejam passadas a outras gerações. As histórias narradas por nossos antepassados ganham, portanto, grande destaque, na voz de um contador, que desempenha papel crucial no gênero.

No Brasil, ao longo de diferentes épocas, muitas são as pessoas mais (ou menos) conhecidas do grande público que assumiram esse papel de contador de casos. No dia 05 de julho de 2005, Rolando Boldrin, por exemplo, estreou o programa Sr. Brasil², criado, dirigido e apresentado por ele

² O programa Sr. Brasil foi exibido até 20 de novembro de 2022, data do falecimento de Boldrin.

mesmo. Esse programa, segundo o próprio Boldrin, objetiva colocar a cultura brasileira, com seus ritmos e temas regionais, em um lugar de destaque na TV brasileira. Para Boldrin, os autênticos contadores de causos são “indivíduos comuns de uma cidade ou lugar que, de forma natural e criativa, reproduzem algum incidente pilhérico ocorrido com o outro” (Boldrin, 2012, p. 18). É interessante observar o destaque que Boldrin dá ao contador que explora os causos engraçados, muito explorados por programas de rádio e TV no Brasil nas décadas de 1980 e 1990, principalmente³. Entretanto, a variedade de temas abordados pelos causos é vasta. Oliveira (2006) lista quatro principais tipos de causos: lúdico, crítico, de revide e aterrorizante. Para o tratamento de cada um deles, o autor recorre ao quadrado semiótico greimasiano, reproduzido a seguir:

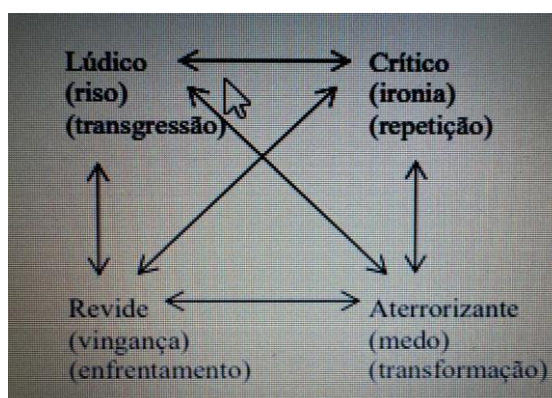


Figura 1. Tipologia dos causos
Fonte: Oliveira (2006)

Cândido (2001) também faz referência aos diferentes temas que podem ser tratados no gênero causo

Sabia-se muitas coisas 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).

Para além do contador, vários outros elementos nesse processo de contação de histórias, como o conteúdo, o tempo e o espaço das histórias, por exemplo, desempenham papel relevante no causo. É a partir da junção desses elementos que uma grande variedade de temas ganha lugar na cultura brasileira e contribui para que possamos recuperar nosso passado e compreender melhor nosso presente.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=hZOJ11XkWQY>

O caráter não ficcional do causo e o fato dele, normalmente, não ser contado por qualquer um, como mencionamos, faz com que ele não se confunda com o conto, apesar das similaridades que unem esses dois gêneros. Isso significa dizer que, embora conto e causo sejam predominantemente narrativos, pertençam à esfera literária e abordem diferentes temas, são gêneros que apresentam significativas diferenças.

Conhecer a função social dos gêneros e algumas de suas características pode, portanto, contribuir para que eles possam ser mais bem trabalhados na sala de aula. É com base nesse entendimento que dedicamos o próximo tópico ao tratamento do ensino do causo.

3 O ensino do gênero causo

Os textos, materializados em diferentes gêneros do discurso, são – ou deveriam ser – os fiéis parceiros dos professores, principalmente daqueles que trabalham com a Língua Portuguesa, afinal, é por meio deles que toda a dinâmica de uma boa aula se torna realidade. É como defende Geraldi (1997, p.135 adaptado) “a produção de textos (orais e escritos) [é] o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Se, por um lado, não há como questionar esse entendimento de Geraldi, por outro lado, há que se problematizar a escolha dos textos que, ao serem selecionados pelos professores, funcionarão como uma espécie de guia para o trabalho dos múltiplos aspectos da língua.

Considerando a vastidão de textos e de gêneros do discurso que os representam, essa escolha pode não ser uma tarefa fácil. Muitos são os fatores atrelados à escolha dos gêneros que farão (ou não) parte da formação dos estudantes. Dentre esses fatores, destaca-se a grade curricular de cada ano da educação básica brasileira que, em consonância com os documentos oficiais, determina quais gêneros devem estar presentes nas salas de aula. A determinação dos gêneros, entretanto, não engessa completamente o processo de ensino-aprendizagem, pois a lista de gêneros a serem trabalhados é relativamente extensa, incluindo gêneros orais, escritos, multimodais e digitais. Essa realidade faz com que, hipoteticamente, a pluralidade discursiva esteja presente nas aulas, como defende Travaglia (1996), o que nos leva a concluir que o causo é um desses muitos gêneros, que por retratar diferentes aspectos da cultura brasileira, precisa ser trabalhado na sala de aula. Afinal, segundo a BNCC (BRASIL, 2018), uma das competências específicas de linguagem é justamente:

Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas,

da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 65).

Este trecho menciona algumas razões que justificam o trabalho com o causo nas salas de aula brasileiras, dentre as quais se destaca, para nós, o fato desse gênero retratar a rica cultura do Brasil. Assim, trabalhar o causo nas aulas de Língua Portuguesa significa, como afirma Marcuschi (2008, p. 172), oferecer ao estudante um ensino “culturalmente sensível”, em que as variações da língua, os costumes, as crenças, os valores e os saberes do povo têm lugar garantido. Conhecer e compreender o modo de funcionamento dos gêneros do discurso, mais especificamente do causo, significa compreender, também, como funcionam as várias e diferentes esferas que constituem a sociedade e, conseqüentemente, significa compreender a própria sociedade. Entretanto, como são muitas as esferas e muitos os gêneros que nelas circulam, é natural e até esperado que uns gêneros sejam mais estudados do que outros. Embora não tenhamos dados concretos que revelem quais gêneros, de cada esfera, são preferidos ou preteridos, no que diz respeito ao causo, podemos afirmar que inexistente uma vasta bibliografia sobre ele, o que, acreditamos, se deva ao fato dele pertencer à esfera literária e, conseqüentemente, disputar espaço com gêneros muito representativos, como o conto e a crônica, por exemplo, gêneros que, segundo Mesquita (2023), ocupam lugar privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa no Brasil.

Essa realidade, entretanto, não nos autoriza a afirmar que o causo seja pouco interessante ou que, menos ainda, não apresente particularidades que mereçam ser discutidas e/ou analisadas por diferentes pesquisadores. Assumindo que todo e qualquer gênero possui grande relevância para a sociedade que o criou e que dele faz uso para satisfazer suas necessidades comunicativas/discursivas, estabelecemos a seguinte questão: como o causo pode ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa? Visando a obter a resposta para essa pergunta, fizemos uma pesquisa na base de dados do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), com o objetivo de verificarmos a representatividade desse gênero no Programa, bem como o tratamento dispensado a ele por professores que, de fato, atuam na educação básica brasileira. Interessa-nos perceber o modo como esses professores concebem o causo e como eles sugerem que ele deva ser trabalhado na sala de aula.

A pesquisa revelou que o causo não é um gênero muito representativo no contexto de análise selecionado, haja vista que das 357 dissertações cujo tema são os gêneros do discurso produzidas de 2013 até o momento, apenas 13 tratam de aspectos desse gênero. Desses 13 trabalhos, apenas 02 não tratam exclusivamente do causo, ou seja, nessas dissertações, o causo divide espaço com outro gênero: a lenda e o conto. Como se trata de pesquisas desenvolvidas no interior do PROFLETRAS, o elo que

une todos esses trabalhos é a criação de uma proposta intervencionista, a partir da qual os pesquisadores visam a contribuir com a prática de sala de aula. Desse modo, os 13 trabalhos em questão oferecem, aos professores de Língua Portuguesa, diversas sugestões para se trabalhar o caso em diferentes anos da educação básica.

Ao fazermos breve análise de cada um desses trabalhos, as propostas de intervenção chamam a atenção, pois, para além delas representarem a principal contribuição do pesquisador para o ensino da Língua Portuguesa, a partir delas é possível verificar o modo como cada professor-pesquisador tratou do caso. Assim sendo, o primeiro aspecto a ser destacado nas propostas de intervenção é, sem dúvidas, o fato de todos os autores terem adotado a sequência didática (SD) tal qual como concebida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como principal estratégia para se trabalhar o caso nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse processo metodológico, os autores ora obedecem, rigorosamente, ao “modelo” original ora nele se inspiram, o que nos leva à conclusão de que o trabalho planejado corresponde, de um modo ou de outro, a uma sequência de atividades.

O fato dos professores-pesquisadores terem optado pela mesma estratégia intervencionista nos leva, também, a refletir sobre o interesse que as sequências didáticas despertam nos profissionais que ministram as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. Desse modo, algumas perguntas são inevitáveis: O que é uma sequência didática? Por que ela é escolhida pela grande maioria dos professores que atuam no Brasil e em outros países?

Com forte influência de pesquisadores franceses, a ideia de trabalhos sequenciais foi introduzida nos programas oficiais de Educação Nacional de vários países a partir da década de 1980. De lá para cá, muitos estudiosos têm se dedicado à proposição de “modelos” didático-pedagógicos ou de sequências didáticas, como ficaram mais conhecidos. Dentre as várias propostas resultantes desses estudos, destacamos os trabalhos de Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e Cosson (2006), pois entendemos que, apesar da necessidade de se considerar as diferenças que caracterizam esses estudos, o olhar para cada um deles pode nos dar uma visão geral das sequências didáticas, capaz de revelar seus benefícios e seus “perigos”. Para além disso, destacamos o pioneirismo dessas três propostas, que contribuíram para que as sequências didáticas se tornassem mais conhecidas do público docente. A publicação da obra “A Prática Educativa: como ensinar”, de Zabala, por exemplo, foi crucial para que a noção de sequência didática fosse introduzida no cenário didático-pedagógico brasileiro.

A expressão **sequência didática** é definida de modo muito similar em cada um desses estudos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.82), sequência didática é “um conjunto de atividades

escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004, p.82). Para Zabala (1998, p. 18), trata-se de “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos”. Já para Cosson (2006), a sequência didática é o caminho pelo qual as atividades desenvolvidas nas aulas de literatura podem ser estrategicamente organizadas e sistematizadas.

As definições apresentadas fazem referência ao fato das sequências didáticas se caracterizarem como trabalho sequencial, a partir do qual diferentes aspectos de uma obra ou de um gênero podem ser estudados a depender dos objetivos e/ou dificuldades dos estudantes. O trabalho sequencial, como o próprio nome deixa perceber, não começa e termina numa única aula, requerendo muitos encontros, para que todo o trabalho planejado se concretize. Durante esse tempo, o estudante vai, gradativamente, se familiarizando com o gênero, com sua função social, como compreendê-lo e como produzi-lo para satisfazer suas necessidades discursivas.

O fato dessas três propostas se caracterizarem como sequência didática faz com que elas sejam, já de partida, bastante semelhantes. Entretanto, ao considerarmos o modo como cada uma foi concebida, constatamos as previsíveis diferenças que, também, as caracterizam. As propostas de Dolz, Noverraz e Schneuwly e Cosson são mais específicas, na medida em que se direcionam ao estudo de gêneros e de obras literárias, respectivamente. A proposta de Zabala, por sua vez, é mais geral, destinando-se ao estudo de diferentes e variados conteúdos do currículo escolar. Desse modo, as atividades criadas, planejadas e executadas de acordo com uma ou outra proposta serão, certamente, muito diferentes. Os quadros apresentados a seguir fazem uma síntese das etapas de cada uma dessas propostas de sequência didática.

| | |
|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Planejamento | Articulação entre conceitos e metodologias. Reflexão sobre a atuação docente de uma maneira suficientemente flexível para permitir adaptação às necessidades dos estudantes em todo o processo de ensino/aprendizagem. |
| Aplicação | Consideração da viabilidade e pertinência do material sequenciado a ser utilizado. Esforços para que a aplicação seja livre e versátil, mas não improvisada. |
| Avaliação | Avaliação individual dos estudantes, visando-se a perceber suas capacidades e seus esforços e, principalmente, os avanços obtidos. Incentivo à autoavaliação; |

Quadro 1. Etapas da sequência didática proposta por Zabala (1998)
Fonte: Adaptado de Zabala (1998).

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Apresentação da situação | Momento que funciona como a “preparação do solo” para todo o trabalho que será desenvolvido. O professor dialoga com os estudantes sobre o gênero a ser estudado (que gênero é; que será trabalhado, ou seja: sua função na sociedade, para quem é produzido, onde e como é produzido, qual o tipo de linguagem utilizada etc). Nesse diálogo, é delineado todo o trabalho a ser feito. Sugestões de atividades: aplicação de questionário (oral ou escrito) diagnóstico; roda de conversa; entrevista com pessoas que tratam de tema(s) abordados pelo gênero estudado. |
| Produção inicial | Primeira produção do gênero, que, embora monitorada pelo professor, objetiva revelar o conhecimento prévio que o estudante tem do gênero. |
| Módulo 01 | Trabalho direcionado para aspectos específicos do gênero, conforme interesse e/ou necessidades dos estudantes. |
| Módulo 02 | Trabalho direcionado para aspectos específicos do gênero, conforme interesse e/ou necessidades dos estudantes. |
| Módulo (n) | Trabalho direcionado para aspectos específicos do gênero, conforme interesse e/ou necessidades dos estudantes. |
| Produção final | Segunda produção do gênero, observando-se todo o percurso metodológico feito até esse momento da aplicação da sequência didática. |

Quadro 2. Etapas da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

| | |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Motivação | Momento que funciona como a “preparação do solo” para todo o trabalho que será feito nas próximas etapas da sequência básica. Sugestões de atividades: aplicação de questionário (oral ou escrito) diagnóstica, visando-se saber o conhecimento que os estudantes têm da obra a ser trabalhada; roda de conversa a partir do qual o professor crie um ambiente agradável e amigoso que encoraja os estudantes a dialogarem sobre o(s) tema(s) da obra; entrevista com pessoas que tratem d o(s) tema(s) da obra; |
| Introdução | Momento ainda inicial a partir do qual os estudantes conhecerão a obra a ser trabalhada. Apresentação da obra e do(a) autor(a), visando-se instigar a curiosidade dos estudantes. |
| Leitura | Momento crucial do trabalho; acompanhamento de todo o processo de leitura; negociação dos prazos e dos intervalos ⁴ de leitura. |
| Interpretação | É o momento da construção de sentido(s). É importante desenvolver atividades que façam com que os estudantes reflitam sobre o maior número possível de questões levantadas pela obra lida. A partir de diferentes reflexões, inferências e analogias, as interpretações vão sendo construídas. Para Cosson, essas interpretações poderão acontecer de duas distintas maneiras: interior , construída com base em características pessoais do sujeito leitor (relações que ele estabelece com o mundo) e exterior , construída com base no compartilhamento das interpretações dos colegas e do/a professor/a. É nesse momento que ocorre a materialização da interpretação como ato de construção de sentido comunitário. |

Quadro 3. Etapas da sequência básica proposta por Cosson (2006)

Fonte: Adaptado de Cosson (2006).

⁴ Os intervalos correspondem a todos os momentos, previamente combinados com os estudantes, a partir dos quais o/a professor/a poderá acompanhar o trabalho desenvolvido pelos/as estudantes e auxiliá-los em suas necessidades de leitura.

Embora haja críticas sobre o fato das sequências didáticas terem se popularizado entre professores da educação básica, principalmente, a ponto de correrem o risco de se transformarem numa espécie de receituário para se trabalhar os gêneros do discurso nas salas de aula, é possível entender as razões que levam os docentes a optarem por essa estratégia metodológica. Dentre essas razões, destacamos o fato desse recurso oportunizar que variados aspectos de determinado gênero possam ser trabalhados numa sequência de atividades que faça sentido tanto para o professor quanto para os estudantes.

Confiando, então, na eficácia de trabalhos sequenciais e, considerando que os gêneros predominantemente narrativos (notadamente os da esfera literária) são apreciados pelos professores de Língua Portuguesa, apresentamos a seguir uma proposta⁵ de trabalho baseada na sequência básica de Cosson (2006) para se estudar o causo nas aulas de Língua Portuguesa oferecidas para estudantes da educação básica, principalmente.

A escolha dessa proposta se justifica se considerarmos que ela, diferentemente das demais sequências aqui apresentadas, privilegia o letramento literário, o que significa valorizar a literatura, fazendo com que a partir dela a leitura e a produção de textos, principalmente, sejam trabalhadas na sala de aula de modo significativo para os estudantes. Para além disso, acreditamos que um trabalho significativo com os causos poderá contribuir para que o estudante conheça a cultura brasileira, um dos principais aspectos do ensino de qualquer língua.

A sequência de atividades apresentada foi feita a partir da obra “Contando Causos”, de Rolando Boldrin. O trabalho com essa obra, publicada em 2018 e que contém 193 páginas de causos engraçados narrados pelo autor, inicia-se, como sugere Cosson (2006), com a motivação da turma. Esse é um momento crucial, pois é a partir dele que o/a professor/a terá oportunidade de desenvolver o interesse dos estudantes pela leitura do livro e também pelo trabalho a ser desenvolvido ao longo dos próximos dias. Espera-se, portanto, que o professor seja o mais persuasivo possível na tarefa de fazer com que os estudantes tenham curiosidade pela obra e, portanto, tenham vontade de fazerem a leitura dela.

Dentre as muitas estratégias que podem ser usadas para despertar o interesse dos estudantes pela leitura da obra a ser trabalhada, recomendamos que o professor proponha uma roda de conversa e questione os estudantes a respeito do que eles entendem por **causo** e **caso**; se alguém da família deles ou algum conhecido já contou causos para eles; se já tiveram acesso a causos pela TV ou internet, por

⁵ Esta sequência de atividades foi criada após a observação de aulas de Língua Portuguesa ministradas pela Profa. Dra. Cecília Rodrigues, na Universidade da Georgia (UGA), para acadêmicos que, em sua maioria, têm o inglês como língua materna.

exemplo. À medida que os estudantes forem se engajando à conversa, o professor, certamente, terá oportunidade de fornecer informações mais - ou menos - detalhadas sobre o causo, a depender da participação da turma.

Passado esse momento inicial, o professor pode apresentar à turma um/a contador/a de causos da cidade, previamente convidado/a, que contará um ou dois causos para os estudantes. Após a contação dos causos e a interação dos estudantes com o/a contador/a, o professor apresenta o livro para a turma e informa que ele será lido e trabalhado nas próximas aulas.

Se a motivação para a leitura for bem-sucedida, os estudantes manifestarão interesse pela obra. Então, a **introdução**, ou seja, o segundo momento da sequência de atividades, é, também, muito importante para que eles adquiram mais informações tanto sobre a obra em si quanto sobre o autor. Para a realização dessa etapa, sugerimos que o professor apresente o livro físico e fale sobre sua constituição: capa, contracapa, arte, orelha, todas as páginas. Essa apresentação pode ser acompanhada da exibição de slides, contendo todas as partes do livro. No que diz respeito à apresentação do autor da obra, sugerimos que o professor mostre o canal do Rolando Boldrin no *You tube* (disponível em <https://www.youtube.com/c/RolandoBoldrinn?app=desktop>. Acesso em 05 out. 2023) e que faça um resumo oral de sua biografia.

O trabalho com uma obra, como sabemos, demanda certo tempo, o que significa que o professor terá de definir o tempo de **leitura** da obra (extraclasse), bem como o tempo a ser dispensado para o tratamento dela na sala de aula. Consciente, então, de que serão necessárias várias aulas para a aplicação da sequência, o professor deve planejar diferentes estratégias de leitura da obra, definindo intervalos adequados tanto para avaliação quanto para reflexão sobre o processo. Nesse sentido, é muito importante que o professor, exercendo seu papel de parceiro/a dos estudantes, acompanhe todo o processo de leitura da obra lida, visando a perceber as dificuldades deles num ponto ou outro da leitura. Esse acompanhamento é determinante para que o professor consiga estabelecer, com clareza e segurança, os intervalos de leitura.

Após o desenvolvimento dessa fase e ciente de que todos os estudantes terminaram a leitura, o professor deve conduzir os estudantes à fase da **interpretação**, última etapa da sequência. Por entendermos que é chegado o momento dos estudantes falarem a respeito de diferentes aspectos da obra, deixando que o professor perceba o(s) sentido(s) a que eles chegaram, sugerimos que sejam feitas

rodas de conversa⁶ a fim de estimular o debate sobre o livro lido. Por meio dessas rodas de conversa, o professor poderá recorrer a diferentes tipos de intervenção, o que, conseqüentemente, poderá resultar na compreensão global da obra.

As atividades preparadas com o objetivo de trabalhar a interpretação dos estudantes devem partir do princípio de que ler não é simplesmente consumir textos, é, segundo Cosson (2006, p.120) “Posicionar-se diante da obra literária, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos”

4 Considerações finais

Para que as aulas de Língua Portuguesa cumpram seu papel na vida dos/as educandos/as, é necessário que toda a comunidade escolar mobilize uma série de ações voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades que poderão contribuir para que eles sejam bem-sucedidos na tarefa de usarem a língua para satisfazerem os mais variados propósitos discursivos. Dominar uma língua, seja ela materna, seja estrangeira, vai muito além, portanto, de ser capaz de produzir e de compreender frases dessa língua.

Conscientes de que o aprendizado e o domínio de línguas requerem a imersão em práticas de oralidade e de escrita, este estudo objetivou definir e caracterizar o gênero causo com vistas a contribuir para que ele possa ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa, principalmente. Para isso, comparamos três sequências didáticas, concebidas por Zabala (1998), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Cosson (2006), e, em seguida, apresentamos uma proposta de trabalho para o gênero causo com base na sequência básica de Cosson (2006).

A apresentação e a discussão de algumas características do causo, seguidas da proposição de atividades baseadas na sequência básica de Cosson, revelaram que esse gênero oferece muitas possibilidades para se trabalhar a Língua Portuguesa em toda a sua complexidade, colaborando para que os estudantes, por meio do diálogo entre Literatura e Linguística, conheçam não apenas aspectos textuais-discursivos da língua, mas também a cultura e a identidade do povo brasileiro.

⁶ Essas rodas de conversa podem funcionar como os clubes de livros, em que pessoas se reúnem para compartilharem ideias, impressões, opiniões a respeito de obras lidas.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOLDRIN, R. *História de contar o Brasil: um carroção de causos de Rolando Boldrin*. São Paulo: Nova Alexandria, 2012. 187 p. ISBN 978-85-7492-356-7.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

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.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

GEDOZ, S. ; COSTA-HÜBES. T. da C. O gênero discursivo causo: reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. *Revista Travessias*, v. 5 n. 1, 2011.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI. L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI. L. A. *Da Fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MESQUITA, E. M. C. A contribuição dos gêneros narrativos para se estudar/ensinar a língua portuguesa. *Rev. EntreLinguas*, Araraquara, v. 9, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 2447-3529.

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

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus.* São Paulo: Cortez, 1996.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar.* Porto Alegre: Artmed, 1998.

Data de submissão: 26/03/2024. Data de aprovação: 28/10/2024.