

O GÊNERO CAUSO: UMA ABORDAGEM MULTIMODAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Viviane Raposo Pimenta UNICAMP¹

Valdete Aparecida Borges Andrade UFU²

RESUMO: Objetivamos com esta comunicação apresentar uma proposta de recepção e produção do gênero causo para alunos do Ensino Médio em ambiente multissemiotizado e discutir a necessidade de adequação do ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural impostas pela inserção e pelo uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula. Tal proposta é pertinente se considerarmos a necessidade de se promover na escola, além do letramento escolar, os multiletramentos (ROJO, 2009) como forma de possibilitar aos alunos o enfrentamento das semioses emergentes nos diversos textos que circulam nas diferentes esferas sociais (GARCÍA CANCLINI, 2008).

Palavras-chave: ensino de Língua Portuguesa; sequências didáticas; multiletramentos; gênero causo

ABSTRACT: We aim in this communication to present a proposal for reception and production of gender causo for high school students in environment of multisemiosse and discuss the need to adapt education to social changes and cultural diversity imposed by the insertion and the use of New Information Technologies and Communication in the classroom. This proposal is relevant when considering the need to promote at school, besides school literacy, the multiliteracies (ROJO, 2009) as a way to enable students to confront the emerging semiosis in the various texts that circulate in different social spheres (Garcia Canclini, 2008).

Key words: Portuguese language teaching; didatic sequences; multiliteracies; causo genre

1. Introdução³

Parece que, hoje, o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros tornou-se uma prática consensual entre os educadores. Sabemos que no meio acadêmico cada vez mais se busca e elaboram-se pesquisas em torno de gêneros tanto orais quanto escritos com o objetivo de melhor compreendê-los para melhor ensiná-los. Diante desse panorama, por um lado, temos os professores ansiosos por um método que seja eficiente o bastante para fazer com que o aluno domine um maior número de gêneros, por outro lado, temos os alunos que precisam desenvolver sua competência discursiva para que tenham não só um bom desempenho comunicativo no meio social em que estão inseridos, mas também saibam, a partir de um gênero, elaborar outros adequando-os a diferentes situações. “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.” (PCN, 1998, p, 23).

O professor, muitas vezes, mesmo buscando novas formas de ensino, fica atrelado às antigas propostas dos livros didáticos, e não elabora novas propostas, pois, como sabemos, não têm tempo nem disposição para a pesquisa. Somado a isso, temos a falta de autonomia do professor, e também a falta tanto um método que seja capaz de atender a demanda social de ensino de leitura e escrita, que atualmente mostra-se bem diferente de alguns anos atrás, quanto de um método que atenda a demanda de ensino de uma grande quantidade de gêneros que circulam na sociedade.

¹ vivianeraposo@netsite.com.br

² valdeteba@bol.com.br

³ A ideia deste artigo surgiu a partir da proposta “Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas”, realizado por Pimenta, juntamente com Dias, Goulart e Silva, em capítulo de livro (no prelo) organizado pela Prof.^a Dr.^a Roxane Rojo.

Diante dessa realidade vivenciada pelos professores, neste artigo, propomos a recepção e a produção do gênero causo para alunos do Ensino Médio em ambiente multissemiótico, e a discussão da necessidade de adequação do ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural impostas pela inserção e pelo uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação em sala de aula (NTIC). Tal proposta se justifica se considerarmos a necessidade de se promover na escola, além do letramento escolar, os multiletramentos e os letramentos multissemióticos (ROJO, 2009) como forma de possibilitar aos alunos o enfrentamento das semioses emergentes nos diversos textos que circulam nas diferentes esferas sociais (GARCÍA CANCLINI, 2008). Entendemos por semioses emergentes aquelas relacionadas aos novos Media e à Hipermídia como, links, popups. Nosso objetivo é desenvolver a habilidade dos alunos para fazer uma leitura crítica do gênero causo, observando “a constituição de quatro categorias: lúdica, que explora o riso; crítica, que se sustenta na ironia; revide, que evidencia a vingança; e aterradorizante, que desperta o medo.” (OLIVEIRA, 2006), e explorar a construção da argumentatividade nesse gênero.

Para tratarmos dessas questões, inicialmente apresentamos o embasamento teórico, com considerações de alguns autores sobre gênero, letramento escolar, multiletramentos, letramentos multissemióticos e argumentatividade, e descrevemos as sequências didáticas (SD) propostas por Dolz & Schneuwly (1960). Em um segundo momento, apresentamos o gênero causo. Em seguida, apresentamos a proposta, ainda não aplicada em sala de aula, de recepção e produção do gênero **causo** para alunos do Ensino Médio em ambiente multissemiótico. Por fim, tecemos as considerações finais em que retomamos alguns aspectos relevantes e que, acreditamos, devem ser ressaltados a fim de que essa proposta seja, de fato, colocada em prática.

2. Multiletramentos e gênero discursivo

2.1. Gênero discursivo

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, o gênero discurso foi colocado como objeto a ser trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo o referido documento “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21). Assim, para que haja a adequação do ensino às práticas sociais e à pluralidade cultural é preciso que o alunado tenha contato com os mais variados gêneros presentes nas diversas práticas sociais.

Para Shneuwly (2004), os gêneros são instrumentos que possibilitam a interação humana. Neste sentido, cabe ao professor de língua materna a tarefa de apresentar aos alunos os mais variados gêneros de forma sistemática para colocá-los frente a práticas de linguagem histórica, social e culturalmente construídas e, assim, dar-lhes a possibilidade de aprendê-las e delas se apropriarem.

Segundo Bakhtin (2003), a linguagem assumida sob uma perspectiva enunciativa, torna-se materialidade semiótica e linguística, e realiza-se em esferas de comunicação e de práticas sociais. Essas práticas envolvem contextos de comunicação que podem ir desde uma conversa informal até uma situação formal de interação. Para este autor, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera d atividade humana, o enunciado reflete as condições específicas e finalidades de cada uma dessas esferas [...]” (BAKHTIN, 1988, p. 179).

Bronckart (2003), em conformidade com Bakhtin, diz que os textos são produtos de atividades de linguagem em permanente funcionamento nas formações sociais e essas formações elaboram espécies de textos que apresentam características estáveis o que justifica que sejam chamados de gêneros de texto. Para o autor, no nível de um determinado agente, a atividade deve ser tida como uma colocação em interface das relações construídas pelo agente de acordo com sua situação de ação, os motivos, intenções, conteúdos temáticos. Nesta concepção, todo texto seria construído com base no modelo de um gênero.

Bazerman (2004) considera que, pelo uso dos gêneros organizamos nossas ações diárias, e além disso, criamos significações e fatos sociais num interativo tipificado dentro de um sistema de atividades que encadeia as ações discursivas de forma significativa.

Para Marcuschi (2004), os gêneros são dinâmicos, interativos e históricos e não se dão soltos na realidade sócio-histórica, mas são condicionados por outros que permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações. Para o autor, dominar gênero é agir politicamente.

Travaglia (2002) coloca o gênero como unidade tomada pelos usuários da língua em uma situação de interação comunicativa específica preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão.

Como vimos, temos as mais variadas abordagens de gênero elaboradas por diferentes autores. Além dos citados acima, podemos listar Miller (1984), Halliday e Hassan (1989), Kress (1993), Bathia (1994), Fairclough (1992), dentre outros. Diante dessas abordagens, podemos observar que todos partem da concepção Bakhtiniana de gênero, e deixam clara a necessidade de trabalhá-lo no contexto escolar dos letramentos.

2.2. Multiletramentos

Segundo Rojo (2008), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática, e, para fazê-lo, é preciso que, hoje, a educação linguística leve em conta :

- a) Os multiletramentos ou letramentos múltiplos, sem ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes, coloca-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais.
- b) Os letramentos multissemióticos, exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita.
- c) Os letramentos críticos e protagonistas requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada.

Sabemos que a escola, enquanto organização formal, tem-se voltado para o trabalho com os gêneros do discurso inseridos no campo dos letramentos “dominantes”, caracterizados como parte dos discursos especializados “incluídos em comunidades de práticas, padronizados e definidos em termos dos propósitos formais da instituição, ao invés de pelos propósitos múltiplos e integrados dos cidadãos e de suas comunidades” (HAMILTON, 2002, p. 4). Os letramentos dominantes prevêm agentes (professores, autores de LD, especialistas) que, em relação ao conhecimento, são valorizados legal e culturalmente, são poderosos na proporção do poder da sua instituição de origem. Já os chamados letramentos “vernaculares” não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais. Como tal, frequentemente são desvalorizados ou desprezados pela cultura oficial. Entretanto, a autora não os vê como categorias independentes ou radicalmente separadas, mas interligadas. Assim, cabe também, na contemporaneidade, o estudo dos letramentos locais ou vernaculares, de maneira a dar conta da heterogeneidade das práticas não valorizadas e, portanto, pouco investigadas.

Assim, nesta proposta, vamos nos centrar em práticas e eventos de letramento “vernaculares”. Considerando o fato de que a linguagem não ocorre em um vácuo social e que, portanto, textos orais e escritos não têm sentido em si mesmos, mas interlocutores (escritores e leitores, por exemplo) situados no mundo social com seus valores, projetos políticos, histórias e desejos constroem seus significados para agir na vida social. Os significados são contextualizados. Segundo Rojo (2008), essa compreensão é extremamente importante no mundo altamente semiotizado da globalização, uma vez que possibilita situar os discursos a que somos expostos e recuperar sua situacionalidade social ou seu contexto de produção e interpretação: quem escreveu, com que propósito, onde foi publicado, quando, quem era o

interlocutor projetado etc. Para a autora, tal teorização tem uma implicação prática, porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos em que circulam.

3. Sequências Didáticas

Os pesquisadores Dolz e Schneuwly (2004), partindo de reflexões sobre o ensino sistemático da ação de comunicar-se oralmente ou por escrito e do ensino de gêneros na escola, discutem a importância de se trabalhar com os alunos o funcionamento, a função, as condições de produção e a circulação dos textos nos diversos gêneros e contextos em que estão inseridos. Nessa perspectiva, esses autores apresentam o trabalho organizado a partir de sequências didáticas sobre gêneros específicos.

A sequência didática, organizada como uma sequência de módulos de ensino, que possui como objetivo maior o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, visa criar contextos de produção reais, desenvolvendo atividades múltiplas e variadas.

Embora os textos, orais, escritos ou multimodais, produzidos pelos sujeitos em um processo de interação em uma determinada situação de comunicação, sejam sempre diferentes uns dos outros, esses possuem características semelhantes que podemos considerar como determinadas pelos gêneros de discurso. Uma sequência didática, com objetivos bem delimitados, pode auxiliar os alunos a conhecerem, interagirem e produzirem o gênero que estiver sendo estudado, percebendo analiticamente os elementos que são recorrentes e os que divergem do padrão recorrente.

Uma sequência didática se organiza em torno dos seguintes procedimentos:

a) *definição da situação de comunicação* (ou seja, estabelecer, para os alunos envolvidos no estudo, o contexto de produção, o(s) gênero(s) que será(o) abordado(s), as etapas que serão percorridas para a efetivação do trabalho e os possíveis leitores dos textos);

b) *produção escrita inicial* (que tem por objetivo conhecer o potencial de escrita dos alunos, que demonstrarão o que já sabem sobre o gênero abordado);

c) *módulos de ensino* (desenvolvem-se a partir de três princípios: (i) trabalhar problemas de níveis diferentes, tais como o lexical, o sintático, o semântico, dentre outros; (ii) variar as atividades e exercícios; e (iii) capitalizar as aquisições);

d) *produção final* (partindo das várias situações de comunicação estudadas ao longo dos módulos, esse é o momento em que os alunos produzem o texto no(s) gênero(s) discursivo(s) estudado(s) durante o processo) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004[2001], pp. 95-128).

Nos módulos de ensino, todas essas etapas, por sua vez, nortearão o trabalho com o gênero causo multimodal.

4. O gênero causo

Segundo Oliveira (2008), o causo constitui um gênero próprio, com características temático-discursivas definidas e estruturas semiolinguísticas específicas e suficientes para a constituição de quatro categorias: lúdica que explora o riso; crítica, que se sustenta na ironia; revide, que evidencia a vingança; e aterrorizante, que desperta o medo.

Trata-se de uma forma particular de se contar um tipo de história, forma de falar o já dito, de recriar o mundo em histórias.

O dicionário Houaiss (2005), ao apresentar o verbete causo, classifica-o como substantivo masculino, de uso informal e marca de regionalismo brasileiro, cuja etimologia é proveniente do cruzamento de caso e causa. O que aconteceu; acontecimento, caso, ocorrido. Exemplo: <foi assim que se deu o causo>, <é um causo de muitos anos>. Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto. Exemplo: <quase todos gostam de ouvir um causo>, <contador de causos de assombração>.

Para Oliveira (2008), o causo popular aproxima-se do gênero demonstrativo, pois se preocupa em agradar, atender ao gosto, numa relação interativa. O causo está preso aos ditames do texto falado, ou seja, trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade. Neste gênero, há preocupação com as habilidades lingüísticas e performáticas que criam e reconstróem o evento narrado. O contador, ao iniciar o texto, incita à crença na verdade do fato narrado, pois o próprio contador parece confiar nele.

Assim, trata-se de um gênero do discurso que se articula com inúmeras manifestações que vem sendo resgatadas de diversas maneiras como, celebração de festas, receitas da culinária regional, trabalhos artesanais, exploração de seus temas em escolas e programas educacionais, como danças, artes circenses e pesquisas acadêmicas.

Por fazer parte da cultura de agrupamentos nas zonas rurais são também marcados pela sociabilidade, descrita por Antonio Cândido (1971) como um *modus vivendi* das populações rurais, o qual se manifesta de diversas maneiras: na educação das crianças, construção e reparos de casas e igrejas, preparo de festas ou de velórios, execução de tarefas mais pesadas, o que motiva reuniões e, principalmente, a hora de contar causos. Nos dias atuais, é cada vez mais raro e diferente, mas a ajuda mútua ainda persiste nos pequenos agrupamentos urbanos.

Devemos ressaltar, que para as aulas que estamos propondo, o professor deve fazer um estudo sobre o gênero causo e suas características sociais, culturais, lingüísticas, multissemiótica e multimodal para que sua abordagem seja mais produtiva e eficiente.

5. Proposta de trabalho com o gênero causo nas aulas de Língua Portuguesa

O mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, de gêneros e de textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar.

Mais do que utilizar os recursos tecnológicos como estratégia visual para prender a atenção dos alunos, devemos nos preocupar em como esses recursos podem contribuir para a aprendizagem, seja pela grande capacidade de armazenamento de informações, seja pela múltipla conexão de um texto a vários outros relativos a ele (criando um grande banco de informações que requer habilidades específicas de seus usuários para interagir com ele), e, principalmente, pela grande versatilidade nas atividades comunicativas e interativas que proporciona.

Frente, então, a essas novas demandas de ensino, pensamos no desenvolvimento de uma sequência didática voltada para o trabalho com a multimodalidade, que pressupõe a necessidade de possibilitar aos alunos o enfrentamento das (multi)semioses emergentes na alta modernidade, nos termos de García Canclini (2008).

Orientadas pela teoria dos gêneros, escolhemos como temática para o trabalho com o causo o cotidiano, como referência ao vivo e ao vivido, ao que está, por assim dizer, fora dos muros da escola. Esse tema permite ao aluno re-significar sua visão sobre suas atividades corriqueiras, porque o leva a adotar uma “atitude responsiva ativa” frente a suas ações diárias. Em outras palavras, otimiza-se a capacidade leitora desse aluno, o que contribui para o desenvolvimento de seus letramentos (escolar, social, político, cultural).

Assim fazendo, tentamos conciliar a leitura do cotidiano com leituras de música, de fotografia, de textos, de imagens, de vídeos e de sons que poderão auxiliar os alunos a desenvolverem competências básicas para lidar com a leitura de maneira crítica e protagonista.

Para apresentarmos a SD, primeiro explicaremos aos alunos sobre o projeto que será desenvolvido e que terá como cerne a recepção e a produção escrita do gênero local **causo**. Depois proporemos a interpretação de alguns causos e, posteriormente, a realização do confronto do causo com a noção tradicional de conto buscando estabelecer as diferenças e semelhanças entre esses dois gêneros discursivos. Após o confronto, exibiremos um causo em vídeo que servirá como norte para que o aluno, posteriormente, produza o gênero causo multimodal. Nesse momento, o aluno fará sua primeira versão da produção escrita do gênero em questão a partir das imagens capturadas pelos seus equipamentos tecnológicos (celulares, câmeras digitais). Essa é a oportunidade de checar quais aspectos do gênero o aluno ainda não domina com o objetivo de retomá-los pontualmente, permitindo maestria na produção desse

gênero, por meio de atividades de reescrita textual. Por fim, chegaremos à última etapa: produção do causo multimodal em vídeo.

Para alcançar cada uma dessas etapas, elegemos como objetivos da proposta: a) conhecer o gênero causo; b) comparar o causo com o conto; c) capturar imagens cotidianas e organizá-las em uma narrativa; d) produzir um causo utilizando a ferramenta Movie Maker; e e) organizar uma roda de causos e viola em vídeo.

Passamos agora ao passo a passo da SD.

1. Primeira Aula:

Atividade 1

O objetivo desta aula é realizar um diálogo com os alunos a respeito do que eles fazem fora da escola. Essa atividade consiste em fazer um aquecimento antes de iniciarmos as atividades relacionadas ao estudo do gênero em questão e possibilitar a interação verbal, a escuta e a réplica ativa (BAKHTIN, 2003), com vistas à criação de vínculo e proximidade entre professor(a) e alunos.

Para dar início ao trabalho, convidaremos os alunos a assistirem dois vídeos: Cabocla Teresa de José Rodrigues e Revide de Rolando Boldrin.

Acesse o vídeo na íntegra no sítio:

http://www.youtube.com/watch?v=DW6KeVBJ_Yg&feature=related

Letra da música: *Cabocla Tereza – José Rodrigues e Rolando Boldrin* - Composição: Raul Torres – João Pacífico

"Lá no alto da montanha
 Numa casinha estranha
 Toda feita de sapê
 Parei numa noite à cavalo
 Pra mór de dois estalos
 Que ouvi lá dentro bate
 Apeei com muito jeito
 Ouvi um gemido perfeito
 Uma voz cheia de dor:
 "Vancê, Tereza, descansa
 Jurei de fazer a vingança
 Pra morte do meu amor"
 Pela réstia da janela
 Por uma luzinha amarela
 De um lampião quase apagando

Vi uma cabocla no chão
 E um cabra tinha na mão
 Uma arma alumiano
 Virei meu cavalo a galope
 Risquei de espora e chicote
 Sangrei a anca do tar
 Desci a montanha abaixo
 Galopando meu macho
 O seu doutô fui chamar
 Vortamo lá pra montanha
 Naquela casinha estranha

Eu e mais seu doutô
 Topemo o cabra assustado
 Que chamou nós prum lado
 E a sua história contou"

Há tempo eu fiz um ranchinho
 Pra minha cabocla morá
 Pois era ali nosso ninho
 Bem longe deste lugar.

No arto lá da montanha
 Perto da luz do luar
 Vivi um ano feliz
 Sem nunca isso esperá

E muito tempo passou
 Pensando em ser tão feliz
 Mas a Tereza, doutor,
 Felicidade não quis.

O meu sonho nesse oiá
 Paguei caro meu amor
 Pra mór de outro caboclo
 Meu rancho ela abandonou.

Senti meu sangue fervê
 Jurei a Tereza matá
 O meu alazão arriei
 E ela eu vô percurá.

Agora já me vinguei
 É esse o fim de um amor
 Esta cabocla eu matei
 É a minha história, dotor.

[HTTP://letras.terra.com.br/rolando-boldrin/1297953/](http://letras.terra.com.br/rolando-boldrin/1297953/)

Em seguida, discuta com os alunos sobre o **causo** contado na canção. Para isso pergunte a eles:

1. Vocês já ouviram de seus pais ou avós algum causo?
2. Tratam-se de cenas urbanas ou da zona rural? Como vocês sabem disso?
3. Qual registro linguístico é utilizado? Por quê?
4. Vocês já ouviram alguma história com este enredo?
5. O que vocês acham dessa forma de contar uma história?
6. Como o caboclo reage ao amor não correspondido?
7. O que vocês acham que aconteceu com o caboclo? Por quê?
8. Nos dias de hoje este tipo de reação é possível? Por quê?

Atividade 2

Terminada a discussão sobre o causo, convide seus alunos a observarem e fotografarem (utilizando câmera digital, celular, MP5 ou outro equipamento que eles possuírem), durante 3 dias, momentos na escola, no trânsito, em suas casas que possam resultar num causo. A proposta é a produção de um causo com cenas urbanas por meio da ferramenta Movie Maker.

Esta proposta de ensino tem por objetivo desenvolver o letramento multissemiótico que se caracteriza pela leitura e produção de textos com base em diversas linguagens e semioses. Neste caso, optamos, primeiramente, pela imagem estática para, no final da sequência, propormos a produção de um causo em vídeo.

2. Aulas 2 e 3 – Geminadas

Atividade 3

No laboratório de informática, será apresentado aos alunos o gênero causo. Para tanto, os alunos deverão acessar os links sugeridos abaixo para conhecerem exemplos de causos:

<http://www.youtube.com/watch?v=b97QxtoiyH4&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=IMQDRSIXT8k&feature=related>
<http://www.youtube.com/watch?v=zwYiqNF0LAI>

Em seguida, o professor proporá a análise de alguns causos em sala de aula.

CAUSO 1:

Rolando Boldrin fala da vergonha com uma nação de corruptos

<http://www.youtube.com/watch?v=b97QxtoiyH4&feature=related>

Proposta de análise:

1. Qual registro linguístico foi utilizado? Por quê?
2. Em sua opinião, por que o dialeto regional caipira foi utilizado?
3. Você conhece pessoas que utilizam esse registro para se comunicarem? Você os compreende?
4. Você acha que se o causo fosse contado utilizando a norma padrão do Português Brasileiro o sentido seria o mesmo? Por quê?
5. Em sua opinião, por que a língua oral não padrão é desprestigiada na sociedade?
6. Você acha que a crítica feita atingiu seu objetivo?
7. Quais sensações o texto desperta em você?

CAUSO 2:

CHICO MULATO

<http://www.youtube.com/watch?v=IMQDRSIXT8k&feature=related>

Proposta de análise:

1. Discutir inicialmente a relação entre o título (linguagem verbal) e som da viola (linguagem não verbal).
2. Apresentar o causo e refletir sobre a melancolia a partir da perspectiva de temas relacionados à morte e à saudade.

CAUSO 3:

O CAUSO DA BICICLETA

<http://www.youtube.com/watch?v=zwYiqNF0LAI>

Proposta de análise:

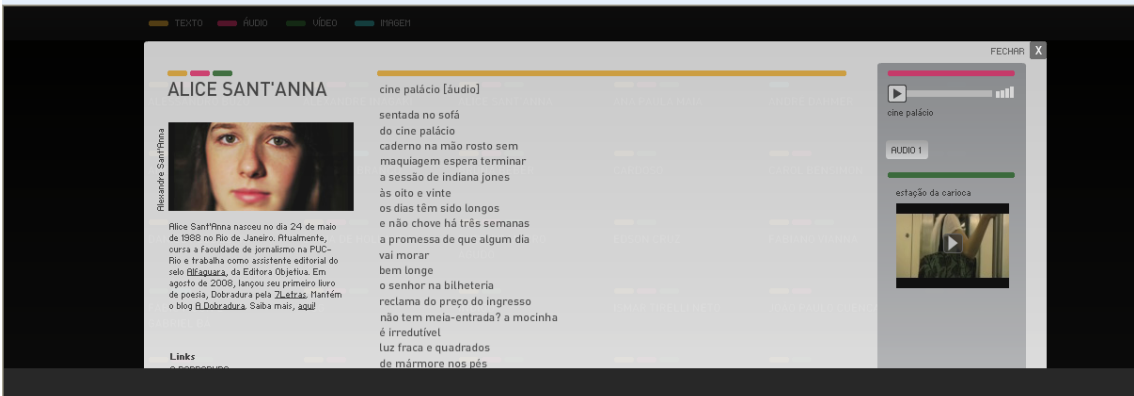
1. Com o que a bicicleta está sendo comparada?
2. O que o levou a essa conclusão?
3. Como o contador se relaciona com o veículo que a modernidade lhe apresentou?
4. Como você relaciona a reação do contador diante da bicicleta com a de algumas pessoas mais velhas em relação à novidade “computador”?
5. O que significam as expressões regionais “o trem La vai de mal a pior” e “minguar a toada” no contexto do caso?
6. Você conhece as expressões regionais utilizadas pelo contador?
7. Como você relaciona o caso contado à voz e entonação do contador?
8. Em sua opinião, qual a moral da história?

Depois de conhecidos e analisados os casos, levante com os alunos características acerca desse gênero. A dinâmica consistirá na divisão da sala em dois grupos que deverão conversar entre si sobre o gênero caso e listar características desse gênero no quadro. Isso será feito a partir do estudo realizado previamente sobre o gênero conto para eventuais comparações.

3. Aula 4

Atividade 4

Alice Sant’Anna - Cine Palácio (texto e áudio)⁴
Estação da carioca (cinemoema)



Ao acessar o link <http://www.oinstitut.org.br/enter/enter.html>, selecione a página da autora Alice Sant’Anna para entrar em contato com o conteúdo proposto a seguir:

Clique aqui para acessar uma amostra do vídeo:  estacao da carioca_amostra.wmv

Clique aqui para ouvir uma amostra do áudio Cine Palácio:  Palacio.wma

Proposta de análise do vídeo “Estação da carioca”:

Compare a narrativa visual, com a narrativa verbal e a narrativa sonora, estabelecendo contrapontos em relação aos seguintes aspectos:⁵

⁴ Textos retirados de “Enter”, Antologia digital, organizado por Heloisa Buarque de Hollanda. Disponível em: <http://www.oinstitut.org.br/enter/enter.html> Acesso em: 23/08/10.

Parte visual:

- a) O que podemos perceber em relação à movimentação das pessoas no metrô e o que ela significa?
- b) Quais os comportamentos que podem ser identificados? Julgue-os a partir do contexto.
- c) Proponha uma interpretação para os diversos planos em que a imagem nos é apresentada: ora se filma a parte superior, ora a parte inferior, ora aparece a imagem da narradora sobreposta, ora a imagem é clara, ora escura.

Parte sonora:

- a) Repare na entonação da narradora. O que ela sugere? Compare com o propósito do enredo.
- b) O que sugere o título do vídeo “Estação da Carioca”? Qual a relação entre a música de fundo e o vídeo “Estação da Carioca”?

Parte verbal


- a) É possível estabelecer sentido somente por meio da verbalização da narrativa, ou seja, é possível constituir enredo ao que é narrado?
- b) O vídeo começa com uma oralização da operadora do metrô. Qual a importância disso para o que se segue?
- c) Por que a comparação entre “Estação da Carioca” e “lenta como uma pedra”?

Depois de apresentado o gênero ao aluno, chegou o momento de produzir. A proposta aqui é fazer a escrita da primeira versão do caso para, em seguida, realizarmos, juntamente com os alunos, as adequações e os ajustes necessários para a refacção textual.

4. Aula 5 Atividade 5

Esta atividade tem por objetivo colocar os alunos em contato com um vídeo que retrata o cotidiano de um jovem. Este vídeo servirá como exemplo para que eles orientem-se e desenvolvam sua própria narrativa. Para tanto, peça a atenção dos alunos quanto:

- a) Aos sons e músicas que compõem as imagens;
- b) Ao enquadramento das imagens;
- c) À escolha das cenas;
- d) À ordem das cenas.

Clique aqui para uma amostra do vídeo:  segunda-feira_.wmv

Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=MIF6aWN96OI>

O objetivo de apresentarmos esses questionamentos advém da necessidade de os alunos atribuírem sentidos a palavras e imagens, escritas ou ouvidas, vistas estáticas ou em movimento. É importante mostrar a eles essas outras formas de significar, tendo em vista que hoje, na sociedade contemporânea, os componentes midiáticos já fazem parte do nosso cotidiano (LEMKE, 1998).

Vale ressaltar que as semioses envolvem aspectos como: (i) representação de interesses (necessidade de comunicação); (ii) seleção de uma escala de recursos representacionais (linguísticos, gestuais, visuais, espaciais ou formas multimodais) e (iii) ação de representação ou produção de sentido como processo em si (KALANTZIS & COPE, 2006). Por isso, durante a sua interação com os alunos, tenha em mente os aspectos pontuados acima para propor uma intervenção mais sistematizada do vídeo assistido.

Esta aula será desenvolvida no laboratório de informática. A proposta agora é produzir a primeira versão escrita do caso a partir das imagens capturadas pelos alunos ao longo dos três dias. As fotos tiradas serão transferidas para o computador, pois elas serão editadas no programa Movie Maker.

Importante: a primeira versão do caso deve passar pelos processos de revisão e reescrita antes de ser narrada em áudio.

5. Aulas 6 e 7 - Geminadas Atividade 6

⁵ Outras questões poderão ser propostas a critério do professor.

Para o trabalho de editoração do causo no Movie Maker, os alunos utilizarão a versão final do texto escrito que já passou por revisões. Um tutorial sobre a utilização da ferramenta será entregue aos alunos para se orientarem na produção de vídeo (Veja proposta de tutorial abaixo). É importante informar aos alunos que a duração da narração do miniconto não deve ultrapassar 1 minuto. Essa atividade será desenvolvida em dupla, porque propicia maiores oportunidades de negociação da construção do sentido.

6. Aulas 8 e 9 - Geminadas

Atividade 7

Propomos como culminância do trabalho a organização de uma roda de causos e viola.

Assim, finalizado o trabalho, proponha a circulação social dos causos para que essa atividade não fique circunscrita aos “muros da escola”. Conforme aponta Canclini (2008), a leitura solitária deve ser redimensionada de modo a promover o enfrentamento que essas novas semioses proporcionam.

Para enriquecer a roda de causos, incentive os alunos a produzirem cartazes e convites impressos e digitais para a divulgação dos trabalhos e a convidarem tocadores de viola para apresentações na escola. No dia do evento, após a exibição dos causos em vídeo, os alunos poderão ainda propor uma discussão acerca do processo de produção do gênero causo multimodal.

7. Considerações finais

Sabendo que o gênero possui finalidades sociocomunicativas definidas, estrutura organizacional recorrente e estilo próprio, sistematizá-lo para a compreensão discente implica em desenvolver no aluno sua competência comunicativa, uma vez que os gêneros refletem as práticas linguageiras sócio-históricas e culturais.

A partir de uma sequência didática para o ensino de um gênero multimodal, o causo, apresentamos uma possibilidade de se trabalhar na perspectiva dos multiletramentos, considerando o aluno sujeito de seu próprio dizer/fazer, um agente protagonista de seu percurso de aprendizagem.

Por mais que se tenha destacado nesta proposta a importância da visão pedagógica dos multiletramentos, reiteramos que a sua disseminação como forma de democratizar o ensino é, sobretudo, um problema político. A educação de qualidade não pode continuar sendo privilégio de poucos. É preciso que as políticas públicas potencializem a qualificação dos(as) professores(as) para que se possa, de fato, superar a exclusão social e o insucesso escolar por meio de práticas que considerem o imbricamento entre a cultura valorizada, a cultura periférica e os letramentos locais e globais dos alunos, como geradores de sentidos e de aprendizagens.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira). São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BATHIA, V. K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1994.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRONKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- CANCLINI, N. G. *Leitores, espectadores e internautas*. (Trad. Ana Goldberger). São Paulo: Iluminuras, 2008.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Pp. 95-128. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro).
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALLIDAY, M. K. and HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- KALANTZIS & COPE. Designs for social futures. In: *Multiliteracies*. London: Routledge, 2006.
- _____. Changing the role of schools. In: *Multiliteracies*. London: Routledge, 2006.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

- LEMKE, J.L. Metamedia literacy: transforming meanings and media. In: D. Reinking et al (eds). *Literacy for the 21st Century: Technological Transformation in a Post typographic World*. Nova York: Erlbaum, 1998.
- MARCUSCHI, L. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Bazerman, C. Recife: Cortez, 2004.
- MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, 70, 1984.
- OLIVEIRA, I. R. *O gênero causo: narratividade e tipologia*. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- TRAVAGLIA, L. C. Gêneros de texto definidos por atos de fala. In: ZANDWAIS, Ana (org.) *Relações entre pragmática e enunciação*. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 2002.