



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

JOÃO PAULO DA SILVA FERNANDES

**ERA UMA VEZ UM CONTO:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM
ESCRITA**

JOÃO PESSOA – PB
2009

João Paulo da Silva Fernandes

**ERA UMA VEZ UM CONTO:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM
ESCRITA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, sob orientação da Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira.

João Pessoa – PB
2009

F363e Fernandes, João Paulo da Silva.
Era uma vez um conto: reflexões sobre uma prática de
linguagem escrita/ João Paulo da Silva Fernandes. – João
Pessoa, 2009.
122f. :il.
Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira.
Dissertação (Mestrado) – UFPb - CCHLA

1. Linguagem - Atividades . 2. Gêneros textuais – Escrita.

UFPb/BC

CDU: 81"232 (043)

Responsável pela catalogação: Maria de Fátima dos Santos Alves-CRB -15/149

João Paulo da Silva Fernandes

**ERA UMA VEZ UM CONTO:
REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM
ESCRITA**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba.

Área de concentração: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira – Orientadora

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Alves - UFCG

Prof^o Dr. Pedro Farias Francelino - UFPB

Aprovada em de março de 2009.

João Pessoa – PB
2009

Às mulheres de minha vida, Inácia e Rosângela Neres.
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A minha família e amigos;

À Pós-Graduação em Linguística – UFPB;

A minha orientadora, Prof^a Dr^a Regina Celi Mendes Pereira;

Àqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desse trabalho.

Sob a magia do “contar”, desafiando a imaginação ao sabor das aventuras, a vida sai vencedora em seu duelo com a morte. Sherazade, a das Mil e Uma Noites, conquista o coração do rei valendo-se da arte de contar estórias (LUZIA DE MARIA, 2004).

RESUMO

A produção de textos nas escolas tem sido pauta de muitas discussões acadêmicas em busca por métodos que venham amenizar problemas presentes nesse contexto. Tais discussões têm permitido novos olhares para velhos problemas, além de uma relação estreita entre perspectivas teóricas que possibilitam compreender e buscar meios possíveis de implementação para o ensino-aprendizagem da língua materna. O nosso objetivo neste trabalho é abordar questões sobre os gêneros textuais e suas contribuições para as práticas sociais de linguagem no ambiente escolar. Desta forma, apontamos sua pertinência à proposta da sequência didática desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004). Para compreensão da perspectiva teórica e dos aspectos práticos da linguagem, tomamos o gênero textual conto e algumas versões parodiadas, de modo a observar sua contribuição para o desenvolvimento da ação humana, relatadas através de atividades de linguagem na produção escrita.

Palavras-chave: Atividades de linguagem; gêneros textuais e escrita; interação.

ABSTRACT

Writing skills at schools have been widely discussed trying to figure out methods of reducing serious problems on this activity. Those discussions have allowed an important relation between new writing approaches and theoretical perspectives to the understanding and development of teaching and learning language process. Our main aim on this work is to point out questions on textual gender and its contributions to social practice of language at school. In this way, we discuss its correlation to didactic sequence developed by Schneuwly e Dolz (2004). In order to comprehend theory perspective and practical aspects of language, we use the short story and some parodist versions, intending to observe their contributions to human action development, described through language activities in writing.

Keywords: Language activities; textual skills and writing; interaction.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Alunos da escola E.M.A.R.F.	64
Gráfico 2: A preferência de leitura.	65
Gráfico 3: Sobre os textos utilizados em sala de aula.	66
Gráfico 4: As leituras exigidas pela escola.	67
Gráfico 5: Importância dos textos para sala de aula.	68
Gráfico 6: Quantitativo de textos produzidos.	70
Gráfico 7: A preferência pelo texto escrito.	70
Gráfico 8: Direcionamento da produção escrita.	72
Gráfico 9: A prática da escrita fora da escola.	73

S U M Á R I O

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	17
2.1 Breve panorama sobre as concepções de linguagem	17
3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	26
3.1 Bronckart e os princípios norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo	26
3.2 O sujeito e suas implicações interacionais	29
3.3 Pressupostos bakhtinianos da interação verbal	33
4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA ESCOLA	39
4.1 Situando a concepção de gêneros textuais	39
4.2 Gêneros textuais e letramento: um continuum	50
4.3 Sequência didática: uma proposta de didatização dos gêneros	57
5 ERA UMA VEZ UM CONTO: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS	63
5.1 Situando o campo de pesquisa	63
5.2 O processo investigativo e o dizer do aluno	64

5.3 Recontando uma atividade de linguagem escrita	74
5.4 Caracterização dos módulos	76
5.4.1 A primeira produção	78
5.4.2 Reescrevendo os textos	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

As pesquisas atuais acerca do processo da aquisição da escrita, que consideram os gêneros textuais como ponto de partida para as estratégias que podem impulsionar o educando a assimilar o texto como instrumento sociocultural, já a partir das séries iniciais, têm avançado desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1998). A divulgação de tais pesquisas tem levado à reflexão o professor de Língua Portuguesa que busca, assim, incrementar a nova prática nas suas aulas.

Tomado pela perspectiva de mudança no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, uma vez que, mantemos uma estreita relação com a prática docente, propomo-nos a investigar a prática das modalidades do letramento escrito na sala de aula. Consideramos que esse é um problema que vem sendo estudado por pesquisadores interessados no tema e discutido em fóruns acadêmicos, abordando a relação da Linguística aplicada ao ensino, mas que ainda não respondem satisfatoriamente os nossos questionamentos, motivando-nos à pesquisa dessa problemática que concentra as práticas sociais do interactante.

O ponto de discussão principal desse trabalho incide na problemática existente na produção textual, reconhecida também como prática do letramento escrito, bem como na relevância da prática da leitura prévia que subsidie a prática da escrita, ou seja, a utilização dos gêneros textuais como estratégia para o favorecimento da produção textual.

Dessa forma, acreditamos que para inserir os gêneros textuais em sala de aula, é necessário tomar a leitura como parte do processo mais amplo em o desenvolvimento da competência escrita requer um contato e manuseio com textos variados. Por outro lado, reconhecemos também a influência das práticas sociais e de suas implicações nas relações culturais e ideológicas, por parte dos educadores, e que incidem na aprendizagem do educando numa determinada série no ensino de Língua Portuguesa. Daí, observamos que a formação do professor é de extrema importância para efetivação de sua prática enquanto mediador das atividades que desenvolvam as competências lingüísticas de seus educandos.

Tomamos como base teórica os postulados bakhtinianos, uma vez que seus trabalhos refletem a linguagem e seu uso num contexto social, dando ao indivíduo a posição de agente de suas práticas sociais, tomando como instrumento para tal comunicação os gêneros do discurso. O autor (2003, p.262) considera que:

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Em consonância com essa proposta, outros autores abordam a perspectiva social, promovendo uma relação entre as ciências sociais de cunho linguístico, filosófico, psicológico e sociológico, reunindo elementos que constituem a proposta do Interacionismo Sociodiscursivo, dentre os quais destacam-se Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Fundamentados nesta concepção de linguagem, podemos citar os trabalhos de Bakhtin (2002), (2003); Bronckart (1999), (2006); Gnerre (2003); Rojo (2006).

O embasamento para as concepções de gêneros textuais e letramento se respaldou nos trabalhos de Schneuwly e Dolz (2004); Marcuschi (2005); Meurer, Motta-Roth (2002); Soares (2003); Kleiman (2001); Kleiman e Matencio (2005). Também nos respaldamos em Vygotsky (1998), uma vez que sua contribuição em relação ao processo de ensino-aprendizagem é bastante relevante para esse trabalho.

Assim, a prática do letramento escrito deve ser entendida como um percurso particular de um indivíduo na sua relação com a linguagem. Particularidade esta que será observada pela incorporação dos gêneros textuais, instituído no ambiente onde o interactante se encontra, observando o espaço que promova a institucionalização desses gêneros, tornando o discente praticante dessa modalidade de linguagem.

Após situar a problemática de nossa pesquisa, tomamos a Escola Municipal “Agripino Ribeiro Filho”, Araçagi-PB como sede da coleta dos dados

para nosso *corpus* de análise, de modo preciso, abrangendo uma turma do Nono Ano do Ensino Fundamental.

Tem-se como objetivo geral analisar o processo de produção escrita em alunos do Nono Ano do Ensino Fundamental com base na utilização do gênero textual conto e como objetivos específicos:

(1) verificar a forma como os alunos, através de o questionário sociocultural são conduzidos à prática do letramento;

(2) compreender a influência dos gêneros textuais no favorecimento da produção escrita do aluno;

(3) destacar a importância da sequência didática e da reescrita para a produção dos alunos a partir do gênero conto.

Para essa pesquisa levantamos a seguinte hipótese a ser confirmada:

a) O uso da sequência didática na atividade de produção de textos e o processo de reescrita favorecem a elaboração do texto escrito e a produção final do interactante¹;

O *corpus* a ser analisado constitui-se dos textos coletados em atividades de produção desenvolvidas pelo professor pesquisador, os quais obedeceram critérios pré-estabelecidos desde a produção inicial coletiva até o processo de reescrita individual. Tais atividades deram-se pela sistematização das atividades, de modo que o indivíduo tivesse envolvimento no processo de escrita e reescrita.

A realização de pesquisas pautadas na produção escrita dos alunos tem sido desenvolvida por pesquisadores voltados aos estudos da Linguística Aplicada, e muitos deles divulgados, com interesse de minimizar os problemas encontrados no processo de produção. A fim de contribuir para essa minimização, reconhecemos que ainda há muito a se investigar, uma vez que não temos resultados abrangentes.

Trabalhos como esse já têm sido desenvolvidos por pesquisadores preocupados com a temática, pretendendo apresentar um panorama da situação e apontar possíveis caminhos capazes de minimizar o problema da

¹ O termo interactante é utilizado em nosso trabalho categorizando o interlocutor praticante dos eventos e práticas sociais da linguagem.

escrita na escola. Como exemplo, temos Pereira (2005); Magda Soares (2002); Costa (2001); Cardoso (2000; 2003); Kleiman (2001); Rojo (2003); Garcez (1998); Gomes-Santos (2003) entre outros, que pautam a produção dos alunos, considerando a inserção dos gêneros textuais como mecanismo facilitador para compreensão da linguagem.

As oficinas elaboradas pelo pesquisador foram desenvolvidas com a turma do Nono Ano da Escola Municipal “Agripino Ribeiro Filho”, na cidade de Araçagi-PB, na disciplina de Língua Portuguesa. A faixa etária dos alunos situa-se entre 13 e 19 anos, sendo 25 do sexo feminino e 15 masculino, perfazendo um total de 40 alunos.

O desenvolvimento das oficinas partiu da primeira produção, a qual foi apresentada uma situação com o gênero conto, permitindo que os alunos inferissem e construíssem seus textos, sistematizando assim, as oficinas oferecidas pelo pesquisador, fundamentadas nos gêneros textuais e a interação na sala de aula, obedecendo a uma sequência didática modulada de acordo com os procedimentos metodológicos seguintes.

Os procedimentos metodológicos utilizados para esse trabalho consistiram nos seguintes:

- a) Observação de aulas de Língua Portuguesa, ministradas pelo professor da turma;
- b) Aplicação de questionários socioculturais, além de questões referentes às atividades de leitura e escrita;
- c) Apresentação do gênero conto de fadas, mostrando o seu percurso histórico;
- d) Leitura dos contos clássicos e parodiados;
- e) Análise das inferências feitas pelos alunos no momento da compreensão dos textos;
- f) Atividades de produção escrita;
- g) Reescrita das produções;
- h) Análise das produções dos alunos, a fim de constatar a evolução e transformações operadas nos textos.

Considerando o *corpus* a ser trabalhado nesta pesquisa podemos classificá-la como uma pesquisa-ação de base qualitativa e teórico-analítica. O nosso trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, Considerações sobre as concepções de Linguagem, situamos o percurso da linguagem e suas concepções, na perspectiva de teóricos como Koch, Geraldi e Gnerre, os quais mostram como a linguagem e seu contexto mantém uma estreita relação com o interactante.

O Interacionismo Sociodiscursivo, apresentado no segundo capítulo é desenvolvido a partir das tomadas teóricas de Bronckart, Vygotsky e Bakhtin, no correlato de interação; destacamos práticas sociais de linguagem que coadunam a temática abordada. As práticas aqui mencionadas estão diretamente ligadas ao modo de implicação do ISD, o qual desenvolve no sujeito a compreensão das propostas de atividade de linguagem.

No terceiro capítulo, temos o *continuum* entre os gêneros textuais e as práticas sociais de linguagem, ou seja, o letramento. Nos estudos dos gêneros textuais, mostramos conceitos norteados por Schneuwly, Dolz, Marcuschi e outros relacionados à proposta, além da dependência mantida entre eles. Consideramos também como princípio teórico para o letramento, as contribuições de Kleiman e Soares, as quais especificam critérios de acontecimento linguístico na interação dos sujeitos.

Os procedimentos teórico-metodológicos são expostos no quarto capítulo, no qual utilizamos os pressupostos teóricos para a articulação da proposta de atividade com o gênero conto e uma atividade de linguagem escrita. No desenvolvimento da proposta de atividade, tomamos como modelo a seqüência didática construída por Schneuwly e Dolz, adequando à situação e módulos de acordo com a necessidade apresentada pela turma. Em seguida, apresentamos análises dos textos de cinco alunos que compõem o *corpus*, explicitando o uso do gênero textual conto e suas contribuições para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial denotativa da linguagem não é senão uma entre outras, entre estas ocupa uma posição central a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive (GNERRE, 2003).

2.1 Breve panorama sobre as concepções de linguagem

Situar a linguagem é acima de qualquer coisa considerar o meio onde ela se aplica, ou seja, no social, tomando como pressuposto a sua atuação enquanto elemento comunicacional que permite a interação entre os sujeitos e promove, assim, sua discursividade.

Essa linguagem utilizada para tais fins possibilita a interação de modo que torna os sujeitos praticantes de sua cidadania, além de promover no contexto coletivo sua participação na construção de sentidos através de suas práticas. Relacionamos essas práticas com o propósito do letramento que, na sociedade, é reconhecido como práticas sociais da linguagem, por promoverem o conhecimento e participação no ambiente como interactante.

A utilização da linguagem no contexto social nos faz refletir sobre suas concepções, uma vez que nessas concepções nos fundamentamos para situá-la nos mais diferentes contextos. Para Koch (2001), a linguagem pode ser dividida em três categorias. A primeira é classificada como a linguagem representativa, aquela que funciona como um “espelho” das impressões do mundo, das coisas que nos cercam, do pensamento; a linguagem informacional, entendida como um instrumento de comunicação, que apropria-se da “ferramenta”, enquanto código utilizado pelo emissor, para levar ao receptor a mensagem; e em um terceiro momento a linguagem é tida como interativa compreendida como uma atividade, uma ação, um modo de interagir na sociedade, usando elementos como o argumento e o discurso carregados de significações, conceitos e ideologias.

Dessa forma, a escrita, em interface com a leitura, está condicionada a critérios que envolvem os sujeitos, de modo que nesse contexto o indivíduo se caracterize de acordo com as condições oferecidas, obedecendo a questões que possibilitam maior interpretação do enunciado dado. Aqui, propomo-nos a

revisitar o que mencionamos acima a respeito das concepções de linguagem e, atendo-nos na terceira, esperamos concatenar as ideias dadas através dos elementos dos textos utilizados no campo de nossa pesquisa, enquanto proposta de interação.

Retomamos as concepções definidas por Koch (2001), especificando os elementos pertinentes a cada situação. Diante do referenciado, tomemos, em primeiro momento, a linguagem enquanto representação do pensamento e do mundo. Considerada a mais antiga concepção da linguagem, articula-se com outras concepções no contexto atual, considerando a sua especificidade de representar o mundo como um modo de o sujeito refletir sobre sua função no ambiente de interação.

A utilização da língua como um código pelo emissor em função do receptor é o que norteia a segunda concepção de linguagem. Nesse conceito, a linguagem é tida como uma ferramenta de comunicação, em que o princípio básico é manter entre os interlocutores a manutenção de uma mensagem, baseado no esquema criado por Noam Chomsky (*apud*. GNERRE, 2003), no qual uma relação necessária entre os elementos linguísticos e suas funções era mantida.

Com a utilização dessa concepção de linguagem é possível observar a transmissão de informação, onde a questão principal é levar ao indivíduo à informação sem que necessariamente seja redimensionada sua participação na atividade discursiva. Nesse caso, o indivíduo em questão é mais um elemento do esquema de comunicação, mantendo sua função como emissor ou como receptor.

Por último, chegamos à terceira concepção de linguagem, na qual a figura do sujeito está condicionada a fatores que vão além da representação do pensamento e instrumento de comunicação. Nesse momento, dá-se o processo de interação, no qual o contexto de realização da atividade impulsiona a linguagem a uma forma de ação, promovendo a participação do indivíduo enquanto interactante e praticante dos atos sociais. Trata-se aqui de um processo de interlocução dentro do funcionamento linguístico que Geraldi (1991) trata como “um jogo que se joga na sociedade”, na interação, e é no

interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.

Podemos entender essa afirmação como sendo o contexto de um espaço que possibilita a interação no uso da linguagem; além de promover uma reflexão sobre o posicionamento do sujeito e seu espaço sociointeracional, de modo que o ponha na função de produtor e usuário da língua em suas dimensões linguísticas, pragmáticas ou discursivas.

Dessa forma, a prática de linguagem está diretamente pautada na interação, uma vez que através dela podemos evidenciar, articular o pensamento, informação e discussões, levando o sujeito a participar do contexto sociodiscursivo da linguagem.

Que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta (GERALDI, 2003, p.6).

Acreditamos na interação enquanto fenômeno capaz de envolver os indivíduos através de um objeto comum, a linguagem. Desse modo, surge-nos um questionamento: como propor uma participação entre os interlocutores de modo a suscitar questões inerentes ao grupo, além de favorecer a compreensão do código utilizado na comunicação?

Repensar esse lugar de interação é, antes de tudo, pensar também nos participantes e nos efeitos que o social pode oferecer. Aqui, retomamos o que Geraldi (2002) considera como concepção de linguagem e seu uso no ensino de português.

Responsabilizar o professor pelo fracasso ou o não-desempenho das competências comunicativas seria reduzir o problema; os índices insatisfatórios vão além, principalmente se considerarmos o fator da dimensão real dos sistemas socioeducacionais e políticos envolvidos nessa prática. Dessa forma, podemos revisitar o conceito dado por Geraldi (2002) de que as três concepções de linguagem se articulam de fato a três abordagens de ensino da língua.

[...] o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na “era da comunicação”, há incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença [...] (GERALDI, 2002, p. 39).

Ainda na intenção de situar a terceira concepção de linguagem no contexto sociocultural, no qual o usuário da língua passa a ser interactante do discurso, buscamos uma articulação socioeducacional, considerando que é na escola que a formalização do conhecimento ocorre, principalmente quando tratamos do ensino de língua e suas variantes. A constituição desse saber é dada a partir da interação, em que também há a necessidade de inserir outros elementos sociais, denominados de extralingüísticos.

A interação toma como elemento principal a linguagem usada pelos grupos, e esses grupos são os reais usuários da língua. Geraldi (2002, p. 42) afirma que é no interior do funcionamento da sociedade que se pode estabelecer regras para o uso da linguagem. Com isso, entendemos que o direcionamento para a realização de um evento lingüístico necessita de algo que reaja à situação, de certa forma arbitrária, onde um dos participantes direciona o acontecimento.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação (GERALDI, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva lingüística, observamos uma relação estreita com o pensamento de Vygotsky (2005, p. 41) sobre o fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala, o de que a relação entre ambos passa por várias mudanças. Essas mudanças ocorrem no ambiente de interação, já que é nesse momento que os sujeitos têm a possibilidade de expressão do pensamento, transformando-o em ideias concretas ou sistematizando sentidos na coletividade.

Nesse momento, há uma articulação entre as concepções de linguagem e as de leitura, convergindo e correspondendo ao processo de interação. Para tal, é importante partirmos do pressuposto de que é a linguagem como meio de

ação e interação o que propicia esse contato do sujeito com os sentidos do texto. Para Koch (2006, p. 9-10):

A concepção de língua como representação de pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico - do pensamento do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

É, pois, a leitura nesse momento ainda vista apenas como apreensão das idéias de acordo com o emissor (o autor), sem que haja interferências por parte do receptor (o leitor), que mantém a passividade no ato de receber a mensagem. Tal passividade é explicada pelo fato de o leitor absorver apenas as informações do autor, caracterizando assim, a linguagem enquanto representação do pensamento.

Manter o foco no texto é a maneira mais simples de falar da língua enquanto estrutura, em que o sujeito é determinado pelo sistema, caracterizando-o como um “assujeitado”², isto é, não expressa a sua consciência. A consideração feita é que o sujeito se norteia naquilo que lhe foi imposto, direcionando o comportamento individual, uma vez que segue moldes de um sistema.

Para compreender esse aspecto da comunicação, o sujeito é direcionado a ver a língua como mero produto de transmissão de uma idéia linear, dando ao texto uma função de codificar o pensamento do autor; ou seja, reconhecer no texto o elemento pré-configurado por um grupo maior. Daí surge a caracterização do leitor como sendo um mero objeto de atividade de reconhecimento, de reprodução de palavras e estruturas do texto (KOCH, 2006, p. 10).

Entretanto, quando o foco está na interação autor-texto-leitor, na qual os sujeitos são os realizadores da linguagem, construindo no texto os sentidos de modo interactivo, a perspectiva de trabalho com a linguagem é completamente modificada. Existe um espaço utilizado nessa construção que é o ambiente

² A terminologia “assujeitado” está relacionada a aceitação das ideias do autor, sem que haja questionamentos por partes do receptor da mensagem.

promotor da interação entre os interlocutores, tornando-se, assim, o contexto sociocognitivo em que a leitura é sistematizada.

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH, 2006, p. 11).

Nesse sentido, temos a atividade de linguagem como um mecanismo que impele os sujeitos a participar, efetivamente, de suas práticas interacionais, proposta que vem sendo apresentada desde o lançamento dos PCN (1998, p. 23):

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Dessa forma, a utilização da linguagem é, sem dúvida, o meio capaz de promover a interação social, além de possibilitar aos sujeitos uma participação efetiva na discursividade na qual está inserido.

A interação se dá a partir do contexto, e nesse contexto outros fatores devem ser considerados. O primeiro critério a ser considerado é a denominação do que seria contexto. Koch (2006, p. 64) afirma que o contexto é, portanto, um conjunto de suposições, baseadas nos saberes dos interlocutores, mobilizadas para sua interpretação de um texto.

Dentro dessa denominação, encontramos outros aspectos relevantes que estão relacionados à compreensão dos sentidos que um texto apresenta. Para tal, os fatores contextuais são fundamentais na internalização do conhecimento. E os contextos podem ser representados por um mais amplo, o contexto sociocognitivo.

Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam, pelo menos, parcialmente semelhantes. Em outras palavras, seus conhecimentos (enciclopédicos, sociointeracional, procedural, textual etc.) devem ser, ao menos em parte, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas partilharem exatamente os seus conhecimentos (KOCH, 2006, p. 61).

Quando o sujeito participa de uma interação, subentende-se que ele está usando sua cognição, ou seja, a partir daí, já se apresenta como um elemento relevante ao contexto. Para Vygotsky (2005, p. 91) “a história da linguagem mostra claramente que o pensamento por complexos, com todas as suas peculiaridades, é o fundamento real do desenvolvimento linguístico”. Dessa forma, articulamos o desenvolvimento linguístico no ambiente sociointeracional, no qual se processa o pensamento e outras atividades inerentes ao sujeito.

No contexto linguístico, percebemos a efetivação dessa atividade através da interação, usando a palavra enquanto instrumento de comunicação, dando significados aos elementos constitutivos do evento.

A lingüística moderna estabelece uma distinção entre o significado de uma palavra, ou expressão, e o seu referente, isto é, o objeto que designa. Pode haver um só significado e diversos referentes, ou significados diferentes e um único referente (VYGOTSKY, 2005, p. 91).

Através dessas diferenças é possível perceber algumas peculiaridades dos ambientes que proporcionam a interação dos sujeitos. No nosso caso, o ambiente com maior relevância é o socioeducacional, uma vez que pretendemos mostrar atividades desenvolvidas no âmbito escolar.

Se o objetivo da escola é promover o ensino-aprendizagem, o que está acontecendo para que os problemas educacionais se evidenciem cada vez mais? O que de fato ocorre nesse ambiente que leva ao fracasso ou a não efetivação do evento linguístico proposto como política pedagógica da escola?

Vygotsky (2007, p. 87) inicia essa discussão sobre interação, aprendizado e desenvolvimento mostrando que:

Os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referirmos à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento em crianças em idade escolar. Este ainda é o mais obscuro de todos os problemas básicos necessários à aplicação de teorias do desenvolvimento da criança aos processos educacionais (VYGOTSKY, 2007, p. 87).

Esse posicionamento nos leva aos questionamentos que suscitam respostas às práticas escolares e as atividades desenvolvidas por professores

que deveriam ter, prioritariamente, sua efetivação com crianças em idade escolar³, além de considerar o conhecimento advindo da sociedade antes mesmo do seu ingresso na instituição de ensino. Essa é também a proposta de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), uma vez que trabalha nessa perspectiva, buscando contribuições para a melhoria e aplicação das mais diversas atividades de linguagem em sala de aula.

Um olhar para os PCN, no entanto, é fundamental para fazermos uma articulação entre a proposta que rege e dá diretrizes para o ensino, possibilitando-nos refletir sobre as práticas de linguagem, principalmente na escola. Tomemos a escola como marco referencial no desenvolvimento linguístico do educando, assim, como o seu ambiente de interação.

Buscamos algumas considerações dadas por Geraldi (2002) no que se refere ao ensino de Língua Materna, propondo que, para haver uma interação, se faz necessário o desenvolvimento de atividades práticas que atendam às necessidades do educando. Essas atividades passam a ser a formalização da organização feita pelo professor, subsidiando-o na demonstração voltada para a sala de aula, e priorizando a concepção interacionista.

Numa perspectiva de desenvolver a capacidade linguística, discursiva e pragmática do educando as atividades de linguagem precisam de um aporte sustentável, em que o alvo dos objetivos seja o ensino-aprendizagem; propiciando ao aluno a construção de sua consciência como participante efetivo das práticas sociais de linguagem. Essa é uma preocupação que ganhou dimensão no campo do ensino, uma vez que as pesquisas têm contribuído para tal ascensão. Pensando assim, é que Geraldi (2002, p. 59) afirma que é essencial que o ensino seja pautado na prática de leitura de textos, de produção e de análise linguística.

Faz-se relevante percebermos que cada item elencado pode ser pensado criteriosamente, partindo do princípio básico da interação, no qual a participação do indivíduo enquanto formador de opinião e crítico do ambiente que está inserido é fundamental.

³ A referência à idade escolar está diretamente condicionada às especificações da LDB 9394/96, na qual estabelece que aos quatorze anos seja concluído Ensino Fundamental.

Quando consideramos essa posição do autor, logo remetemos a outros teóricos que abordam essa perspectiva com maior abrangência, concebendo amplamente as práticas sociais da linguagem, além de evidenciar as categorizações da diversidade de textos e desenvolvimento das habilidades e competência comunicativa. Assim, Marcuschi (2004) denomina essa prática como prática de letramento efetivamente social.

Daí, atribuir à escola a função de promover de forma interativa, considerando o letramento como uma atividade que se refere ao desenvolvimento das estratégias socioculturais. Dessa forma, comprovamos que a prática do letramento deve ser direcionada ao ambiente onde o sujeito está inserido; no caso da escola, pelo professor, promovendo a interação dos interactantes.

Relacionar as atividades de linguagem é também fazer menção aos gêneros textuais que, a partir das orientações advindas dos PCN, permitiu que as considerações sobre gêneros textuais possibilitassem o seu uso nas escolas. Consideramos em primeira instância a definição dada por Schneuwly (2004) quando afirma que o gênero é um instrumento, o qual mantém uma estreita relação com as situações de acontecimento de atividade de linguagem; no tocante a essa afirmação, no capítulo seguinte exporemos essa discussão, visando à compreensão das abordagens feitas por pesquisadores acerca dos estudos sobre a linguagem.

3 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2002).

3.1 Bronckart e os princípios norteadores do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)⁴ está apoiado nas bases da filosofia, da sociologia, da psicologia e da lingüística; proporcionando maior fundamentação na organização da fala e do pensamento. Para tanto, pensamos no sujeito enquanto elemento principal no uso e desenvolvimento da linguagem, engajado por essas ciências que consolidam o ISD como princípio fundamental à organização da fala e do pensamento humano, remetendo às ciências sociais, como base de sustentação da filosofia, da sociologia, da psicologia e da lingüística. Isso nos leva a considerar a historicidade do ser humano, na qual participa das atividades de linguagem.

O ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente propriamente lingüística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 2006, p. 10).

A proposta do ISD é esclarecer as especificidades das ciências humanas na construção do pensamento humano e na sua criticidade e desenvolvimento das habilidades e compreensão. Resgata muito das teorias saussuriana e vygotskiana, uma vez que prioriza a consciência humana para que assim, nas práticas de linguagem presentes nos textos ou discursos, venha desempenhar o seu papel de instrumento do desenvolvimento humano.

Os aspectos socioculturais são importantes na consideração do ISD, pois neles o desenvolvimento da linguagem se realiza, de modo que constituem o extralingüístico para formalização do saber do indivíduo.

Outro dado importante da teoria é a questão do interacionismo social de Vygotsky e o construtivismo de Piaget, resultando em um dos primeiros

⁴ O Interacionismo Sociodiscursivo também considerado como ISD, forma também utilizada por nós na feitura desse trabalho.

princípios da proposta de Bronckart, o Interacionismo Lógico. Dessa forma, temos um direcionamento através do quadro e questionamento epistemológicos.

Sobre o interacionismo social, percebemos a relação do ISD mantida com as ciências sociais, o que é mostrado pela historicidade do ser humano e seu contato com a linguagem, resultando na socialização.

[...] essas correntes tem em comum o fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especificamente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos (BRONCKART, 1999, p. 21).

Os instrumentos semióticos aqui representados constituem as imagens possíveis no contexto interacional do sujeito, de modo que a socialização dada pelo processo histórico é importante no uso desses instrumentos, a ponto de conduzir a compreensão das idéias representadas por eles.

O homem continua sendo uma espécie que necessita da comunicação e essa comunicação tem como espaço de desenvolvimento o ambiente, o qual depende de condições biológicas e comportamentais possibilitando, assim, sua condição de interactante.

A posição interacionista implica, portanto, a idéia de que é ilusório tentar interpretar as condutas humanas em sua especificidade, seja por referência direta às propriedades do substrato neurobiológico humano (direção tomada pelo cognitivismo e pelas neurociências), seja como o resultado da acumulação de aprendizagem condicionadas pelas restrições de um meio preexistente (tese fundada no behaviorismo) (BRONCKART, 1999, p. 22).

Essa questão está voltada para a interação do humano, ou seja, a aprendizagem depende de condicionamentos pré-estabelecidos pelo meio de inserção do sujeito.

Ao tomar a historicidade como fator explicativo da condição de interação do homem em sociedade, podemos considerar que:

Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares

de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico (BRONCKART, 1999, p. 22).

A interação dada pelo caráter semiótico está relacionada com os processos de filogenia e ontogenia⁵, pelos quais as propriedades sociossemióticas fundem elementos que conduzem à apropriação e internalização do conhecimento, dando racionalidade às pessoas envolvidas no processo.

Pensando nisso é que o ISD se constitui, ou melhor, não existiria se não houvesse a inter-relação entre as ciências humanas e sociais; como podemos constatar através da perspectivas sociofilosóficas de Habermas (1987) e de Ricoeur (1986). Em seus estudos, partimos do princípio de que:

Para a análise das estruturas e dos modos de funcionamento sociais, o interacionismo realimenta-se na teoria original dos fatos sociais elaborada por Durkheim, em particular na articulação que propõe entre representações coletivas, sociais e individuais [...] (BRONCKART, 1999, p. 23).

Com esse reforço, é possível verificarmos as representações, principalmente no que diz respeito à ordem coletiva, social e individual, configurando o interacionismo, no seu primeiro instante, enquanto social. A partir daí, passamos a considerar os fatos de linguagem, em que sua efetivação está condicionada a contextualização das dimensões psicossociais.

A linguagem na dimensão de contexto é vista a partir do conhecimento do signo, apoiado por Saussure, contribuindo, assim, para a evolução e relações de dependência entre os elementos linguísticos.

Além disso, como já sustentamos várias vezes (Bronckart, 1977, 1987, 1994), a abordagem interacionista não pode se apoiar senão na análise saussureana do arbitrário radical do signo (1916), que constitui uma atribuição teórica essencial para a compreensão do estatuto das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano (BRONCKART, 1999, p. 23).

⁵ Os termos referenciados estão ligados a filogenia – aquilo que se opõem a ontogenia, ou seja, diz respeito a evolução do sujeito após determinado nível de compreensão individual, a ontogenia termo relacionado ao sujeito e seu desenvolvimento, desde sua fecundação à maturidade de produção.

Tais procedimentos nos levam a internalizar que o processo de interação depende de fatores sociais que são compreendidos a partir da noção de arbitrariedade e da relação que é mantida entre a linguagem, a língua e o pensamento.

Tudo isso nos remete, mais uma vez, ao estudo de Vygotsky, que está caracterizado no interacionismo em psicologia, constituindo o fundamento do ISD, no que diz respeito à abordagem da linguagem em dimensão sociocultural.

Para esclarecermos algumas questões epistemológicas referentes ao ISD, precisamos antes de tudo, resgatar os princípios da psicologia dados por Vygotsky, considerando a historicidade desse campo e suas relações com outras ciências humanas. Precisamos também tomar como pressuposto que a psicologia é observada no ser humano a partir dos fenômenos interacionais.

O homem é, efetivamente, um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado (BRONCKART, 1999, p. 24).

Diante dessa contextualização, observamos a diferença que há entre o ser e o ser pensante, ou seja, a capacidade de raciocinar, pensar, refletir é uma atribuição de ordem psicológica específica do sujeito que mantém interação social, especificamente quando faz uso da linguagem e articula com o efeito de construção racional.

3.2 O sujeito e suas implicações interacionais

O pensamento não apenas se expressa em palavras; ele adquire existência através delas (VYGOTSKY, 2005).

Partindo do pressuposto de que a criança passa a ser membro integrante da sociedade a partir de sua interação com outras pessoas, temos a idéia de que o seu comportamento define sua posição na sociedade. Dessa forma, o sujeito participa de um conjunto ideológico transformacional, que

possibilita seu convívio com outros interactantes, de modo que conduz à formação do seu pensamento. À medida que a criança aguça seu pensamento crítico, ela se torna capaz de relacionar elementos a outros, tornando-se indivíduo participante do seu ciclo social.

Bakhtin (2002, p.110) considera que a reflexão linguística sobre a base da atividade mental em língua materna é considerada como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. Vygotsky (2007) pensa a linguagem como representativa da ação do indivíduo nas mais diversas formas, ou seja, não importa qual o meio utilizado, mas como essa mensagem será apreendida pelo receptor, categorizando os instrumentos como mecanismos capazes de levá-lo a compreender o seu papel social enquanto praticante da linguagem.

Ao considerarmos o contexto de desenvolvimento linguístico como complexo, estamos conscientes de que ele condiciona o sujeito a ser praticante do letramento e também suas posições e atitudes de acordo com os moldes sociais pré-estabelecidos. Desse modo, enquanto reflexo de sua formação, a criança torna-se agente da sociedade na qual está inserida, daí a representação simbólica do que se considera ser a identidade social, uma vez que é copiada a partir do modelo adulto.

Os eventos da comunicação vão além de representações dadas, já que a mente humana é fruto do estímulo sofrido de acordo com cada situação social vivida pelo sujeito. Isso explica a situação de alguns sujeitos desenvolverem suas habilidades de forma não linear, esclarecendo também a diferença que o homem apresenta sob outros animais.

A intelectualidade é a condição mediadora entre a fala e a ação, possibilitando uma interação entre os sujeitos de um mesmo ambiente denominado, assim, de contexto.

William Hanks (2008, p. 174) afirma que:

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não haja “contexto de”, ou “contexto para”. Como este conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros.

Desse modo, consideramos a interligação de fatores que promovem a interação como sendo um princípio norteador, envolvendo a língua(gem) e seus usuários, conduzindo a consciência discursiva, além de proporcionar ao indivíduo situações pertinentes aos turnos da fala.

A perspectiva vygotskiana de interação parte do pensamento, fenômeno que envolve outros aspectos, sejam linguísticos, sociais, espaciais, entre outros, do indivíduo. Nesse primeiro momento, tomamos a noção do pensamento relacionado ao cognitivismo e suas relações com o social.

Quando falamos em interação relacionada a uma abordagem do pensamento, remetemos também à cognição, de modo que essa cognição está diretamente ligada a fatores culturais que, de certo modo, refletem no social. Numa estreita relação, Tomasello (2003, p. 281) afirma que:

A cognição humana é uma forma específica, no sentido literal da palavra, de cognição primata. Os seres humanos compartilham com outros primatas a maioria de suas habilidades e seus conhecimentos cognitivos – incluindo tanto no mundo sensório-motor de objetos em suas relações espaciais, temporais, categoriais e quantitativas como o mundo social de co-específicos que interagem vertical (dominância) e horizontalmente (associação). E todas as espécies primatas utilizam suas habilidades e seus conhecimentos para formular estratégias criativas e perspicazes quando surgem problemas nos domínios físico ou social.

Especificamente, nesse momento, a relação entre o indivíduo com o ambiente determina o modo como são desenvolvidas suas habilidades e conhecimentos. Além de possibilitar, dentro dessas habilidades, a mobilidade com outros membros, a fim de compartilhar conhecimentos comuns aos envolvidos.

Para tanto, vamos considerar o processo de evolução cognitiva, no qual o sujeito é capaz de desenvolver suas habilidades e competências, adaptando-se ao novo modo de interação, uma vez que sua evolução está condicionada a outros fatores. Tal adaptação consiste na identificação de sua posição como agente intencional, onde mantém relação com outros indivíduos que participam do mesmo contexto.

Esse novo modo de compreender as outras pessoas alterou radicalmente a natureza de todos os tipos de interações sociais,

incluindo a aprendizagem social, de modo tal que começou a ocorrer uma forma única de evolução cultural no tempo histórico à medida que inúmeras gerações de crianças em desenvolvimento aprenderam várias coisas de seus antepassados e depois as modificaram de uma maneira que provocou uma acumulação dessas modificações – geralmente incorporadas em algum artefato material ou simbólico (TOMASELLO, 2003, p. 282).

Ainda para Tomasello (2003, p. 283), não podemos compreender a cognição humana sem ao menos considerar em detalhes seus desdobramentos estruturais, sendo elas três temporais distintas: no tempo filogenético, no tempo histórico e no tempo ontogenético.

Esse aspecto da linguagem difere o homem dos outros animais, possibilitando que se utilize do meio para desenvolver suas ações e promover interação com outros da mesma espécie, dando origem ao agir comunicativo.

Habermas (1987) chamou de agir comunicativo a cooperação do indivíduo na atividade, que é regulada e mediada por verdadeiras interações verbais. Dessa forma, possibilita ao sujeito condições para a realização do evento comunicacional, além de promover entre os interlocutores a participação nas interações em atividades coletivas.

A regulamentação das atividades de interação é dada através da cobrança dos indivíduos, por sua vez qualificados. Tais mecanismos estão de acordo com o contexto em que a atividade é desenvolvida, como também os instrumentos utilizados para a realização das atividades. Nessa imersão, temos a linguagem, que explicita o agir comunicativo e seu contexto.

A linguagem propriamente dita teria então emergido, sob o efeito de uma negociação prática (ou inconsciente) das pretensões à validade designativa das produções sonoras dos membros de um grupo envolvidos em uma mesma atividade. Portanto, seria na cooperação ativa que se estabilizariam as relações designativas, como formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações sobre quaisquer aspectos do meio, isto é, como signos, na concepção saussureana mais profunda do termo (BRONCKART, 1999, p. 33).

Assim, podemos estabelecer relações existentes no agir comunicativo com as práticas de linguagem, cooperando com os efeitos sociais, os quais estabelecem uma aproximação entre os participantes do evento.

A construção do agir comunicativo vai além da constituição do signo, a evolução se dá com o psiquismo humano, tanto no contexto individualizado,

quanto no social, constituindo assim o lugar de representação do sujeito. À medida que há a cristalização do signo, ocorre a validação, de modo que seja refletida em configurações de conhecimento que, para Habermas, é chamado de mundos representados.

Os mundos representados podem ser distinguidos em três. O primeiro está voltado aos signos em seus aspectos físicos, ou seja, a representação através dos parâmetros do ambiente, sendo assim o mundo objetivo. Em segundo, temos o mundo social, baseado na organização das tarefas, tomando os membros do mesmo grupo para desenvolverem modalidades convencionais de cooperação. Por último, temos o mundo subjetivo, o qual representa o engajamento de cada indivíduo na tarefa de efeito coletivo, isto é, o acúmulo de conhecimentos dos membros.

A interatividade é um aspecto importante no desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, o contexto social é de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades sociais, além de garantir integração entre os sujeitos, validando suas pretensões emitidas. Para tanto, citamos Habermas (1999, p. 34):

A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. É só sob o efeito da confrontação do valor ilocutório das produções dos interactantes que se estabilizam progressivamente os signos, como formas compartilhadas (ou convencionais) de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo (*apud*. BRONCKART, 1999, p. 34-35).

A função, portanto, da linguagem vai além de representações isoladas. Constitui um conjunto de representações, as quais possibilitam a compreensão das representações individuais e coletivas, onde o contexto é o ambiente da efetivação das atividades em conjunto.

3.3 Pressupostos bakhtinianos da interação verbal

A interação verbal, partindo das críticas do subjetivismo abstrato, é tomada como marco nas práticas sociais da linguagem, uma vez que tem como ponto de partida a língua. Assim, Bakhtin (2002, p. 111) explicita que a

categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação.

As práticas sociais da linguagem, por sua vez, desenvolvem-se em um determinado contexto, no qual tem o sujeito como locutor; a esse é atribuída a função de fala, na qual mantém sua discursividade, mostrando sua enunciação concreta, de modo que se apresenta como usuário da língua e supre suas necessidades comunicativas.

Na realidade, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas (admitamos, por enquanto, a legitimidade destas) num dado contexto concreto. Para ele, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 92).

Desse modo, percebemos a ligação que há entre o sujeito, a fala e o contexto. O locutor se utiliza do contexto para expressar suas necessidades através da fala, dando significação ao contexto concreto.

Pensar na interação verbal é, antes de qualquer coisa, atribuir ao processo de enunciação as figuras do locutor e receptor, pensando esse locutor como o agente da enunciação, ou seja, mesmo que de início esse locutor não considere importante a forma lingüística de sinal instável, mantendo o seu ponto de vista no signo como sendo variável e flexível. A partir daí, o locutor deve considerar a que fala o receptor, uma vez que a compreensão da fala se dá através da interlocução em um determinado contexto.

Para tanto, o processo de compreensão se distingue do processo de identificação, pois o primeiro está voltado para a decodificação do signo e o segundo preocupa-se em identificar o código. Dessa forma, compreendemos o código como uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto e/ou acontecimento (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 93).

Os códigos, se não forem bem utilizados, podem contribuir com a mecanicidade da linguagem, tanto pelos locutores como pelos interlocutores que, em outros momentos, induziram os pesquisadores a pensarem “os sinais”

como sendo a chave da compreensão da linguagem e do psiquismo humano (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 94). Além disso, esse conceito também contribuiu com o pensamento de que ao locutor cabia a tarefa de emitir a mensagem, e ao receptor a de recebê-la.

Bakhtin/Volochinov (2002, p. 94) mostram-nos a importância de se repensar a questão mecanicista da linguagem:

A pura “sinalidade” não existe, mesmo nas primeiras fases da aquisição da linguagem. Até mesmo ali, a forma é orientada pelo contexto, já constitui um signo, embora o componente de “sinalidade” e de identificação que lhe é correlata seja real. Assim, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica; da mesma forma que aquilo que constitui a descodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.

Dessa forma, somos levados a refletir sobre a mecanicidade no processo das práticas sociais da linguagem, uma vez que, se a limitação for dada à linguagem a palavra não teria seu significado nem ao menos aplicabilidade no contexto de inserção.

A contemporaneidade é marcada, quase sempre, pela apresentação da linguagem escrita, onde o homem assume a posição de locutor ou participante da interlocução. Logo, é importante acrescentar que a consciência lingüística assume um papel fundamental na criticidade do locutor, considerando que para tal ocorrência se faz necessária sua utilização associada ao sentido dado à palavra no contexto de interação. Podemos comprovar tal efeito quando Bakhtin/Volochinov (2002, p. 95), consideram que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Outra preocupação é esclarecer as questões sobre a consciência do indivíduo, conduzindo-o às reflexões sobre sua língua, a qual não está presa às formas normativas, mas articulada com o contexto.

Assim, a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas. O sistema lingüístico tal como é construído pelo objetivismo abstrato não é diretamente acessível à consciência do

sujeito falante, definido por sua prática viva de comunicação social (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 96).

Observamos a relação mantida entre o indivíduo e o social, considerando que, no social, verificamos questões inerentes às práticas de linguagem, de modo que a atribuição viva de comunicação se constitua a partir do contato e interação dos indivíduos, promovendo a consciência lingüística.

Nesse processo, verificamos a existência de problemas que antecedem a aquisição da linguagem desde quando ainda associada a uma língua estrangeira, só que tais problemas vão além. A decifração da língua é o maior deles, aliada ao ensino de tal língua.

[...] a reflexão lingüística serviu também a outros propósitos, não mais de pesquisa, mas de ensino; não se trata mais de decifrar um língua, mas, uma vez essa língua decifrada, de ensiná-la. [...] criar o instrumental indispensável para a aquisição da língua decifrada, codificar essa língua no propósito de adaptá-la às necessidades da transmissão escolar, marcou profundamente o pensamento lingüístico (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 99).

Então, o ensino da língua, principalmente na escola, não mais se constitui em moldes isolados, mas de forma contextualizada. Toma o contexto como pressuposto de construção de sentidos de forma e significado.

Para explicitar tal fenômeno, recorremos a Nicolau Marr (*apud* BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2002, p. 102) que afirma “que a língua é uma criação da sociedade, oriunda da intercomunicação entre os povos provocada por imperativos econômicos; constitui um subproduto da comunicação social, que implica sempre populações numerosas”.

Como dito antes, falar de interação verbal é também falar das reflexões que acometem a língua, principalmente, quando nos referimos ao contexto socioeducacional, de modo que a escola se configure a partir dos participantes da interação. Tais participantes, vistos como interactantes do evento lingüístico, são capazes de promover a consciência crítica da linguagem.

Outro aspecto importante nessa reflexão remete à ideologia. Não basta apenas enfatizar a importância do social sem considerar o aspecto ideológico, uma vez que o contexto põe os interlocutores em constantes atividades de interação. “Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo

da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2002, p. 112).

Na interação, a palavra assume o importante papel de ligar o locutor e o interlocutor e essa palavra, inserida no contexto da enunciação, aumenta ainda mais as possibilidades de compreensão do indivíduo. Para tanto, vale considerar:

Através da palavra, defino-me em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN /VOLOCHINOV, 2002, p. 113).

Dessa forma, a explicação para a interação parte da palavra, seja ela representante da individualidade do locutor ou ainda quando a individualização forma um conjunto de interações, refletindo no social, e constituindo, assim, uma determinada enunciação. A partir daí, Bakhtin (2002, p. 113) considera que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”.

Diante dessas reflexões, podemos verificar a importância do contexto social para a interação verbal, explicitando também as questões sobre o sistema abstrato de formas linguísticas, conduzindo-nos a pensar a língua como social e seu uso através de enunciações, a fim de configurar a interação verbal em uma realidade da língua.

Agora podemos relacionar a interação verbal ao diálogo, o qual constitui uma das formas mais importantes de interação, de modo que podemos compreender esse diálogo como sendo, em seu sentido mais amplo, não como determinante de uma comunicação, mas a toda e qualquer comunicação, como um pressuposto.

Em um determinado contexto, atribuímos o conceito de que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2002, p. 124). Disso conclui-se que a língua, em seu

contexto de uso, caracteriza as formas de interação, nas quais as condições concretas de produção necessitam de uma atenção maior.

A interação social é responsável pela transformação humana, em que o sujeito é capaz de semiotizar seu ambiente e transformar as representações, uma vez que compreende o universo no qual está inserido. As semiotizações constituem a construção de imagens individuais e coletivas que se agrupam para o desenvolvimento do pensamento humano.

Na tentativa de explicitar alguns produtos da interação social é que buscamos o trabalho com textos. No uso desses textos, os signos continuam sendo índices de determinação, mesmo que considerados estáveis ou momentâneos, além de estabelecerem uma relação estreita com as significações que suscitam os mundos representados através das ações humanas. Tais mundos são considerados como meios de transformação permanentes.

Aos significados construídos através do uso da linguagem, podemos tomar a língua e sua semântica própria para entendermos a sua representação dos mundos, considerados concretamente. Aqui, a semântica particular representa um ponto que marca as variações entre as culturas humanas. Temos, desse modo, a diversidade dos mundos representados.

4 OS GÊNEROS TEXTUAIS E A PRÁTICA DE LETRAMENTO NA ESCOLA

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos que criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN, 2002).

4.1 Situando a concepção de gêneros textuais

Na historicidade da linguagem, conceitos são criados e aperfeiçoados a cada fase para melhor atenderem as necessidades dos sujeitos que participam dos eventos linguísticos e comunicacionais. Para a efetivação do sujeito enquanto participante da linguagem, tomemos como pressuposto de interação os gêneros discursivos/textuais que participam dessa evolução linguística.

O conceito de gêneros discursivos está ligado à utilização dos mesmos no contexto social, no qual o enunciado mantém uma heterogeneidade específica a cada gênero discursivo representado. Desse modo, “pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Uma primeira tentativa de classificar os gêneros textuais foi feita por Aristóteles⁶, quando a prioridade de tal classificação estava situada na dimensão literária. Atualmente a noção de gênero perpassa essa primeira categorização, uma vez que a ampliação do conceito de gênero é empregada para toda atividade de produção textual.

Suscitam-se aqui questões referentes aos gêneros do discurso que perpassam sua historicidade detentora dos gêneros literários. Com a preocupação de se estudar os gêneros por sua natureza verbal, começam a suscitar as diferenças entre os gêneros e os âmbitos da linguagem, ou seja, quando se estuda o gênero em caráter lingüístico, a compreensão do enunciado também ganha maior abrangência de uso pelos indivíduos envolvidos na comunicação.

⁶ Para Aristóteles a definição de gênero estava voltada aos gêneros literários, classificados como Lírico, Épico e Dramático. (ARISTÓTELES, 2007).

Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte da sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos, mas têm com estes uma natureza verbal (lingüística) comum (BAKHTIN, 2003, p. 262-3).

Essa preocupação levou a considerar desde sua heterogeneidade funcional até os modos de compreensão dos enunciados. A esse legado, podemos acrescentar que houve uma politização no estudo de outros gêneros, dando maior atenção à natureza verbal dos enunciados e pensamento; sem que redundasse o gênero a uma única natureza, seja ela retórica ou lingüística.

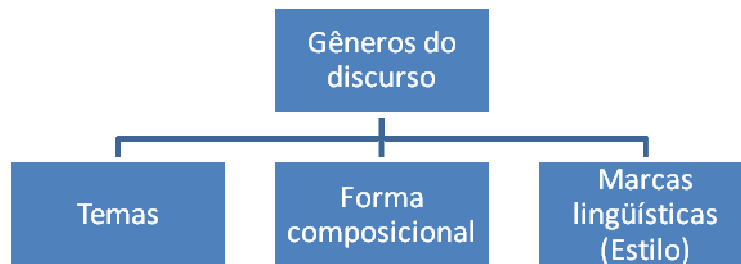
A partir daí, surge dificuldade em se especificar os gêneros discursivos e suas naturezas, de modo que, as definições para os gêneros primários e secundários⁷ vieram desmistificar e contribuir na diferenciação entre eles.

É importante considerar as diferenças entre os gêneros primários e secundários que estão na natureza do enunciado. A utilização dos gêneros dá-se por esquema, na qual funciona como instrumento e, por outro lado como uma situação de linguagem, ou ação discursiva. Esses dois esquemas determinam os demais, uma vez que, através deles, é possível agir e produzir textos, operando em diferentes níveis com os gêneros no tratamento do conteúdo, tratamento lingüístico e tratamento comunicativo.

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida (...). O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional (BAKHTIN, 2003, p. 265).

A fim de explicitar questões pertinentes aos gêneros do discurso, recorreremos aos seus elementos essenciais e indissociáveis, como mostra a estrutura a seguir:

⁷ Os termos mencionados aqui serão desenvolvidos mais adiante, isto é, as considerações sobre os gêneros primários e secundários.



Neste aspecto, segundo Bakhtin (2002), podemos conceituar a primeira dimensão constituinte do gênero discursivo como os temas que se tornam dizíveis através dos gêneros, ou seja, os conteúdos ideológicos que se tornam comunicáveis. A segunda está relacionada à forma composicional que organiza os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero e, por último, o estilo, que se configura nas especificidades das unidades de linguagem, isto é, traços da posição enunciativa do locutor.

No que tange ao estilo, é imprescindível que acrescentemos a noção de que está ligado ao enunciado, às formas típicas do enunciado. Dessa forma, concatenado à idéia bakhtiniana, temos:

Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Assim, as três dimensões dos gêneros do discurso são determinadas pelas situações de produção dos enunciados, respeitando a posição do locutor. Como afirma Bakhtin (2003, p. 268) que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”; não se pode dissociar a linguagem de seu contexto.

A definição para os gêneros discursivos está ligada à trivialidade histórica que apresenta conceito de acordo com os aspectos cultural e social. Depois de estabelecer relação direta entre o sujeito e o meio, os gêneros são

assim, definidos por Marcuschi (2005, p. 19), como “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”.

Ainda para Marcuschi:

Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Com essa caracterização é possível olhar para o contexto atual dos gêneros textuais e a prática da escrita comparada a períodos, essencialmente orais, no qual existia uma limitação de gêneros. Para tal efetivação da comunicação se faz necessária a relevância dos gêneros dentro de uma sociedade que prima por suas peculiaridades sociocognitivas.

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

De modo que não pretendemos estabelecer padrões ou critérios de eliminação de gêneros, mas concatená-los à necessidade de uso nos grupos, nos quais os sujeitos estão inseridos, a fim de desenvolver ações comunicativas e cognitivas que se dão, direta ou indiretamente, nas instituições sociais. Dessa forma, não há uma diminuição na forma, mas evidencia-se pelas especificidades de articulação social com os gêneros textuais.

Refletir os gêneros textuais nesse âmbito é também olhar para velhas questões em tempos pós-modernos que propiciam a veiculação de novos gêneros, aumentando ainda mais seu número e suas ações na sociedade. É o caso dos suportes textuais da pós-modernidade que estão ligados à comunicação: o computador, principalmente a internet. Em épocas de aceleração comunicacional, retomemos as considerações bakhtinianas, as quais mantêm estreita concordância marcuschianas, que já viam os gêneros

em transmutação, ou seja, “a tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20).

Relacionar aspectos de velhas questões e novos olhares nos conduz à diferenciação entre tipo e gênero textual. Entretanto, não é interesse nos termos a terminologias, mas compreender a necessidade de se comunicar por algum gênero textual e verificar sua relação com algum texto, quando nos referirmos ao contato verbal. Essa visão vem perpassando os estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (1999), considerada por Marcuschi, na qual:

Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não ao aspecto formal e estrutural da língua. Afirma o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale a dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação de fatos (MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Com essa afirmação, a língua é tida como um elemento da ação humana no contexto sócio-histórico, sem que seja confundida com a mera representação da realidade ou dos fatos.

Para uma representatividade de conceitos e diferenças entre tipo e gênero textual é importante considerar o que Marcuschi (2005, p. 24) afirma:

Assim, para a noção de tipo textual predomina a identificação de seqüências lingüísticas típicas como norteadoras; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade, sendo que os domínios discursivos são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Compreendemos, então, que conceitos dados para os estudos dos gêneros textuais opõem-se às formas estáticas e estruturais. Para Marcuschi (2005, p. 29):

Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sociodiscursivas. Sendo os gêneros fenômenos

sócio-históricos e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

Através dessas definições é possível estabelecer a relação que os gêneros textuais mantêm com as instituições sociais, principalmente com a escola. Além de considerar sua dimensão, que vai além dos gêneros literários, numa tradição ocidental, essa expressão tornou-se uma unidade construída histórico e socioculturalmente, de modo que não se limita a grupos.

O contexto educacional sofre mutações que exigem o acompanhamento e uso das inovações no ensino, de modo que quando os PCN (1998) foram lançados com o intuito de melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos brasileiros, muito se colocou de dificuldades na concretização do uso desse material. A proposta das pesquisas em linguística aplicada é de que haja uma interseção entre o que propõem os PCN e a efetivação das práticas sociais de linguagem, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se constitua de modo mais efetivo.

As considerações acerca dos textos que devem ser utilizados nas escolas e o conhecimento dos gêneros textuais e sua funcionalidade é mais uma tarefa dos professores, principalmente, no que tange aos professores de educação básica, uma vez que é nessa fase escolar que o aluno tem o desenvolvimento de suas competências linguística e comunicativa.

Dessa forma, Marcuschi (2005), enfatiza as especificidades dos gêneros textuais, para que haja um esclarecimento enquanto suas definições e a compreensão de uso.

[...] os eventos a que chamamos propriamente gêneros textuais são artefatos lingüísticos concretos. Esta circunstância ou característica dos gêneros torna-os, como já vimos, fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. Daí dizer-se que os gêneros são modelos comunicativos. Servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação (MARCUSCHI, 2005, p. 33).

A partir da compreensão das definições e da diferença entre tipo e gênero textual, acreditamos que a efetivação das práticas de linguagem aconteça, satisfatoriamente. E, no que abrange a inserção do sujeito em uma determinada ação comunicativa, Marcuschi (2005, p. 34) afirma “que os

gêneros textuais fundam-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos), enquanto os tipos textuais fundam-se em critérios internos (lingüísticos e formais)”.

Abordagens sobre linguagem e gêneros textuais são consideradas em trabalhos divulgados por pesquisadores interessados na efetivação das práticas de linguagem e interação social, subsidiando-nos sobre o aporte teórico que sugere o ensino de novas perspectivas.

No tocante ao ensino, os gêneros textuais assumem um papel definitivo para o desenvolvimento do pensamento humano, do ensino-aprendizagem, de modo que além da competência lingüística, desenvolve a criticidade do sujeito no que diz respeito à atividade sociodiscursiva. Valida-se, assim, o que Bakhtin (2003) defendia em relação ao enunciado como sendo de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e lingüística.

Então, pensar na relação do enunciado, relativamente aos gêneros, é investigar as possibilidades de interação social. A escola, por sua vez, abrange e atua diretamente na perspectiva dessa interação, tomando o gênero na sua flexibilidade, dinamicidade, socialização e aspectos lingüísticos.

A circulação social de um gênero permite que ele sofra mudanças quanto à natureza temática, mantendo similaridade organizacional e funcional. Nessa esfera, os gêneros que, de início, são especificamente sociais, podem passar pelo processo de didatização e utilizados para a sala de aula.

Como mencionado anteriormente, os PCN marcaram no Brasil o lançamento de propostas curriculares que pudessem contribuir com o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tendo o texto como principal instrumento no processo de leitura e escrita. Nessa mudança de foco, o texto deixaria de ser um instrumento de representação da estrutura formal para estabelecer relação com as competências lingüísticas e comunicativas.

Na tentativa de conceituar os gêneros textuais, Schneuwly & Dolz (2004) conceituam-nos, em primeira instância, como “um instrumento”. Denominados assim, os gêneros textuais assumem uma interseção com outra unidade, agora extralingüística, ou seja, para que esse instrumento desenvolva seu papel, precisa estar ligado a uma unidade de materialização.

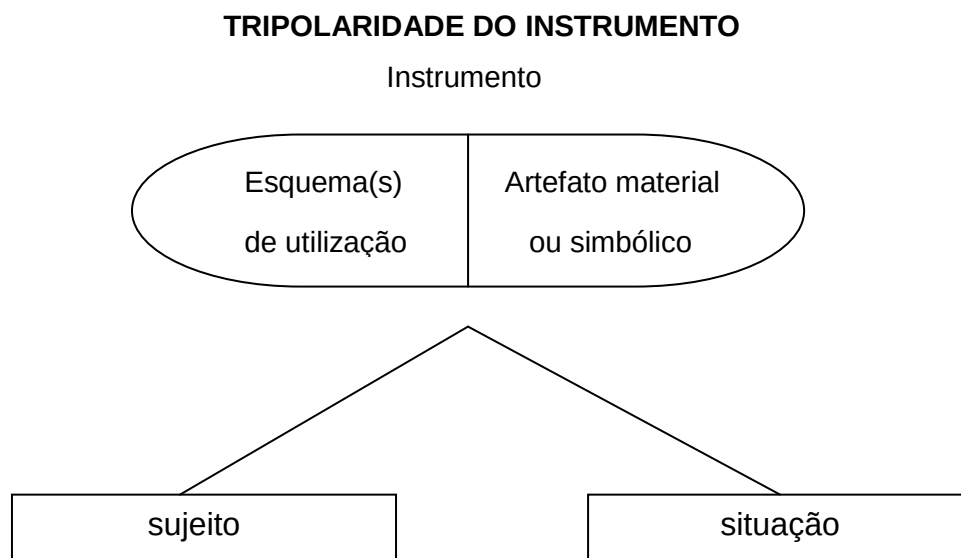
Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Desse modo, os instrumentos condicionam o agir do indivíduo na situação em que ele está envolvido, especialmente no âmbito social, no qual é determinada sua materialização. Como afirma Schneuwly (2004, p. 24) o gênero é “um instrumento que media uma atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a”.

Atribuições como essas dadas ao gênero levam-nos a repensar os modos de utilização desses instrumentos em situações que envolvem os indivíduos, seja no dia-a-dia, ou atividades institucionalizadas, inclusive no campo educacional e, como são utilizados para que haja representação dos significados por parte dos envolvidos no evento enunciativo.

O instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Tais afirmações nos leva a compreender o instrumento em sua tripolaridade, isto é, o esquema de utilização, artefato material ou simbólico, o sujeito e a situação, como mostra o quadro adotado por Schneuwly (2004, p. 25).



Tudo se volta para a escolha do gênero que é determinada pelos parâmetros da situação que guiam à ação, tal ação é vital para a atividade mediada, comprovando assim, a tese de que o gênero é um instrumento de comunicação, enquadrando-se também na perspectiva da interação bakhtiniana.

Após essa formalização para o gênero, ainda é possível acrescentar que ele pode ser considerado um “megainstrumento”, ao qual Schneuwly (2004, p. 28) atribui mais essa definição por considerar o gênero “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo lingüísticos, mas também paralingüísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Ao assumir o caráter de subsistemas semióticos, os gêneros contribuem para a efetivação do desenvolvimento da linguagem, no momento em que consideramos o ingresso da criança na escola, cujo o processo de desenvolvimento está veiculado a utilização dos textos e/ou gêneros textuais.

Como categorização dos gêneros textuais para a sala de aula, retomamos a proposta de Bakhtin quando se refere aos gêneros primários e secundários. Onde os gêneros primários “se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea” e, os gêneros secundários – “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. Assim, Schneuwly (2004, p. 29) define algumas dimensões acerca dos gêneros primários.

- ▶ troca, interação, controle mútuo pela situação;
- ▶ funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- ▶ nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso.

Não que os gêneros secundários tenham uma independência, mas possibilitam argumentos para interação em ação comunicativa institucionalizadas, de modo que consideram as dimensões atribuídas aos primários. Portanto, uma relevância aos gêneros secundários é exatamente por sua circunstância de a comunicação acontecer na escrita e a eles ser atribuído

também o conceito de complexidade que requer maior interesse e participação para o desenvolvimento discursivo do sujeito.

A complexidade dada aos gêneros secundários não está ligada à dificuldade de compreensão e uso, mas a particularidades de funcionamento, que podem ser definidas em ao menos três (SCHNEUWLY, 2004, p. 30):

- 1 modos diversificados de referência a um contexto lingüisticamente criado;
- 2 modos de desdobramento do gênero;
- 3 a gestão dos gêneros secundários pressupõe a existência e a comunicação de um aparelho psíquico de produção de linguagem que não funciona mais na “immediatez” (*comunicação verbal espontânea*, diz Bakhtin).

Em um primeiro momento, referimo-nos à ação ligada ao contexto, de modo que possibilite uma coesão aos elementos do texto e seus organizadores, no que tange à escrita. O desdobramento do gênero está voltado à escolha daquele que será utilizado para o desenvolvimento da linguagem da criança, atentando para as questões específicas do conhecimento e domínio do texto enquanto mecanismo da compreensão. E, por último, mostra a importância do gênero não mais como fenômeno espontâneo, mas como produtor de linguagem dentro de sua complexidade e suas contribuições para o desenvolvimento linguístico.

Por todas as evidências, os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários (SCHNEUWLY, 2004, p. 32).

Por não apresentar essa espontaneidade, os gêneros discursivos secundários rompem com o modelo de troca verbal espontânea, ou seja, aqueles que estão voltados às práticas de linguagem da criança de forma automática. E, através de pelo menos dois níveis, é possível aproximar a criança de outros modelos de interação que utilizem os gêneros secundários.

[...] sua forma é freqüentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros, tratados como sendo relativamente independentes do contexto imediato (SCHNEUWLY, 2004, p. 33).

Esse primeiro nível considerado para o desenvolvimento comunicacional do sujeito mostra a relação que é mantida entre os gêneros e o contexto, de modo que a interdependência entre eles caracteriza a predisposição de construção de sentidos de forma complexa.

O segundo nível considerado por Schneuwly (2004, p. 33) consiste em que: “o aprendiz é confrontado com gêneros numa situação que não está organicamente ligada ao gênero, assim como o gênero, ele próprio, não está mais organicamente ligado a um contexto preciso imediato”.

Essa situação de uso dos gêneros não mais condiciona o sujeito a repetir modelos automáticos, mas possibilita sua participação em motivações complexas em que não sejam construídos sentidos a partir de suas experiências pessoais, mais advindas de um outro circuito do conhecimento, denominado “de um mundo outro que tem motivações mais complexas, por construir, que não são mais necessariamente pessoais” (SCHNEUWLY, 2004, p. 33).

Percebemos que há elementos coadunados para o desenvolvimento, o que Vygotsky chamou de ZPD (Zona proximal de desenvolvimento). Schneuwly (2004, p. 35) reconhece a importância dos gêneros primários para o desenvolvimento dos secundários: “os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários”.

É, pois, necessário pensarmos, a um só tempo, na profunda continuidade e na profunda ruptura que a passagem de um a outro introduz. Se dizemos ruptura, isso significa ainda duas coisas: há ruptura no nível dos princípios de aprendizagem e de seus objetos, o que é justamente a criação de uma zona proximal de desenvolvimento. Mas essa ruptura não cria automática e imediatamente uma ruptura ao nível do funcionamento: tempo de ensino e tempo de desenvolvimento têm ritmos profundamente diferentes (SCHNEUWLY, 2004, p. 35-36).

O levantamento dessas questões que nos aproximam do pensamento vygotskiano e conduzem a uma reflexão dessas situações de acontecimento, leva-nos à complexidade do processo ensino-aprendizagem. Entretanto, o trabalho efetivo com as abordagens aproxima o sujeito da escola, uma vez tomado para o desenvolvimento institucionalizado das atividades de linguagem.

4.2 Gêneros textuais e letramento

[...] a circulação dos gêneros textuais na sociedade [...] mostra como a própria sociedade se organiza em todos os seus aspectos. E os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos (BAKHTIN, 2006, p. 30)

As pesquisas de Schneuwly e Dolz (2004) são relevantes para o que já afirmava Bakhtin sobre os gêneros, uma vez que as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história. Esse estudo reflete uma perspectiva interacionista, de modo que posteriormente, para o autor, comprova-se que “é através dos gêneros que as práticas materializam-se nas atividades dos aprendizes”. A partir dessa concepção, é possível notar que a produção pode ser influenciada por um dado gênero, a qual leva o aluno à prática do letramento, seja na modalidade oral ou escrita.

Para Marcuschi (2005), é importante perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Além de serem formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos.

A relevância é dada aos gêneros com o propósito de desenvolver atividades comunicativas aos seres praticantes das atividades sociais de linguagem, levando-os também à condição de indivíduos sociais, ou seja, passam à posição de dominantes do discurso.

Contudo, podemos considerar que, para o desenvolvimento do indivíduo, faz-se necessário um meio para o desenvolvimento da comunicação, ou seja, o ambiente social.

Situando o papel dos gêneros textuais, podemos destacar a seguinte afirmação de Marcuschi (2005, p.21):

A linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos.

Dessa forma, podemos verificar o quanto é importante o uso dos gêneros textuais no processo de construção do conhecimento do aluno como produtor de seus textos.

A proposta de se trabalhar com gênero não está fixada no simples fato da reprodução, mas como mediação para construir sentido, trazendo a perspectiva do aluno-autor enquanto praticante de sua discursividade.

Compreender o universo dos gêneros textuais é referenciar as práticas sociais de linguagem, uma vez que eles se concatenam, e possibilitam ao sujeito tal interação em seu contexto. E, na proposta de contexto, trataremos a escola enquanto o espaço em que se realiza o evento linguístico. Para Schneuwly & Dolz (2004, p.71), é necessário “desenvolver a idéia de que o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Os gêneros textuais compreendidos no ambiente escolar retomam algumas questões como sua relação direta com a prática de linguagem e o desenvolvimento de atividades, além de seu funcionamento, o que configura a efetividade da proposta. Tal conjectura nos leva a entender “que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática e as aptidões e as capacidades iniciais do aprendiz” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 72).

De acordo com Schneuwly & Dolz (2004), refletir sobre as questões norteadoras para a produção é considerar as práticas, as atividades e os gêneros de linguagem. Cabe aqui fazermos uma apresentação, de forma sucinta, sobre cada uma dessas noções.

Em um primeiro momento, situamos as práticas de linguagem, as quais podem ser observadas a partir das categorizações sociais e, compreendidas pelo conceito de que “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 72-73).

Isso quer dizer que tudo gira em torno da comunicação. Dessa forma, não é diferente para conceituar as atividades de linguagem, já que é através delas que podemos estabelecer padrões para o desenvolvimento linguístico do

interactante. “Dentre as diferentes atividades humanas, a atividade de linguagem funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação-comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 73). Essa interseção nos faz compreender as ações de linguagem que são mecanismos para a formalização e memorização da informação.

Para esclarecermos questões pertinentes aos gêneros de linguagem, faz-se necessário considerar sua articulação com as atividades e práticas de linguagem, além da hipótese de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 74). Com esse pressuposto, a integração das representações de atividades e práticas de linguagem são interligadas e passam a contribuir na efetivação dos interlocutores.

A definição com caráter mais abrangente depende de três dimensões, as quais são dadas como essenciais e, segundo Schneuwly & Dolz (2004), podem se vistas como:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que forma sua estrutura (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

Dito isso, o gênero pode ser compreendido como o responsável pela mediação da atividade, a qual resulta da prática de linguagem dos sujeitos envolvidos, rompendo paradigmas e emergindo as regularidades de uso.

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 75).

As dimensões e ações da linguagem, quando concatenadas, produzem sentido. Assim, para a realização da aprendizagem, o contexto é outro aspecto importante. A escola, por sua vez, que sempre trabalhou com os gêneros do

texto de maneira não muito eficaz, poderia encontrar nessa ferramenta um modo coerente de efetivar a proposta de ensino de leitura e escrita.

Com a inversão de propósitos para o ensino-aprendizagem, é preocupante o uso dos gêneros textuais apenas como pretexto para as questões formais da língua e, os reais objetivos desaparecem, ou seja, a comunicação já não apresenta a relevância devida, evidenciando superficialidade na expressão do conhecimento.

Em razão dessa inversão, o gênero, instrumento de comunicação, transforma-se em forma de expressão do pensamento, da experiência ou da percepção. O fato de o gênero continuar a ser uma forma particular de comunicação entre alunos e professores não é, absolutamente, tematizado; os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 76).

O gênero, enquanto elemento genérico, pode sim manter uma estreita relação com situações de comunicação autêntica, de modo que venha contribuir com o desenvolvimento comunicacional dos envolvidos. Isso pode ser visto através de atividades de linguagem desenvolvidas em sala de aula, fugindo dos estereótipos acerca das idéias já canonizadas sobre os textos enquanto tipos, e estabelecendo novos paradigmas para o uso dos gêneros textuais.

Dessa forma, no contexto educacional, os gêneros são:

[...] autênticos produtos culturais da escola, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar, progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos. Eles constituem, então, as formas tomadas pelas concepções sobre o desenvolvimento e a escrita (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 77).

A cultura letrada atribui à escola a função de desenvolver no aluno capacidades de produção, além de sistematizar as atividades que venham contribuir para critérios pré-estabelecidos de aprendizagem.

Os gêneros, sendo concebidos como formas de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende de práticas sociais, mas da realidade mesma. Eles não são, então, formas, historicamente variáveis, de resolução de problemas comunicativos complexos que implicam uma referência a realidades em função de situações comunicativas mutáveis, mas modelos particularmente

valorizados de representação do real (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 77).

A escola, tomada como lugar autêntico de comunicação, tem sua função invertida quando os gêneros clássicos, aqueles já conhecidos no ambiente escolar como modelos padrão, são mencionados como pretexto para o ensino da forma linguística estereotipada, contribuindo com o desaparecimento da comunicação.

Outras questões são atribuídas à escola enquanto o lugar de comunicação, principalmente no que tange à produção e utilização de textos. A responsabilidade maior está no professor, uma vez que, se devidamente mediada, a atividade de linguagem pode se realizar de forma efetiva na prática dos alunos.

A representação do gênero na escola pode, então, ser descrita como segue: trata-se de levar ao domínio do gênero, exatamente como este funciona (realmente) nas práticas de linguagem de referência. Assim, estas últimas constituem, senão uma norma a atingir de imediato, ao menos um ideal que permanece como um alvo (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 79).

Aqui é apontada a entrada dos textos que circulam socialmente na escola, os quais não apresentam alteração; mantendo-se seu caráter autêntico, fazem-se necessárias adequações de uso pelos professores e alunos. “Uma vez dentro desta, trata-se de (re)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referência, com uma preocupação de diversificação claramente marcada” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 79).

Dada a essas práticas, a escola é quem deve (re)criar as situações para as práticas de linguagem, de modo que aborde uma visão de domínio do gênero trazido “de fora”, mas que também atenda as exigências das competências comunicativas da linguagem.

Quando adentra a escola, se não houver uma sistematização de uso, os gêneros podem não contribuir com a articulação entre a sociedade e a escola. Desse modo, a preocupação é que haja concatenação entre o domínio formal e domínio discursivo do gênero, evitando o que Schneuwly & Dolz (2004) chamam de pontos fortes e fracos.

Parece-nos que se as atividades de linguagem na escola não seguem uma sistemática, acabam por repetir modelos canônicos indissociáveis das práticas comunicativas, repetindo um paradigma sem eficácia para o aluno que, conseqüentemente, sentirá dificuldades em desenvolver suas habilidades de produção textual, seja oral ou escrita. Para tanto, as atividades devem ser elaboradas a partir de modelos didáticos, ou seja, organizados por etapas, o que passamos a considerar enquanto sequências didáticas.

Uma das questões relevantes no processo de produção textual é exatamente a correlação entre a aprendizagem escolar e as práticas sociais. Marcuschi (2004, p.15-16) aponta o letramento como uma prática efetivamente social, considerando suas similaridades e distinções a partir de suas aplicações no cotidiano. Isso quer dizer que a escrita, admitida como processo distinto em sua constituição, encontra-se diretamente relacionada ao contexto social.

Ainda segundo o autor, o letramento é visto como atividade interativa, no que se refere ao desenvolvimento das estratégias socioculturais e que se complementam no que diz respeito à elaboração dessas estratégias.

Soares (2003, p.72) explicita o letramento como uma ação social, um fenômeno que une leitura e escrita a contextos específicos, e denota tais habilidades como atividades de prática social. Assim, entende-se que o letramento não constitui apenas competências individuais, mas um complexo de práticas sociais que relaciona leitura e escrita a um mesmo contexto sociocultural.

Segundo Castilho (*apud*. FÁVERO et al, 2002, p.12):

[...] não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Essa afirmação eleva a consciência de que a leitura desempenha um papel relevante no ensino da língua, elucidando uma reflexão para a importância da língua falada na aquisição e desenvolvimento da prática do letramento escrito.

Logo, compartilha-se a perspectiva de que a leitura e a escrita devem se relacionar mutuamente e que são elementos de um sistema social, mesmo que se apresentem como habilidades diferenciadas.

Para a prática do letramento escrito, esses conceitos serão considerados de modo que contribuam na elaboração do seu produto enquanto elemento interacionista. Isso quer dizer que o texto, o qual reflete ações do autor, também se constitui das idéias advindas do meio social.

Soares (2003, p.47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, isto é, como um fenômeno além da própria habilidade puramente escolar.

Esse mesmo pensamento é desenvolvido por Marcuschi (2004, p.19) quando aponta o letramento como sendo as variadas práticas de escrita na sociedade, e quando define o indivíduo letrado como participante efetivo dos contextos de letramento e não somente como aquele que se utiliza formalmente da escrita. Neste sentido, para o autor, letramento e aquisição da escrita são objetos distintos.

Kleiman (2001, p.15-16) indica que:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as concepções individuais no uso e na prática da escrita.

Evidencia-se nesse aspecto, a chamada cultura de letramento como uma atividade inerente ao processo social de inserção do indivíduo à sociedade letrada, caracterizada não apenas pelo domínio das estruturas lingüísticas, mas também pelos ambientes culturais e ideológicos relacionados a essa atividade.

Ainda para Kleiman (2001, p.156), a escola é o domínio social em que o processo da escrita pode ser sistematizado e intensificado, se incluir os aspectos culturais e ideológicos nas experiências realizadas em torno dessa prática, transformando-as em estratégias capazes de especificar oralidade e escrita, e de ao mesmo tempo relacioná-las.

Nessa perspectiva, Street (apud. KLEIMAN, 2001, p.38-39) acrescenta que:

Qualquer estudo etnográfico do letramento atestará por implicação, sua significância para diferenciações que são feitas com base no poder, na autoridade, na classe social, a partir da interpretação desses conceitos pelo pesquisador. Assim, já que todos os enfoques sobre o letramento terão um viés desse tipo, faz mais sentido, do ponto de vista da pesquisa acadêmica, admitir e relevar, de início, o sistema ideológico utilizado, pois assim ele pode ser abertamente estudado, contestado e refinado.

Logo, considerando-se as múltiplas concepções de letramento, vale salientar a importância das práticas sociais no desenvolvimento das estratégias de ensino.

4.3 Sequência didática: uma proposta de didatização dos gêneros

Já reconhecemos a importância da escola para a comunicação e, para que essa comunicação seja efetivada, faz-se necessária a utilização de instrumentos ou, segundo Schneuwly, megainstrumentos. Atribuída aos gêneros essa função de instrumento é que levantamos outro questionamento também pertinente: como ensinar a expressão oral ou escrita?

De acordo com a proposta de Schneuwly & Dolz (2004), no que se refere à prática de linguagem, o procedimento para a realização de atividades deve ser mediado por uma sistemática, considerada por eles como sequências didáticas, as quais devem atender e suprir carências que afligem os professores e/ou alunos desde as séries iniciais.

As sequências didáticas objetivam responder a essa questão e apresentar, não em sua totalidade, mas alguns dos subsídios que norteiam as exigências para o desenvolvimento das práticas orais e escritas. Schneuwly & Dolz (2004, p. 95-96) consideram as seguintes exigências:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;

- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

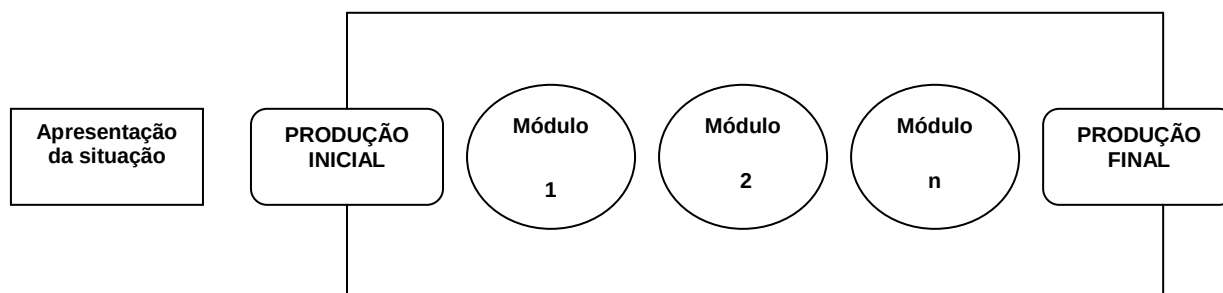
A natureza das sequências didáticas pode ser entendida através dos elementos necessários para o seu desenvolvimento, os quais caracterizam-se em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97). A seguir, veremos como se organiza esse trabalho com uma sequência didática.

Partimos do trabalho com os gêneros, os quais são produzidos em diferentes situações e, através das diferentes condições de uso podem contribuir nas atividades, conduzindo às práticas de linguagem. A diversidade de gêneros permite que escrevamos textos com características semelhantes, os quais facilitam a comunicação. A escola, por apresentar condição para o desenvolvimento da comunicação, geralmente escolhe quais gêneros devem ser utilizados em sala de aula. “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 97).

O trabalho com os gêneros necessita de diretrizes, as quais serão sistematizadas pelas sequências didáticas, planejadas para compreensão do gênero em estudo, seja ele oral ou escrito.

O domínio do gênero possibilita ao aluno interação nas atividades de linguagem desenvolvidas pela escola. Para compreender a sistemática das sequências didáticas é preciso conhecer sua estrutura. Schneuwly & Dolz (2004, p. 98) consideram o seguinte esquema:

ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



A sequência didática, a partir do esquema acima, estabelece direcionamentos para a efetivação das atividades em diferentes situações de uso. O primeiro passo é apresentar a situação em que será processada a primeira produção, o que direciona e apresenta qual gênero será utilizado na atividade, seja na modalidade oral ou escrita, definindo o trabalho com os textos e permitindo que o aluno realize sua primeira produção que será considerada como a produção inicial. Essa é uma parte importantíssima no trabalho com a sequência didática, pois é através dela que o professor toma conhecimento das reais condições de produção do aluno, no que tange ao gênero em estudo.

A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 99).

Schneuwly & Dolz (2004, p. 99) apontam que, mesmo que a apresentação da situação não seja uma tarefa fácil, permite ao professor a organização das atividades em um momento decisivo que vai refletir na produção final do aluno. Dessa forma, as dimensões da situação permitem aos interlocutores compreensão dos objetivos da atividade proposta.

Na primeira dimensão, o projeto de atividade deve esclarecer questões de caráter explicativo que situem os sujeitos participantes da atividade quanto ao conhecimento do gênero em uso e suas especificidades, bem como à forma

que eles devem agir na situação comunicativa. Para tanto, é importante o levantamento de algumas questões relevantes, tais como: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 99-100).

Já na segunda dimensão norteadora da apresentação da atividade, devemos partir do princípio dos conteúdos. A mediação deve ser em torno do conhecimento do gênero, articulando saberes coletivos, de modo a socializar entre os interactantes da atividade, os conteúdos específicos do gênero em questão. A partir daí, partimos para a primeira produção.

A primeira produção é, sem dúvida, aquela que evidencia as necessidades do aluno e também a que mostra as representações do conhecimento internalizado.

Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que esse encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 101).

Esse é um momento que mostra o sucesso da atividade proposta pois, através dele, as questões que coadunam as potencialidades dos alunos são evidenciadas quando produzem seus primeiros textos. Define também a interferência do professor no direcionamento do caminho que o aluno precisa percorrer até chegar ao produto final, desenvolvendo suas competências linguística e comunicativa.

É na primeira produção que se evidencia o que a sequência didática deve abordar para supressão dos problemas apresentados. É na sequência que percebemos o que “delineia-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 102).

O professor realiza uma avaliação das primeiras produções dos alunos, sistematizando atividades para a adaptação ou modulação da sequência

didática. “Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os outros exercícios previstos na seqüência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 98).

Em seguida, partimos para os módulos. Tais módulos podem ser trabalhados de maneira sistemática, constituídos das atividades que englobem a natureza linguística e comunicativa do gênero. Eles permitem a participação direta do aluno, enquanto este constrói o objeto de estudo.

Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 104).

Os módulos consistem em trabalhar os problemas apresentados na primeira produção. Como a sequência didática parte da dimensão maior para a menor, abordam na problemática os elementos simples que, separadamente contribuem para o domínio do gênero. Neste caso, três questões são colocadas para se entender o estudo isolado de cada problema apresentado na produção inicial: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 103).

Didaticamente, os gêneros, por mais que sejam complexos, quando trabalhados na escola, contribuem para a produção do aluno. A sistematização pode colaborar na feitura das atividades, permitindo que ao final se tenha, simultaneamente, resolvido a problemática. Nessa complexidade, quatro níveis são destacados na produção dos textos: 1) Representação da situação de comunicação; 2) Elaboração dos conteúdos; 3) Planejamento do texto; 4) Realização do texto.

Para se trabalhar uma problemática entre todas as apresentadas na primeira produção, devemos variar as atividades e os exercícios. Tais atividades ou exercícios devem relacionar fatores como leitura e escrita, os quais corroborem com o desenvolvimento dos alunos na sala de aula.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 105).

No entanto, para esse módulo, fazem-se necessárias três grandes categorias de atividades: as atividades de observação, as atividades de análise de textos e as tarefas simplificadas de produção de textos na elaboração de uma linguagem comum. Quando pensadas, essas categorias aumentam ainda mais as possibilidades do aluno em compreender e produzir seus textos.

Por último, capitalizar as aquisições conduz o aluno à internalização de vocabulário técnico sobre a linguagem do gênero estudado, além da capacidade de falar sobre o gênero abordado, tornando-os compreensíveis em situações de linguagem e ações comunicativas: “Eles constroem progressivamente o conhecimento sobre o gênero” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 106).

A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 106).

O fato de chegar à produção final não constitui facilidade nem significa dar o trabalho por encerrado, pois é nessa etapa da sequência que as considerações em torno da produção do aluno levam o professor à avaliação dos resultados.

Revisitados os módulos, é possível uma investigação baseada no que foi produzido pelos alunos. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.108): “A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas”, e é também o que orienta o professor enquanto a análise do produto final. No próximo capítulo serão apresentados os procedimentos didático-metodológicos da sequência desenvolvida para a nossa pesquisa.

5 ERA UMA VEZ UM CONTO: ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS

Com o propósito de articular o marco teórico que fundamenta nossa pesquisa com as relações mantidas no contexto socioeducacional, no qual desenvolvemos a proposta de atividade, é relevante mostrar questões pertinentes que surgiram durante sua feitura.

Uma questão importante e norteadora na prática de linguagem na escola está presente nos PCN (1998), quando considera a produção de textos e o desenvolvimento de sua discursividade, baseados nos critérios de uso dos gêneros textuais e a prática de leitura.

A escola é o ambiente social que institucionaliza os gêneros sociais, na qual os indivíduos mantêm uma interdependência; a priori, ela determina o prestígio que o indivíduo terá na sociedade. O que, então, está ocorrendo quando os números revelam a incompreensão e não efetivação de atividades que deveriam contribuir na concretização de competências? Para respondermos essa questão e outras que envolvam aspectos relacionados, tomamos as condições de produção de textos.

O agente mostra sua competência comunicativa e linguística através do texto empírico, que é produzido de acordo com as condições que lhe são dadas, nesse aspecto a situação de ação de linguagem, geralmente conduz as propriedades dos mundos formais, ou seja, propriedades dos mundos físico, social e subjetivo. Pois, acredita-se que a internalização do conhecimento dos mundos formais segue o modelo de ação de linguagem interna e efetiva do sujeito.

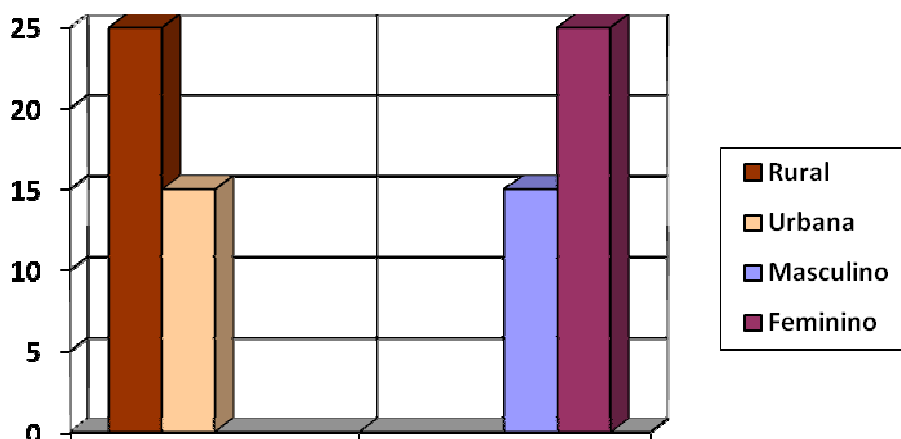
5.1 Situando o campo de pesquisa

Em um primeiro contato com o campo de pesquisa, encontramos divergências entre a proposta dos PCN e as condições de produção dos alunos da Escola Municipal “Agripino Ribeiro Filho” (E.M.A.R.F.), localizada na cidade de Araçagi/PB. Tomamos como amostragem para nossa pesquisa, a turma do nono ano do Ensino Fundamental, de acordo com o projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade

Federal da Paraíba, e ao Comitê de Ética sob o número de protocolo 0229, aprovado em 28 de maio de 2008 (cf. anexo 6).

A escola acima citada atende alunos da área rural e urbana. A turma em que aplicamos as atividades está representada por vinte e cinco alunos advindos da área rural e quinze alunos oriundos da zona urbana do município. A colaboração nas atividades contou com um total de quarenta alunos, entre eles, quinze do sexo masculino e vinte e cinco do sexo feminino, com idades compreendidas entre treze e dezenove anos. Vejamos os gráficos:

Gráfico 1 - Alunos do Nono Ano da E.M.A.R.F. Relacionados por Área Espacial e Sexo



O início das atividades constituiu-se na aplicação de um questionário que subsidiava questões relativas às práticas de linguagem desses alunos, perfazendo um total de oito questões. Esse questionário foi elaborado por nós, com o objetivo de mediar o primeiro contato com a turma, e conhecer suas práticas de atividades, trabalhadas pelos professores.

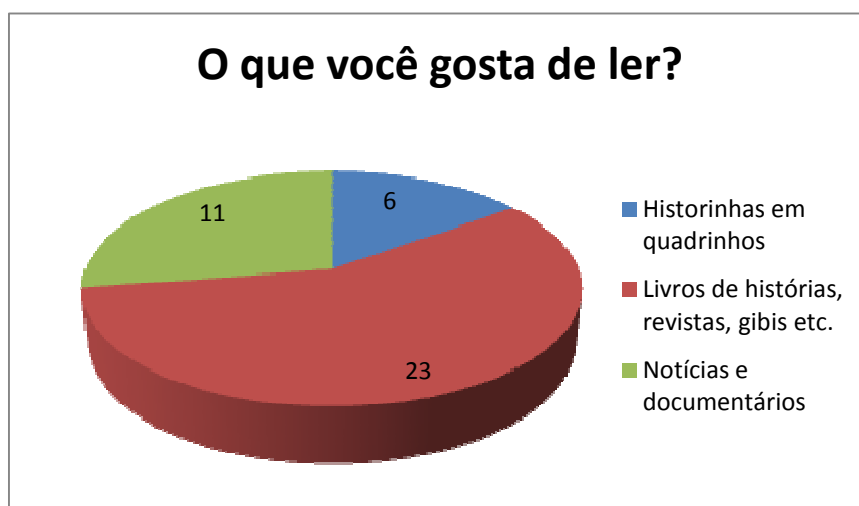
5.2 O processo investigativo e o dizer do aluno

Consideramos as respostas dadas pelos quarenta alunos participantes da pesquisa, os quais foram utilizados como amostragem de representação de suas respostas ao questionário proposto como atividade prévia para o

reconhecimento da turma, tal panorama representacional não nomeia os envolvidos com o propósito de manter a identidade dos alunos, por mais que tenhamos permissão para o uso do nome completo dos alunos, pelo Comitê de Ética do CCS, da Universidade Federal da Paraíba, bem como a autorização dos responsáveis pelos sujeitos envolvidos em nossa pesquisa.

A primeira pergunta do questionário está relacionada à leitura, uma vez que esta norteia as práticas sociais de linguagem. Observamos a partir das considerações dos alunos que os gêneros textuais citados compreendem o contexto de inserção e sua utilização, tanto social quanto na comunidade escolar.

Gráfico 2 – A preferência de leitura



A partir das respostas dadas pelos alunos, percebemos que a leitura está presente em suas vidas, assim como a diversidade de gêneros textuais utilizados por eles, os quais deveriam levar esses alunos a produzir textos, uma vez que, através dessas leituras, eles são capazes de evidenciar suas representações de mundo, além do conhecimento já internalizado.

Os gêneros mencionados pelos alunos constituem um conjunto de textos comumente utilizados em atividades escolares e extraescolares, já que alguns dos exemplos são de circulação social.

A segunda questão apresentada no questionário está relacionada às discussões que os textos apresentados em sala de aula levantam. Aqui pretendemos verificar como os textos geram tais discussões, uma vez que tem como função principal conduzir o leitor a refletir sobre os aspectos textuais e construir sentidos através dele.

Gráfico 3 – Sobre os textos utilizados em sala de aula



As respostas dos alunos que giram em torno da pergunta legendada acima possibilitam-nos reconhecer o uso dos textos como pressupostos de apresentação de temas que cercam ou norteiam essa fase; já que as descobertas e experiências surgem nesse momento. A maioria focaliza questões que abordam a atualidade, acontecimentos do tempo presente, de modo a configurar suas atuações enquanto sujeitos, uma vez que as questões acerca dos parâmetros para a produção de textos implicam as representações do agente-produtor.

Então, observamos que as representações do agente-produtor são construídas de acordo com suas experiências, desde sua infância, e as capacidades não se desenvolvem plenamente quando os parâmetros do contexto não atendem o nível sociosubjetivo, ou seja, se o aluno não faz um

trabalho prévio sobre o texto e não discute sua temática antes de uma análise, ele apenas divagará sobre o que leu.

O agente-produtor ora chamado de interactante necessita de condições favoráveis para expor o que sua mente conseguiu armazenar. Na ação de linguagem, enquanto formalizada pela escola e baseada na cultura letrada⁸, como sustentar a hipótese de que é a escola a responsável pelo ensino do padrão, se relatos não evidenciam tal propósito? Esta é a nossa principal dúvida.

A pergunta número três de nosso questionário propõe verificar até que ponto a escola favorece a difusão da leitura.

Gráfico 4 – As leituras exigidas pela escola



As respostas assinaladas no gráfico mostram que a ação de linguagem não está, em sua grande maioria, sendo desenvolvida, ou seja, não é satisfatória no que diz respeito a seleção dos textos e direcionamentos de leitura, porém a escola ainda sim, proporciona as práticas de leitura. A estreita relação mantida entre a leitura e escrita não é evidenciada nas respostas dos

⁸ Consideramos cultura letrada a que a sociedade já internalizou enquanto atividade que privilegia a escrita, formalizada principalmente na escola. Baseada também em modelos estereotipados de que o domínio da escrita faz do sujeito uma pessoa culta, excluindo aqueles que não participam dessa esfera.

alunos, quando questionados sobre os pedidos de leituras que deveriam partir da escola.

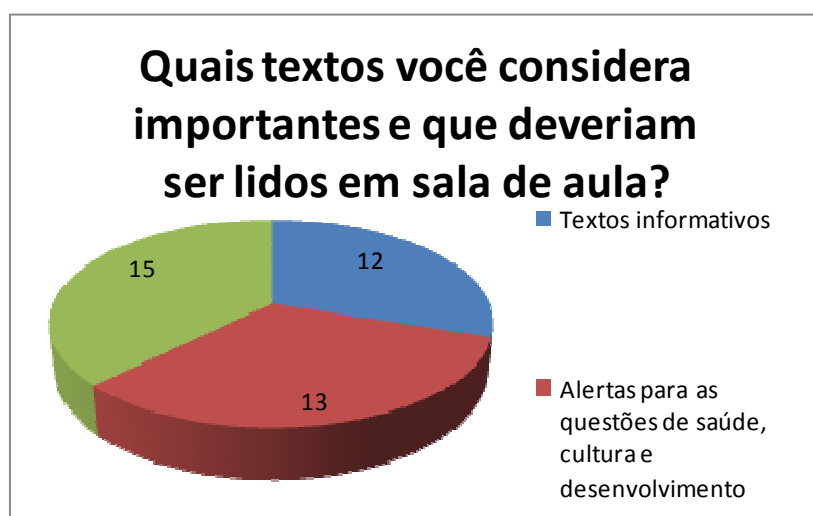
Dessa forma, notamos a interseção entre os mecanismos de avaliação que se concatenam no grupo, no qual o indivíduo representa o seu conhecimento.

Apontar responsáveis para o primeiro nível da ação de linguagem não sanaria problemas, uma vez que, o nível sociológico não é único e exclusivamente uma responsabilidade escolar. Mas, se houvesse ao menos uma adequação ao que propõem os PCN, mudanças seriam notáveis no âmbito escolar e, certamente as atividades de linguagem seriam abordadas com outra perspectiva.

As práticas de letramento são dadas em instâncias sociais, seja na escola ou em outras situações comunicacionais da sociedade. Se as atividades para a prática de linguagem em sala de aula tivessem sistematização e se fossem ampliadas e diversificadas permitiriam ao interactante maior compreensão dos textos nela apresentados e produzidos.

As respostas dadas pelos informantes referentes à questão de número quatro de nosso questionário revelam a necessidade sentida pelos alunos em se abranger e diversificar o universo de leituras na sala de aula.

Gráfico 5 – Importância dos textos para sala de aula



Os PCN organizam a distribuição dos conteúdos em dois eixos da prática de linguagem, o primeiro diz respeito ao uso da linguagem e o segundo à reflexão. Enquanto os alunos pedem que sejam lidos textos informativos, que falem da realidade, percebemos que há ausência de textos nas aulas, ou quando apresentados, até atendem à solicitação de alguns alunos, de modo que abordagens não estão de acordo com suas necessidades linguístico-comunicativas. Pode ser que esteja acontecendo uma inversão de critérios de aprendizagem.

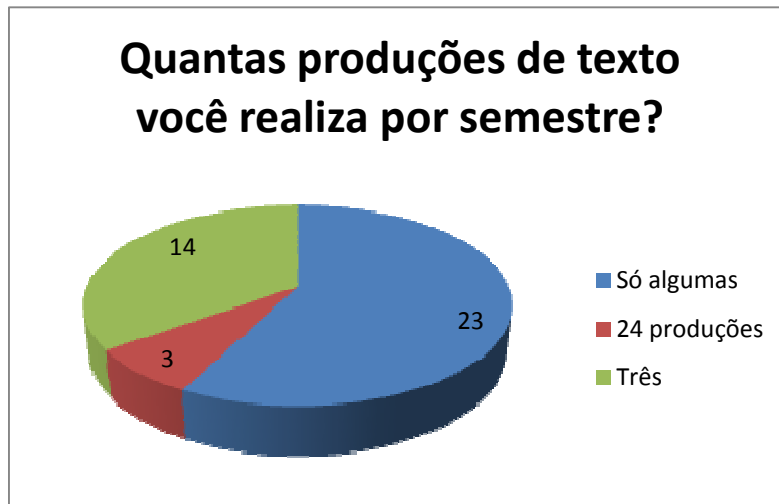
Ora, para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem se faz necessário antes de tudo, sistematizar a atividade que será trabalhada em sala de aula, de modo que atenda as necessidades do aluno, priorizando os eixos citados anteriormente. Para tanto, a sistematização pode ser dada a partir de um modelo de sequência capaz de atingir a compreensão do educando.

Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão estratégica: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado e aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação (BRONCKART, 1999, p. 100).

Então, para que o professor possa efetivar sua proposta de atividade, deve se basear nas representações do aluno, aquelas já adquiridas mesmo antes de se dar o contato com a escola, além das imagens que foram semiotizadas por eles, fazendo dos gêneros textuais que circulam na sociedade um instrumento para a construção de sentidos dos sujeitos envolvidos na atividade de linguagem.

Com o objetivo de estabelecer parâmetros de conhecimento da área de investigação, apresentamos através da quinta da questão de número cinco quantas produções de texto eram realizadas por semestre, como mostra o gráfico a seguir:

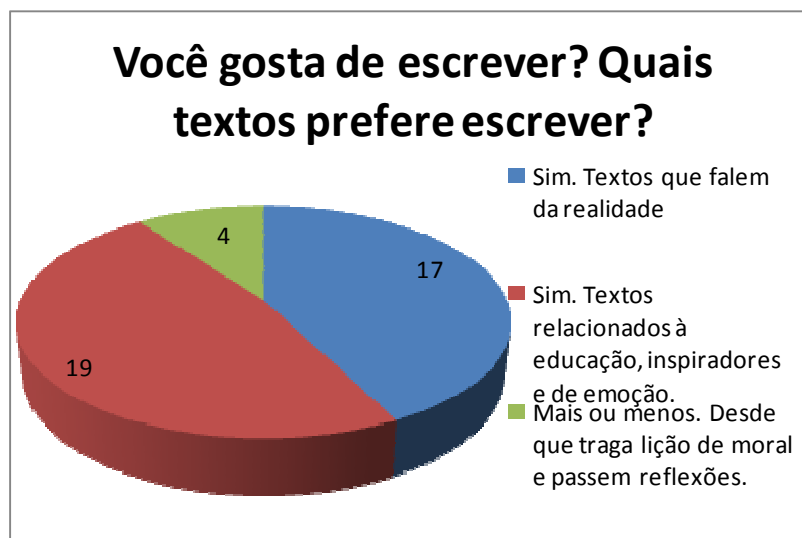
Gráfico 6 – Quantitativo de textos produzidos



Percebemos, através do gráfico 5, que alguns dos informantes não tinham muita certeza do quantitativo referente aos textos produzidos ao longo do semestre. Desse modo, o valor numérico para o número de produções realizadas oscilou entre um quantitativo muito alto (24) e um muito baixo (2 ou 3), o que indica um desnorteamento do aluno quanto aos trabalhos realizados na escola e não compreensão da pergunta.

Ainda, através do questionário, as respostas à pergunta que diz respeito à prática de escrita dos alunos, foram bastante objetivas, como podemos verificar a seguir.

Gráfico 7 – A preferência pelo texto escrito



Falar da escrita na escola é uma atividade complexa que depende de outros fatores. Além da proposta de escrita como cumprimento de uma etapa, é necessário que o professor desperte no aluno o gosto pela escrita, assim como a sua importância no mundo “letrado”, uma vez que o reconhecimento e o prestígio estão associados àqueles que detêm controle sobre ela.

Quando relacionamos essas questões com as respostas dadas pelos alunos, constatamos que há um distanciamento entre a proposta de ensino da escola e a atividade de linguagem trabalhada. Na fala dos alunos, percebemos a ausência dessa prática de linguagem, principalmente da organização da escrita, de modo que os argumentos mostram sua compreensão voltada às preferências por leitura.

Todo texto empírico é o produto de uma ação de linguagem, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de empréstimo de um gênero e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu estilo particular (BRONCKART, 1999, p. 108).

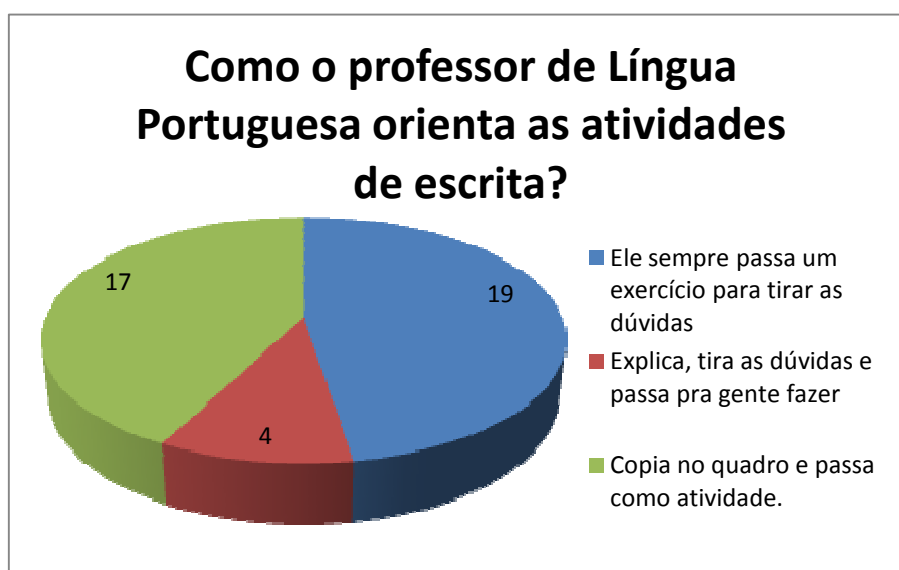
A produção empírica do aluno está relacionada à ação de linguagem que, no contexto escolar, depende do direcionamento do professor. A construção do texto verbal ou não-verbal desencadeia a participação na atividade de linguagem e, de acordo com o gênero escolhido, o interactante vai mostrando suas representações sociais através do objeto final, o texto. Dessa forma, contemplando o gênero textual que melhor desenvolva as competências linguístico-comunicativas do aluno.

Então, tratar da escrita na escola é uma preocupação que abrange o conjunto socioeducacional que necessita da participação dos agentes para a interação. A situação de linguagem é determinante nesse momento, uma vez que através dela o professor expõe o que objetiva alcançar, assim como o papel de cada participante da atividade de linguagem.

A partir das necessidades apresentadas pelo o aluno, o professor tem condição de elaborar uma proposta de atividade que desenvolva as competências sociocomunicativas. A posição do professor não é a mais

importante, mas determina a orientação do aluno, no que tange à atividade de linguagem por ele desenvolvida. Atribuições como essa não são única e exclusivamente do professor de Língua Portuguesa, mas a ele é dada essa função por trabalhar diretamente com a produção de textos. Vejamos o que referencia a próxima questão:

Gráfico 8 – Direcionamento da produção escrita



A prática do professor de Língua Portuguesa relatada pelos alunos no questionário é uma amostragem de como o processo de ensino-aprendizagem é conduzido. Nesse eixo, percebemos o mecanismo imposto aos alunos e, que o ensino de Língua Portuguesa está, muitas vezes, voltado à repetição de modelos arbitrários e arraigados no contexto educacional, o qual professores e alunos tendem a internalizar. O entendimento do aluno quanto às atividades de escrita distancia-se da escrita como atividade de produção de texto, uma vez que o uso de um gênero textual como modelo não é uma prática comum que situa e antecede a produção textual do sujeito.

As atividades de escrita tratadas dessa maneira não caracterizam os objetivos de se trabalhar as competências sociocognitivas do educando, desencadeando lacunas, tanto para o aluno, quanto para o professor. Além

disso, ainda inibem as possibilidades questionadoras da atividade de leitura e escrita, sua proposta e sua aplicabilidade.

O trabalho com produção textual não se restringe apenas a questões formais ou estruturais. O aluno precisa conhecer além dessas, outras que tratem do fenômeno linguístico-discursivo-pragmático. Esses tratamentos possibilitam efetivação na ação de linguagem, subsidiando o professor no desenvolvimento sistemático das atividades selecionadas.

Nesse momento, o professor pode lançar mão de argumentos para conscientizar os participantes da atividade de linguagem, na qual terão que conhecer os elementos constituintes do texto que será produzido, além de esclarecer quaisquer dúvidas no que diz respeito aos textos utilizados enquanto ilustração da proposta apresentada.

As práticas de linguagem, quando pensadas fora do ambiente escolar levam o sujeito a praticá-las de formas variadas. É o que os alunos consideram importante, quando questionados sobre sua prática da escrita fora da institucionalização.

Gráfico 9 – A prática da escrita fora da escola



A falta de sistematização da atividade de produção de textos conduz o aluno a não efetivação da prática da escrita institucionalizada, principalmente quando esta não é requerida nos moldes constitutivos do ensino-aprendizagem da escrita. Por outro lado, mesmo não se tratando de uma prática formal, institucional, observamos a funcionalidade da escrita, a qual se faz necessária no contexto extraescolar, referenciada pelo uso do *Orkut* e *MSN*⁹.

A escola não tornou o aluno consciente de que o uso da leitura e escrita não são atividades desenvolvidas apenas na esfera escolar, mas abrange outros ambientes, nos quais os alunos mantêm relação direta. Nesse caso, o ambiente extra-escolar é responsável pela interação em outras situações de linguagem e o aluno deve participar das discussões e construir um pensamento crítico.

5.3 Recontando uma atividade de linguagem escrita

*“Quem conta um conto aumenta um ponto”
Luzia de Maria (2004)*

Desde sua historicidade, o conto apresenta características de criação e imaginação do sujeito, permitindo o exercício da discursividade. Tomamos como instrumento para nossa análise o gênero textual *conto*, considerando sua denominação histórica assim como a sua função social na pós-modernidade. Desse modo, a escolha por esse gênero se deu pela multiplicidade assumida desde sua primeira concepção enquanto texto, sob o ato mágico do contar, passando pelas inovações, recontos, paródias para o gênero.

O conto oferece também uma gama de possibilidades de uso pelos educandos, no que tange à construção identitária na escola, já que os momentos de interação acerca desse gênero textual colocam os alunos na condição de questionadores e formadores de opiniões¹⁰. O conto possibilita

⁹ Orkut e MSN são sites na internet de relacionamentos.

¹⁰ O conto, mesmo com a predominância narrativa predominante e não caracterizado como um texto argumentativo possibilita a interação dos indivíduos e na sua interpretação conduz o interactante à discussão de ordem temática. Tais especificidades do gênero selecionado justificam a escolha do material para a atividade, de modo que o conto passa por diversas atualizações, desde o maravilhoso ao parodiado, os quais possibilitam maiores interferências e

inferências e, a partir delas, constroem-se situações de participação nas práticas de linguagem.

Desse modo, o gênero conto justifica-se, como afirma Gancho:

Conto é uma narrativa mais curta, que tem como característica central condensar conflito, tempo, espaço e reduzir o número de personagens. O conto é um tipo de narrativa tradicional, isto é, já adotado por muitos autores nos séculos XVI e XVII, como Cervantes e Voltaire, mas que hoje é muito apreciado por autores e leitores, ainda que tenha adquirido características diferentes, por exemplo, deixar de lado a intenção moralizante e adotar o fantástico ou psicológico para elaborar o enredo (GANCHO, 2006, p.9-10).

Assim, verificamos que o conto é um gênero de caráter atualizado, ou seja, permite que elementos sejam inseridos e características diferentes constituam um novo enredo, isto é, as suas atualizações permitem a produção entre o tradicional e o moderno, de modo que compreendemos tais atualizações, gerando o conto parodiado.

A escola, tomada como instituição responsável pela organização das práticas de linguagem, torna-se o alvo de críticas e, às vezes de elogios. Nossa observação não busca apenas evidências do não desenvolvimento de estratégias de uso efetivo da linguagem, mas sim como se dão as atividades de linguagem e quais os equívocos praticados na escola.

A sistematização das atividades de leitura e escrita facilita a compreensão por parte do aluno acerca das estratégias criadas para os diversos usos da linguagem. Consideramos, assim, o modelo criado por Schneuwly e Dolz (2004) e denominado de sequência didática. O modelo sequencial permite que o educando participe ativamente da atividade de linguagem e seja observado individual e coletivamente, desde a apresentação da situação inicial à produção final.

Exposto em linhas gerais as características e especificidades do gênero textual selecionado para a prática, apontamos os passos que utilizamos na sequência didática organizada para o desenvolvimento de nossas oficinas no campo de estudo.

inferências por parte do aluno, assim, estabelecendo uma estreita relação com sua produção escrita.

5.4 Caracterização dos módulos

Enquanto respondiam ao questionário, os alunos argumentavam sobre as práticas de linguagem das quais normalmente não costumavam participar. A inovação da prática foi bem recebida por eles no primeiro módulo das oficinas, quando propusemos o primeiro contato com o gênero conto, que foi apresentado a partir do clássico e maravilhoso conto de *Grimm*¹¹, com a alegação de que antes só concebiam a produção textual como a feitura de uma “redação”, a qual costumava ficar restrita apenas à leitura dos professores. O entusiasmo pelas informações e pelo manuseio do material levou os alunos aos mais diversos questionamentos, desde a linguagem utilizada a questões relacionadas ao social e modo de convívio.

O trabalho de leitura e de exploração com o livro e com outras formas de representação do gênero textual *conto*, a exemplo da circulação cópias de outros contos da coleção *Sete faces do conto de fadas*, o texto do livro-poema *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, permitiram aproximá-los da discussão. Enquanto forma de manuseio, utilizamos o material da biblioteca escolar, levando até eles livros adaptados para aquele ciclo escolar, a referência do projeto *Literatura em minha casa*, do Governo Federal. A partir desse primeiro contado com o material gráfico, sugerimos reflexões objetivadas pela proposta antes organizada, dando sequência à segunda parte.

O *conto* e suas classificações foram identificados pelos alunos logo na primeira leitura, de acordo com a diversidade dos materiais levados à sala de aula e às informações prévias conduzidas por nós¹². Além dos livros, os alunos manusearam cópias de outros contos parodiados, a exemplo da coletânea organizada pela autora Márcia Kupstas (2000), que cria uma nova roupagem para compreensão do universo do conto.

¹¹ O material utilizado foi a adaptação dos irmãos Grimm editado em Contos de Andersen, Grimm e Perrault. São Paulo: Girassol, 2005. Essa parte da oficina previa a utilização de outras adaptações, assim como contos parodiados, constituindo assim o material ilustrativo para as aulas subseqüentes.

¹² A atividade sistematizada pelo pesquisador tinha como parte integrante levar diversos contos para a sala de aula, em suportes como livro, cópias xérox, vídeo etc. Esta estratégia tinha como objetivo desenvolver no aluno a curiosidade nas diferentes formas de se apresentar um conto, além de provocar a discursividade e argumentos.

Enquanto trabalhávamos a apresentação da situação de produção, algumas dúvidas foram tiradas no que dizem respeito ao gênero utilizado, esclarecendo que se tratava de um texto narrativo, diferenciando-o da fábula e da lenda. Na sequência, os alunos levantaram questões sobre as temáticas presentes em cada conto lido e sobre as “realidades” fantasiosas que seriam improváveis nos dias atuais.

Ainda no momento de apresentação da situação, pedimos que os alunos fizessem a leitura de três contos, mapeando os pontos relevantes que viessem a contribuir para a compreensão do tratamento linguístico-discursivo-pragmático. Deixamos claro que, após o mapeamento do texto, eles deveriam produzir um outro conto, observando os critérios apresentados, de modo que suas inferências estivessem presentes no texto escrito.

Os textos utilizados como modelos representativos da situação foram selecionados a partir do conto clássico ao parodiado. Como modelo de um conto clássico, tomamos o texto dos irmãos Grimm *Chapeuzinho Vermelho*, retirado do livro *Contos de Andersen, Grimm e Perrault* (2005). Para o modelo revisitado ou parodiado desse conto, consideramos as leituras de Márcia Kupstas (2000), *Chapéu Vermelho II – as bocas do lobo*, e Chico Buarque (2007), *Chapeuzinho Amarelo*.

Definido o gênero a ser abordado na primeira produção pelo aluno, passamos para os conteúdos produzidos durante a organização textual e os elementos constituintes do gênero.

As abordagens foram expostas de acordo com as considerações de Gancho (2006), referentes aos elementos da narrativa como o enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador. Tais explicitações seriam consideradas na feitura de seus textos, assumindo lugar relevante para a estruturação do texto, uma vez que o aluno mostra suas representações de comunicação e aprendizagem da linguagem.

Durante as considerações sobre os elementos constitutivos do conto, foram observadas no material, entregue previamente, as caracterizações do gênero textual conto. Nesse momento acontecia a releitura do conto de Grimm, quando mapeamos o texto, identificando os trechos relacionados a cada

elemento da narrativa, além dos vocábulos desconhecidos por parte dos alunos.

Enquanto revisitávamos o material, os alunos destacavam as partes consideradas relevantes, de modo a reconhecer descrições da ambientação que já não encontravam hoje. Suas inquietações eram perceptíveis, principalmente quando se tratava da condição da mulher, alegando que não se tem tais ilusões, aquilo não passava de sonho de menina.

Após a apresentação da proposta de produção e do primeiro contato dos alunos com o gênero, partimos para a organização da primeira produção, na qual o aluno revela suas impressões a respeito do texto lido, tanto para si mesmo quanto para o professor. Esta é uma etapa importante porque permite que aos agentes a reflexão sobre suas práticas de leitura e escrita.

Consideramos, em nossa análise inicial, as representações de cinco dos quarenta alunos participantes da pesquisa. Esse número de representações selecionado permite contemplar o nosso objeto de investigação e ilustra a análise das etapas das oficinas, com as quais pretendemos sistematizar a prática de linguagem, obedecendo desde a macro a micro-estrutura do gênero textual utilizado.

5.4.1 A primeira produção

Para a primeira produção, pedimos que os alunos expressassem por escrito suas representações, podendo recontar uma situação com elementos do seu cotidiano, uma vez expostas as características de um conto, e quais elementos priorizar para a sua estruturação.

Dessa forma, pudemos verificar a primeira produção dos cinco alunos¹³ selecionados, representadas a seguir.

O aluno A expôs em sua produção características próprias de sua região, considerando principalmente a forma de falar dos seus personagens. Aqui, verificamos a pertinência da abordagem, uma vez que há diversas formas

¹³ Em se tratando da identidade do aluno, e obedecendo os critérios do Comitê de Ética, demos preferência por em não utilizar o nome do aluno, passando a ser chamado de aluno A, B, C, D e E.

de expressar a comunicação; daí, permitindo-nos maiores reflexões sobre as questões da variação linguística.

No que caracteriza a composição e organização de um conto, o aluno A consegue desenvolver suas idéias e sistematizar a linearidade dos fatos. No entanto, prioriza o modo de fala de uma região, a qual não obedece a variedade padrão em sua totalidade; há um direcionamento contextual, chamando a atenção do leitor para os aspectos comunicacionais e discursivos.

Esse nível mais profundo é constituído pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparecem (BRONCKART, 1999, p.120).

Como exemplificação, tomemos o seguinte trecho:

Recorte do texto de A¹⁴:

Ao chegar à casa de taipa de sua vovozinha, Sebastiana descarrega os galões d'água da carroça e descança um pouco, de repente o Lobo entra
A Vovó fala:
- "Oxente, que mulesta" é isso?

O trecho acima exemplifica a posição do agente da escrita, no que diz respeito ao direcionamento contextual, pois através das escolhas lexicais próprias da região, o aluno esclarece o uso da linguagem, que observamos na escrita através das aspas, cujo uso simboliza o seu conhecimento dos aspectos formais da língua.

Como o propósito de definir os módulos, no primeiro momento, observamos as representações dos elementos linguístico-pragmáticos, propondo revisitar a escrita, de modo que o aluno expressasse seus argumentos, de acordo com seus conhecimentos prévios.

Dessa forma, a infraestrutura geral do texto é obedecida e o aluno consegue organizar as idéias de acordo com o plano geral e a discursividade.

Recorte do texto de A¹⁵:

¹⁴ Conferir anexo 1.

¹⁵ Conferir anexo 1.

Há muito tempo num sítio de uma pequena cidade do sertão paraibano, havia uma bela garota chamada Sebastiana (tão bonita quanto o nome).

Dada a construção da sentença é possível perceber o tom de ironia presente entre parênteses, uma vez que mesmo delimitando a questão do território, verificamos que a aceitação do nome Sebastiana ainda passa pela rejeição, principalmente quando se trata de uma clientela jovem, assim retratada pelo autor, o qual está compreendido na faixa etária de treze anos.

No diálogo entre duas personagens do conto, Sebastiana e sua mãe, reconhecemos questões específicas de uma região, a qual é mencionada desde o início pelo narrador. Tais questões podem ser comprovadas através do fragmento abaixo.

Recorte do texto de A¹⁶:

Um dia quando Sebastiana terminou de comer sua rapadura com farinha e charque no almoço sua mãe a chamou:

- “Bastiana” “cê” vai na casa de sua vó levar água que a água que ela tinha acabou.
- “Oxe, mainha” e “pru mó de que”, que “ocê” mesma “num” vai levar.
- Vou pra casa de farinha, fazer tapioca pra gente.
- E por que ela não vem buscar.
- Tá muito “véia” não vai ter força pra carregar a água.
- Mas eu não quero sair, lá fora tá fazendo um “calorão”
- Deixa de ser besta e vai logo.

Ainda no que diz respeito à macroestrutura do conto, o autor prioriza as caracterizações do ambiente, enfatizando também a fala dos personagens, permitindo-nos refletir sobre as questões da língua padrão e das variedades da língua representada na fala de Sebastiana e sua mãe. A descrição do almoço de Sebastiana é uma forma de mostrar os hábitos alimentares, seja por questões sociais ou culturais.

Nesse momento, priorizamos a macroestrutura do texto do aluno, sendo que mais adiante, quando tratarmos das questões formais, obedecendo a língua padrão, revisitaremos os trechos, fazendo as devidas considerações. A seguir, faremos inferências à construção textual do aluno B.

¹⁶ Conferir anexo 1.

As representações do aluno B são evidenciadas de acordo com a seleção do tipo discursivo, seguindo sua estruturação narrativa, na qual o aluno passa a encaixar as idéias do enredo do conto. Na construção do texto, percebemos que, pela descrição do ambiente, o aluno menciona detalhes de um lugar comum, usando uma linguagem simples e clara e descrevendo como se comportam as pessoas que habitam o campo, ou que têm contato com ele.

Em sua compreensão, a narrativa não apresenta uma história de felicidades que apresente desfecho e um final feliz, uma vez que, na cobrança por textos que falassem da realidade, ao responder ao questionário, o aluno se apresentava incomodado com aspectos fantasiosos, os quais não condizem com a realidade. E, tendo em vista o ambiente situacional, falar de coisas que represente seu cotidiano torna-se mais interessante.

Tomado por um contexto de conflitos, o autor denominado de B, ressalta aspectos peculiares em sua narrativa que configuram os personagens enquanto egoístas e que não pensam no bem comum, daí, podemos verificar a partir das considerações transcritas a seguir.

Recorte do texto de B¹⁷:

Era uma vez três moços malvados eles gostavam de entra no mato e caçar tudo quanto era bicho. Levavam espingarda de chumbo grosso, espingarda de cartucho e até revólver de dois canos. Ficavam o dia inteiro dando tiro matavam arara, papagaio, tucano, bem-te-vi, sanhaço, tiziu, caga-cebo, pintassilgo, João-de-barro, andorinha, rolinha, sofrê, sabiá, sem-fim e currupião.

No que tange ao aspecto estrutural, o texto do aluno B consegue solidez, uma vez que começa situando questões relacionadas à organização das idéias e temática. A inconsistência, ora apresentada, está na descrição dos personagens, temática e do ambiente, que destoam da proposta inicial que lhe foi apresentada. O ponto relevante que merece destaque é o aspecto de individual que caracteriza os caçadores, permitindo reflexões sobre a validade de suas ações, entre as quais se destaca a de retirar as vidas dos animais.

Conforme havia advertido, o aluno B antecipa em seus comentários em sala de aula que não pretende contar uma historinha com final feliz, mas antes,

¹⁷ Conferir anexo 2.

mostrar o quão má é uma pessoa, principalmente quando se trata de interesses próprios. Para tanto, observemos suas considerações expressas em:

Recorte do texto de B¹⁸:

Os três bandidos caçavam por caçar. Matavam por divertimento, gostavam de ver quem tinha melhor pontaria, quem acertava num só tiro, quem destruíra mais.

É de conhecimento de grande parte da população que a subsistência necessita da caça, pesca entre outros. Neste caso contado pelo aluno B, as questões relacionadas à caça atingem diretamente as espécies sem menor propósito de sobrevivência, mas uma diversão que leva à morte de muitos animais.

O aluno C constrói a noção geral do plano do texto explicitando questões de um contexto pós-moderno, no qual os valores divergem de outras épocas, de modo que a personagem de seu conto encara outro perfil, construindo e ressaltando comportamentos conflitantes com sua mãe.

Recorte do texto de C¹⁹:

Era uma vez no estado do Rio de Janeiro uma garota rebelde que adorava trazer problemas para sua mãe, ela se chamava Magali, vivia com a mãe num apartamento em Ipanema. Ela adorava frequentar boates, show de rock e fazia parte de uma turma da pesada e ela se vestia muito vulgar para parecer mais velha e chamar mais atenção dos rapazes.

De acordo com o trecho acima, é possível verificar marcas de compreensão, tanto do modelo do gênero utilizado como o desenvolvimento próprio do aluno, uma vez que recupera uma expectativa típica dos habitantes da comunidade, já que essa é uma região do sudeste do país para onde as pessoas anseiam viajar em busca de melhoria, construindo assim, uma imagem de que o trabalho se torna mais fácil em grandes cidades. O interesse

¹⁸ Conferir anexo 2.

¹⁹ Conferir anexo 3.

pelo Rio de Janeiro é sem dúvida uma característica marcante para os sujeitos daquele grupo.

A seleção pelo ambiente e abordagem do comportamento jovem é um tema que abrange não só os habitantes do território demarcado pelo autor, mais tende a categorizar o jovem enquanto ser praticante dessas atitudes na interseção cultural.

Os valores sociais em um contexto pós-moderno acompanham as atualizações culturais de um grupo, o qual vive em contato com outros grupos. Daí, compreendermos que o comportamento, ora apresentado, é reflexo de um convívio em sociedade, firmando suas próprias identidades. Dessa forma, verificamos que a abordagem temática feita pelo aluno atende as necessidades desse grupo de adolescentes, que segundo eles não se trata de agressão ou ofensa, mas uma forma de demonstrar suas atitudes.

Tal atividade apresenta uma complexidade que pode desviar o olhar do interactante, como observamos na produção do aluno C. Ele busca uma tentativa de caracterizar o texto com fatos recorrentes e atuais, como observamos nas expressões.

Recorte do texto de C²⁰:

E aí, gatinha é nova no pedaço?
E pelo caminho a menina tira a roupa e fica só de top (tomara que caia) rasga a saia e fica com um short jeans curtinho, coloca uma bota preta, solta o cabelo e senta-se em banco [...]

Já o aluno D, na tentativa de expor a proposta de produção, recorre aos acontecimentos de seu convívio, recontando Chapeuzinho Vermelho de forma reordenada. Articula com situações pertinentes a seu modo de enxergar e compreender os acontecimentos socioculturais, uma vez que alega com argumentos implícitos modos de utilização da linguagem capazes de provocar questionamentos e posição crítica.

Recorte do texto de D²¹:

²⁰ Conferir anexo 3.

²¹ Conferir anexo 4.

Era uma vez uma família que tinha uma plantação de laranjas deliciosas. Sônia chamou Vitória! - Vitória respondeu, o que foi mãe. A mãe de Vitoria disse a ela Vitória leve essa cesta de laranja para sua avó.

Reconhecemos pela apresentação do primeiro parágrafo do texto do aluno D que suas idéias não obedecem à construção textual, no que tange ao desenvolvimento das ideias situacionais do ambiente, dos personagens, dificultando a compreensão do texto. Mas, a tomada pelo contexto e atualização do gênero conto nos chamou a atenção, primeiramente pela terminologia do laranjal, permitindo constituir seu texto a partir de seu contexto, já que esse autor é um aluno inserido no contexto da agricultura de subsistência, e a idéia de sistematizar seu personagem é uma forma de expressar o seu dia-a-dia numa proposta de atividade para a escola.

A linguagem que o aluno se apropria é uma forma de mostrar a dualidade de sentido que a sentença assume, principalmente quando há o duplo sentido da palavra no tocante aos aspectos da sensualidade, que a modernização aponta à personagem da Chapeuzinho, a qual é tratada implicitamente.

Recorte do texto de D²²:

Quando Vitória ia chegando no meio da floresta encontrou o lobo.
- Perguntou o lobo, para onde você vai?
Respondeu Vitória para a casa da vovó.
O lobo perguntou o que Vitória ia levando dentro da cesta para a casa da vovó.
- Vitória disse, pra que você que saber.
O lobo respondeu, Se você não me disser o que leva aí dentro vou ti come.

A intertextualidade presente na construção do reconto do aluno E, mostra a compreensão da proposta de desenvolver e organizar as idéias. No desenrolar do texto, ele utiliza construções específicas do conto clássico, assim como encaixa aspectos modernos que se coadunam na construção do produto final, como podemos observar a seguir:

Recorte do texto de E²³:

²² Conferir anexo 4.

²³ Conferir anexo 5.

Margarida mais conhecida como Chapeuzinho Vermelho.

- Morava em uma casa no meio da floresta com sua mãe dona Francisca.
- Um dia sua mãe pediu que Margarida levasse algumas pizzas para a vovó.

A organização textual não obedece aos critérios apresentados durante a apresentação da situação de produção, necessitando de algumas adequações, no entanto, evidenciamos as marcas de intertextualidade no que se refere às situações de ambientação presentes desde os clássicos de Grimm até a produção apresentada pelo aluno, nos quais é possível situar a moradia e o percurso feito pela personagem Chapeuzinho Vermelho. Além da inserção e/ou substituição dos doces pelas pizzas.

Dessa forma, verificamos que, desde a apresentação da proposta, os direcionamentos e o primeiro contato com o gênero serviram de amadurecimento para o desempenho das competências do aluno. Um exemplo claro é o passeio que faz entre períodos distintos, conseguindo articulá-los, a fim de esclarecer a problemática do contexto de interação.

Esses fatores não podem determinar a produção do aluno, mas contribui para as práticas de linguagem do sujeito. Tais contribuições são observadas desde a seleção, exposição e execução da atividade norteada pela sistematização do gênero, nesse caso o conto e suas atualizações.

A caracterização dos módulos seguintes para a sequência didática trata dos problemas ocorridos na primeira produção do aluno, a qual passa a ser avaliada pelo professor. Durante a avaliação do processo complexo, na sua macroestrutura de produção, seguimos critérios para a definição dos módulos que seriam pertinentes na solução dos problemas que as produções iniciais apresentaram, priorizando as dificuldades de expressão da escrita do pensamento, a organização estrutural, lingüística e enunciativa.

A partir das representações apresentadas pela macroestrutura textual dos alunos, obedecendo à programação de que os textos produzidos individualmente seriam lidos pelos colegas. A nossa proposta era de que os colegas tivessem conhecimento da proposta de escrita do outro, podendo

assim sugerir, questionar, discutir aspectos convergentes e divergentes ao gênero apresentado e trabalhado.

Essa parte da atividade ocorreu de forma tranqüila, na qual sugestões foram dadas e acatadas quando úteis para a melhoria do texto produzido. Montados grupos de quatro a seis alunos para as leituras dos textos alternados entre os escritores e leitores, chegaram-nos sugestões, nas quais se indicava que o colega produtor de determinado texto observasse alguns aspectos como a organização, a estrutura do parágrafo, a norma culta, as idéias que, às vezes, divergiam da proposta, entre outros aspectos.

Um primeiro exemplo de sugestão foi direcionado à produção do aluno A, tomando o seguinte trecho:

- “Bastiana”, “cê” vai na casa de sua vó levar água que a água que ela tinha acabou.
- “Oxe, mainha” e “pru mó de que”, que “ocê” mesma “num” vai levar.
- Vou pra casa de farinha, fazer tapioca pra gente.
- E por que que ela não vem buscar.
- Ta muito “veia” não vai ter força pra carregar a água
- Mas eu não quero sair, lá fora ta fazendo um “calorão”.
- Deixa de ser besta e vai logo.

Durante a discussão, um dos alunos, no papel de leitor, sugeriu que o aluno A fizesse algumas modificações no texto, alegando que a pontuação, acentuação e o modo de falar deveriam ser revistos, uma vez que, pelas características da personagem “Bastiana”, ela estava em idade de ir para escola, logo “deveria expressar-se de acordo com as regras aprendidas na escola. O aluno A, enquanto escritor aceitou algumas das observações, prometendo que faria as correções, com exceção da linguagem, pois mãe e filha representavam pessoas “que falam daquela forma”.

Outra relevância apresentada pelo agente é a variação linguística²⁴, uma vez que mantém o dialeto caracterizador de autenticidade de seu ambiente, no qual foi inserido o personagem se sua história, uma vez que as expressões são grifadas com aspas.

²⁴ Quando nos referimos ao modo de falar diferente, demos subsídios sobre as questões da variação linguística, expondo conceitos e considerações sobre essa questão, de modo que os alunos participantes da pesquisa passassem a reconhecer essas formas como variantes.

Concernente à produção do aluno A, podemos comprovar que o texto é construído de acordo com as conexões que articulam a temática presente na feitura do texto; faltam-lhe apenas critérios da norma padrão de escrita, no que tange à pontuação e à ortografia.

O aluno B, por sua vez, acatou as sugestões do grupo que leu o seu texto, que questionou acerca do enredo. O grupo leitor mostrou-se contrário à construção: "... não vou trabalhar nunca mais. Vou passar o resto da vida comprando coisas, casas, roupas, carros, jóias, fazendas..." e, sugeriu que pelo menos um dos envolvidos na trama deveria apresentar algum tipo de virtude, pois todos os personagens tinham uma ambição doentia e, para eles, aquilo não era correto na vida em sociedade.

A constituição formada pela preocupação com as questões valorativas põe o sujeito como participante do mundo subjetivo, já que o acúmulo de conhecimentos nos mundos objetivo e social permite maturidade de compreensão quando postos em situações de intervenção.

O texto do aluno C foi lido por dois alunos e ambos apontaram irregularidades no que condiz ao desfecho e clímax do conto. Segundo a dupla, o período "E ai gatinha é nova no pedaço? E ela sem responder saiu rapidamente tremendo de medo e só faltava apenas uma pequena ladeira a subir e começou a andar rapidamente, sem olhar para trás!" peca na falta de organização da sequência da narrativa, fazendo com que o leitor não consiga acompanhar o pensamento do escritor.

Nesse momento, passamos a intervir na compreensão da dupla que leu o texto do colega, retomando as informações dadas como situação para escrita através de releitura coletiva; na qual compreenderam o que o agente estava expressando.

A principal sugestão era a de que o aluno C observasse a coesão e a concordância nominal e verbal, além de obedecer ao momento de fala de cada personagem, principalmente quanto à utilização da pontuação correta. Neste caso, o grupo apontou a ausência do travessão como algo que dificultava bastante a leitura, pois seu uso indica os turnos de fala de cada personagem. Ainda foi apontando que o aluno deveria reduzir o tamanho do texto,

conferindo-lhe objetividade, sem que perdesse a coerência e progressão temática.

O aluno D se arrisca em parodiar, assim como o modelo trabalhado em sala de aula, com o texto do autor Chico Buarque. O conto intitulado pelo aluno de *Chapeuzinho Laranja* obedece aos princípios de caracterização de um conto. Entretanto, quando oferecido para a leitura coletiva, um dos grupos aponta uma questão importante: a não especificação do ambiente descaracteriza a proposta do enredo. Sugeriu-se, então, que o colega definisse onde ficava a plantação de laranjas que aparece no texto.

Era uma vez uma família que tinha uma plantação de laranja deliciosa.

Para o aluno E, foram feitas sugestões relacionadas a solucionar os problemas estéticos do texto, como a pontuação, a caligrafia, a estruturação. O aluno respondeu a sugestão dada pelo colega leitor da seguinte maneira: “Chapeuzinho Vermelho, um reconto de aventuras é uma produção independente que põe a menina do chapéu vermelho a se aventurar, desafiando os conselhos da mãe”. O conto quis mostrar como a maioria das meninas de hoje se comportam, para isso a personagem Chapeuzinho é caracterizada como um modelo de representação do contexto atual do autor.

A conversa sobre as produções e sobre o que precisaria melhorar nos textos conduziu a turma a questionar e a conhecer sobre outros aspectos textuais e discursivos que eles ainda não haviam trabalhado ou percebido nas atividades de produção.

Ainda como parte do módulo de leitura e reflexão da produção escrita, exemplificamos o modo de observar tais aspectos, passamos a uma leitura do clássico Chapeuzinho Vermelho, adaptado para a tela, pela Goodtimes e Spectra Nova, mostrando que o conto como desenho animado se tratava de um novo texto, a partir da leitura do texto original.

O desenho animado, com duração de quarenta e cinco minutos, aqui baseado no conto clássico dos irmãos Grimm relata uma Chapeuzinho tradicional. Tomado a princípio para mostrar mais uma forma de leitura do conto, enfatizamos a adaptação textual como uma releitura, um novo olhar

sobre o gênero trabalhado em nossa prática. Os alunos responderam bem ao espaço aberto para as discussões acerca do filme, alegando que o desenho foi interessante, mas que as cenas “irreais” deveriam mudar, já que nem mais as criancinhas acreditam naquelas coisas.

Para não perdermos a oportunidade, recorremos ao que havíamos planejado para a atividade. Primeiro pedimos que eles falassem sobre o desenrolar do texto, o discurso utilizado, as categorias da narrativa que mais chamaram atenção e como o enredo se apresentava. A seguir, fizemos uma reflexão sobre o texto produzido por eles e o clássico apresentado na primeira situação da atividade, além de explorarmos as possibilidades do texto imagético, mostrando as semelhanças e diferenças entre os gêneros.

Consideradas as reflexões sobre o percurso de produção, estruturamos um quadro com os elementos do folhado textual, assim como proposto por Bronckart (1999), constituídos pela infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Tais elementos configuram os pré-requisitos para a reescrita dos textos.

Quadro 1: Estrutura do folhado textual

Infra-estrutura geral dos textos	O plano geral; A noção de tipo de discurso; As articulações entre tipos de discursos; A noção de seqüência.
Os mecanismos de textualização	A conexão; A coesão nominal; A coesão verbal.
Os mecanismos enunciativos	Posicionamento enunciativo e vozes; As modalizações

O nosso interesse é mostrar a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos através da primeira produção do aluno e como adequá-las no processo de reescrita. Observadas as divergências entre as características do gênero abordado e os critérios de organização textual que obedecem ao folhado textual, propomos a reescrita das produções dos alunos.

5.4.2 Reescrevendo os textos

O texto do aluno A foi lido pelos colegas da turma que sugeriram modificações no texto. Tomamos os trechos que correspondem às divergências, nos quais o aluno A aceitou fazer as adequações.

Recorte do texto de A²⁵:

De repente um homem pulou na frente da carroça, pense num bicho feio, corcunda, zambeta, vesgo, manco, só tinha dois dentes da boca (mesmo assim podres) e fedia feito um gambá.
Todo metido a carioca só porque passou dois dias no Rio, chegou em Sebastiana e disse:
- Eu me chamo Lobo porque as “gatinhas” que eu pego uivam por mim. Vamos ali que eu vou te dar muito amor.

No que tange à estrutura do texto, à seleção lexical e aos mecanismos de textualização, os parágrafos acima apresentam lacunas que são preenchidas na reescrita do texto, possibilitando a organização textual. Houve uma nítida evolução nesses aspectos no texto reescrito.

Reescrita do texto de A:

De repente, um homem pulou na frente da carroça, com características desagradáveis, corcunda, zambeta, vesgo, manco, só tinha dois dentes na boca (mesmo assim podres) e, fedia feito gambá, afastando dele toda e qualquer pessoa que ali passava.
Todo metido a carioca, cheiro de gírias, com um falar “diferente”, um jeito diferente só porque passou dois meses no Rio de Janeiro.
Vendo Sebastiana, achou que poderia conquistá-la com seu jeitão; foi dizendo:
- Eu me chamo Lobo, nome carinhoso que recebi das “gatinhas” que peguei e ainda uivam por mim, fugindo com medo que eu lhes fizesse mal. Se você permitir prometo que esse mau cheiro não vai impedir que lhe dê muito amor.

²⁵ Conferir anexo 1.

A escolha lexical para a estruturação do texto corresponde ao ambiente no qual o interactante está inserido. Ele expõe, de forma clara, estereótipos de um sujeito não aceito na interação, uma vez que pessoas com essas características não são aceitas no grupo, ainda mais quando têm em mente fazer o mal.

Outro aspecto relevante é o fato do “Lobo” assumir uma identidade de carioca, denotando o prestígio que as pessoas da comunidade em análise dão aos nascidos no Rio de Janeiro. Observamos também, na escrita do aluno, um tom de ironia, pois a personagem criada por ele, durante um passeio ao Rio, adquire um “jeitão” e passa a ser o conquistador.

O aluno B, que escreveu sobre os “Três moços malvados”, na primeira produção descaracterizou um pouco o gênero proposto para a atividade de escrita. Durante as interferências dos colegas e na reescrita, ele argumentou que o enredo conduz a um final infeliz por ter se baseado numa história real que aconteceu com pessoas próximas de sua família.

Fizemos as devidas considerações sobre a situação apresentada pelo aluno, propondo revisitar a primeira produção, com o objetivo de modificar a estruturação, alterando alguns mecanismos que viessem atender à compreensão do texto.

O primeiro ponto considerado referiu-se ao início da narrativa, no qual sentimos a necessidade de especificar os personagens, a partir das representações do aluno.

Recorte do texto de B²⁶:

Era uma vez três moços malvados eles gostavam de entra no mato e caçar tudo quanto era bicho.

Na leitura desse trecho, a ausência de especificações dos personagens e de elementos coesivos dificulta a semiotização do objeto apresentado, pedindo complementação da idéia. Dessa forma, seguindo as sugestões, o texto ampliou para:

²⁶ Conferir anexo 2.

Reescrita do texto de B:

Era uma vez três rapazes chamados Marcos, Fábio e Carlos que gostavam de entrar no mato para caçar, usando suas armadilhas e espingardas para matar os bichos (animais) e se alimentarem.

No que configura o início da narrativa, o aluno B reordena o parágrafo, dando margem à continuação do enredo. Tal enredo situa a complicação.

Recorte do texto de B²⁷:

Os moços acabaram indo parar numa clareira. Debaixo de um imenso pé de jatobá encontraram três sacos cheios de dinheiro. Festejaram dando tiros para o alto.

- A gente tá podre de rico!

E logo fizeram uma combinação. Enquanto um deles vai à cidade comprar vinho para comemorar, os outros dois ficaram na clareira tomando conta do tesouro.

Um dos que ficaram, olhando aquele dinheirão começou a fazer contas e pensou: - Vou acabar com meu colega. Quando o outro voltar dou cabo dele também.

Assim o dinheiro fica todinho pra mim.

E o malvado não pensou duas vezes. Sacou a arma, atirou-o no companheiro, matou-o e enterrou o corpo ali mesmo. Depois, acendeu um cigarro e ficou esperando sentado debaixo do jatobá.

A sequência narrativa não foi prejudicada, mas a introdução de outros elementos referentes ao conteúdo temático, ao detalhamento do contexto figurativo e narrativo enriqueceram bastante o texto, ampliando seu caráter sequencial específico e ajudando o leitor a interpretar. É o que podemos visualizar após o processo de reescrita.

Reescrita do texto de B:

De repente, a mata começa a clarear, sem entender nada os moços malvados se encontram numa clareira, debaixo de um imenso pé de jatobá, lá encontraram três sacos repletos de dinheiro; festejaram disparando tiros para o alto. – A gente está rico, muito rico! Diziam eles.

Manoel tem a idéia de voltar à cidade e comprar vinho, enquanto Fábio e Carlos permanecem guardando o tesouro.

- Vou acabar com você, Carlos. Quando o Manoel voltar dou cabo dele também, assim não terei que dividir esse dinheirão com mais ninguém.

E o malvado não pensou duas vezes, sacou a arma e matou o companheiro com um tiro certeiro, enterrando o corpo ali mesmo.

²⁷ Conferir anexo 2.

Depois, acendeu um cigarro e ficou sobre o jatobá, aguardando o outro “amigo”.

A caminho da mata, Manoel planeja algo parecido.

- Levo o vinho com veneno de rato e mato os dois de uma só vez, fico com toda a grana e não preciso de mais ninguém.

De volta à clareira é surpreendido com um tiro no peito, dando o último suspiro.

Convencido de seu plano, Fábio esfregas as mãos. – Agora sim, estou rico! Não preciso de mais ninguém, vou passar o resto da vida gastando com casas, gados, roupas, fazendas e jóias.

Não sabia ele que seu fim estava próximo. Pegou o garrafão de vinho, arrancou a rolha e bebeu quase tudo de um único gole e, caiu duro no chão.

As intervenções dos interactantes na prática de linguagem durante o processo coletivo de leitura dos textos renderam acréscimos e reestruturação das idéias do aluno B, além das adequações vocabulares que solidificaram a verossimilhança dos fatos.

Comparar os textos produzidos é uma forma de o aluno perceber onde “falhou” e entender como pode desenvolver suas habilidades de compreensão e competência lingüística e comunicativa na escrita.

Observando a produção do aluno C, percebemos que seu primeiro texto apresenta uma extensão significativa, o que não corresponde ao desfecho²⁸ ordenado das idéias e a formalização da variedade padrão da língua.

Recorte do texto de C²⁹:

Era uma vez no estado do Rio de Janeiro uma garota Rebelde que adorava trazer problemas para sua mãe, ela se chamava Magali, vivia com a mãe num apartamento em Ipanema. Ela adorava frequentar boates, Show de Rock e fazia parte de uma turma da pesada e ela se vestia muito vulgar para parecer mais velha e chamar mais atenção dos rapazes.

[...]

Então saiu Magali carregando uma bolsa, e a mãe perguntou desconfiada para que essa bolsa enorme? e a menina respondeu: são alguns livros para mim estudar na casa da vovó.

[...] E aí gatinha é nova no pedaço? E ela sem responder saiu rapidamente tremendo de medo e só faltava apenas uma pequena ladeira a subir e começou a andar rapidamente, sem olhar para trás! então chegou até o apartamento de sua Vó e entrou assustada, mais antes que a avó fechasse a porta o lobo empurrou com suas

²⁸ De acordo com Gancho (2006) a narrativa proporciona a interpretação a partir das categorias, dessa forma, o desfecho está diretamente relacionado à trama. Com esse propósito verificamos que o aluno citado não estrutura o texto obedecendo a essa categoria no momento adequado.

²⁹ Conferir anexo 3.

patas e disse: quero a sua garotinha e Magali começou a gritar, quando de repente chega alguém e lhe dá uma paulada na cabeça e o lobo desmaia, era a mãe dona Zenóbia que havia seguido a filha por desconfiança então ligaram pra polícia que levaram o lobo pra algum lugar. Então Magali olha pra mãe arrependida e chora lhe pedindo desculpas por ter desobedecido, e dia que nunca mais vai fazer isso e dona Zenóbia a perdoa.

Com a proposta de reescrever o texto³⁰, acreditamos que o aluno C tenha conseguido organizar suas representações, adequando a norma culta, os mecanismos de textualização e os enunciativos, como podemos observar na sua produção final após as considerações desde a conversa coletiva e individual dada pelo professor pesquisador.

Reescrita do texto de C:

No estado do Rio de Janeiro uma garota Rebelde que adorava trazer problemas para sua mãe, ela se chamava Magali, morava em uma área nobre, em um apartamento no bairro de Ipanema, freqüentava boates, show de rock e fazia parte de uma turma da pesada, costumava usar roupas, que a deixasse parecer mais velha e chamar a atenção dos rapazes.

[...]

A pedido da mãe, saiu Magali até a casa de sua avó, carregando uma bolsa, da qual sua mãe ficou desconfiada e perguntou. - Para que essa bolsa enorme? E Magali respondeu: - Estou levando alguns livros para eu estudar na casa da vovó, pois tenho prova amanhã.

A caminho da casa da vovó, eis que Magali encontra:

[...] - E aí gatinha, é nova no pedaço?

E ela sem responder, tentou desviar o caminho, rapidamente um rapaz de olhos azuis, alto e com um perfume embriagante surge em sua frente; tremendo de medo, Magali resmunga que não quer conversa, dizendo:

- Conheço muito bem esse tipinho que se passa por bom moço, mas não passa de um lobo mal, querendo devorar as meninas que cruzam seu caminho. Fique longe de mim, não quero que suas patas me toquem.

Para chegar a casa da vovó só faltava apenas uma pequena ladeira a subir e começou a andar rapidamente, sem olhar para trás! Então, Magali chegou ao apartamento de sua vovó e entrou assustada, mais antes que a avó fechasse a porta o lobo empurrou com suas patas e disse:

- Quero a sua garotinha!

E Magali começou a gritar. De repente chega alguém por trás e dá-lhe uma paulada na cabeça do lobo, nisso ele desmaia. Era dona Zenóbia, a mãe de Magli que havia seguido a filha por desconfiança.

³⁰ A reescrita dos textos foi dada de duas maneiras, a primeira atividade partiu das considerações do grupo, na sequência, sugerimos grupos menores. Para tanto, selecionados cinco textos, assim, possibilitando atender as necessidades individuais e reescrever os textos, ora considerados como reflexão de nosso trabalho.

Nisso ligaram para a polícia que levaram o lobo até a delegacia e Magali olha arrependida para dona Zenóbia e diz:

- Eu prometo ser a melhor filha do mundo, aceito seus conselhos, mas preciso que me desculpe.

Dona Zenóbia perdoa a filha com um abraço muito apertado.

Na condução da atividade de reescrita, observamos a dedicação do aluno C em reorganizar seu texto, de forma que as intervenções dos colegas, desde as indicações escritas nos bilhetes³¹ à conversação mantida entre eles, levassem ao produto final desse aluno.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa participaram efetivamente da produção, tanto individual quanto coletivamente, oferecendo suas contribuições e aceitando idéias e sugestões para chegar à produção final com argumentos sólidos, proporcionando ao leitor um texto fluente.

O aluno D recria o personagem de Grimm influenciado pelo texto de apresentação da proposta, que trazia as representações de Chico Buarque para o clássico, intitulado *Chapeuzinho Amarelo* (2007). A criação da *Chapeuzinho Laranja* feita pelo aluno foi pertinente, mostrando outras faces de uma estória, que ganha ou perde elementos quando recontada ao longo dos séculos.

Ao relato do aluno D, foram sugeridas modificações para a versão final da escrita, no tocante à reorganização textual.

Recorte do texto de D³²:

Era uma vez uma família que tinha uma plantação de laranjas deliciosas. Sonia chamou Vitória!

- Vitória respondeu, o que foi mãe, A mãe de vitória disse a ela vitória leve essa cesta de laranja para a sua avó.

Respondeu vitória, por que a senhora não vai!

- Talou Dona Sonia, por que eu estou cuidando da plantação, Vitória saiu resmungando sozinha.

- Vitória sai com a cesta de laranja em direção a floresta. Quando Vitória ia chegando no meio da floresta encontrou o lobo.

- perguntou o lobo, para onde você vai.

- Respondeu Vitória, para a casa da vovó.

O lobo perguntou o que vitória ia levar dentro da cesta para a vovó.

³¹ Não é nosso objetivo analisar/focalizar em profundidade o conteúdo e característica dos aspectos metodológicos dos bilhetes.

³² Conferir o anexo 4.

- Vitoria disse, pra que você que saber.
- o lobo respondeu, Se você não me disse o que leva ai dentro eu vou ti came. Vitoria correu em direção da casa da vovó chegando lá vitoria assustada bateu na porta.
- vovó pergutou, quem é que esta batendo na porta.
- vitória respondeu, Sou eu vóvo sua neta Vitoria.
- Vitoria disse para vovó, corra que o lobo vem ai

Vovó correu e si arrumou-se e quando o lobo chegou na casa de vóvó ela estava lhe esperando.

Enquanto a vovó esperava o lobo Vitoria se escondia debaixo da cama.

A vovo estava esperando o lobo, e o lobo chegou lá a vovó se agarrou e si cazaro e viveram felizes para sempre.

A primeira produção foi transcrita na íntegra por apresentar problemas de infra-estrutura, de mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos em todos os períodos construídos. Dessa forma, dedicamos maior atenção ao aluno.

Reescrever um texto como esse requer atenção de todos os participantes da atividade, principalmente do professor e do aluno agente. Com uma seqüência dinâmica, foi possível alcançar os objetivos, tanto no coletivo quanto no individual. Como proposta de reescrita, elencamos como critérios, revisar o texto da primeira situação, considerando as expressões, a forma de diálogo, as adequações de algumas palavras no que tangenciam a apropriação da norma culta. Nesse caso, a reescrita resultou na construção seguinte.

Reescrita do texto de D:

Era uma vez uma família que cuidava de uma plantação de laranjas deliciosas e tinha uma filha chamada Vitória. Ela passava horas entre as laranjeiras.

Sônia, a mãe de Vitória, preocupada com a ausência da filha a chamou:

- Vitória! Aonde você se meteu? Preciso que vá até a casa de sua avó, a laranja dela acabou e você é a única que pode fazer isso.

Por que a senhora não vai? Questionou Vitória.

- Por que estou cuidando da plantação, e deixe de teimosia menina!

Vitória saiu reclamando sozinha com a cesta de laranja em direção a casa da vovó pela floresta. Antes de chegar, no meio da floresta encontrou o lobo.

- Para onde você pensa que vai mocinha? E o que leva nessa cesta?

Perguntou o lobo.

- Vitória retrucou: Para que você quer saber?

O lobo já furioso perguntou novamente a Vitória, conhecida também como Chapeuzinho Amarelo, o que levava na cesta? Ameaçando.

- Se você não me disser o que leva aí dentro eu vou ti comer.

Vitória correu em direção a casa da vovó, chegando lá muito assustada, batendo na porta até vovó abrir.

Vovó perguntou o que estava acontecendo e a doce netinha respondeu.

- Tem um lobo atrás de mim, precisamos de um plano rápido.
Vovó correu organizou um plano e ficou aguardando o lobo.
Enquanto a vovó esperava o lobo Vitória se escondia debaixo da cama.
Quando o lobo chegou vovó executou o plano, prendendo-o numa sala escura e chamou o guardo florestal.
Vitória saiu debaixo da cama dizendo:
- Agora viveremos felizes até aparecer outro lobo.

O último aluno considerado em nossa pesquisa, o aluno E, recontou a estória da Chapeuzinho e suas aventuras. Considerando a situação de reescrita, o aluno reorganizou o texto da seguinte forma, obedecendo às sugestões dadas aos trechos com problemas.

Para esse agente, sugerimos que acompanhasse as sugestões dos colegas, os quais sugeriram apenas a mudança do título, o acréscimo e retirada de travessões e organização dos parágrafos.

Sentimos muita dificuldade por parte do aluno na feitura das sugestões e, em pequenos grupos, fizemos dinâmicas de construção dos períodos, eliminando palavras, travessões ou expressões que viessem contribuir com o texto final. A princípio, tomamos sua primeira produção³³, a qual foi observada com o objetivo de reescrevê-lo e, a partir disso apropriá-lo às exigências do gênero conto. Dessa forma, tivemos:

Recorte da reescrita do aluno E:

Chapeuzinho Vermelho um reconto de aventuras
Recontando as aventuras de Chapeuzinho Vermelho

Enquanto interventor, selecionamos partes do primeiro texto fragmentadas, pedimos para que identificassem a linearidade de acontecimentos. Articularam as partes do texto, sugerindo as possíveis modificações, daí contribuímos na eliminação de elementos lexicais, sentenças e parágrafos, feita a distribuição entre os alunos do grupo do agente da escrita, pedimos que apresentassem proposta para a reescrita de cada trecho, resultando no construto coletivo.

Reescrita do texto de E:

³³ Conferir anexo a digitalização do documento.

Recontando as aventuras de Chapeuzinho Vermelho

Margarida mais conhecida como Chapeuzinho Vermelho, que morava em uma casa no meio de uma floresta com sua mãe dona Francisca, sempre ia à cidade comprar pizza.

Um dia sua mãe pediu que Margarida levasse algumas pizzas para a vovó. Margarida com seu jeito aborrecido, amargo e distraído disse:

- Não posso ir, porque estou ocupada com minhas atividades escolares.

Mesmo assim, dona Francisca insistiu que Margarida fosse à casa da vovó, mas alertou dos perigos que habitavam o caminho.

Margarida por não escutar sua mãe passaria por uma situação de risco e medo. Seguiu até a casa de seu tio João, que ficava na metade do caminho.

- Para onde você vai Margarida? Perguntou o tio João.

-Vou até a casa de a vovó levar algumas pizzas para o jantar.

Margarida continuou a andar, já que tinha muito chão pela frente.

De repente uma voz rouca surge entre as árvores, perguntando.

Aonde vai uma menina tão bonita?

- Vou à casa da minha avó!

O lobo mostrou a cara, ficou observando a garota com um olhar penetrante capaz de hipnotizar, insistindo em acompanhar Margarida.

-Posso ir muito bem sozinha.

O lobo insistiu em ameaçar Chapeuzinho dizendo: - Sorria muito, pois seus dias de vida vão acabar porque vou devorá-la.

As representações dadas pelos participantes da atividade de linguagem, tanto individual quanto coletiva, possibilitaram melhorias na versão final do texto do aluno E, de modo a compreender que as escolhas lexicais, os argumentos de construção e exposição da linguagem são mecanismos essenciais na elaboração de um texto.

O modo de reestruturação do texto permitiu aos envolvidos na atividade maior intervenção, principalmente no que diz respeito à reflexão da escrita. Refletir sobre a escrita no quadro atual da escola é uma forma de alcançar os objetivos do ensino de Língua Materna, uma vez que a interseção de fatores linguísticos e extralinguísticos coadunam na compreensão do sujeito e de suas práticas de linguagem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso teórico-metodológico que constitui nossa pesquisa representa a busca pela articulação entre as teorias ora apresentadas e o processo didático-pedagógico com os gêneros textuais. No tocante ao ambiente escolar, presenciamos situações que não se efetivam quando se busca a leitura e escrita dos agentes envolvidos; além do ambiente socioeducacional apresentar lacunas em relação às práticas sociais de linguagem.

Em consonância com a teoria de concepções de linguagem, gêneros textuais e letramento na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, utilizamos as experiências em sala de aula, concatenando com o contexto propício à linguagem e propomos uma prática com o gênero conto de fadas, na qual evidenciamos aspectos relevantes à compreensão da linguagem e sua prática social.

Os resultados das produções permitiram a concordância com outras pesquisas já realizadas no ambiente educacional, as quais caracterizam os problemas existentes nas escolas, precisamente na escrita do aluno. Apesar disso, não podemos generalizar a todo ambiente e contexto de produção a não efetivação das práticas de letramento.

Consideramos os dados apresentados relevantes na construção da escrita do aluno, uma vez que permite sua participação em todas as etapas da atividade de linguagem. À medida que refletimos sobre a prática de linguagem para a compreensão da escrita, retomamos a importância que é inerente entre os gêneros textuais e as práticas de letramento.

Verificamos que, através das propostas teóricas apresentadas pelos estudiosos e utilizadas por nós nesta análise, o processo de trabalho com os gêneros textuais é passível de efetivação, envolvendo e evidenciando a relação produtiva de ensino-aprendizagem da Língua Materna. Conseguimos algo que, à primeira vista configurava-se como um grande desafio, usar um gênero fantasioso como o conto de fadas para motivar a alunos a produzirem textos que contemplasse, mesmo que parcialmente, sua realidade sociocultural.

Desse modo, questionamo-nos sobre o porquê da não utilização dos conceitos e abordagens desenvolvidos pelos teóricos, no concernente a uma nova ação educacional que busque subsídios nos gêneros textuais para um melhoramento das atividades sociointeracionais em sala de aula.

Percebemos, assim, que ainda existe um longo caminho a ser percorrido pelos sistemas de ensino no que diz respeito às práticas de linguagem e ao entendimento dessas práticas como método eficaz na consolidação de uma nova postura do professor e do agente da escrita.

Através das atividades por nós desenvolvidas, observamos que o uso do gênero conto de fadas e suas atualizações contribuíram não só para a interação entre os agentes como proporcionou a efetivação da sequência didática, na qual os módulos apresentados dinamicamente partiram desde o conhecimento prévio do aluno a respeito da temática apresentada, passando à compreensão do gênero na dimensão estrutural e o processo de escrita e reescrita.

As representações dos interactantes demonstraram que os mesmos possuem um conhecimento linguístico-discursivo-pragmático muito abrangente e, de certo modo, assistemático, necessitando que o professor conduza atividades de linguagem que os incitem a discutir amplamente sobre a leitura do texto antes da aplicação dos módulos.

A partir desse primeiro contado com o gênero selecionado, o sujeito é levado a uma participação ativa no processo de uso da linguagem, vislumbrando, a partir disso, reelaborar seus pensamentos e conceitos adequando-os a um processo sistêmico da produção inicial à produção final. As atividades de reescrita, construídas interativamente, mostraram-se bastante produtivas, fazendo com que os textos dos alunos evoluíssem significativamente em todos os aspectos da arquitetura textual: desde o nível macro até o nível micro.

Em conclusão, acreditamos que a utilização dos gêneros textuais na escola enfrentará ainda um longo caminho de resistência e inacessibilidade que prejudica a aplicação de práticas que venham contribuir no processo de interação. Faz-se necessário o desenvolvimento de um trabalho conscientizador a respeito dessas práticas por parte dos profissionais da

educação, a fim de estabelecer critérios relevantes ao ensino-aprendizagem da língua.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix, 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação lingüística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. Volochinov. *A interação verbal*. In: *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 2003.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins fontes, 2004.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2007.

BORDENAVE, Juan E. Díaz. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BORTONE, Márcia Elizabeth. *A construção de leitura e da escrita*. São Paulo: Parábola, 2008.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Falar, ler e escrever em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo: Contexto, 2006.

BRANDÃO, Helena Nagamine. *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BUARQUE, Chico. *Chapeuzinho amarelo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

CARDOSO, Cancionila Janzkovsk. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

_____. *Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar*. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

COSTA, Sérgio Roberto. *Interação e letramento escolar*. São Paulo: UFJF, 2000.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Aauxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: Perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2002.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, Lucília. *A escrita e o outro*. Brasília: Editora UNB, 1998. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GERALDI, Wanderley. *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES – SANTOS, Sandoval Nonato. *Recontando histórias na escola: Gêneros discursivos e produção da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOTLIB, Nádia Battella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1999.

HANKS, William F. *Língua como prática social*. São Paulo: Cortez, 2008.

HORA, Dermeval da (Org.). *Diversidade lingüística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997.

_____. Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro (Orgs.). *Projeto variação lingüística no estado da Paraíba*. João Pessoa: Idéia, 2001.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2000.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO, Karim Siebeneicher. *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

_____. MATENCIO, Maria de Lourdes M. *Letramento e formação de professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2004.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. *O foco narrativo*. São Paulo: Ática, 1993.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

_____. Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MEURER, José Luiz. MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros textuais*. São Paulo: EDUSC, 2002.

_____. BONINI, Adair. MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Chistina. *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos, vol III*. São Paulo. Cortez, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Língua e Conhecimento lingüístico. Pra uma historia de idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2000.

PAZ, Maria Luisa de Abreu Lima. *Contos de Andersen, Grimm e Perrault*. São Paulo: Girassol, 2005.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. Recife: UFPE, 2005.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: PUCSP/EDUC, Mercado de Letras, 2006.

_____. BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa e cultura escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SANTAELLA, Lúcia. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *Imagem, cognição, semiótica e mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, Inês. *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

SKINNER, B.F. *Comportamento verbal*. São Paulo: Cultrix, 1985.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TELLES, Carlos Queiroz. KUPSTAS, Márcia. et al. *Sete faces do conto de fadas*. São Paulo: Moderna, 1993.

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VANOYE, Francis. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 2007.

XAVIER, Maria Luisa; ZEN, Maria Isabel H. Dalla (Orgs.). *Ensino da língua materna: para além da tradição*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

ANEXOS

Anexo 1 – Produção do aluno A

Chapeuzinho de palha

Há muito tempo num sítio de uma pequena cidade do sertão paraibano, havia uma bela garota chamada Sebastiana (tão bonita quanto o nome).

Um dia quando Sebastiana terminou de comer sua rapadura com pirinha e charque no almoço, sua mãe a chamou:

– “Bastiana, cê vai na casa de sua vó levar água que a água que ela tinha acabou.”

– “Óre, mãinha” e “pru mó de quê”, que “ocê” mesma “num” vai levar.

– “Vou pra casa de pirinha, fazer tapioca pra gente.”

– “É por que que ela não vem buscar.”

– “Já muito ‘veia’ não vai ter força pra carregar a água.”

– “Mas eu não quero sair, lá fora tá fazendo um ‘calorão’.”

– “Deixa de ser besta e vai logo.”

Sebastiana acabou indo, vestiu uma calça velha, uma camisa de manga comprida e colocou seu chapéu de palha. Colocou alguns galões d'água na carroça e foi embora.

A mãe de Sebastiana lhe deu orientações:

– “Bastiana, cê num passa lá pelo ‘burro capado’ que por lá tem muito ‘cabra sapado’, vai pelo ‘cachorro gripado’, que é mais longo, mas é mais seguro.”

Sebastiana não acreditou, queria chegar logo e acabou pegando o caminho chamado “burro capado”.

O caminho era estranho, sem casas, sem pessoas, sem animais, só árvores secas sem folhas e de galhos tortos (típico da caatinga).

* De repente um homem pulou na frente da carroça, pareceu um bicho feio, corcunda, zangado, velho, magro, só tinha dois dentes na boca (mesmo assim podres) e pedia feito um garibá.

Todo metido a corisco só porque passou dois dias no rio, chegou em Sebastiana e disse:

* - Eu me chamo Lobo porque as "gatinhas" que eu pego vivem por mim. Vem aí que eu vou te dar muito amor.

Na verdade o chamavam de Lobo porque ele era peludo e pedia feito um lobo velho.

E Sebastiana disse:

- Vai te "lascar, carnica", vai tomar banho que "tú" "tá" e pedendo.

Ela deu um bote tão grande no tal do Lobo que ele ro-
dou três vezes.

Sebastiana foi embora e sem ela perceber o Lobo a se-
guiu até a casa da vizinha.

Ao chegar à casa de taipa de sua vizinha, Sebastiana
descarrega os galões d'água da carroça e descarrega um pouco,
de repente o Lobo entra.

A vizinha fala:

- "Ocente, que mulesta" é isso?

O Lobo empurrando a vizinha diz:

- Se cala velha, o assunto é entre eu e a gatinha.

Sebastiana diz:

- O que você quer vai embora já te dei um "supapo" e por

so muito bem dar outro.

Com uma corda na mão pronto pra amarrar os braços de Sebastiana o Lobo diz:

- Tapa de amor não dói, "gatinha selvagem" eu vou cuidar para que você fique bem quietinha.

A vizozinha pega uma espingarda e acerta na "bunda" do Lobo.

- Velha miserável, você vai ver:

Mesmo ferido o Lobo avança na vizozinha, mas ela acaba dando uma surra nele.

Surpreendida, Sebastiana diz:

- Nossa vizó, não sabia que a senhora era tão "caceteira".

A vizozinha responde:

- Eu posso ter 125 anos, mas eu sou "mulher muito macho" e ainda tenho força pra dar surra em "cabra salado".

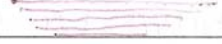
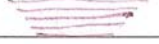
Então a vizozinha e a Sebastiana começaram a carregar água pra todas as pessoas, na carroça e o Lobo virou o burro de carga delas, que levou muita chibatada no lombo pra andar ligeiro.

E viveram carregando água para sempre.

Anexo 2 – Produção do aluno B

Conto:

Três mocas malhadas



Em uma vez três mocas malhadas, elas gostavam de estar no mato e caçar tudo quanto era bicho. Levavam espingarda de chumbo grosso, espingarda de can-tucho e até revólver de dois canos. Ficavam o dia inteiro, dando tiro matavam ana, papagaio, tucano, leão-leão, babaço, tijiu, caga-ele, pintassilgo, jacaré, de bico, andorinha, nalinha, bafê, salia, sem-fim e linxupia. Matavam macaco, caluri, eu-riango, coruja, mutum-de-pernicho, pica-pau, saia, garça, quero-quero, sacó, falu-su, ineri e pato-do-mato. E também bi-cho grande que nem tamanduá, tatu, gambá, bicho-preguiça, urado, curico, Ca-pitana, lutia, paca, preá, anta, macaco, quati, tartaruga e cachorro-do-mato.

Os três lindos, caçavam por caçar. Matavam por divertimento, gostavam de ver quem tinha melhor pontaria, quem acertava num só tiro, quem destrua mais.

Um dia, durante a caçada, escutaram uma vez grossa gritando no fundo do mato:

— Olha o laço!

16/04/2008

Os três estranharam. Era voz grossa:

- Olha o laço!

Os três corriam para ouvir melhor, e a voz grossa, soou:

- Olha o laço!

Os moços acharam graça. Um deles disse:

- Vamos procurar o tal do laço pra gente olhar!

Os outros acharam timoridão. E assim as malícias foram se espalhando na mata.

Andavam, que andavam, cada vez mais fundo, cada vez mais longe do tudo. A floresta foi ficando escura e cheia de seculares.

Os moços acabaram indo parar numa clareira. Debaixo de um imenso pé de jatobá encontraram três sacos cheios de dinheiro. Festejaram, dando tinos para o alto.

- A gente tá podre de rico!

Os laços fizeram uma combinação. Enquanto um deles ia à cidade comprar um boi para comemorar, os outros dois ficariam na clareira, tomando conta do tesouro.

Um dos moços partiu e os outros dois ficaram.

Um dos que ficaram, olhando aquele

16/04/08

dinheiro, começou a fazer centas e pen-
sou:

“Ficou abor com meu colega. Quando
o outro voltar, dou cabo dele também.
Assim o dinheiro ficará todo pra
mim.”

E o malado não pensou duas ve-
zes. Sacou a arma, atirou no
companheiro, matou-o e enterrou o
corpo ali mesmo. Depois, acendeu um
cigarro e ficou esperando sentado
debaixo do filô.

Acontece que o moço que fazia
a idade comprar vinho teve uma
idéia parvida:

“Bebo o vinho cheio de veneno. As-
sim os dois bebem, morrem e eu
fico com o dinheiro todo.”

Ele fez isso mesmo. Comprou um
garrafão de vinho tinto, encheu de
veneno de rato, e voltou para den-
tro do mata.

Quando chegou à clareira le-
vou um tiro e morreu na hora.

O último moço, o fardado que
solto, sentou numa pedra pa-
ra descansar. Olhando para os três
bacos de dinheiro, explicou as mi-
os de felicidade.

— Agora sim! — disse ele. — ficou rico.

16/04/08

mas vou trabalhar nunca mais. Vou passar o resto da vida comprando coisas, casas, roupas, carros, jóias, fazendas...

Fazendo isso, arrancou a tampa do garrafão de vinho e bebeu quase tudo de um gole só.

Foi engolir o vinho e cair dentro no chão.

Assim, o laço de diabo terminou de apertar seu nó.

Fim.

Anexo 3 – Produção do aluno C

Chapéu Vermelho nos dias de hoje (moderna)

Era uma vez no estado do Rio de Janeiro uma garota Rebelde que adorava trazer problemas para sua mãe, ela se chamava Magali, vivia com a mãe num apartamento em Ipanema. Ela adorava frequentar boates, Show de Rock e fazia parte de uma turma da perada e ela se vestia muito vulgar para parecer mais velha e chamar mais atenção dos rapazes.

Em um domingo sua mãe dona Zenúbia mandou que ela fosse na casa de sua vó que era muito velhinha ouvir o seu remédio, Magali concordou e disse que iria levar, sua mãe estranhou o fato de ela ter aceite sem fazer nenhum comentário, mais ficou calada! e recomendou a Magali que tomasse muito cuidado pois já era noite e fosse de taxi e parasse em frente ao apartamento de sua vó em Copacabana.

Mais a garota Rebelde nem deu importância nenhuma nos conselhos que sua mãe havia lhe dado. E pensou Vou concordar mais na hora de ir pego o melhor caminho, foi se arrumar então para despistar sua mãe colocou uma saia longa, uma blusa folgada, sapatilha e seus olhos fundo de garrafa e amarrou seu cabelo!

Então saiu Magali carregando uma bolsa e a



Honey Friends

www.ecologicapapel.com.br

mãe perguntou desconfiada para que essa bolsa enorme?
e a menina respondeu: só alguns livros para virarmos estudar
na casa da vovó.

E assim foi embora, mais dona Zenóbia não conformada
decidiu seguir a filha. E pelo caminho a menina tirou
a bolsa e ficou só de top (tomara que caia) rasgou a
saia e ficou com um short jeans curtinho, colocou uma
bota preta, solta o cabelo e senta-se em um banco e
começa a se maquiar com uma maquiagem muito car-
negada e com isso ficou em vez de parecer uma garotinha
de 14 anos parecia mais uma de 18 anos, a mãe
por sua vez a observa horrorizada com vontade de pega-la
e leva-la para casa mais se controla e continua a

seguir, mais na frente encontra uma turma de garotos
que se aproxima, um deles tem coragem e vem falar

com ela. Oi tudo bem? pergunta o garoto, ela responde
olhando muito para ele! estava até um tanto ridículo
me incomodar, então ele sai com muita vergonha e ela
segurando a vontade de voltar aquela gargalhada.

Então segue seu caminho, mais na frente viu um
piquete que roubou sua bolsa e saiu correndo! Ela gritou
muito assustada. socorro! socorro! até que apareceu
uma moça muito bonita e abordou a bolsa do garoto
e se aproximou perguntando: você está bem? e ela res-
pondeu com a voz estremeçada. Sim! obrigada, então



a moça disse, posso te dar um conselho?

Magali respondeu, pode, então ela disse não
seguir essa vida, vejo que você é muito fofo
e bonita, tem uma vida toda pela frente e
Magali ficou assustada tentando explicar
que não era o que ela parecia, mais estava

foi nervosa que não conseguiu e a meça foi embora, então Nagali nervosa saiu apressada e começou a caminhar rapidamente e entrou em um bar e pediu apenas um refrigerante e começou a beber lentamente, quando de repente sentiu um perfume diferente no ar, quando se virou era o lobo, que chegou admirando sua beleza. E aí Gatinha é nova no pedaço? E ela sem responder saiu rapidamente tremendo de medo e se furtava apenas uma pequena ladeira a subir e começou a andar rapidamente, sem olhar para trás! então chegou até o apartamento de sua mãe e entrou assustada, mais antes que a mãe fechasse a porta o lobo empurrou com seus **patas** e disse: "querer a sua gatinha?" Nagali começou a gritar, quando de repente chegou alguém e lhe dá uma paulada na cabeça e o lobo desmaia, era a mãe dona Zenília que havia seguido a filha por desconfiança então ligaram pra polícia que levaram o lobo pra algum lugar, então Nagali olha para a mãe arrependida e chora lhe pedindo desculpas por ter desobedecido, e diz que nunca mais vai fazer isso e dona Zenília a perdoa.

No Rio de Janeiro em Copacabana lugar onde vive muitas pessoas mora Nagali, Zenília sua mãe, e sua mãe e nunca mais viram e nem ouviram falar do lobo.

E a história termina no Rio de Janeiro lugar muito agitado. E assim viveram assustados para sempre.



Anexo 4 – Produção do aluno D

Chapeuzinho laranja

Era uma vez uma família que tinha uma plantação de laranjas deliciosas. Gonça chamou Vitoria!

- Vitoria respondeu, o que foi mãe. Amãe de Vitoria disse a ela Vitoria leve esse cesto de laranja para o meu avô.

Perseguiu Vitoria, porque a senhora não vai.

- Então disse Gonça. Porque eu estou cuidando da plantação, Vitoria não resumendo a noção.

- Vitoria vai com o cesto de laranja em direção a floresta. Quando Vitoria lá chegando no meio da floresta encontrou o lobo.

Perseguiu o lobo, para onde você vai.

- Respondeu Vitoria. Para a casa do meu avô.

O lobo perguntou o que Vitoria ia fazer dentro do cesto para o avô.

Vitoria disse, pra que você quer saber.

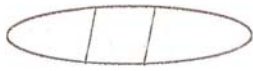
- O lobo respondeu, Se você não me disser o que tem aí dentro eu vou te comer. Vitoria correu em direção da casa do avô chegando lá Vitoria assustada bateu no portão.

- Vovo perguntou, quem é que está batendo no portão.

- Vitoria respondeu, Sou eu, vovo sua neto Vitoria.

- Vitoria disse para vovo, corre que o lobo vem aí.

Vovo correu e se arrumou-se. Quando o lobo chegou na casa de vovo lá estava lá esperando.



quando o vovô esperava o lobo, o lobo chegou e
condiz diluísio do como.

A vovô estava esperando o lobo, e o lobo chegou da
vovô, si agarrar como lobo e si corzaro e diluísio
felizidade por sempre.

Anexo 5 – Produção do aluno E

Chapeuzinho Vermelho
um conto de
aventuras

16-04-08

- O personagem mais conhecido como Chapeuzinho Vermelho.

- Ocorre em uma casa no meio de uma floresta com sua mãe Dona Francisca.

- Um dia sua mãe pediu que Olegarida levasse algumas pizzas para a vovó.

- Olegarida com seu jeito chorreado, amargo e desatencioso a sua mãe.

- Dona Francisca alerta de alguns perigos que existem na floresta.

- Olegarida por não escutar sua mãe, diz que isso é só para mim dar medo.

- E assim ela foi caminhando, ao andar um pouco, entrou na casa de seu Tio João.

- Perguntou Tio João, para onde você vai Olegarida, e assim ela respondeu, vou a casa da vovó, vou levar algumas pizzas.

- Tenha cuidado, disse seu Tio naquela floresta tem ali adiante, alerta alguns perigos.

- Tá, tá, respondeu Olegarida, por ser um pouco aventureira, não temo medo.

- 1- Bem. disse Margarida, vou então cominhando para chegar logo ~~à~~ à casa da velhinha.
- 2- Quando chegou na floresta, sentou um livro muito forte, e ela falou sem temer, deve ser um cão perdido na floresta.
- 3- E aí tornou-se a cominhar, pelos caminhos, sem-livais da floresta.
- 4- Há não um tropeço muito delado.
- 5- Margarida pensou nas coisas que sua mãe, Dona Francisca e seu Tio João tinha lhe falado.
- 6- Pela floresta assustadora Margarida andava com paços que ouzua, o medo era horrível.
- 7- Em sua frente viu um homem, muito bem vestido, elegantemente vestido.
- 8- Perguntou o homem a Margarida, donde vem uma menina tão bonita, vou a casa de minha avó.
- 9- Com olhos penetrantes, espazes de impensável.
- 10- O homem perguntou, posso lhe acompanhar, Margarida disse, não, estou bem sozinha.
- 11- O homem insistiu, mas ela negou ser acompanhada.
- 12- Margarida já muito assustada saiu correndo pelos caminhos da floresta. O homem começou a segui-la, sem que ela percebesse.
- 13- Quando assustada Margarida, já estava chegando à casa da avó.
- 14- Sentia na pele as vezes do homem.
- 15- Chegando na casa da avó, entrou e ficou a

porta, e perguntou a sua avó se estava tudo bem, olhou na janela e viu um culto maldado, bater na porta, empurrar a porta e era o lobo.

- Dona Francisca já estava preocupada com o clima de Margarida, e mandou o tio João atrás dela, Tio João pegou o rifle pendurado na parede e saiu correndo ^{logo} para casa da avó.

- Na casa da avó estava ^{logo} com gorros afiados e dentes enormes.

- Margarida e sua avó estavam apavoradas.

- O lobo disse voei chapuzinho, seria muito - o lobo, ven ~~o lobo~~ o lobo.

- E então chegou o tio João com seu rifle e apontou para o lobo, disparou e o lobo saiu correndo pela encruzilhada da floresta.

- O lobo desapareceu nos troncos na floresta negra.

- Margarida e sua avó se sentiram aliviadas os picos deliciosos.

Anexo 6 – Certidão do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião Ordinária, realizada no dia 28/05/08, o projeto de pesquisa do (a) Professor (a) Regina Celi Mendes Pereira intitulado: “ERA UMA VEZ UM CONTO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA DE LINGUAGEM ESCRITA” Protocolo nº. 0229”

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.


Profª Edeltrudes de O. Lima
Vice-Coordenadora CEP/CCS