UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

MAÍSA CARDOSO

PERCURSO DOS GÊNEROS DO NARRAR NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM DIAGNÓSTICO COM FOCO NOS ALUNOS

MARINGÁ – PR
2009

MAÍSA CARDOSO

PERCURSO DOS GÊNEROS DO NARRAR NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM DIAGNÓSTICO COM FOCO NOS ALUNOS

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras na Área de Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Profª. Drª. Sonia A. Lopes Benites.

MARINGÁ – PR

2009

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Cardoso, Maísa
C268p Percurso dos gêneros do narrar no ensino de língua materna : um diagnóstico com foco nos alunos / Maísa Cardoso. -- Maringá : [s.n.], 2009.
141 f. : il.

Orientadora : Profa. Dra. Sonia A. Lopes Benites.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2009.

1. Narrativa - Ensino. 2. Literatura e lingüística - Diagnóstico. 3. Língua portuguesa - Ensino. I. Benites, Sonia A. Lopes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 469.07

MAISA CARDOSO

PERCURSO DOS GÊNEROS DO NARRAR NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM DIAGNÓSTICO COM FOCO NOS ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em **20 de março de 2009**.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof.ª Dr.ª Vera Teixeira de Aguiar
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS / Porto Alegre – RS

Dedico a todos os professores:

sonhadores,

idealistas,

persistentes ...

sem os quais, o aprender

não teria o encanto que tem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de luz e vida, Aos envolvidos diretamente na pesquisa, fontes de meus dados, sem os quais não poderia partilhar essas experiências;

Aos meus familiares, que compreenderam esse meu momento de introspecção: pais, irmãos, sobrinhos, cunhados que, viveram comigo cada etapa deste tempo;

Aos meus amigos, queridos companheiros, que, mesmo ante minha ausência, estiveram ao meu lado;

À Comunidade Evangélica em Paiçandu, que me fortaleceu com suas orações;

Ao querido Leandro Narciso, que não somente enriqueceu matematicamente essa pesquisa com seus gráficos e tabelas, como também me incentivou em momentos decisivos;

Ao caro amigo, Paulo Gaiotto, que me acompanhou desde a gênese dessa pesquisa até sua conclusão;

À querida sobrinha Aldinéia, que me auxiliou com suas leituras e pontuou em momento oportuno;

À secretaria Andréia, pelo atendimento dispensado nesse processo;

A todos os professores do DLE, por compartilharem seus conhecimentos;

À professora Dra. Maria Célia Cortez Passetti, pelo incentivo no início da pesquisa;

Aos professores Drs. Neiva Maria Jung e Edson Carlos Romualdo, que, por ocasião de SPLE, contribuíram na revisão do projeto, com relevantes comentários;

Aos professores Drs. Vera Teixeira de Aguiar e Renilson José Menegassi, pelas indispensáveis sugestões, por ocasião do Exame de Qualificação

E, principalmente, à professora Dra. Sonia A. Lopes Benites, pela singular orientação, marcada não somente pela firmeza e competência, como pelo carinho, incentivo e força. Sem dúvida, minha história não será a mesma depois dessa parceria.

A criança está doente. A mãe a leva para a cama e se senta junto dela. E então começa a lhe contar histórias. Como se deve entender isso? (...) Daí vem a pergunta se a narração não formaria o clima propício e condição mais favorável para uma cura. E não seriam todas as doenças curáveis se apenas se deixassem flutuar para longe – até a foz – na correnteza da narração? Que se pense que a dor é uma barragem que se opõe à correnteza da narrativa, então se verá claramente que é rompida onde sua inclinação se torna acentuada o bastante para largar tudo o que encontra em seu caminho ao mar ditoso do esquecimento. O afagar mostra um leito para essa corrente. (BENJAMIN, 1987, p. 269).

PERCURSO DOS GÊNEROS DO NARRAR NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UM DIAGNÓSTICO COM FOCO NOS ALUNOS

Maísa CARDOSO
Orientadora: Profa. Dra. Sônia Aparecida Lopes BENITES

Embora o narrar seja uma capacidade desenvolvida desde a infância, antes mesmo da fase escolar, diversos trabalhos acadêmicos têm demonstrado a crescente apatia dos alunos quanto à leitura e à produção de textos pertencentes a gêneros dessa tipologia. Alerta a essa contradição, a pesquisa objetiva mapear, a partir da perspectiva do educando, o percurso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e sua repercussão nas atividades extraclasse. O contexto da pesquisa é constituído por escolas de Ensino Médio e Fundamental da região de Maringá, nas quais os dados foram colhidos, por meio de questionários, junto a alunos de quinta e oitava séries de Ensino Fundamental e terceiro ano de Ensino Médio. Esta investigação fundamenta-se numa perspectiva de ensino-aprendizagem interacionista, na concepção de gênero bakhtiniana (BAKHTIN, 2003) e no conceito de tipologia de Adam (apud BRONCKART, 1999; BRANDÃO, 2000; BONINI 2005). Adotamos a proposta de Agrupamento de gêneros feita por Dolz e Schneuwly (2004), e evidenciamos duas concepções de Tipo narrativo, na pesquisa: na primeira, mais ampla, se incluem também gêneros do relatar (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), caracterizados por seqüências de eventos, situados no tempo, mas sem conflito nem tratamento estético; a segunda refere-se às seqüências de eventos, fundamentalmente marcadas pela presença de conflito e por um trabalho artístico com a palavra. Os gêneros aí abrangidos pertencem exclusivamente à ordem do narrar (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004). É nesta última acepção que nossa análise se fixa, devido à relevância da abordagem dos gêneros narrativos literários, em sala de aula e o papel da literatura na formação do homem (CANDIDO,1972). A pesquisa procura verificar: a) se os alunos reconhecem um texto narrativo e são capazes de apontar suas características e elementos principais; b) se os alunos gostam de ler e produzir/reproduzir textos narrativos; c) se a escola, no decorrer das séries, passa para segundo plano o trabalho com o texto narrativo; d) se os alunos lêem e escrevem textos narrativos fora da escola por iniciativa própria. A análise dos dados demonstrou que os educandos revelaram-se mais aptos a reconhecer o Tipo narrativo – na acepção mais ampla - do que os diversos gêneros narrativos (literários). A capacidade de reconhecimento desses vai se aperfeiçoando, no decorrer da vida escolar. Em relação ao prazer em ler, os alunos revelaram gostar mais de ler do que produzir gêneros narrativos na escola, que, por sua vez, paulatinamente, substitui a leitura dos gêneros narrativos por outros, especialmente da ordem do argumentar. Nesse aspecto, a quinta é a série em que predomina o estudo e a leitura de narrativas; a oitava volta-se para textos argumentativos, predomínio que é intensificado no Ensino Médio, em que a leitura e a análise da narrativa ficam restritas às indicações do exame vestibular. Fora da sala de aula, os alunos afirmaram preferir ler principalmente os gêneros narrativos, com destaque às histórias de humor, ação, suspense e aventura. Quanto à produção, em contexto escolar, destacam-se, em todas as séries, a narração, a dissertação, o resumo e a resenha, textos tradicionalmente escolares, cuja abordagem é desvinculada das condições de produção textual. É possível perceber que, nas séries iniciais, a esses gêneros somam-se outros, o que caracteriza uma maior diversidade textual. Contudo, a produção extraclasse contempla textos da ordem do narrar e do relatar, em “blogs” e diários, com interlocutor determinado e estilo próprio. Os alunos revelaram ter tido experiências com narrativas orais na infância e evidenciaram o prazer em contar histórias, piadas, casos e outras formas de narrativas orais, fora da escola.

Palavras-chave: narrar – literatura e lingüística - diagnóstico.
Área de concentração: Estudos Lingüísticos
Linha de pesquisa: Ensino Aprendizagem de Língua Materna

THE COURSE OF NARRATIVE GENRES IN MOTHER TONGUE TEACHING: A STUDENT-FOCUSED DIAGONOSIS

Maísa CARDOSO
Supervisor Professor: Dr. Sônia Aparecida Lopes BENITES

Despite narration is an ability developed in childhood, prior to school phase, various academic works have shown the increasing students' apathy in reading and text production in narrative genres. Bearing such contradiction in mind, this research aims to outline, from the student perspective, the course of narrative text in Portuguese Language classes of Basic Education and its repercussion in extra class activities. The research context is grounded in primary and secondary school in the region of Maringá, from where the data were collected by means of questionnaires with students from the fifth and eighth grades of primary school, and third grade of secondary school. This investigation draws on an interactionist perspective, on Bakhtin's concept of genre (BAKHTIN, 2003), and on Adam's concept of typology (apud Bronckart, 1999; Brandão, 2000; Bonini 2005). We adopted the model of genre grouping proposed by Dolz e Schneuwly (2004), and we highlighted two narrative type concepts: the first one includes the genre of reporting (Dolz e Schneuwly, 2004), characterized by the sequence of events, situated in time, but without conflict or aesthetic treatment; the second one concerns itself with the sequence of events, fundamentally marked by the presence of conflict and by an artistic work with the word. The genres aforementioned belong exclusively to the order of narration (Dolz e Schneuwly, 2004). It is in the latter concept that this study is grounded in, due to the relevance of approaching literary narrative genres in the classroom, and the role of literature in men's education (CANDIDO, 1972). The research looks at checking: a) if the students recognize a narrative text and are able to point out its characteristics and main elements; b) if the students like reading and produce/reproduce narrative texts; c) if the school, throughout grades, changes to second plan the work with narrative texts; d) if the students read and write narrative texts outside school by their own initiative. Data analysis showed that the students were more apt to recognize a narrative Type – in its wider concept – as compared to the various narrative genres (literary). Their recognition capacity improves throughout their school life. As regards pleasure in reading, the students showed to like reading better than producing narrative genres at school, which in turn gradually replaces the reading of narrative genres by others, especially the argumentative type ones. In this respect, it is in the fifth grade that the study of narratives predominates; the eighth grade is concerned with argumentative texts, whose predominance is intensified in secondary school, in which the reading and the narrative analysis are restricted to the exam of vestibular. Outside classroom, the students stated to prefer reading, mainly the narrative genres, highlighting comedy, action, thriller and adventure. As regards production, in school context, the genres which emerged in all grades were the narration, dissertation, summary, traditional school texts whose approach is not connected with the conditions of textual production. It is possible to notice that in initial grades, other genres are added to the aforementioned ones, which characterizes a major textual diversity. However, the extra class production contemplates texts of the narration and reporting order, in blogs and diaries, with a determined interlocutor and a proper style. The students reported having had experiences with oral narratives in childhood and showed pleasure in telling stories, jokes, cases and other forms of oral narrative outside school. The final conclusion is that, even when leaving school, narrative remains in the student life.

Key words: to narrate – literature and linguistics – diagnosis.
Concentration area: Linguistic Studies
Research line: Mother tongue teaching and learning.

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SÍMBOLOS

EP	**- Escola Particular**
EE1	**- Escola Estadual 1**
EE2	**- Escola Estadual 2**
EF	**- Ensino Fundamental**
EM	**- Ensino Médio**
Q	**- Questão**
PCNS	**- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio**

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
2	**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**	16
2.1	LEITURA	17
2.1.1	**Concepções de leitura**	18
2.1.2	**A leitura e o leitor**	21
2.1.3	**A escola, a família e a formação do leitor**	24
2.2	PRODUÇÃO ESCRITA	28
2.2.1	**Condições de produção da escrita**	30
2.2.2	**Encaminhamentos práticos para a escrita**	33
3	**GÊNEROS E TIPOS DE TEXTOS: CONCEITOS E TERMINOLOGIA**	38
3.1	GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS GERAIS	39
3.2	GÊNEROS E TIPOS	40
3.3	CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS	45
4	**TIPOLOGIAS DO NARRAR E DO RELATAR**	49
4.1	CARACTERÍSTICAS DA NARRATIVA	51
4.1.1	**Elementos da narrativa**	52
4.2	CATEGORIZAÇÃO DOS GÊNEROS NARRATIVOS LITERÁRIOS	57
4.3	A NARRATIVA LITERÁRIA EM CONTEXTO ESCOLAR	64
5	**CAMINHOS PARA O DIAGNÓSTICO**	69
5.1	TIPO DE INVESTIGAÇÃO	69
5.2	CONTEXTO DA PESQUISA	70
5.3	INSTRUMENTOS DE PESQUISA – O MATERIAL COLETADO	72
5.4	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS REGISTROS	76
6	**OS ALUNOS E OS GÊNEROS NARRATIVOS**	77
6.1	RECONHECIMENTO	77

6.2 GOSTO 87
6.2.1 **Gosto pela leitura** 88
6.2.2 **Gosto pela produção escrita** 95
6.3 LEITURAS REALIZADAS NA ESCOLA E FORA DELA 99
6.4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA ESCOLA E FORA DELA 109

CONCLUSÃO 115

REFERÊNCIAS 119

APÊNDICE 127

ANEXOS 132

INTRODUÇÃO

Nas criações, há sempre uma gênese, um começo que pode ser deflagrado ao se viver uma situação, ao se ouvir uma opinião. Pode vir de longe, quem sabe uma reminiscência de infância? O que nos parece é que a maioria de nossas criações tem estreita relação com nossa natureza. Para que algo seja, a semente precisa ser plantada. Mais ainda, é preciso ter a intenção de plantá-la e o desejo de vê-la frutificar. Nas pesquisas, também é assim. Para dar origem a este volume de páginas digitadas, foi necessário que algo nos impulsionasse e até nos incomodasse. Isso aconteceu, neste contexto particular, por ocasião de aulas de produção escrita, ministradas por nós, em substituição à professora titular, numa quinta série de Ensino Fundamental.

Situação bastante corriqueira, não fosse a experiência singular de cada indivíduo. Nesse caso, ao trabalhar com a leitura e a escrita de narrativas (principalmente de ficção), pudemos perceber o grande interesse, o entusiasmo daqueles alunos. Cada sugestão de leitura ou de produção textual parecia um convite saboroso. Após essa impressão, voltamos para "nosso lugar", no Ensino Médio, onde constatamos a imensa diferença de comportamento, já observada, mas agora iluminada pela experiência recente. Em nosso ambiente de trabalho reinava uma apatia que, nesse momento, nos parecia ainda maior. A quinta série nos fizera questionar o porquê daquela diferente recepção. A isso somamos as conversas com colegas, sobre a leitura e a produção de textos ficcionais, que ressaltavam a indiferença e a dificuldade no trato com esse importante tipo de texto, maior ainda na escrita. Essa foi a gênese desta pesquisa. O incômodo estava ali.

Surgiu, dessa forma, a necessidade de entender aquela situação, pois o narrar é uma das capacidades humanas desenvolvidas mais precocemente, antes mesmo da fase escolar. Por isso, pareceu-nos importante ouvir os alunos para mapear, a partir de sua perspectiva, o percurso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e sua repercussão nas atividades extraclasse.

Na impossibilidade de dar conta, em uma única pesquisa, da abordagem feita nas aulas de língua materna em todas as séries do Ensino Básico, escolhemos três, como foco do diagnóstico: a quinta e a oitava série do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio. Nosso objetivo era investigar se tais alunos reconhecem o texto narrativo e se apreciam a leitura e a escrita dos gêneros narrativos, bem como a freqüência e o nível de diversidade com que estes são abordados na escola e fora dela.

É preciso esclarecer que a pesquisa evidenciou duas concepções de Tipo Narrativo: na primeira, mais ampla, se incluem também os gêneros do relatar (DOLZ ; SCHNEUWLY, 2004), caracterizados por seqüências de eventos, situados no tempo, mas sem conflito nem tratamento estético; a segunda concepção compreende as seqüências de eventos, fundamentalmente marcadas pela presença de conflito e por um trabalho artístico com a palavra. Os gêneros aí abrangidos pertencem exclusivamente à ordem do narrar (DOLZ ; SCHNEUWLY, 2004). Nossa análise se atém a esta última, uma vez que consideramos indispensável a abordagem dos gêneros narrativos literários em sala de aula, dada a importância da literatura na formação do homem (CANDIDO, 1972).

Ademais, desejamos ressaltar a relevância de que a nosso aluno sejam oportunizadas a leitura e a análise de textos literários, dotados de características ricas e singulares, que não escapam à percepção de um leitor competente (AGUIAR e SILVA, 1983; NUNES, 1998). Portanto, justificamos a necessidade de diagnosticar o trabalho com o texto narrativo na escola na convicção de que leituras, análises e produções escritas de textos narrativos fazem de nosso educando um usuário da língua mais eficiente, mais sensível, mais criativo. Tal necessidade é corroborada por estudos anteriores (CARDOSO, 2002) em que constatamos que, mesmo os textos dissertativos de alunos concluintes do Ensino Básico, apresentam-se, freqüentemente, calcados no senso comum, com baixa informatividade, carentes de originalidade e de criatividade.

Delimitado o problema, passamos a estudar os fundamentos teóricos que nortearam nossa pesquisa, baseados numa perspectiva de ensino-aprendizagem interacionista, na concepção bakhtiniana de gêneros (BAKHTIN, 2003), e no conceito de tipologia depreendido em Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2005, 2008) e Brandão (2000). Quanto aos aspectos literários, nossos principais aportes teóricos estão em Cândido (1972), Aguiar e Silva (1983), Aguiar e Bordini (1988), Nunes (1998) e Moisés (2006).

Para empreender o mapeamento que nos levaria ao diagnóstico da questão, consideramos indispensável colher os dados em públicos alvos diferentes daqueles em que atuávamos, de modo a abandonar temporariamente o nosso lugar. Dessa forma, selecionamos nossos sujeitos de pesquisa em uma escola particular de Maringá e em duas escolas estaduais, uma localizada na mesma localidade e outra situada em um pequeno município pertencente à mesma região metropolitana. Nossa expectativa, com a pesquisa é não apenas encontrar respostas para questões pessoais, mas auxiliar a todos aqueles que trabalham com língua materna e pretendem uma construção de leitores-escritores competentes, a partir da diversidade dos gêneros textuais narrativos.

Nosso percurso foi pontuado por indagações como:

1. Por que, no Ensino Fundamental, é mais “fácil” obter resultados interessantes em leitura e produção de narrativas?
2. Por que isso se mostra tão mais complexo no Ensino Médio? O que essa diferença está tentando nos dizer?
3. A idade é um fator determinante na ausência do gosto pelo texto narrativo? A aparente apatia relaciona-se ao fato de os adolescentes se interessarem por outros tipos de textos?
4. O fato de a produção escrita da narrativa de ficção não ser obrigatoriamente trabalhada no Ensino Médio é relevante?
5. Os alunos estão aptos a reconhecer um texto narrativo, identificando seus elementos e suas características principais?
6. Quais gêneros narrativos eles são capazes de reconhecer?

Essas questões nos deram consciência da complexidade da problemática e a certeza de que nosso trabalho não daria conta de averiguar todas elas. Por isso, procuramos fazer uma seleção, formalizando as perguntas de pesquisa para as quais, de fato, poderíamos buscar respostas nesse primeiro momento. Chegamos, então, ao objetivo geral desta pesquisa, qual seja:

- Mapear, a partir da perspectiva do educando, o percurso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e sua repercussão nas atividades extraclasse.

Ante esse objetivo geral e considerando as numerosas indagações inicialmente lançadas, nossos objetivos específicos voltam-se a alunos do Ensino Básico, procurando:

- Investigar se reconhecem um texto narrativo e são capazes de apresentar características desse tipo textual;
- Averiguar se conseguem classificar gêneros narrativos;
- Verificar se gostam de escrever textos narrativos ou preferem lê-los;
- Examinar sua auto-avaliação, enquanto produtores de narrativas orais e escritas;

- Verificar se lêem e produzem textos narrativos, fora da escola, por iniciativa própria.

No que diz respeito às escolas pesquisadas, objetivamos especificamente:

- Verificar quais gêneros narrativos solicitaram que os alunos lessem e produzissem, em contexto escolar, no ano letivo de 2007.

Os subsídios teórico-metodológicos bem como a discussão dos dados, a partir dos objetivos propostos para investigação, compõem as cinco seções desta dissertação, além desta Introdução e da Conclusão.

Na seção 2, **Leitura e Produção Textual no ensino de Língua Portuguesa,** refletimos sobre os conceitos teóricos de Lingüística Aplicada, numa perspectiva de ensino interacionista, no ensino e aprendizagem de língua materna, a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly e Geraldi.

Já na seção 3, **Gêneros e Tipos de textos: conceitos e terminologia,** caracterizamos os conceitos teóricos basilares da pesquisa e indicamos a abordagem que será adotada na análise; enquanto na seção 4, **Tipologias do narrar e do relatar,** afunilamos nossa pesquisa para seus aspectos particulares, discutindo as noções subjacentes aos textos narrativos, alvos de nossa investigação. Refletimos sobre o conceito de tipologias, orientando-nos, principalmente, para a narrativa literária, já que este é o cerne de nossa pesquisa.

A seção 5, **Caminhos para o diagnóstico,** demonstra os passos metodológicos da pesquisa e apresenta seu contexto, instrumentos e público-alvo. Por fim, na seção 6, **Os alunos e os gêneros narrativos,** empreendemos a análise dos dados coletados, com o fim de efetuar o diagnóstico objetivado pela pesquisa. Focalizamos, especificamente, questões referentes ao reconhecimento e à existência de prazer na leitura e na produção de gêneros da ordem do narrar. Além disso, verificamos como os alunos avaliam seu desempenho na produção de textos narrativos, e se, ao lado dos trabalhos propostos pelos professores, interessam-se pela leitura e produção dos mesmos, livres da ingerência da escola.

Por fim, na **CONCLUSÃO,** apresentamos o resumo das análises feitas e uma reflexão sobre o diagnóstico efetuado.

2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

As novas tecnologias de informação e comunicação deflagradas principalmente pela globalização, nas duas últimas décadas, evidenciam a crescente necessidade de usar eficientemente a linguagem[1]. O cinema, a televisão, o rádio e a entrada no mundo virtual nos levam à constatação de que estamos imersos na era da informação, uma era de discursos multifacetados com os quais é preciso saber conviver.

Cabe à escola refletir esse contexto de mudanças, propiciando ao cidadão apropriar-se das ferramentas indispensáveis à interação pela linguagem, nesse universo. Isso porque é por meio da linguagem que informamos, questionamos, criticamos, esclarecemos e agimos como indivíduos conscientes de nossa existência e de nosso papel na sociedade. Concordamos com Octávio Paz (1982) em que "a palavra é o próprio homem. Somos feitos de palavras. Elas são nossa única realidade ou, pelo menos, o único testemunho de nossa realidade".

Se nós agimos com a linguagem e por meio dela, necessitamos dominar as numerosas alternativas de uso que ela nos coloca à disposição. Sem dúvida, isso demanda a formação de um aluno plural, pronto a questionar, refletir, criticar. Alguém que, ante a tantos discursos, não se perca, mas tenha consciência das várias esferas em que “navegam” os discursos, as ideologias.

A realidade escolar nos mostra que o aluno também não é o mesmo, haja vista o seu contexto ser dinâmico e refletir-se em suas vivências. É preciso, portanto, que o professor, consciente dessa nova identidade do estudante e de seu contexto, lhe ofereça um suporte que possibilite intensificar, cada vez mais, a interação com a sociedade contemporânea. Nessa direção, Moita Lopes e Rojo (2004) destacam que é tarefa da escola ensinar usar a língua e entender o seu funcionamento, sob pena de contribuir para ampliar a exclusão da imensa parcela da população, que se encontra à margem das inovações do mundo atual.

Essa perspectiva põe em relevo a função do professor que, ao ensinar a língua, possibilita a inclusão social, formando cidadãos de todas as classes, idades e raças. Para tanto, é importante tornar efetivo um ensino de língua materna que focalize a linguagem em funcionamento, tendo a interação como concepção de linguagem e objeto de ensino. Resultam

---

[1] Adotamos neste trabalho as concepções de linguagem apontadas por Geraldi (1984): 1) Linguagem como forma da expressão do pensamento; 2) A linguagem como instrumento de comunicação e 3) Linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984: 41,47).

daí os dois eixos principais propostos pelos documentos que veiculam a política de ensino de língua materna, em vigor no País:

- Eixo do uso: procedimentais de leitura/escuta e de produção de textos;
- Eixo da reflexão lingüística: análise lingüística.

Tais eixos constituem a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000), responsáveis por divulgar as concepções norteadoras da educação nacional, que refletem teorias lingüísticas atuais e relevantes para o ensino no País.

Nesse contexto, a presente investigação objetiva discutir o ensino de língua materna, sob o eixo do uso, voltando-se tanto aos procedimentos relativos à leitura quanto à produção de textos. Na primeira parte do capítulo, abordaremos a leitura, algumas concepções de leitura, traçaremos uma ponte entre a leitura e leitor, para, por fim, discutirmos o papel da escola e da família na formação do leitor. Na segunda parte, discutiremos a produção escrita, as condições de produção escrita e, por fim, encaminhamentos práticos para a escrita.

2.1 LEITURA

Há um consenso sobre a importância e a necessidade da leitura. É comum ouvirmos afirmações como “preciso ler mais”, “devo começar a ler”, “meu filho odeia ler”. Pertence ao senso comum a idéia de que a leitura é o caminho para o desenvolvimento intelectual e para a obtenção de uma melhor posição no mercado de trabalho, entre outras generalidades comuns sobre os benefícios dessa atividade.

Entretanto, poucos conhecem a real amplitude do conceito. A maioria relaciona o ato de ler ao sentar-se num lugar tranqüilo e, respeitosamente, digerir um livro, de preferência, bem extenso. Essa imagem está fundamentada na concepção de leitura como ritual, mencionada por Goulemot (1996, p. 109), ao recordar a exigência cerimonial de suas professoras frente à leitura; uma postura lânguida era entendida como falta de apreço à atividade. Essa visão não mudou muito. Nos dias de hoje, ainda se prega o ler idílico, aquela prática de leitura relacionada à atitude contemplativa, a um respeito “exagerado” para com o texto, do qual não se duvida. O qual é lido com uma postura ereta e intelectual. Conseqüentemente, não é espantoso que a maioria dos “meros mortais” rejeite a leitura, por

considerar que se trata de uma prática altamente refinada, ou um sacrifício para poucos. Essa imagem desconsidera a complexidade e a profundidade das concepções de leitura, bem como suas implicações no ensino.

2.1.1 **Concepções de leitura**

Em sentido lato, podemos afirmar que a leitura está além da palavra, pois compreende também sinais não-lingüísticos. “Pode-se ler a tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade”, afirma Leffa (1996, p.10), que concebe a leitura como um processo de representação, efetuado por meio de uma triangulação mediada por elementos indiretos à realidade. Quando olhamos para as ruínas de uma cidade, vemos as ruínas, porém podemos ler seu abandono, o desprezo de seus conterrâneos ao bem público etc. “Ler é, na essência, olhar uma coisa e ver outra.” (LEFFA, 1996, p.10). Essa é a leitura de mundo, citada por Paulo Freire (1982).

Contudo, como lembra Aguiar (2004), a leitura de mundo, indispensável para a leitura da palavra, não pode ser a única a que o sujeito tenha acesso. Por isso, nesta pesquisa, vamos evocar outras definições de leitura discutidas em Solé (1998), Dell”Isola (1996), Kleiman (1993), relacionadas principalmente à compreensão de textos escritos.

Entendemos, com Solé (1998), que ler é “compreender e interpretar textos escritos de diversos tipos e com diferentes intenções e objetivos” (SOLÉ, 1998, p. 18). Assim, a leitura consiste em um trabalho subjetivo, uma vez que é sempre produção de sentido, e não reconstituição de sentido ou “descoberta” do sentido desejado pelo autor, abordagem ainda comum em exercícios escolares. Ler é constituir sentido conforme Goulemot (1996). Dell’Isola completa, afirmando que, a partir do significado oferecido pelo texto, o leitor escolhe uma dimensão dentro da multiplicidade de possibilidades que a linguagem permite, dando ao texto um sentido que é fruto de uma leitura idiossincrática (DELL’ISOLA, 1996, p. 72).

Esse conceito difere radicalmente do de leitura como decodificação, criticado por KLEIMAN (1993, p. 20), que consiste na compreensão da leitura como um processo baseado somente na superfície textual. Para ler, em tal acepção, bastaria ser alfabetizado. A decodificação constitui, evidentemente, um dos níveis de leitura; entretanto, ele não é o único. Se assim fosse, haveria um descomprometimento com a interpretação, com os sentidos e

vozes presentes no texto, como se esse não fosse polissêmico. A leitura assim compreendida pressupõe um leitor submisso, controlado pela voz do texto, que é decodificada e reproduzida, em um movimento mecânico e acrítico. Trata-se de uma concepção autoritária de leitura, que, desconsiderando o leitor, seu contexto e suas experiências, entende ser o texto portador de uma única e verdadeira interpretação; o leitor, por sua vez, é aquele que consegue chegar a essa interpretação.

A autora considera que, ao contrário:

> são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor" (KLEIMAN, 1993, p.23).

Esses diferentes modos de pensar a leitura estão relacionados ao desenvolvimento histórico da pesquisa sobre o assunto, no qual os focos se alternam, enfatizando ora o autor, ora o texto, ora o leitor (BATISTA, 1991). A ênfase a um ou outro elemento é norteada pela concepção de linguagem subjacente à concepção de leitura.

Da concepção de linguagem como expressão do pensamento decorre o entendimento de que ler é reconhecer o que o autor quis dizer no texto. Trata-se da leitura que se baseia na observação de dados biográficos do autor, seu contexto e intenções, relacionando tudo isso ao texto.

De acordo com a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o sentido encontra-se integralmente no texto; elementos exteriores, como experiências de vida do leitor e o contexto, entre outros, não auxiliariam na constituição do sentido do texto. Essa concepção salta aos olhos na afirmação de que ler é "extrair o significado do texto" (LEFFA, 1996, p.12), o que pressupõe um leitor persistente e sem história a quem cabe extrair o significado único, preciso e claro, contido no texto.

A consideração da subjetividade na linguagem levada a suas máximas conseqüências deslocou a ênfase para a figura do leitor que, de acordo com sua história, suas experiências, seus objetivos e seu contexto sociocultural atribui significado ao que lê. Esse modo de pensar a leitura que caminha do leitor ao texto é denominado leitura por atribuição (LEFFA, 1996). Nessa concepção, os conhecimentos de todo leitor são importantes, pois cada um lerá o texto

de acordo com sua bagagem de experiências. A leitura do texto muda à medida que muda seu leitor. Essa prática de leitura é feita a partir de hipóteses que são levantadas pelo leitor, as quais ele procura comprovar, justificar. Portanto, a ênfase recai apenas no que o leitor tem a dizer sobre o texto.

Leffa (1996) destaca que, ao centrar-se em apenas um dos elementos do processo – leitor, texto ou autor – a concepção de leitura torna-se limitada. Isso porque o sentido do texto não está somente no autor, em suas intenções, como se o leitor pudesse adivinhar-lhe os pensamentos; nem é totalmente dependente do texto, pois não há uma extração do sentido, mas uma reprodução feita pelo leitor do assunto tratado no texto. Conforme o autor, conteúdo não passa do texto para o leitor, mas se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto. O leitor, por sua vez, não pode ser a fonte de todo o sentido, já que limitaria suas interpretações às suas vivências, permitindo ainda que o mesmo texto pudesse ser lido de todas as diferentes formas que seus leitores desejassem, sem necessidade de comprovação.

Na mesma direção, outros autores concluem que a conceituação de leitura não pode ser parcial, enfatizando apenas o leitor ou apenas o texto: "A leitura acontece ao desencadear-se o processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção" (DELL'ISOLA, 1996, p. 73). O texto é enunciação projetada pelo autor, continuada e perpetuada pelo leitor, num processo em que um exerce influência sobre o outro. Trata-se da leitura co-produtora do texto:

> aquela intersticial entre o autor, mentor do texto; o texto em si, enquanto manifestação de linguagem, e o sujeito-leitor, cuja objetividade cognitiva lê, literalmente, a produção contida no texto-forma e cuja subjetividade é interacional com a linguagem do emissor, para produzir um novo texto-conhecimento, advindo tanto dos caracteres denotativo e conotativo quanto dos espaços lacunares do texto original (DELL'ISOLA, 1996, p.74).

Pensar a leitura desse modo é dar relevância para o papel do leitor, do autor, do texto e para o processo de interação entre leitor e texto. Trata-se da leitura entendida como interação, um processo complexo que não corresponde somente à decifração de palavras, mas compreende também a associação lógica, o encadeamento e o relacionamento das idéias ali presentes, a assimilação das idéias do autor e sua relação com os conhecimentos prévios do leitor sobre o assunto, e a tomada de posições (AGUIAR, 2004).

As palavras de Batista (1991, p.23) resumem a concepção de leitura que assumimos nesse trabalho:

> A leitura é, portanto, um aspecto, dentre outros, de uma relação de interlocução. Compreendê-la, delimitá-la, contê-la dentro de seus limites é, portanto, paradoxalmente, não considerá-la em si mesma, mas em suas relações com os demais aspectos dessa relação interlocutiva: o texto, o autor e as práticas histórico-sociais nas quais essa relação de interlocução se constituiu.

Observaremos adiante que a concepção de leitura como a interação corresponde a um tipo de leitor, com características próprias.

2.1.2 **A leitura e o leitor**

A atividade complexa em que a leitura se constitui, enquanto ato de interação, exige competências variadas do leitor. Esse não se resume, como vimos, nem a um mero decodificador, nem a um sujeito inteiramente autônomo, que leva em conta apenas sua própria história de vida, na interpretação de um texto.

Neste tópico do trabalho, procuraremos listar algumas das características essenciais a um leitor competente[2], cujo desempenho encontra-se intrinsecamente relacionado à prática de leitura entendida como interação.

Tratando da leitura assim concebida, Solé (1998) destaca que ela exige uma postura ativa do leitor. Assumimos, dessa forma, a concepção de leitor desvinculada da idéia de passividade, entendendo-o, ao contrário, como co-produtor, agente do texto lido.

O leitor interage com o texto quando, por exemplo, ativa seus conhecimentos prévios, buscando, em sua memória de longo prazo[3], as informações de que precisa para confirmar as hipóteses feitas ao longo da leitura; quando duvida do texto, questiona-o, desdenha dele, sem

---

[2] Adotaremos as expressões “leitor competente”, “bom leitor”, “leitor maduro” e “leitor modelo” como sinônimos.

[3] De acordo com Smith (1999: 39), dois tipos de memória são importantes na leitura: Memória de Curto Prazo é a memória instantânea, uma memória temporária que nos possibilita encontrar sentido para aquilo que estamos fazendo no momento. Diferencia-se da Memória de Longo Prazo, que mantém “guardados” os eventos ocorridos há mais tempo.

exceder-se em suas adivinhações (num processamento descendente)[4]. Também interage quando não se deixa limitar pelo texto (num processo ascendente)[5].

Meurer (1988, p. 264) afirma que as pesquisas têm apresentado o leitor maduro como aquele que usa os processos ascendente e descendente, sem depender exclusivamente de um ou de outro. Isso porque a compreensão do que se lê está além da soma dos símbolos escritos, e se o leitor fixar-se apenas no símbolo escrito, nos detalhes, poderá "ficar preso" a eles, não sendo capaz de apreender a idéia, em seu aspecto global. Da mesma forma, se confiar em demasia em suas próprias convicções, em sua capacidade de inferir sobre o conteúdo, pode deixar de lado informações textuais pertinentes para a ativação de esquemas necessários para a compreensão adequada do texto. Portanto, o bom leitor não deve confiar demais em uma ou outra fonte de informação, mas utilizar ambas, na prática da leitura.

Apesar de o leitor não depender exclusivamente de suas experiências para a compreensão do texto, a capacidade de transportar experiências e conhecimentos prévios para o que lê é de fundamental importância na leitura. Kleiman (1989, p. 13) enfatiza esse aspecto, afirmando que a utilização do conhecimento prévio se dá na interação dos diversos níveis de conhecimentos disponíveis para o leitor, ao longo de sua vida. E é esse conhecimento adquirido que determina, durante a leitura, as inferências que o leitor fará, com base em marcas formais do texto.

Segundo a autora, "são vários os níveis de conhecimento que entram em jogo durante a leitura". O primeiro deles é o conhecimento lingüístico, que tem papel fundamental no processo. A esse respeito, declara: "o conhecimento lingüístico [...] é um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível" (KLEIMAN, 1989, p. 14). Ele abrange a pronúncia da língua e o seu uso, e tem um papel central no processamento do texto, agindo como um "controlador", que permite agrupar as palavras em unidades maiores, constituintes da frase, e escolher quais outros agrupamentos serão formados a partir das unidades pré-existentes.

Também importante aspecto do conhecimento prévio é o conhecimento textual, uma vez que os textos sociais estão incorporados a gêneros, cuja estrutura determina o tipo de leitura que pode ser feita. O leitor competente não se comporta do mesmo modo, ante

---

[4] O modelo teórico do processamento "descendente" propõe que, para compreender textos, o leitor parte principalmente dos seus próprios conhecimentos e expectativas – do geral para o particular (MEURER, 1988: 264)

[5] Já o modelo teórico do processamento "ascendente" propõe que, para compreender textos, o leitor parte do símbolo escrito e, seqüencialmente, atribui significado a palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, num movimento do particular para o geral sem basear-se em seus conhecimentos (MEURER, 1988: 258)

diferentes gêneros. Por exemplo, a partir do reconhecimento de que está diante de uma peça publicitária, tem uma postura: não fica à mercê da “oferta quentíssima”, pois sabe que há um jogo de apelações estimulando o consumismo.

Outro componente do conhecimento prévio é o chamado conhecimento de mundo, do qual um leitor maduro também faz uso ao ler. Ele está relacionado àquele que pode ser adquirido formal (pertencente ao mundo enciclopédico) ou informalmente e se refere a tudo o que temos na memória sobre determinados assuntos, situações típicas de nossa cultura, que ativamos pelo simples contato com algum mínimo elemento que o lembre. Essas “lembranças”, denominadas esquemas, direcionam nossas expectativas (KLEIMAN, 1989). Para que haja compreensão, o leitor ativa esse conhecimento, a partir de marcas formais presentes no texto. Ele busca, em sua memória de longo prazo, informações relevantes ao que está lendo, a fim de fazer relações e re-construções, tecendo significados.

Além da necessidade de ativar os conhecimentos prévios, o leitor competente é capaz de fazer leituras de acordo com seus objetivos (SOLÉ, 1998). Ele não é o mesmo leitor sempre, pois não lê os diversos textos da mesma forma, mas utiliza, para cada gênero, estratégias que o façam atingir objetivos pré- determinados.

Dessa forma, ele pode fazer uma leitura seletiva, quando precisa encontrar um endereço telefônico em uma lista; por outro lado, é mais detalhista e obedece a uma seqüência, caso esteja diante de uma receita de bolo. Não mantém a mesma postura, ao folhear uma revista semanal ou um jornal, pois lê apenas o que lhe convém, passando “olhos” sobre aquilo que não lhe interessar. Porém, toma nota, sublinha o texto, busca fazer relações com o que sabe, quando objetiva apreender um conhecimento. Como diversos são os textos, diversos são os objetivos com que o leitor maduro direciona-se a eles (SOLÉ, 1998).

Tais objetivos determinam as estratégias de leitura, bem como a postura física e intelectual que é adotada perante os textos. Contradizendo a leitura idílica, que prevê uma postura ereta e respeitosa, Goulemot (1996, p. 110) assinala que, frente ao texto, podemos adotar diferentes atitudes corporais: “sentado, deitado, alongado, em público, solitário, em pé...”. Objetivos de leitura diversos acompanham posturas diversas, pois uma leitura por prazer acarreta, evidentemente, uma postura física mais relaxada.

Essas características importantes para o bom leitor são reiteradas nos Parâmetros Nacionais Curriculares Fundamental e Médio, os quais, de modo geral, destacam que esse leitor (BRASIL, 1997; BRASIL, 2000):

- Constrói significados ativamente;
- Analisa a própria leitura;

- Emprega estratégias na leitura;
- Toma decisões diante de dificuldades de compreensão;
- Arrisca-se diante do desconhecido;
- Busca no texto comprovação para justificativas e valida sua leitura com elementos discursivos;
- Seleciona o que lê e utiliza estratégias que atendem às suas necessidades;
- Lê o que não está escrito, identificando os implícitos;
- Atribui vários sentidos ao texto;
- Traz ao texto seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios;
- Pratica constantemente a leitura de textos que circulam socialmente.

Essas características de leitor competente denotam que ele é, acima de tudo, um crítico usuário da língua e, sem dúvida, consciente de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a escola deve ter como uma de suas principais funções a formação desses leitores. É o que discutiremos a seguir.

2.1.3 **A escola, a família e a formação do leitor**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental destacam a importância da escola na formação de leitores competentes, questionando, desde as séries iniciais, quais textos seriam adequados a essa atividade leitora (BRASIL, 1997). Criticam as frases curtas dos livros voltados ao público iniciante, afirmando que “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.” (BRASIL, 1997, p.29). O documento oficial toca apenas de leve na questão do gosto pela leitura, ressaltando mais a necessidade da formação de leitores competentes, o que, sob sua ótica, acarreta na formação de escritores:

> O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modalizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a

> matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever (BRASIL, 1997, p. 41).

Formar bons leitores é desenvolver a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, e a escola só dá conta de tal responsabilidade se motiva os alunos, se os mobiliza interiormente, mostrando-lhes a autonomia que a leitura oferece e quão interessante pode ser essa atividade. Esse resultado demanda, além de esforço, recursos materiais, e, acima de tudo, um exercício de conscientização a respeito do poder transformador da leitura sobre o mundo do educando (BRASIL, 1997).

Uma escola que se fundamenta nessa formação tem características bastante peculiares, de acordo com Silva (1983). Em primeiro lugar, possui uma biblioteca cujo acervo atende às necessidades de professores e de alunos. Os serviços bibliotecários são dinâmicos e fazem parte dos projetos da escola e das decisões curriculares. Em tal escola, a biblioteca não é vista como um lugar "sagrado", mas como um espaço em que o educando se sente "à vontade", onde tem liberdade para escolher e até sugerir livros. Nesse ambiente, os funcionários conhecem seu papel de incentivadores da leitura. O currículo, por sua vez, atenta para a necessidade de contemplar atividades de leitura, como espaço para pesquisas, debates e discussões.

Os educadores de uma instituição como essa também são, evidentemente, leitores. Não se restringem a sugerir livros, mas os lêem e falam deles para seus alunos. Além disso, incentivam o uso da biblioteca, ensinam a fazer pesquisas e apontam outras fontes para os educandos, além daquelas utilizadas na sala de aula. Sem dúvida, essas atitudes favorecem o aluno, que acaba por se tornar mais autônomo em seu aprendizado, além de desenvolver sua capacidade de escolher gêneros, temas, autores, que vão definindo seu caminho enquanto leitor.

Destacamos as palavras de Solé (1998, p. 90), dirigidas àqueles que pretendem um ensino-aprendizagem de leitura:

> ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

Por isso, a formação do leitor competente também não deve menosprezar o caráter de fruição que a leitura pode ter. Essa função é constantemente destacada em coleções escolares clássicas voltadas ao público adolescente, como "Para gostar de ler"[6] (ou "De conto em conto"), nas quais identificamos um discurso que procura incentivar o leitor para os caminhos da leitura, para a fruição, destacando que "são histórias pequenas no tamanho, mas enormes na emoção e ainda que em cada uma delas o prazer e a reflexão esperam pelo leitor" (DE CONTO..., 2002, p. 3).

Mais recentemente, a coleção "Descobrindo os clássicos" tem como objetivo principal inserir em uma história atual o tema de romances clássicos, a fim de incentivar o conhecimento da literatura clássica, de um modo interessante para o adolescente. Por exemplo, em "Dona Casmurra e seu Tigrão"[7], a linguagem, o contexto, o enredo e outros aspectos envolvidos na criação da história têm estreita relação com o "habitat" do adolescente.

Uma das funções da leitura literária é, sem dúvida, provocar o prazer, o lúdico, instalar-nos, através do texto lido, num ambiente ficcional altamente envolvente e maravilhoso, capaz de nos transportar de um espaço para outro inimaginável. E as razões do prazer provocado pela leitura são numerosas e pessoais, relacionadas à experiência emocional desencadeada em cada um.

Embora, efetivamente, uma das funções mais importantes do texto literário seja saciar "uma espécie de necessidade universal de ficção e de fantasia, que de certo é coextensiva ao homem" (CANDIDO, 1972, p. 804), essa leitura por prazer pode ser desencadeada por gêneros que vão de uma revista em quadrinhos até uma biografia, desde que a leitura seja escolhida por critérios pessoais. A propósito, Solé (1998, p. 97) afirma que é "fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los".

Mas o despertar para o prazer da atividade leitora, seja de textos literários ou não, nem sempre tem sido tratado de modo adequado pelas instituições que se apresentam como responsáveis pela formação de leitores: a família e a escola. A esse respeito, Rousseau já aconselhava àqueles que desejassem formar o leitor: "[...] faça que a leitura sirva a seus

---

[6] Antologias por temas e por autores, da editora Ática, que buscam selecionar textos de autores renomados da literatura brasileira e universal.

[7] O livro conta a história de Barrão, lutador de jiu-jítsu, que sofre com a incerteza da traição. Na história, precisa ler *Dom Casmurro* para conseguir passar de ano, quando conhece uma bibliotecária esquisita que o ajuda a entender tanto o livro quanto sua própria história (JAF, I. *Dona Casmurra e seu Tigrão*.2. ed. São Paulo: Ática, 2008).

prazeres, e logo ele se entregará a ela sem que você tenha de intervir" (ROUSSEAU apud CERIZARA, 1990, p. 132).

A constituição do gosto pela leitura decorre da formação de "bons leitores", condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. Dessa maneira, é preciso que o educando esteja convencido das vantagens que "o ato de ler propicia para a vida individual e a construção social" (AGUIAR, 2004). O aluno que rejeita qualquer contato com os textos em sala de aula necessita convencer-se de que, praticando a leitura, terá mais dinamismo para suas leituras pessoais, para assistir a um filme ou ler instruções de um jogo. Ainda precisa lembrar-se de que, exercitando sua capacidade leitora, terá melhores resultados em um teste ou em um estágio, e nas outras disciplinas, que demandam leituras de comandos, interpretações de problemas e entendimentos de conceitos diversos. Por meio da leitura de ficção, poderá "viajar" e viver experiências em lugares aos quais jamais chegaria na vida real.

Considerando a necessidade de tornar o ambiente escolar favorável à leitura, Magalhães e Alçada (1990, p. 18) enfatizam que "é na escola que se aprende a ler. A escola é o local privilegiado de contato com os livros". Essa afirmação é verdadeira, sobretudo para as classes sociais que têm menor acesso aos meios de leitura, fora do contexto escolar. Nesses casos, a responsabilidade da escola na formação desses leitores se intensifica.

Contudo, é mais fácil para a escola cumprir esse objetivo, se contar com o auxílio do contexto social do aluno: família, instituições que freqüenta, grupo de amigos que incentivam a leitura e/ou são leitores contribuem decisivamente no processo de formação do leitor.

Abordando o assunto, Charmeux (1995, p. 117) salienta o papel dos pais na formação de leitores que gostem de ler, ou seja, o "caráter positivo da relação afetiva que une os pais e a coisa escrita é um elemento importante para um aprendizado desejado pela criança". Essa afirmação é corroborada por pesquisas de psicologia social, que afirmam ser grande parte da aprendizagem humana decorrente da observação do comportamento de outras pessoas (SILVA, 1983).

Algumas maneiras de tornar positiva a presença do escrito na família são indicadas por Charmeux (1995). A primeira é a presença funcional do escrito nos atos da vida familiar cotidiana. A criança observa que a leitura exerce funções variadas no seu dia-a-dia, ao verificar que membros da família fazem uso do escrito, quando recebem uma correspondência, quando lêem instruções para o uso de um aparelho doméstico ou produzem legendas de fotos, convites, cartas, e-mails.

Partilhar as situações de prazer com o escrito é outro importante aspecto apontado, no qual tem especial relevância a tradicional leitura realizada pelos pais, antes de dormir. Essa

atividade memorável, devido ao afeto que a caracteriza, torna-se sobremaneira importante para o histórico do leitor. Conduzida, desde cedo, ao mundo da ficção, das histórias, das hipóteses, das imagens que acompanham o escrito nessa fase, a criança, muito provavelmente, verá o texto como uma fonte de prazer, e sentir-se-á motivada a se tornar uma leitora independente.

As visitas a bibliotecas e livrarias são referidas como outras maneiras de partilhar a leitura, em família. A exploração conjunta desses locais acaba por ampliar a visão da criança, gerando curiosidade e interesse por mundos diferentes do seu, atitudes que facilitarão o desenvolvimento do senso crítico. Em conseqüência dessas visitas, podemos oferecer livros, como presentes, o que valoriza o objeto da leitura, tornado algo marcante e individual, para ser lido diversas vezes e em lugares variados. Essa abertura cultural pode levar a outras leituras, como as da TV, do noticiário, da leitura das revistas e gibis, em uma espécie de estímulo à leitura do desconhecido, do diferente (CHARMEUX, 1995).

Quanto ao acompanhamento da leitura na escola, especificamente, Charmeux (1995) ressalta que devem os pais se inteirarem do trabalho da criança, de forma interessada e amiga, e nunca “autoritária”. Para tanto, sugere a autora que os pais explorem as informações sobre as leituras realizadas pela criança na escola, sem exagero, sem invadir o espaço do filho.

Acompanhar os progressos da criança implica observar as competências adquiridas e o trabalho que o professor vem realizando, atitudes que podem auxiliar na construção do conhecimento, na compreensão, análise e solução das dificuldades, na abertura de caminhos para a construção dos sentidos dos textos. Dessa maneira, a formação de leitores competentes, prioritariamente a cargo da escola, será muito menos laboriosa num contexto social que lhe seja favorável.

2.2 PRODUÇÃO ESCRITA

A concepção de linguagem fundada no dialogismo bakhtiniano, preconizada pela Lingüística Aplicada e adotada pelos documentos oficiais direcionadores da política de ensino de língua em vigor, influenciou decisivamente o enfoque dado ao texto, no ensino-aprendizagem de língua materna, a partir dos anos 80, período em que se abandonou, pelo menos parcialmente, o ensino normativo e a estruturação de frases soltas, passando-se a ver o texto como “ponto de partida e ponto de chegada” (GERALDI, 1997, p.135).

Hoje, a escrita é vista como uma ferramenta necessária em nosso mundo letrado, de forma que cabe à escola instrumentalizar seus alunos para produzirem textos adequados às mais diferentes instâncias. Tal mudança de perspectiva não garante, porém, a inexistência de outros equívocos, como tomar o texto apenas como objeto de uso para o ensino exclusivo de gramática ou utilizar o texto unicamente como suporte para o desenvolvimento de habilidades e estratégias de redação.

A década de 90 marca a abordagem cognitiva e textual, com prioridade para as propriedades lingüísticas do texto, sobretudo as estruturais (ROJO, 2004). Nesse contexto, ganha corpo o ensino a partir de tipologias específicas: a narração, a dissertação e a descrição, pautadas no viés da Lingüística Textual. Conceitos como coesão e coerência passam a fazer parte das discussões atinentes à maioria das produções textuais. Exercícios para formulação de tese, tipos de argumentos, estrutura de parágrafos aparecem no ensino de textos dissertativos; quanto à tipologia narrativa, a seqüência: equilíbrio inicial (+) / desequilíbrio (-) / equilíbrio final (+) acaba tornando-se fórmula para elaboração de narrativas. O texto descritivo, em sua maioria, é usado para a passagem da linguagem não verbal para a verbal, como, por exemplo, no popular comando “Descreva a figura”.

Apesar do tratamento reducionista dado ao texto em sala de aula, diversos avanços decorreram desses estudos. Graças a eles, significativa parcela dos alunos adquiriu noções básicas de construção textual, esquemas/planos textuais, o que resultou em produção de textos “padronizados”, isto é, textos com aspectos formais bem marcados, dentro da tipologia exigida, com razoável coesão e coerência, porém com baixo nível de informatividade e pequena presença de aspectos enunciativos. Os textos eram ensinados como um conjunto de técnicas, como um esqueleto a ser preenchido. Uma pesquisa que realizamos sobre o assunto (CARDOSO, 2002) mostrou redações de pré-vestibulandos que apresentavam notas boas, porém não conseguiam atingir médias mais altas nos concursos, devido a essa falta de informatividade e originalidade.

Esse viés tipológico começou a ser questionado enquanto objeto de ensino-aprendizagem de língua materna, por definir-se principalmente pela natureza lingüística de sua composição, desconsiderando a natureza sócio-histórica da linguagem, já que os tipos são formas abstratas, modos de organização do discurso ou modos enunciativos de organização do discurso no texto (LOPES - ROSSI, 2002, p. 19).

Somente explorado por esse viés, a artificialidade torna-se uma característica inerente ao texto produzido na escola, uma vez que as condições de produção da escrita escolar são

inadequadas, por serem sempre artificiais. Como discute Lopes- Rossi (202), o texto produzido desse modo, na escola, não pode ser considerado autêntico, pois não existe na vida social. Essa falta de naturalidade é observada ainda nos temas propostos, os quais, na maioria das vezes, não interessam ao aluno, visto como mero reprodutor do discurso desejado pelo professor, e não enquanto sujeito, no uso da linguagem. Nessa perspectiva, a escrita é vista como produto, não como um processo, fruto de um fazer e refazer constantes. Por fim, na maioria das vezes, o professor, o único "leitor" com quem o estudante-escritor pode contar, não encontra formas de tornar a correção eficaz para seu aluno.

Outras questões problemáticas atribuídas a essa abordagem tipológica são comentadas por Rojo (2004, p. 8). Segundo a autora, o caráter puramente estrutural que cerceava, em grande parte, esse ensino de texto, fazia com que o aluno tecnicamente treinado produzisse[8] textos para escola, tendo como único interlocutor o professor. Não observava o contexto de produção de um texto, suas finalidades específicas, seu possível leitor, seus aspectos sócio-enunciativos.

A partir de meados da década de 90, a escola passou a buscar uma prática de escrita mais significativa, capaz de possibilitar aos alunos uma produção de textos "de verdade", que levem em consideração os elementos contextuais. Essa nova abordagem procura um ensino de escrita que vise ao desenvolvimento de um escritor competente, capaz de escrever em situações "reais", interagindo em seu ambiente, de modo eficiente.

2.2.1 **Condições de produção da escrita**

Ao discutir a atividade de produção textual em sala de aula, Geraldi (1997a) distingue dois tipos de escrita: redação e produção de textos. A primeira caracteriza-se pela artificialidade de situações criadas pelo professor, com a escrita de textos para a escola, com o único objetivo de exercitar essa atividade. A segunda forma de escrita é uma atividade realmente significativa, pois prevê respostas pertinentes às questões que envolvem as

[8] Fazemos uso do verbo no passado, pois acreditamos essa abordagem estar sendo questionada, por contradizer o sócio-interacionismo vigente na maioria das teorias sobre o ensino-aprendizagem de língua materna.

condições de produção do texto propostas por Bakhtin[9] e sistematizadas por Geraldi (1997a, p. 137). Conforme o autor, para se produzir um texto, é necessário que:

> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (...)
> e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

A primeira diferença entre essas duas atividades de escrita é que a produção de um texto revela a articulação do ponto de vista de um sujeito sobre o mundo, enquanto na redação, ocorre a mera reprodução das falas de outros sujeitos, sem tomada efetiva de posição do locutor. Produzir um texto demanda que "o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito". Propomos, portanto, uma "devolução da palavra do sujeito", num diálogo que busca recuperar a "história contida e não contada" (GERALDI, 1997b, p.20).

Ao levar em conta as condições de produção do texto, o produtor "compromete-se com sua palavra" porque tem o que dizer. Como se constitui como sujeito, não baseia seus textos apenas na experiência escolar, mas traz para a escola a sua própria experiência, fazendo da sala de aula um lugar de interação, um lugar de trocas de experiências e saberes. Ali, seu conhecimento articula-se à corrente discursiva em que fluem os discursos dos colegas, de outros textos, do professor. A produção é, portanto, um lugar de interação, haja vista considerar esse diálogo contínuo, comum à atividade de linguagem humana.

Nesse contexto, o educando tem conteúdo para discutir, para se posicionar, porque uma situação de produção pressupõe um envolvimento, um trabalho de leitura prévia, discussões e pesquisas sobre o possível tema. Isso é totalmente ignorado na redação, em que, muitas vezes, exige-se "somente" que o aluno escreva um texto a partir da observação de uma gravura ou discorra, de modo superficial e abrangente, sobre um tema que, embora não lhe diga o menor respeito, o professor considera interessante.

---

[9] Bakhtin (1988) acredita ser o homem inconcebível fora das relações que o ligam com o outro. Sendo assim, o homem está imbricado em seu meio social, permeado e constituído pelos discursos que o rodeiam. Por isso, para o autor, o dialogismo é a condição constitutiva do sentido. Nesse contexto, o discurso é interpelado por várias vozes, relacionadas às estruturas sociais e históricas - a natureza ideológica e social do discurso. Além disso, a enunciação, por ser o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, se dirige sempre a um interlocutor, real ou não.

Geraldi (1997a) afirma que a primeira razão por que o aluno escreve, em sala de aula, é a solicitação do professor; porém, para ter conteúdo para produzir o texto, devem ser-lhe apresentadas situações de escrita reais (ou próximas à sua realidade). O autor acrescenta, ainda, que há sustentação para um trabalho quando os envolvidos "encontram motivação interna" para fazê-lo (GERALDI, 1997a, p. 163). Essa motivação relaciona-se ao fato de o educando desejar participar do processo de escrita, uma vez que sabe que pode agir e conseguir o que deseja por meio das palavras. Ele tem clareza da razão que o leva a escrever, da finalidade com que vai para a escrita. Justifica-se, dessa forma, o abandono das redações, produções escritas cujo único objetivo é o preenchimento do tempo de aula ou a avaliação, dando lugar a produções que tenham uma finalidade clara para o educando, desde o início do processo. Várias propostas práticas têm levado em consideração esse fator, o que vem trazendo benefícios para a aprendizagem da escrita na escola.[10]

Quanto ao destinatário do texto, o "para quem" se escreve, no caso da redação, não há dúvida: é o professor, aquele que vai dar nota, o juiz, o corretor. No viés da produção textual, ao contrário, há a valorização do "outro", do interlocutor, considerado elemento extremamente relevante, pois direciona a própria produção textual. Garcez destaca o ensinamento de Bakhtin, quando afirma:

> essa orientação da palavra, em função do interlocutor e da cadeia dialógica sócio-histórica, exige um desdobramento conceitual ao qual Bakhtin não se recusa: a questão do destinatário. Essa figura está sempre presente em suas formulações e tem tanto a função de quem recebe como também a de quem permite ao locutor perceber seu próprio enunciado (GARCEZ, 1998, p. 60)

Se o produtor não tiver clareza sobre quem é seu interlocutor, poderá comprometer outros fatores ligados à produção, tais como a variante lingüística a ser usada e as estratégias textuais e discursivas adequadas ao seu perfil. Conseqüentemente, haverá grande possibilidade de não se atingir o objetivo de escrita. Dado o caráter imprescindível desse componente, é um equívoco desconsiderá-lo em situações de ensino – aprendizagem de escrita.

---

[10] BENITES, S. A. L.. Abordagem do texto jornalístico na escola: uma proposta de oficina. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 33-42, 2001.
ZANINI, M. O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita. In: ACTAS DO ENCONTRO INTERNACIONAL, 1., 2003, Braga. **Anais**... Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 189-207.

Geraldi (1997a) ainda destaca a necessidade de o escritor escolher as estratégias para realizar essa produção. Refere-se à escolha do gênero textual, do seu lugar de circulação, bem como da variante lingüística que determinará o estilo da linguagem a ser usado. O próprio uso de estratégias de planejamento, como organização de informações, textualização e leitura crítica na revisão são marcas de produção textual.

Para o autor, ao produzir uma redação, o escritor apresenta dificuldade ou incapacidade no manuseio dessas estratégias, principalmente em função da ausência dos outros elementos que condicionam a produção de textos. Ele sabe que deve escrever, mas não tem um destinatário específico, não tem um objetivo claro, não tem motivação para escrever. Tudo o que foi exposto nos permite concluir que a consideração de tais elementos é imprescindível.

2.2.2 **Encaminhamentos práticos para a escrita**

As propostas metodológicas e sugestões de encaminhamentos práticos para o ensino de produção escrita apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNs), em decorrência da adoção da concepção interacionista de linguagem, definem os gêneros do discurso[11] como o objeto do ensino de Língua Portuguesa.

Se, de acordo com Bakhtin (1998, p.112), "a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor", a orientação da palavra se dá em função do interlocutor. Sendo ela o território comum entre locutor e ouvinte, toda comunicação verbal, oral ou escrita, está inserida num diálogo contínuo. É precisamente nessa premissa que, conforme os PCNs, o ensino da língua escrita deve se fundamentar, isto é, a captação e o domínio dialógico é que permitirá ao aluno desenvolver sua competência discursiva.

Como vimos em 2.1.1, a interação autor-texto-leitor possibilita a construção dos sentidos do texto, a identificação da situação de comunicação verbal e, conseqüentemente, o

---

[11] Ancorados em Bakhtin (2003), entendemos que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos diversos campos da atividade humana. Tais enunciados apresentam traços em comum, enquanto unidades de comunicação, e podem variar em termos de extensão, conteúdo e estrutura, são os gêneros discursivos (de texto, textuais), conceito que será melhor explorado no próximo capítulo.

reconhecimento do gênero textual empregado. Para tanto, o leitor leva em consideração os lugares sociais do locutor e dos destinatários potenciais, a situação comunicativa (o contexto) e os recursos lingüísticos mobilizados. De maneira semelhante, quando na condição de produtor de texto, o aluno necessita considerar os mesmos fatores, tendo sempre em vista o destinatário e adequando o texto à situação.

A negociação dos sentidos se estabelece, assim, no processo de construção do texto, considerando os lugares sociais do locutor e do destinatário, a situação comunicativa, as intenções comunicativas e os recursos lingüísticos disponíveis. O texto, nesse viés, não é percebido como um amontoado de frases, mas como:

> (...) um todo significativo, qualquer que seja sua extensão (...), uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1997, p. 21).

A intertextualidade constitutiva do texto relaciona-o a todos os demais já produzidos e o inscreve em um determinado gênero. Baseados em Bakhtin (2003), os PCNs reiteram que os gêneros são determinados historicamente e constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A classificação dos textos em gêneros consiste no reconhecimento de um número quase ilimitado de famílias de textos que compartilham características comuns, como, por exemplo, objetivo, função, tipo de suporte comunicativo, extensão e grau de literalidade (BRASIL, 1997).

Ao privilegiar o ensino a partir de gêneros orais e escritos, os PCNs expõem sua visão discursiva da linguagem. Especificamente em relação aos textos escritos, o documento critica o hábito pedagógico de simplificar textos, particularmente nas séries iniciais, ressaltando a importância do contato do educando com uma grande diversidade de gêneros de textos, todos com evidente qualidade, a fim de que ele se torne um bom produtor.

Tais gêneros devem inserir-se na realidade social/cultural/ intelectual a que o aluno pertence. Em outras palavras, o documento sugere a criação de situações em que seja possível operar sobre a linguagem e, gradativamente, construir visões sobre a fala, extrapolando o contexto, em direção a outros usos lingüísticos.

Dessa forma, em vez de focalizar apenas tipos de textos (narração, dissertação etc.), os PCNs recomendam a abordagem de gêneros específicos, como notícia, carta, artigo de opinião, conto, romance etc. Literários ou não, esses gêneros devem, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), ser trabalhados por meio de uma atividade metalingüística que sirva de instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua. Em outras palavras, trata-se de relacionar o ensino gramatical às práticas de linguagem.

Ainda que seja essencial, o ensino da norma culta não é o único modelo de correção (como na gramática tradicional), mas visto como o padrão lingüístico correspondente à variedade de prestígio. Desse modo, para ensinar a escrita, a escola precisa rever a idéia de que existe apenas uma forma correta de falar, ou de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, banindo do contexto escolar quaisquer comentários que revelem menosprezo pela variante do aluno e por seu contexto social (GERALDI, 1996, p. 68). Essas falas questionáveis, conforme o documento:

> produziram uma prática de mutilação cultural que desvaloriza a fala que identifica o aluno a sua comunidade, denota desconhecimento de que e a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. Ainda se ignora um princípio elementar relativo ao desenvolvimento da linguagem: o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita (e mesmo de outras línguas) não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido (BRASIL, 1997, p. 31).

Portanto, a questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, ao contexto em que aquele discurso se insere. O documento conclui, afirmando a expectativa de que, durante o processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, o aluno amplie o domínio ativo do discurso, nas diversas situações comunicativas, principalmente nas instâncias públicas de uso da linguagem. É evidente que não justificamos um ensino que desconsidere a norma culta, pois o domínio dessa variedade lingüística é instrumento para as classes populares poderem participar efetivamente da sociedade; porém, devemos considerar as conclusões de estudos realizados, como os de Soares (1991) e Franchi (1990), que revelaram preconceito em relação à diferença lingüística e imposição da única variedade tida como “correta”.

Também para o Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) trazem propostas que se coadunam com os estudos lingüísticos contemporâneos. Propõem-se promover a reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade, aspecto essencial quando visamos a um ensino significativo, que responda às demandas da área. Algumas delas saltam aos olhos nas afirmações de que os alunos não se expressam adequadamente ou no trágico diagnóstico de que eles, mesmo ao final do ensino médio, não escrevem nem lêem com proficiência. Esses resultados deficitários talvez resultem de aulas de Língua Portuguesa focadas no domínio da nomenclatura gramatical, em detrimento do uso, e da utilização do texto como pretexto para o ensino de "gramatiquices", numa visão anacrônica de ensino de língua.

Os PCNs (BRASIL, 1997, 2000) deixam clara a funcionalidade que a escrita na sala de aula deve ter no exercício da escrita na vida social. Esses pressupostos interacionistas percebem o uso da linguagem de modo reflexivo, consciente, pois, como lembra Foucambert (1997), ao contrário da fala, que é instantânea, a escrita oferece a possibilidade de o locutor refletir sobre o que escreveu, substituir termos, considerar se o tom está adequado às condições de produção reais, e não somente escolares. Daí a importância de propor, por exemplo, situações em que o aluno seja instigado a escrever uma carta de reclamação, fazendo denúncia sobre algum serviço mal prestado ou a escrever um artigo de opinião para ser publicado em jornal do colégio.

Essas características revelam um conceito de escrita como trabalho, uma escrita entendida como processo, não produto. (SERCUNDES, 1997). Exige, igualmente, um professor que atue como mediador, direcionando o aluno, a fim de que o resultado culmine com uma produção escrita que seja o ponto de interação entre ele e o aluno. Dessa forma, o professor não é apenas leitor, mas também co-autor dos textos de seus alunos, num processo de interação (GERALDI, 1996).

Quando trabalhamos com essa concepção de escrita, a compreensão de que o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido é minimizada, pois ele pode esperar uma resposta para os seus textos (não somente notas), resultado de uma leitura efetivamente dialógica. As atividades desenvolvidas, nesse caso, oportunizam ao aluno a redescoberta de seus conhecimentos prévios e, a partir delas, ele pode passar à construção e à desconstrução dos textos escritos.

O processo de construção relaciona-se aos diversos momentos constitutivos do processo de escrita, como o planejamento, a escrita, a leitura do texto pelo próprio autor, as modificações feitas no texto a partir dessa revisão (FIAD ; MAYRINK-SABINSON, 1991). A

escrita assim concebida identifica-se com trabalho justamente porque se constitui em um processo de intervenções, de idas e voltas, de escritas, reescritas, um contínuo “burilar”, uma revisão constante, uma vez que o texto nunca está acabado. A produção de textos não é vista como uma prática baseada na inspiração, crença muito comum revelada na fala dos alunos que dizem “hoje eu não estou inspirado para escrever”. Ao contrário, trata-se de um exercício racional, com etapas bem delineadas, que permeiam todo o processo, num contínuo ir e vir.

Todas as atividades do processo de escrita são igualmente relevantes, à luz dessa concepção, merecendo particular atenção. Tratando do assunto, Santos (2000, p.144) destaca a importância da seleção das informações mais adequadas ao interlocutor, ao contexto, ao próprio gênero e ao objetivo do texto. Além dessas considerações, faz parte da etapa do planejamento a delimitação do destinatário do texto, os objetivos pretendidos, a escolha da variante a ser utilizada, o contexto de circulação, em síntese, a determinação das condições de produção de textos.

A etapa seguinte, a textualização, compreende a primeira versão do texto, o “rascunho”, quando as idéias e elementos são discursivisadas em forma de parágrafos, por meio da coesão e da coerência, para a construção de um todo significativo (SANTOS, 2000). Por fim, é indispensável uma etapa de revisão, em que o próprio autor procede à leitura crítica de seu texto, refletindo sobre ele e realizando as alterações (SANTOS, 2000, p. 146).

Essa etapa de revisão (ou refacção) do texto escrito compreende o uso de operações e meta-operações na construção do texto, que consistem na substituição, no apagamento, no deslocamento e no acréscimo de elementos. Nesse trabalho de escrita, o escritor lança mão de atividades epilingüísticas, que permitem a reflexão sobre o funcionamento da língua, “momento em que se comparam expressões, modificando-as, em que se investem de novas significações as formas lingüísticas usuais; é um momento de reflexão própria sobre a linguagem, consciente ou não, em que as expressões lingüísticas passam a ser objeto de trabalho” (FRANCHI, 1987 apud MENEGASSI, 2001).

A observação de todo esse processo revela uma produção escrita concebida como trabalho, que tem como objeto os diversos gêneros textuais, conceito que exploraremos no próximo capítulo.

3 GÊNEROS E TIPOS DE TEXTOS: CONCEITOS E TERMINOLOGIA

A concepção do que significa ler e escrever está indissoluvelmente ligada ao objeto de leitura e de escrita. Por isso, retomamos neste capítulo uma discussão que, apesar de antiga, tem obtido lugar de destaque na atualidade, gerando muitos estudos, por inserir o texto numa perspectiva enunciativa. Dessa forma, tomando como ponto de partida as discussões de Bakhtin (1988, 2003) sobre o assunto, o presente capítulo tem como objetivo delimitar o caminho que seguiremos no que tange à concepção e o emprego dos termos e expressões "gênero textual", "gênero discursivo" e "tipologia".

Como vimos na seção 2.2, o ensino apenas por meio de tipologias vem sendo substituído, desde os anos 90, pela abordagem de gêneros discursivos. Justificar esse novo enfoque não é difícil, tendo em vista que o conhecimento crítico sobre práticas discursivas e sociais é indispensável na sociedade atual. Ao servir de materialidade textual a uma determinada interação humana recorrente em um dado tempo e espaço, a linguagem se constitui pelo gênero (MEURER; MOTTA-ROTH, 2002, p. 9). Nesse contexto, a formação relativa ao uso de textos e sua interação com o contexto em que ocorrem impõe-se como uma prioridade na escola, uma vez que as práticas didáticas escolarizadas da leitura e da produção textual atuais pressupõem a adoção de uma concepção de ensino-aprendizagem voltada para os gêneros do discurso.

A complexidade da linguagem está marcada justamente nesse caráter dialógico, interativo, de modo que a consideração da leitura e escrita de textos numa perspectiva meramente tipológica significaria limitar o uso da linguagem a técnicas, fórmulas e esquemas, descontextualizando-o de seu escopo interativo.

Assim é que o trabalho com a linguagem em seu contexto de enunciação, na perspectiva de gêneros discursivos, passa a ser uma necessidade, na escola contemporânea. Nessa direção, Barbosa (2007) defende que a perspectiva enunciativo-discursiva no ensino de língua materna permite a concretização do ideal de formação compatível com um exercício mais pleno da cidadania. Isso porque os gêneros textuais são concebidos como práticas sócio-históricas, vinculadas à vida cultural e social. Por isso, surgem de acordo com as necessidades socioculturais e sua relação com as tecnologias (MARCUSHI, 2005).

Essa perspectiva permite dar conta da complexidade de aspectos envolvidos em atividades de compreensão e produção de textos e possibilita a concretização de uma prática

enunciativa para o ensino de Português. Numa equação somatória, essa noção permite capturar aspectos, elementos e relações da ordem da enunciação e do discurso, além de aspectos eminentemente estruturais ou especificamente lingüísticos (BARBOSA, 2007).

3.1 GÊNEROS TEXTUAIS: ASPECTOS GERAIS

Marcuschi (2008) lembra que o termo “gênero”, na tradição ocidental, sempre esteve ligado à literatura. Essa noção vem sendo uma preocupação entre os estudiosos, desde Platão e Aristóteles, sendo desse último a teoria mais sistemática sobre os gêneros. São dele as distinções entre a “epopéia”, a “tragédia”, a “comédia”, conservadas ainda na atualidade, o que comprova o caráter atemporal de sua classificação.

Essa busca por classificações de textos deve-se, primeiramente, à necessidade de ordená-los ou organizá-los para melhor assimilação. A atividade de classificação faz parte das atividades cognitivas do sujeito. Além disso, a garantia do caráter de cientificidade, que exige certa objetividade, é outra razão que leva a categorizar o material de análise.

Ao abordar o assunto, Brandão (2000) elenca, ao lado da classificação aristotélica, a distinção entre poesia e prosa, e entre gênero lírico, épico e dramático. Menciona, ainda, a teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, freqüentemente exemplificados pelas obras de Virgilio: “Eneida”, representando o estilo elevado; “Geórgicas”, o estilo médio, e as “Bucólicas”, o estilo humilde. Por fim, lembra a classificação da retórica antiga que, levando em conta o contexto em que são pronunciados, distingue textos “deliberativos”, “judiciários” e “epidíticos” (BRANDÃO, 2000, p.19).

Essa relação historicamente estabelecida entre os gêneros e os estudos literários é uma das críticas feita por Bakhtin (2003, p. 262), para quem “a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada”, haja vista o gênero não ter sido abordado em seu contexto sócio-enunciativo. A partir de seus estudos, uma nova perspectiva de abordagem dos gêneros textuais, desvinculada do viés artístico-literário, apresenta-se, baseada nas perspectivas discursivas apontadas pela lingüística. No Brasil, seguem-se várias tendências e, dentre as citadas por Marcuschi (2008), podemos arrolar duas, ambas de inspiração bakhtiniana, que estão relacionadas ao nosso trabalho:

- uma linha alimentada pela perspectiva de orientação vygotskyana socioconstrutivista, representada por Dolz e Schneuwly (2004) e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart;
- uma linha mais geral, influenciada também por Adam, Bronckart, Charles Bazerman, Carolyn Miller, Günther Kress e Normam Fairclough.

Concordamos com Marcuschi (2008, p. 152), quando afirma que Bakhtin fornece "subsídios teóricos de ordem macro analítica e categorias mais amplas", que podem ser assimilados por todos, de maneira proveitosa. Daí nossa opção em adotar, nesta pesquisa, o conceito de gênero deste autor.

3.2 GÊNEROS E TIPOS

A noção de gênero discursivo que mais satisfaz as posições assumidas neste trabalho surge nas discussões teóricas de Bakhtin, realizadas no início do século XX. Sua teoria, disseminada na década de 80, situa a linguagem no espaço de interação dialógica discutido no Capítulo 1. Segundo sua abordagem, toda palavra comporta duas faces, pois procede de alguém e se dirige a alguém. Nesse aspecto, o filósofo observa que há um percurso do social para o individual no uso da linguagem, acentuando a permanência e a intensidade do caráter dialógico dessa interação:

> 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 (BAKHTIN, 1988, p. 94).

Podemos notar que, para o autor, a palavra, em estado de dicionário, não é uma realidade da qual o falante se vale para seus propósitos de comunicação: "na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou

más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN, 1988, p. 95). Assim, toda enunciação está impregnada de um conteúdo ideológico e, portanto, a separação entre a língua e seu conteúdo ideológico não se justifica, visto que não encontra bases teóricas e empíricas precisas.

Nessa perspectiva, a palavra deve ser orientada em função do interlocutor e da cadeia dialógica das relações sócio-históricas. O outro desempenha nesse processo vários papéis. É parceiro no diálogo e determina sua configuração; é fornecedor da matéria prima do discurso, haja vista qualquer discurso ter sua origem em outras palavras e vozes exteriores ao locutor. O uso da linguagem se constitui, para Bakhtin, em uma forma de relação dialógica que, transcendendo as meras relações lingüísticas, articula-se com outras esferas de valores.

Ancorados em Bakhtin, entendemos que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes dos diversos campos da atividade humana. Tais enunciados apresentam traços em comum e podem variar em termos de extensão, conteúdo e estrutura. São limitados pela troca de turno em uma conversa e assumem formas diferentes, dependendo da atividade humana que se desenrola e das funções da linguagem em jogo.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada texto não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua), mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Esses elementos estão ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação, que elabora “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os chamados gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

De acordo com Rodrigues (2005), a concepção de gêneros do Círculo de Bakhtin dá-se principalmente pelo fato de não serem percebidos apenas pela forma, apesar de muitos deles serem reconhecidos por aspectos lingüístico–textuais. Ora, o gênero é inserido em esferas de atividade e comunicação humanas, em lugares de interação (esfera cotidiana, jornalística, escolar, do trabalho, religiosa etc.). Cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes etc.) historicamente formula, para a interação verbal, os gêneros discursivos que lhe são pertinentes. Em suma, os gêneros correspondem a situações de interação verbais típicas (relativamente estáveis), isto é, cada gênero está ligado a uma situação social de interação, numa esfera social, tendo finalidade discursiva e concepção de autor/destinatário próprias.

Em função dessa complexidade de relações com o “exterior”, os elementos que configuram os gêneros são explorados. Primeiro o conteúdo temático, entendido como o que se pode dizer naquele gênero, não simplesmente um tema, mas algo como vozes discursivas emaranhadas de ideologia que constroem a tessitura do gênero. O segundo elemento, a estrutura composicional, segundo Bakhtin (2003), corresponde a forma(s) de organização/ estruturação global dos textos pertencentes àquele gênero, as categorias que o determinam, ou seja, como as partes típicas dos textos pertencentes àquele gênero e suas relações/formas de conexão. O terceiro é o estilo que, em função das condições de produção do gênero proposto em sala, também é variável, dadas as circunstâncias lingüístico-enunciativas da situação. Todo enunciado, por ser individual, pode absorver um estilo particular, mas os gêneros não o fazem da mesma maneira, pois esferas mais padronizadas acabam por serem menos produtivas; os documentos oficiais, por exemplo, permitem pouca ou nenhuma explicitação de estilo próprio. No outro extremo, os gêneros literários oferecem grande possibilidade para a produção de estilos individuais, pelo apelo artístico.

Quanto ao processo de formação dos gêneros em geral, pode ser explicado a partir da distinção de Bakhtin (2003, p. 263) entre gêneros primários e secundários, presente em “Estética da criação verbal”:

> Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos- romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de na sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...].

Schneuwly (2004), ao discutir essa distinção, declara que os gêneros primários apresentam funcionamento imediato, já que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, em que há pouco controle metalingüístico da ação lingüística em curso. Para o autor, esses gêneros estão estreitamente ligados à experiência pessoal da

criança, pois é com eles que ela toma contato nas primeiras práticas de linguagem. Exemplos desses gêneros são relatos pessoais de situações do dia a dia, músicas e poemas rimados, e conversas.

Os gêneros secundários, por sua vez, não são espontâneos e sua apropriação implica outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos primários. Eles introduzem uma ruptura, pelo fato de não estarem mais ligados de maneira imediata a uma situação de comunicação; sua forma aparece como uma construção complexa de vários gêneros do cotidiano, relativamente independentes do contexto imediato. Como não emergem de esferas já conhecidas pelo aprendiz, em suas experiências pessoais, mas de situações mais complexas (SCHNEUWLY, 2004), a apropriação dos gêneros secundários, como por exemplo, dramas, propagandas, pesquisas científicas, artigos jornalísticos e outros, não pode ser feita diretamente pelo aprendiz, que é confrontado com eles em situações não necessariamente ligadas ao contexto imediato.

Vale ressaltar que esse novo sistema não exclui o outro, ou seja, o aparecimento dos gêneros secundários tem efeitos sobre os gêneros primários, em uma construção a partir do que já existe. O antigo instrumento é retomado e reutilizado para construir uma nova função no gênero secundário. Trata-se de uma passagem: os gêneros primários são os instrumentos de criação dos gêneros secundários (BAKHTIN, 2003). Daí, apresentam-se duas questões: 1) os gêneros existem antes da escola em nossa vida de usuários da língua; 2) compete à escola instrumentalizar o educando para a exploração, reconhecimento e produção dos gêneros secundários.

Marcuschi (2005), em prefácio sobre o assunto, retoma Bakhtin, quanto ao conceito de gêneros, enfatizando seu caráter sócio-histórico, e destacando a maleabilidade, dinamicidade e plasticidade dos gêneros, citadas pelo autor. Também dialoga com outras características citadas por Bakhtin (2003), quais sejam:

- surgimento e desaparecimento, de acordo com as necessidades socioculturais;
- caracterização delineada muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais;
- diversidade de formas, e denominações nem sempre unívocas;
- relevância para o caráter funcional dos gêneros.

Marcuschi (2008) afirma que em todos os gêneros realizam-se tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Conceituando tipo como espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), o autor elenca as seguintes categorias tipológicas: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção, cada uma delas constituída por seqüências lingüísticas.

Trata-se da mesma direção já seguida por Bronckart (1999). Este argumenta que os gêneros textuais não podem ser definidos apenas por critérios lingüísticos, uma vez que são construídos por modalidades variáveis, por segmentos de estatutos diferentes, os chamados tipos discursivos. Tais segmentos, em número finito, compõem os gêneros. Para ele, há quatro tipos de discurso básicos: interativo, teórico, relato interativo e narração, definidos em parte por suas características lingüísticas específicas. O autor opta pela expressão "tipo discursivo" por entender que são produtos de um trabalho particular de colocação discursiva, que apresentam fortes regularidades de estruturação lingüística; tipos lingüísticos. O autor, baseado na obra de Adam (1992 apud BRONCKART, 1999) e fundado sobre as estruturações textuais, distingue seis tipos de seqüências: descritiva, explicativa, argumentativa, narrativa, injuntiva e dialogal.

É importante ressaltar que a relação entre gênero e tipo textual não é dicotômica; eles são aspectos constitutivos do funcionamento da língua, em situações comunicativas do dia-a-dia. Concordamos com Marcuschi (2008, p. 156) em que há "inserção de seqüências tipológicas (ou modos textuais) subjacentes à organização interna do gênero", de forma que esses seriam aspectos complementares e integrados.

A complexidade do ensino a partir dos gêneros discursivos deve ser considerada pelo educador, haja vista não serem raras as atitudes radicais em face de mudanças. Nesse caso, poder-se-ia correr o risco de haver um abandono da questão composicional, tomada como ensino tipológico; isso significaria desconsiderar a essência lingüística como elemento constitutivo do texto. Evidentemente, tais equívocos acontecem por vários motivos, dentre os quais destacamos a ausência de capacitação contínua e adequada do educador, que se vê cheio de boas intenções frente a novas perspectivas, porém desorientado quanto a direcionamentos, teorias e métodos que possam ser realmente efetivados em suas aulas.

A afirmação da importância do gênero no trabalho com os textos não implica, porém, o abandono do tipo, cujo estudo entendemos ser indispensável. Trata-se apenas de focalizar o texto enunciativamente, considerando o tipo (textual/discursivo) ou a seqüência

(discursiva/textual/de base lingüístico-textual) como constituinte do gênero.

Dentre os numerosos enfoques dados à noção de tipologia, selecionamos como aporte teórico Jean-Michel Adam, cujos ensinamentos são explorados por autores como Bronckart (1999), Brandão (2000), Dolz e Schneuwly (2004) e Bonini (2005). Para tanto, discutiremos, primeiramente, aspectos gerais sobre a classificação de seqüências de base propostas por Adam; em seguida, abordaremos a reformulação, com fins didáticos, feita por Dolz e Schneuwly (2004).

3.3 CLASSIFICAÇÕES TIPOLÓGICAS

Comentando a teoria de Adam (1992), baseada na forma e na estrutura seqüencial dos textos, Brandão (2000, p. 17) rememora o seguinte postulado do autor: “mesmo as formas mais complexas de enunciados se fundam sobre certo número de formas elementares que é necessário, provavelmente, considerar como prototípicas”. O lingüista francês considera que essas unidades mínimas estão na base de toda composição textual. Dessa forma, como lembra Furlanetto (2002, p. 52), ao evocar Adam: a narração, a descrição, a argumentação comporiam tipos textuais que podem atravessar todos os discursos institucionalmente caracterizáveis; por exemplo, o jornalístico, o literário e todos os gêneros de discurso, como o sermão, a reportagem, o conto, o romance.

Adam assume, dessa forma, que as seqüências (ou “tipos”) textuais compõem um conjunto de recursos cognitivos responsáveis, em parte, pela produção do texto. Dessa forma, para produzirmos um gênero como o artigo de opinião, por exemplo, é indispensável a mobilização de certos aspectos lingüístico-textuais, no caso, as seqüências argumentativas. Não é suficiente, ainda que extremamente necessário, ter ciência das condições de produção desse gênero; é preciso também recorrer a aspectos lingüísticos que dele fazem parte.

Ao retomar os estudos de Adam, Brandão (2000) afirma que as seqüências: a) realizam-se nos gêneros, mediante pressões de ordem discursivo-genérica; b) são componentes que atravessam todos os gêneros; c) são estáveis e facilmente delimitáveis. Em seus estudos, Adam inicialmente apresentou sete tipos de seqüências: narrativa, descritiva, argumentativa, expositivo-explicativa, injuntivo-instrucional, conversacional e poético-aristotélica; reduziu-as, em seguida, a cinco: seqüência argumentativa, descritiva, explicativa,

dialogal e narrativa.

Bronckart (1999) explica-nos que, para Adam, a seqüência argumentativa consiste na contraposição de enunciados, sustentados por operadores argumentativos - que opõem o enunciado que está sendo proferido a um já-dito. O esquema argumentativo consiste na apresentação de um dado ou elemento explícito de sustentação, um argumento e uma conclusão, passando por um já-dito ou "topo". O protótipo da seqüência argumentativa apresenta-se, portanto, como uma sucessão de quatro fases: os dados (premissas); a fase de apresentação de argumentos, os quais orientam para uma conclusão provável; os contra-argumentos e a conclusão (ou nova tese).

A seqüência textual descritiva é a menos autônoma dentre todas; por isso, dificilmente predomina em um texto. Aparece como parte de seqüência narrativa, principalmente nos inícios de alguns gêneros narrativos. Quanto à ordem de apresentação das propriedades a serem descritas, não apresenta rigidez, sendo considerada a apresentação de um conjunto de propriedades relacionadas ao tema. Três partes são destacadas nessa seqüência: uma ancoragem (o tema-título é mais assinalado); dispersão de propriedades, em que os diversos aspectos do tema são enumerados; uma reformulação (nova visão geral do tema).

A terceira seqüência delineada por Adam é a explicativa (equivalente à expositiva, de DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), predominante nos textos expositivos, nos seminários e em verbetes, entre outros gêneros. O raciocínio explicativo origina-se na constatação de um fenômeno incontestável, que requer o desenvolvimento que explicita as causas e/ou razões da afirmação inicial, bem como as contradições que essa afirmação pode suscitar. No fim desse desenvolvimento, a afirmação inicial encontra-se reformulada e enriquecida. Quanto à textualização, apresenta-se de forma bem simples: fase da constatação inicial – fase da problematização – fase da resolução – fase de conclusão-avaliação (BRONCKART, 1999).

A seqüência dialogal se concretiza apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, os quais podem ser diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal (discursos interativos primários) ou atribuídos a personagens postos em cena no interior de um discurso maior (discurso interativo secundário) (BRONCKART, 1999). Entendemos que essa seqüência, assim como a descritiva, aparece, na maioria das vezes, entrelaçada a outras seqüências.

Por fim, a seqüência narrativa, citada por Adam (apud BRONCKART, 1999), além de outras características, tem como principal, o processo de intriga: a partir de um estado equilibrado, cria-se uma tensão, que origina várias transformações no fim das quais um novo

estado de equilíbrio é obtido.

Dolz e Schneuwly (2004), em busca de propostas pedagógicas para a produção textual, apresentam também cinco agrupamentos de gêneros, de acordo com três critérios: domínio social da comunicação a que pertencem; capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros e sua tipologia geral. São os seguintes os agrupamentos propostos:

a) Agrupamento da ordem do narrar – diz respeito aos gêneros cujo domínio é o da cultura literária ficcional, marcados pela manifestação estética e caracterizados pela *mimesis* da ação através da criação, da intriga no domínio do verossímil. Exemplos: contos de fadas, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de enigma, ficção científica, crônica literária, romance, entre outros;

b) Agrupamento da ordem do relatar – compreende os gêneros pertencentes ao domínio social da memorização e documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Exemplos: relato de experiências vividas, diários íntimos, diários de viagem, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas, relatos históricos, biografias, autobiografias, testemunhos etc. Esses dois primeiros agrupamentos equivalem à seqüência narrativa de Adam;

c) Agrupamento da ordem do argumentar – envolve os gêneros relacionados ao domínio social da discussão de assuntos sociais controversos, objetivando um entendimento e um posicionamento frente a eles, exigindo para tanto, sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates regrados, editoriais, requerimentos, ensaios argumentativos, resenhas críticas, artigos assinados, entre outros;

d) Agrupamento da ordem do expor – refere-se aos gêneros relacionados ao domínio social de transmissão e construção de saberes, visando de forma sistemática possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos: textos expositivos, conferências, seminários, resenha, artigos, tomadas de notas, resumos de textos expositivos e explicativos, relatos de experiência científica;

e) Agrupamento da ordem do descrever ações – engloba os gêneros cujo domínio social é o das instruções e prescrições, revisando a regulação ou normatização de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, instruções de montagens, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituições, regras de jogo. É neste agrupamento que

os autores inscrevem o tipo descritivo de Adam.

Ao final do capítulo, consideramos útil sintetizar a perspectiva teórica que será adotada neste trabalho: consideramos “narrativa” um tipo textual, ou seja, uma seqüência de base predominante em gêneros narrativos diversos. Entendemos o conceito de gênero na perspectiva de Bakhtin, e os conceitos de tipologia/seqüências discursivas de Bronckart e Marcuschi, sabendo que ambos absorvem e reformulam os estudos do lingüista francês Jean-Michel Adam (1992 apud BRONCKART, 1999). Uma vez definida essa base teórica, discutiremos, a seguir, questões especificamente referentes à narrativa, alvo de nossa investigação.

4 **TIPOLOGIAS DO NARRAR E DO RELATAR**

Os textos narrativos estão por toda parte e fazem parte de nossa vida. Seu estudo representa, em última instância, a retomada de um universo familiar, uma vez que todos os sujeitos narram oralmente, desde muito cedo. Histórias são contadas e ouvidas, relatos são verbalizados, denotando claramente que a nossa existência está repleta de situações narrativas. Conforme Barthes (1976, p.19):

> Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopéia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

Nesse contexto, a “narrativa” pode ser interpretada em sua acepção ampla, referindo-se a qualquer texto que tenha como característica básica uma seqüência de ações, marcada pelo aspecto temporal. Não corresponde, portanto, à divisão feita por Dolz e Schneuwly (2004), já que abrange, além de gêneros de ordem do narrar, que têm o conflito como elemento essencial, também gêneros da ordem do relatar, ou seja, textos cuja base principal relaciona-se apenas à seqüência de eventos situados no tempo. Essa referência à narração em sentido lato destacada por Barthes (1976) encontra eco em Lajolo (2005), que afirma ser o gosto humano pela narração muito anterior à invenção da escrita. Está presente nos primeiros esforços da humanidade para fixar acontecimentos através de traços sobre uma superfície sólida. Segundo a autora, os desenhos gravados por nossos antepassados no interior das cavernas são, por vezes, interpretados como relatos de episódios de caça ou de guerra.

Em um sentido mais restrito, a narrativa caracteriza-se pela presença de um conflito dramático, conceito que nos remete aos estudos dos formalistas russos, à escola francesa de

narratologia, à sociolingüística americana, à psicologia cognitiva, os quais, ao longo do tempo, focaram principalmente o aspecto da superestrutura, tomando a narrativa literária como modelo. De acordo com essa concepção, sem intriga ou conflito, não existe narrativa. O conflito dramático sobre o qual a narrativa se fundamenta pode ser minimizado ou não, de acordo com o gênero textual.

Quanto à presença clara do conflito, observemos as duas seqüências narrativas (FRANCO JUNIOR, 2005, v. 1, p. 33-56.) a seguir:

1) Assassinato na Rua da Constituição

O funcionário do Ministério da Fazenda, Misael, 63, matou a tiros a ex-prostituta Maria Elvira, com quem vivia há três anos. O crime ocorreu na rua da Constituição, Rio de Janeiro, motivado, ao que parece, por uma série de traições da mulher. Ao que tudo indica, os amantes mudavam-se de bairro toda vez que Misael, avesso a escândalos, descobria uma traição de Maria Elvira. A polícia encontrou a vítima em decúbito dorsal, com marcas de seis tiros no corpo.

2) Tragédia Brasileira

Manuel Bandeira

Misael, funcionário da Fazenda, com 63 anos de idade. Conheceu Maria Elvira na Lapa, - prostituída, com sífilis, dermite nos dedos, uma aliança empenhada e os dentes em petição de miséria.

Misael tirou Maria Elvira da vida, instalou-a num sobrado no Estácio, pagou médico, dentista, manicura... Dava tudo quanto ela queria.

Quando Maria Elvira se apanhou de boca bonita, arranjou logo um namorado.

Misael não queria escândalo. Podia dar uma surra, um tiro, uma facada. Não fez nada disso: mudou de casa. Viveram três anos assim.

Toda vez que Maria Elvira arranjava namorado, Misael mudava de casa.

Os amantes moravam no Estácio, Rocha, Catete, Rua General Pedra, Olaria, Ramos, Bonsucesso, Vila Isabel, Rua Marquês de Sapucaí, Niterói, Encantado, Rua Clapp, outra vez Estácio, Todos os Santos, Catumbi, Lavradio, Boca do Mato, Inválidos...

Por fim, na Rua da Constituição, onde Misael, privado de sentidos e de inteligência, matou-se com seis tiros, e a polícia foi encontrá-la caída em decúbito dorsal, vestida de organdi azul.

Os textos narram a mesma história, dando ao conflito dramático tratamentos diferenciados. A seqüência de eventos que compõe o gênero notícia (exemplo 1) apresenta a história em forma de lide, isto é, procura desenvolver os elementos do relato, ordenando os elementos da proposição (o que, quem, onde, quando, como e por quê). O fato desencadeador do conflito é minimizado e narrado com a intenção primeira de informar, o que justifica o uso de uma linguagem que favorece a aparência de neutralidade e objetividade típica do discurso jornalístico.

Em contrapartida, na segunda narrativa, o fato é tratado por outra perspectiva. Nela observamos uma exploração do conflito dramático, com vistas a sensibilizar o leitor e produzir nele uma visão dramática da história narrada. A relação entre as personagens, as enumerações de lugares e de ações da trama conferem à narrativa uma outra leitura. Desse modo, as informações apenas citadas no relato jornalístico, no conto de Manuel Bandeira, auxiliam na criação de expectativa e manutenção do interesse do leitor através de descrições desenvolvidas. A partir desse exemplo, é possível afirmar que em ambos os textos predomina a sucessão de eventos, marcada pelo tempo, porém a exploração do conflito dramático mostra-se diferenciada. O gênero narrativo acaba por desenvolver maior nível de dramaticidade, característica comum à literatura, cujo objetivo, dentre outros, é seduzir para leitura, atrair através da construção artística. Em função disso, retomando Dolz e Schneuwly (2004), conforme seção 3.3, o tipo narrativo (em sentido lato), neste trabalho, é dividido em gêneros do narrar e gêneros do relatar.

4.1 CARACTERÍSTICAS DA NARRATIVA

O conflito dramático (intriga) integra os fatos em uma ação única, formando um todo constituído pela seleção e pelo arranjo dos acontecimentos e ações. A intriga é, assim, uma das características da tipologia narrativa, que apresenta, ainda (BONINI, 2005; BRANDÃO, 2000):

1. SUCESSÃO DE EVENTOS: um evento inserido em uma cadeia de outros alinhados em ordem temporal. Um evento (ou fato) é sempre a conseqüência de outro, sendo a delimitação do tempo o elemento principal. Brandão (2000) destaca que o aspecto temporal não é um critério único. Textos como receitas e crônicas, embora comportem uma dimensão temporal, não se transformam em narrativas. Nestas, a temporalidade de base é conduzida por uma tensão que faz com que a narrativa se organize para uma situação final, organize-se para uma situação final;

2. UNIDADE TEMÁTICA: a ação narrada necessita ter um caráter de unidade e, para que isso ocorra, deve privilegiar um sujeito agente. Mesmo que existam várias personagens, uma é a mais importante, e dela desencadeia toda a ação narrada. Esse ator antropomorfo constante, individual ou coletivo, garante a unidade da ação;

3. TRANSFORMAÇÃO: Por meio de uma série de acontecimentos encadeados, segundo a verossimilhança ou a necessidade, desenrolam-se fatos que transformam as características da personagem;

4. PROCESSO: A estruturação básica da narrativa envolve um estado de equilíbrio inicial + transformação + equilíbrio final. A causalidade narrativa (BRANDÃO, 2000) consiste nessa seqüência, nem sempre linear, em que o que vem após é causado por algo anterior, processo correspondente à narrativa mínima completa de Todorov (2004).

5. MORAL: Uma reflexão sobre o fato narrado pode encerrar a verdadeira razão de se contar aquela história. A moral é uma reflexão sobre o todo do fato narrado; nas fábulas está explícita, enquanto em outros gêneros narrativos permeia a narrativa.

Essas características levam-nos aos elementos da narrativa, principalmente, literária, comumente estudados na escola.

4.1.1 **Elementos da narrativa**

Sem nos ater a possíveis polêmicas sobre quantos e quais são os elementos da narrativa, consideramos suficiente relacionar didaticamente os mais comumente mencionados, já que uma das perguntas do instrumento usado para o diagnóstico objetivado pela pesquisa refere-se às características consideradas inerentes aos textos narrativos. Por isso, apresentaremos noções sobre tempo, espaço, narrador, personagem, enredo e conflito. Escolhemos esses elementos, por serem mais recorrentes nos materiais didáticos, e, portanto, importantes para depreender a abordagem da narrativa, principalmente em contexto escolar.

a) Tempo

Já observamos que a representação do tempo é relevante no texto narrativo, pois a situação temporal dos eventos é parte integrante da construção do significado da narrativa. Um episódio narrado na década de 1920 traz concepções e valores ideológicos bastante

diferenciados dos atuais. Há cenas que, sendo narradas pela manhã teriam uma recepção/interpretação completamente diferente do que acontece quando ocorrem à noite. Afora esses fatores elementares, a sucessão de eventos está subordinada à questão temporal, haja vista as transformações relatadas serem organizadas de maneira que entre elas exista sempre uma relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância.

Sem dúvida, a questão temporal é aspecto complexo e deve marcar-se pelo reconhecimento da dualidade tempo discursivo ou da enunciação e tempo diegético ou do enunciado. Nesse contexto, abordaremos apenas o tempo fictício interno ao texto, ou seja, o tempo diegético. Ele se refere ao tempo dos acontecimentos, da história narrada, podendo ser observado cronológica ou psicologicamente.

O tempo cronológico é aquele que é medido pela natureza, pelo calendário ou pelo relógio, transcorre na ordem natural dos fatos no enredo: estações do ano, horas, dias, meses etc. Já o tempo psicológico é “mais fluido e mais complexo”; “num presente que ora se afunda na memória, muitas vezes involuntária, ora se projeta no futuro, ora pára e se esvazia” (AGUIAR E SILVA, 1983, p.747). É o tempo interior à personagem e a ela relativo, porque é o tempo da duração de um dado acontecimento no seu espírito, sendo as fronteiras do passado e do presente abolidas. Esses tempos podem permear uma mesma narrativa, colaborando para sua complexidade.

b) Espaço

O espaço também configura interferência no significado das ações das personagens, do desenvolver da história. Dimas (1985) cita o ensaio de Osman Lins (1976) sobre o assunto em que o autor distingue espaço de ambientação. O espaço é patente, explícito, lugar físico onde correm os fatos da história – o quarto, a sala, o espaço rural ou urbano. Comporta em si convenções e condicionamentos que situam as ações das personagens, influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções e podendo refletir as transformações das personagens.

Em contrapartida, o espaço imbuído de valores socioeconômicos, morais e psicológicos é chamado ambientação, conceito que possibilita a confluência entre tempo e espaço, acrescido da noção de clima. Este pode ser entendido como o conjunto de variantes que cercam as personagens: socioeconômicas, morais, religiosas, psicológicas (GANCHO, 2006). Nesse sentido, a época em que se passa a história, as características físicas do espaço

em que ela acontece, aspectos socioeconômicos, psicológicos, morais e religiosos compõem os caracteres do ambiente.

Dentre as funções do ambiente, destacamos como mais simples o situar as personagens nas condições em que vivem e, mais complexamente, ser a projeção dos conflitos vividos pelas personagens. Muitas vezes, é o próprio ambiente que entra em conflito com as personagens. Além disso, ele propicia o andamento do enredo, já que oferece pistas para a continuação da narrativa.

A maior ou menor valorização desse elemento dá lugar ao espaço como moldura da ação narrativa, e a espaços que exercem uma influência determinante sobre a trama, até o ponto de configurar a sua estrutura. Em nenhum dos casos, o espaço é indiferente para a personagem.

c) Narrador

Para que se narre, é indispensável a existência de um narrador que, sem dúvida, afeta o percurso da história narrada. Aguiar e Silva (1983, p.759) enfatiza que todo texto narrativo implica a mediação de um narrador, o qual tem a função de representar o universo diegético, além de organizar e controlar a narrativa e até interpretar o mundo narrado.

Ao tratar do narrador de primeira e o de terceira pessoa, Gancho (2006) define o de primeira pessoa como aquele que participa diretamente do enredo como uma personagem, tendo seu campo de visão limitado. Já o narrador de terceira pessoa é aquele que se posiciona fora dos fatos narrados, conhecido também como narrador observador, caracterizado por onisciência e onipresença. Ambos os tipos de narrador possuem variantes que não serão aqui tratadas, dada a natureza do trabalho.

A voz do narrador é diferenciada da voz das personagens por indicadores grafêmicos, pela introdução com verbos “dicendi” ou caracterização com traços do idioma, socioletais e dialetais que não podem ser atribuídos às personagens (AGUIAR E SILVA, 1983).

Além de relatar a história, o narrador pode exercer outras funções: a função de direção, isto é, de marcar as conexões, as inter-relações da história, organizando o texto; a função ideológica, quando avalia a ação do ponto de vista de uma visão de mundo; a de focalizador, pois quando relata, escolhe um dado ponto de vista, focaliza o que está sendo narrado a partir de um determinado foco (narrativo).

c) Personagem

Na narrativa, é imprescindível a presença de seres que vivenciem a ação, as personagens: seres fictícios que vivem situações narrativas, que praticam ações. Muitas vezes, são tão bem construídas que são confundidas com pessoas. Porém, ao tratá-las assim, esquecemos que:

> o problema da personagem é antes de tudo lingüístico, que não existe fora das palavras, que a personagem é 'um ser de papel'. Entretanto recusar toda relação entre personagem e pessoa seria absurdo: as personagens representam pessoas, segundo modalidades próprias da ficção (DUCROT; TODOROV apud BRAIT, 2003, p. 10).

Se a personagem é uma construção de palavras e não uma cópia da realidade, não precisa ser verídica, mas verossímil, adequada à realidade em que está inserida. Poderíamos dizer que ela é um simulacro feito de palavras, que contém as possibilidades das ações e paixões do ser humano.

Certamente, as personagens estão ligadas aos demais elementos do texto, como, por exemplo, tempo, espaço, ações. Assim, "o universo exterior descrito pelo romancista reenvia também às personagens, para as quais constitui um prolongamento" (BOURNEUF; OUELLET, 1976, p. 204).

Vários são os estudos sobre as funções das personagens; Bourneuf e Ouellet (1976, p. 211) identificam que podem servir de elemento decorativo, agente da ação, porta-voz do seu criador, ser humano fictício com a sua forma de existir.

Quanto aos papéis que podem desempenhar na narrativa, o principal deles é o de protagonista, concorrendo para manutenção temática, quando é preciso que se destaque apenas uma personagem e, em torno dela, gire o conflito central. Esse papel pode ser representado por um herói ou anti-herói, o qual é o condutor do jogo, que favorece a criação do conflito - intriga, drama - da narrativa. Esse conflito pode nascer de um desejo, de uma necessidade ou de um temor dessa personagem (BOURNEUF; OUELLET, 1976).

O antagonista é a personagem que se opõe ao protagonista, seja por sua ação que atrapalha, seja por suas características opostas às do protagonista (GANCHO, 2006). Para que o conflito de estabeleça, é preciso que uma força contrária apareça, que haja obstáculos ao

protagonista, os quais correspondem, na maioria das vezes, às ações do antagonista em direção à personagem principal.

Ainda podemos observar outro tipo de personagem, a secundária, a qual desempenha papel menos importante, ou tem participação menos freqüente no enredo.

d) Enredo

Fábula, ação, intriga, trama, história são alguns dos nomes que designam o conjunto de fatos de uma narrativa. Por questões didáticas, optamos pelo termo mais conhecido em âmbito escolar, enredo. Mesquita (1986, p. 12), em seu estudo sobre o tema, afirma ser indissolúvel a relação enredo/narrativa, sendo esta, portanto, uma "categoria estruturante da narrativa de ficção em prosa. Categoria que compreende tudo o que compõe o plano da ação, as transformações das situações que se sucedem, na ordem/desordem em que as apresenta o discurso que narra".

Duas questões são relevantes ao se observar o enredo: sua estrutura e sua verossimilhança. A primeira diz respeito ao conjunto de fatos que compõem a história, enquanto a segunda diz respeito à coerência interna do texto (conforme item 4.3 a seguir). Tanto a estrutura quanto à verossimilhança são amarradas pelo conflito, elemento estruturador das partes da narrativa.

O conflito, genericamente, é entendido como qualquer componente da história que se opõe a outro. Criando uma tensão, (des)organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. Trata-se de elemento importante, pois geralmente é o conflito que determina as partes do enredo: exposição, complicação, clímax e desfecho (GANCHO, 2006).

A exposição corresponde à introdução da narrativa, onde são apresentados os fatos iniciais, o cenário da trama, personagens, a situação inicial. Na complicação ocorrem os conflitos (nas narrativas mais longas pode haver mais que um), a maior parte da narrativa. Dentro do conflito, o clímax é o momento culminante, de maior tensão. Por fim, o desfecho soluciona o(s) conflito(s), é um retorno a uma situação de equilíbrio, diferente da situação inicial. Conforme Moisés (2006, p.53) "os conflitos, os dramas residem mais na fala, nas palavras proferidas (ou silenciadas) do que nos atos ou gestos. Sem diálogo não há discórdia, desavença ou mal entendido, e, portanto, não há enredo ou ação". Dessa forma, as falas das personagens são importantes enquanto deflagradoras de conflitos.

Tanto as características quanto os elementos da narrativa referidos são oriundos dos estudos clássicos, que tiveram grande preocupação em classificar e caracterizar esse tipo de texto. Esta é também uma preocupação desta pesquisa, que tem como escopo diagnosticar a abordagem de alguns gêneros do tipo narrativo na escola, quais sejam: romance, conto, fábula, piada. Todos esses gêneros inserem-se na categoria literária. Daí optarmos por nos basear na distinção de agrupamentos realizada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61), em gêneros narrativos nos quais predomina a ficção, ou seja, literários.

Discutiremos a seguir aspectos específicos de cada um deles.

4.2. CATEGORIZAÇÃO DOS GÊNEROS NARRATIVOS LITERÁRIOS

Como já discutimos na seção 3, a definição mais ampla de gênero relaciona-se a uma infinidade de textos, de acordo com suas condições de produção. Apesar disso, como a pesquisa contempla o reconhecimento e a classificação de gêneros literários em que predomina a seqüência narrativa, consideramos importante focalizar as características mais comuns dos gêneros selecionados, conforme a teoria literária. Evidentemente, como todas as tentativas classificatórias, a aqui adotada está sujeita a ajustes, divergências e ambigüidades. Por isso, optamos por aquela que nos pareceu mais próxima da repassada para os alunos, em sala de aula.

Focalizaremos, portanto, apenas alguns gêneros narrativos em prosa, ainda que não desconheçamos a possibilidade de narrar sob a forma de poemas. Essa escolha justifica-se, em primeiro lugar, pela presença mais freqüente desses gêneros em sala de aula e por terem sido citados em maior número nas respostas dos alunos ao questionário. Assim, na continuação, apresentaremos, a seguir, noções básicas sobre os seguintes gêneros: o romance e o conto literário, o conto popular e maravilhoso, juntamente com a fábula, a lenda, o mito e a piada.

a) Romance

Surgido em meados do século XVIII, com o Romantismo, esse gênero literário possuía dois perfis: 1) um romance que oferecia uma imagem otimista, cor-de-rosa: basicamente construído a partir de um par amoroso, que tinha como objetivo principal o casamento – de

acordo com a tradição da época e com os sonhos da burguesia; 2) um romance de cunho mais político-social (entremeado a críticas ao sistema, sutis ou violentas). Assim, podia entreter ou, num tom de engajamento, tomar o papel de ação social denunciando as desigualdades, corrupções e hipocrisias de seu tempo. Ao trazer luz sobre esses contextos, o autor conscientiza, questionando o leitor quanto a sua passividade.

Quanto a suas funções, falar de romance é falar de prazeres, férias, imaginação no sentido claro de afastamento do mundo real. Como Lajolo (2004, p. 30) ressalta:

> lendo [o romance] o leitor esquece-se da sua vida e envolve-se na vida das personagens que participam da história. Em alguns romances, o leitor se enfronha em cenários e ações diferentes de seu cotidiano. Em outros – quando ações, cenários e personagens são os de seu cotidiano -, o leitor vive o que já conhece, mas de outro ponto de vista.

Mais enfaticamente afirmam Bourneuf e Ouellet (1976, p. 22) que "o romance participa de nossa vida psíquica profunda". A função do romance, portanto, primeiramente, é tornar a vida do leitor mais intensa, como se compensasse certas lacunas na sua vida, pois o romance não censura, não tolhe, nem limita. Quais experiências o leitor do romance pode viver? Todas quantas as histórias permitirem. E isso, sem dúvida, é para o leitor um grande fator de atração.

Além desse caráter de ficção, o romance, ao longo de sua história, sempre se propôs apresentar uma visão global do mundo, em que o autor absorve o máximo, em amplitude e profundidade, através de sua intuição, observação e fantasia. Assim, o romance recria a realidade, e, para tanto, utiliza outras formas de conhecimento como a História, a Psicologia, a Filosofia etc. – todos saberes à luz da fantasia, não exatamente como na realidade, já que o romancista se baseia na intuição e na criatividade.

No contexto mundial, o romance domina no século XIX com Stendhal, seguido de Balzac, Flaubert, Zola e outros. Já no Brasil, tardiamente, apenas em 1844 temos o primeiro romance brasileiro, "A Moreninha", sendo o gênero, de fato, cultivado com José de Alencar, a partir de 1857, com a publicação de "O Guarani". Nesse tempo, propunha-se a valorização dos temas nacionais como o indianismo, o sertanismo. No Realismo, cujo principal representante brasileiro é Machado de Assis, o romance vive um momento histórico, o qual culmina no Modernismo (1930) com Jorge Amado, José Lins do Rego, Graciliano Ramos, e Érico Veríssimo.

Quanto à sua estrutura básica, a ação do romance desenvolve-se a partir de uma série de conflitos ou situações dramáticas. Entre esses conflitos, o romancista escolhe o drama principal, de acordo com o grau de importância, contexto social e histórico e, em torno dele, outros conflitos menores são explorados.

O espaço é plural no romance, dada a extensão do gênero, construindo ambientes e climas para o desenrolar da história. O principal espaço do romance, em sua origem, foi o urbano; porém, há romances que se passam em muitos lugares. Sem dúvida, a importância do cenário avulta, apresentando papel decisivo na construção da personagem.

Mais ainda, a freqüência, o ritmo, a ordem e a razão das mudanças de lugares num romance demonstram o quanto ele pode "assegurar à narrativa simultaneamente a sua unidade e o seu movimento, e quanto o espaço é solidário dos outros elementos constitutivos" (BOURNEUF; OUELLET, 1976, p.135).

b) Conto literário

O conto é o gênero literário contemporâneo por excelência, em parte devido aos princípios de composição que regulam a escrita moderna, o que resulta em textos sintéticos e temas tirados das situações vividas pelo homem atual (BOSI, 2002).

Quanto à sua história, no século XIX, viveu uma época de destaque, ao lado das outras formas artísticas, passando a ser cultivado dentro de contornos estruturais e característicos mais definidos. Na segunda metade desse século, a publicação de contos cresce, dividindo com o romance seu esplendor.

Mas é no século XX que atinge o apogeu como forma erudita ou literária cujos autores brasileiros são vários: Monteiro Lobato, Aníbal Machado, Alcântara Machado, Mário de Andrade, Guimarães Rosa, Dalton Trevisan, Osmar Lins, João Alphonsus, Moacir Scliar, Irene Lisboa e tantos outros (MOISÉS, 2006).

Apresentou variações ao longo do tempo, porém manteve o aspecto estrutural basicamente constante. Diferente do romance, o conto apresenta apenas uma unidade dramática, possuindo um só conflito, o que se justifica por ser uma narrativa mais curta que o romance. Devido a essa característica, o conto desconsidera as divagações, por apresentar um "flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo" (SOARES, 2004). Daí a maestria artística do contista, ao selecionar os

elementos essenciais para sua elaboração. Pela pequena extensão, é um gênero ressaltado pelo caráter poético, com a exploração de figuras de linguagem e outros recursos do discurso poético.

O flagrante do conto compara-se ao do fotógrafo (MOISÉS, 2006), pois da mesma forma que o fotógrafo busca concentrar-se num ponto e não em toda a cena, focalizar o que lhe é principal, surpreender através de um flagrante, também o contista seleciona a situação narrada, procurando dar a ela a dramaticidade necessária para a exploração do conflito.

Em função da extensão, o aspecto temporal, espacial e o número de personagens acabam por apresentar menor relevância. O conflito se passa em dias, horas; portanto, passado e futuro não interessam, a não ser que sejam importantes para a exploração do núcleo dramático. O espaço é limitado pela ação, ou seja, há um espaço central escolhido pelo autor para vivenciar o conflito; outros espaços, quando existem, são apenas panos-de-fundo para a ação.

c) Conto popular e maravilhoso

Ao lado do conto literário, as experiências de leitura/escrita de nosso diagnóstico apresentam também os contos da carochinha, os populares e os conhecidos contos de fadas, reconhecidos nas vivências das crianças e adolescentes pesquisados. Vamos considerar algumas diferenças básicas entre o conto literário, o popular e o maravilhoso: 1) o conto literário está inserido num cabedal literário determinado; primando pela verossimilhança próxima a situações reais – embora haja exceções quanto ao conto fantástico; 2) o conto popular é marcado pela produção oral; 3) no conto maravilhoso há o predomínio de situações “estranhas” ao ambiente real.

O conto popular aproxima-se do causo e faz parte de uma literatura originalmente oral, viva e sonora, típica de um público que não sabia ler. Comumente, nesse conto procura-se dispensar os detalhes e enfatiza-se a ação dramática, já que se marca pelo imaginário ou a memória coletiva de seus ouvintes. São comuns temáticas relacionadas à história do lugar, ao folclore e às lendas.

Câmara Cascudo (1984 apud GUIMARÃES, 2000) apresenta três itens como necessários para caracterizar a técnica da narrativa popular: um ambiente propício, importante para oferecer tranqüilidade para a evocação do ouvinte; fórmulas iniciais que sirvam de

criação de expectativas para o ouvinte, principalmente no início da história; uma narrativa viva e apaixonada, com voz que materialize as fases da história, com destaque para traços fônicos e não gráficos (GUIMARÃES, 2000). Numa interação imediata, as modulações melódicas e as expressões fisionômicas e gestuais do narrador cumprem a função que recursos retóricos da escrita, como a descrição, o suspense, a reiteração e a hipérbole cumprem no domínio do conto literário (PAES, 1997).

Os contos de fadas, aqui inseridos na categoria de maravilhosos, são, muitas vezes, oriundos da adaptação dos contos populares e revelam claramente um mundo maravilhoso e sobrenatural. Inicialmente também oralizados, com o escritor Charles Perraut (1623-1703) é que ganham destaque na escrita. Depois aparecem outros grandes representantes do gênero, os Irmãos Grimm e Andersen, os quais incluem de fato os contos de fadas à literatura infantil.

Encantados com a presença de seres maravilhosos, duendes, fadas, bruxas e toda sorte de seres imaginários, os contos maravilhosos tiveram como primeiro objetivo instruir crianças e adolescentes, como a maior parte da literatura destinada a esse público na época.

De acordo com estudiosos, trata-se de um gênero propenso à formação do leitor infantil, haja vista considerarem o contexto de extrema imaginação consoante com o vivenciado pela criança. Ademais, nesse universo de ficção, ela encontra respostas para problemas reais e se percebe nas carências e infortúnios das personagens, como também em suas compensações.

d) Fábula

A fábula é uma das mais antigas manifestações literárias. No Ocidente, as primeiras notícias que se tem desse gênero surgiram no século VI a.C. através do suposto escravo grego Esopo. A definição literária do termo afirma:

> Narrativa curta, não raro identificada com o apólogo e a parábola, em razão da moral, implícita ou explícita, que deve encerrar, e de sua estrutura dramática. No geral, é protagonizada por animais irracionais, cujo comportamento, preservando as características próprias, deixa transparecer uma alusão, via de regra satírica ou pedagogia, aos seres humanos (MOISÉS, 2005, p. 226).

As fábulas (do latim “contar, narrar”) foram transmitidas através da oralidade. Segundo a História, no século I a C., aproximadamente, Fedro, um escravo romano, aperfeiçoa esse gênero, inicia os registros escritos das narrativas de Esopo e, também, cria suas próprias fábulas. Fedro satirizava costumes e a sociedade da época. Entre suas principais narrativas estão “O lobo e o cordeiro” e a “A raposa e o corvo”.

No século XVII, quando a França tem seu momento de valorização artística, surge La Fontaine, que se destaca na produção de fábulas. Considerado original e talentoso, é referência para os escritores modernos. Segundo Portella (1979, apud SOUZA, 2004, p. 32), a história das fábulas apresenta três momentos excepcionais, os quais correspondem aos seus principais expoentes: Esopo, Fedro e La Fontaine.

Em contexto brasileiro, Monteiro Lobato e Millor Fernandes, entre outros, participam na (re)produção desse gênero. O primeiro reconta em prosa as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine e, após cada narrativa, traz, através das personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo, discussões sobre o tema abordado na fábula. O segundo recria fábulas de maneira irônica, através de situações do cotidiano moderno.

Quanto à estrutura narrativa, compõe-se normalmente de dois momentos: o corpo do texto (a narrativa) e a moral – numa relação de interdependência. Esta pode vir permeando a narrativa ou estar desvinculada dela, ao final do texto.

A ação (ou enredo) da fábula difere do enredo do conto, por exemplo, porque o objetivo principal é a sentença moral; portanto, basta que essa seja atingida para que se interrompa a narrativa. O conflito da fábula é único e se dá no choque de interesses das personagens que provoca o desequilíbrio inicial. Segundo Portella (1979 apud SOUZA), 2004, p. 53), a fábula é “um drama [conflito] em miniatura em que domina a unidade de lugar, de tempo e de ação”.

e) Piada

Inserimos o gênero piada nesta categoria, por entendermos que a maioria das piadas apresenta marcas de narratividade e de ficção, quer seja por meio de uma narrativa completa, quer na apresentação de seqüências narrativas.

Em seus estudos sobre o gênero, Possenti (2002) afirma que, muitas vezes, a piada envolve uma narrativa que, em si, não é o que produz o riso. No entanto, é parte inextricável

da performance dos bons contadores de piada que possibilitam a criação da história, desse universo ficcional de humor. A descrição dos tipos, das personagens, das situações, de certa forma, apenas envolve a audiência e a prepara para um desfecho cômico.

É um gênero pouco explorado na escola, porém, rico em preconceitos, em temas controversos e dignos de discussão. Além disso, no nível da linguagem, há diversas complexidades morfológicas, ortográficas, sintáticas que tornam o estilo da piada atraente e profícuo para estudos.

f) Lenda e mito

Embora sejam consideradas por autores como não literárias – já que se originam em criações coletivas que brotam da natureza humana, inserimos nesse item um pouco sobre as lendas e os mitos, pelo seu caráter ficcional, determinante na distinção entre literário e não literário.

As lendas são narrativas de heróis - seres humanos - cujo alto valor cívico ou espiritual estimula a imitação, localizada no espaço e no tempo, uma vez que o caráter histórico é indispensável. Chamamos lenda ao fato historicamente não comprovado (D'ONOFRIO, 1995, p. 109). Um exemplo é a lenda do Boto, que tem sua origem no boto - cor-de-rosa, um mamífero muito semelhante ao golfinho, que habita a bacia do rio Amazonas, e também pode ser encontrado em países, tais como: Bolívia, Equador, Colômbia e Venezuela.

No mês de junho, para comemorar os aniversários de São João, Santo Antonio e São Pedro, a população ribeirinha da região amazônica festeja dançando quadrilha, soltando fogos de artifício, fazendo fogueiras e degustando alimentos típicos da região. Reza a lenda que é quando o boto - cor-de-rosa sai do rio transformando-se em um jovem elegante e belo, beberrão e bom dançarino, muito bem vestido trajando roupas, chapéu e calçados brancos. O chapéu é utilizado para ocultar (já que a transformação não é completa) um grande orifício no alto da cabeça, por meio do qual o boto respira. Devido a esse fato, durante as festividades de junho, quando aparece um rapaz usando chapéu, as pessoas lhe pedem para que o retire, no intuito de se certificarem de que não é o boto que ali está. Outras lendas conhecidas são: lenda da Iara, do Boi tatá, Lenda da Mula sem Cabeça.

O mito origina-se de histórias fantástico-religiosas e, via de regra, é considerado uma crença verdadeira. Uma vez criado, é tido como verdade, objeto de fé popular nas sociedades

primitivas. Isso se deve ao fato de os mitos procurarem explicar as origens das coisas e se referirem a realidades cotidianas, sendo essas explicações feitas através da fantasia criadora de imagens e não pelo pensamento racional. O tempo, diferente do que acontece na lenda, não tem relevância histórica, mas se fixa "para sempre", pois as personagens míticas não envelhecem, são concebidas como modelos de valores eternos (D'ONOFRIO, 1995).

Esses são alguns dos gêneros literários comuns ao contexto escolar, objetos de ensino-aprendizagem de língua materna.

4.3 A NARRATIVA LITERÁRIA EM CONTEXTO ESCOLAR

Como seria muito difícil resumir a definição de literatura e sua importância em apenas um item do trabalho, objetivamos, no presente tópico, traçar suas linhas gerais, enfatizando-lhe as principais características e as justificativas de considerarmos indispensável a presença do texto literário em prosa narrativa nas aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, discutiremos brevemente o conceito de Literatura e, mais especificamente, as características do texto literário.

Conceituar o literário tem sido uma preocupação polêmica e atemporal; o fato é que a categoria literária não pode ser vista como objetiva, no sentido de ser eterna e imutável:

> Torna-se extremamente difícil, senão impossível, estabelecer um conceito de literatura rigorosamente delimitado intencional e extensionalmente que apresente validade pancrônica e universal e por isso mesmo é desaconselhável impor dogmaticamente à heterogeneidade das obras literárias produzidas durante cerca de vinte cinco séculos (...) (AGUIAR E SILVA, 1983, p. 30).

Na época positivista, conforme Aguiar e Silva (1983), obras manuscritas ou impressas, que representassem a civilização de qualquer povo, independente de possuírem caráter estético ou não, eram literatura. Reagiram a esse pensamento, que vigorou durante a segunda metade do século XIX e meados do século XX, três movimentos influentes de teoria e crítica literárias: o formalismo russo, o "new criticism" e a estilística, os quais insistiram na urgência de se pensar com mais rigor o conceito (AGUIAR E SILVA, 1983, p.15).

As idéias preconizadas por esses movimentos enfatizam que os textos literários possuem características estruturais peculiares, que os diferenciam dos não literários, fato que demandaria a existência de um conceito referencial de literatura.

Ancorando-nos especialmente em Candido (1995), entendemos que a literatura compreende, genericamente, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático, em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o chiste até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Em sentido restrito, porém, o autor conceitua a arte literária como uma transposição do real para o ilusório, através de uma estilização formal (CANDIDO, 1995). Dessa forma, nela imbricam-se um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica, necessária a sua configuração.

Não podemos dizer, portanto, que apenas o caráter ficção seja suficiente para conceituarmos literatura nesse contexto; daí nosso apelo à segunda fala de Candido, na qual o caráter de ficção alia-se à manipulação técnica, à estilização formal componente do texto literário. Há, nessa posição, o desejo de uma valorização da obra literária, em toda sua complexidade, decorrente: a) do poder contraditório que tem, por ser uma construção de objetos autônomos, com estrutura e significado; b) do fato de ser uma forma de expressão, manifestação da visão de mundo de grupos de indivíduos; c) de sua configuração como uma forma de conhecimento que se articula ao prazer, cuja absorção pode ser difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995).

Assim, consideramos pertinente o alerta feito aos professores pelo escritor Moacyr Scliar, durante Conferência Literária proferida em 1991:

> Se nós prescindirmos da razão, se nós renunciarmos ao papel mediador, ao papel condutor do professor, se acharmos que tudo é igual, que não há diferença nenhuma entre os textos, que não há valor nenhum no trabalho da palavra escrita, que tanto faz um programa de televisão como uma peça de Shakespeare, que tanto faz uma história de quadrinho como um livro de Clarice Lispector ou um “videogame”, então teremos renunciado ao nosso próprio futuro (SLCIAR, 1991, p. 161).

Seguimos procurando traçar, em níveis gerais, as características do texto literário, tidas como consensuais:

1) Conotação: como sistema semiótico de significação e de comunicação que tem como significante o sistema lingüístico, o discurso literário é conotado,

polissêmico, ambíguo, aberto a várias interpretações. Proença Filho (1992) menciona a multissignificação como uma das marcas fundamentais do texto literário. Isso não denota a possibilidade de ilimitadas leituras, pois as suas estruturas semióticas têm uma existência efetiva regulada por determinados códigos e não pode ser anulada pela subjetividade do leitor, que vê limitados os caminhos interpretativos (AGUIAR E SILVA, 1983);

2) Singularização: O texto literário contrapõe-se à estereotipação do uso lingüístico, explorando de modo livre e criativo a linguagem, reavivando arcaísmos, criando palavras, inventando metáforas, ordenando de modo inusitado as palavras no sintagma. "Os textos literários são obras do discurso, a que falta a imediata referencialidade da linguagem corrente; poéticos, abolem "destroem" o mundo circundante, graças à função irrealizante da imaginação que os constrói" (NUNES, 1998, p. 178). Embora o plano da expressão e o plano do conteúdo do sistema lingüístico denotativo não sejam anulados, são trespassados pelo acréscimo de significados conotativos (AGUIAR E SILVA, 1983);
3) Ficcionalidade: o texto literário é marcado pela ficção, pela exploração de algo que não existe na realidade, mas no espírito de seu criador. A literatura cria o seu próprio universo, com seus seres ficcionais, seu ambiente imaginário, seu código ideológico, sua verdade própria. Essa realidade nova, não deixa de ter uma relação com o real objetivo, já que o literário cria a partir do que existe: estruturas lingüísticas, contextos sociais e ideológicos;
4) Estrutura: "a literatura é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado" (CANDIDO, 1995, p. 2). O literário organiza a matéria, propõe um modelo de coerência, dispõe as palavras de modo inusitado – o que se reflete no espírito do leitor, levando-o a ordenar o seu caos. O código é a condição que assegura o efeito;
5) Verossimilhança: a obra literária, por não ser relacionada diretamente com um referente do mundo exterior, não é verdadeira, porém possui equivalência da verdade. Entendemos como o que "pode ser" ou "pode acontecer" dentro do contexto da obra – verossimilhança interna - que confere ao imaginário o respeito às regras do bom senso e da opinião comum;

Candido (1972), ao falar sobre a literatura e a formação do homem, cita três funções para a literatura: a função psicológica, a função integradora e a função formativa.

A função psicológica do texto literário é uma resposta à necessidade de ficção e fantasia natural ao homem, tanto o artista quanto aquele que absorve a obra literária. Essa necessidade está no homem, em qualquer idade e em qualquer contexto, sendo constituída por simples anedotas e jogos de adivinhações, por cantos folclóricos, por mitos ou, ainda, em meios mais "civilizados", divulgada pelo livro, o romance, o jornal, a crônica diária ou a revista em fragmentos de novelas; isso, sem contar os filmes, as narrativas curtas dos clipes que contam e "cantam" canções que levam o ouvinte/telespectador a esse mundo imaginário.

Esses e outros tantos modos de viver a fantasia são, de certo, satisfeitos pelo viés do literário. Infelizmente, essa função não pode ser percebida em um número significativo de aulas de português, em que a literatura é vista apenas como um conjunto de períodos literários a serem memorizados. Nesses casos, a fruição, o deleite, o retorno à fantasia são relegados a segundo plano. A esse respeito, Aguiar e Bordini (1988, p. 16) alertam: "se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito".

Uma segunda função, ligada à primeira, é a integradora. Ao apresentar a fantasia, a literatura refere-se à realidade, integra-se a um contexto real, um sentimento, uma situação; dessa forma, desejos e problemas humanos são matéria prima para a criação. Conforme Candido (1972, p. 805), há um "laço entre imaginação literária e realidade concreta do mundo", operando um sentimento de "inculcamento", em que a personalidade sofre transformações por meio daquilo que lê. O texto literário envolve o leitor, seduzindo-o para um mundo irreal, do qual ele retorna com uma experiência ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que se revelou. Sente-se, então, apto a redescobrir esse real, senti-lo e pensá-lo de maneira diferente e nova (NUNES, 1998).

Esse papel é sobremaneira relevante no que diz respeito ao público adolescente, que se encontra em fase de dúvidas, descobertas e crises. Nesse contexto, o texto literário pode surgir como um lugar de encontro com o próprio "eu", e "compreender o texto corresponde a compreender-se a si mesmo" (NUNES, 1998, p.178). Um *bulling* refletido no texto literário, um abandono, uma traição insurgem como marcas, avisos e reflexões nas narrativas ficcionais e dizem mais porque se ligam de modo livre e afetivo às experiências do educando. Poderíamos chamar de efeito catártico, haja vista acarretar uma compreensão afetiva a partir daquilo que foi lido, fazendo com que o leitor retorne ao real, de modo diferenciado. A

fantasia não só ajuda a solucionar problemas; ela ajuda a superar o contexto cinzento da rotina e da experiência doméstica.

Se o texto literário transforma, se possibilita uma nova visão, ele tem também uma função social de formar o homem. Não como a pedagogia tradicional, por meio de preceitos morais. Ao expor os conflitos da existência humana, as conseqüências dos atos, a literatura educa, sem se comprometer ideologicamente. Educa de modo singular, pois "nenhuma outra arte é capaz de comunicar, como a literatura, o moralmente insuportável, a crueldade, a barbárie social e política" (NUNES, 1998, p. 184). Num contexto de corrupção atual, de valores distorcidos, de desigualdades, de globalização e tantos outros lugares de conflitos, urge a reflexão, a formação de adultos conscientes de quem são, do papel que podem exercer. Apresentando essas temáticas com liberdade, sem censuras ou moralismos, a literatura revela caminhos (não os dita); expõe vivências variadas sem preconceitos, oferece ao leitor possibilidades, livremente, formando-o como ser humano, racional, capaz de decidir sobre seu presente e futuro. Além disso, por trazer à tona qualquer temática, sem didatizar, acaba por ser um discurso atraente para o adolescente, comumente alheio aos discursos cristalizados e, por vezes, superficiais, das instituições que o cercam.

Tratando especificamente da literatura infantil, Zilberman (2003) recorda que, além de lidar com elementos facilitadores da compreensão do real, a literatura complementa a atividade social e individual da criança, além de propiciar "um alargamento do domínio lingüístico" (ZILBERMAN, 2003, p. 45), preenchendo uma função do conhecimento.

Contudo, a literatura na escola só exercerá suas funções se for articulada por um leitor-mediador-professor, como já afirmamos no capítulo 1. Já que não se oferece o que não se tem, o professor de Português precisa ser um apaixonado pela arte literária e ser capaz de mediar as leituras de seus alunos, aproximando-as de seu contexto, fazendo relações, auxiliando a escolha de obras e, enfim, dialogando com o literário, a fim de auxiliar o educando a penetrar no rico universo literário. A consideração desses aspectos com certeza propiciará a formação de leitores críticos, capazes de perceber os diferentes tipos de leitura, inclusive a leitura por prazer.

5 **CAMINHOS PARA O DIAGNÓSTICO**

O presente capítulo objetiva explicitar os passos metodológicos seguidos na execução do trabalho, os quais configuram o contexto da pesquisa e as estratégias utilizadas em sua elaboração. Entendemos que para que qualquer pesquisa logre sucesso, é fundamental um projeto que evidencie os caminhos que são percorridos. Esses, evidentemente, poderiam vir a ser alterados, já que as etapas da pesquisa não são vistas como definitivas (TRIVIÑOS, 1987), sendo necessário prever certa mobilidade em relação ao processo e aos possíveis resultados.

5.1 TIPO DE INVESTIGAÇÃO

Em âmbito geral, entendemos como Silvia e Menezes (2001) que pesquisar significa procurar respostas para questões propostas. Partimos, portanto, da formulação de indagações para as quais nos cabia buscar respostas coerentes. A análise de teorias pertinentes permitiu-nos concluir que a pesquisa que buscávamos empreender mesclaria dados qualitativos e quantitativos, uma vez que envolveria quantificação, opiniões e informações, que deveriam ser classificadas e analisadas. Os dados objetivos, a partir da observação dos fenômenos que nos intrigavam, seriam submetidos à interpretação e receberiam a atribuição de significados.

Portanto, esta pesquisa beneficiou-se das duas abordagens, porque mobilizou estatísticas, opiniões, coletadas por meio de questionários, que foram analisadas, tabuladas e classificadas, sem descuidar do enfoque qualitativo. Nossa coleta de dados foi realizada em ambiente natural, as escolas onde o fenômeno – ensino-aprendizagem de Língua Materna - acontece e é problematizado; o pesquisador foi o mediador, tanto da coleta de dados quanto de sua interpretação (TRIVIÑOS, 1987). Os dados coletados foram descritos e analisados à luz da teoria anteriormente explicitada.

Podemos classificá-la, dessa forma, como uma pesquisa qualitativo-quantitativa, de viés holístico, uma vez que enxergarmos o foco de investigação como um todo, compreendendo cada dado dentro de seu contexto. É ainda uma pesquisa aplicada, pois tem origem em um questionamento constituído na prática de sala de aula e visa retornar às turmas analisadas, para apresentação do diagnóstico e para possíveis intervenções, uma vez que, na

pesquisa aplicada, os conhecimentos adquiridos são voltados para a solução de problemas concretos do cotidiano (ANDRADE, 2001).

Como toda pesquisa aplicada, esta não se atém a um único aporte teórico, mas busca diversas teorias, capazes de explicar satisfatoriamente os dados. Assim, mobilizamos discussões advindas da Lingüística Textual, da Pragmática e da Teoria Literária.

Embora essa empreitada tenha sido motivada por nossa experiência como professora de língua materna, procuramos nos distanciar desse lugar tanto quanto possível, a fim de que os dados nos dissessem mais do que queríamos ouvir, mais do que nossas hipóteses apontavam. Para saber como chegamos aos resultados, é preciso rever o trajeto.

5.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O lugar onde a pesquisa aplicada acontece é aspecto essencial para seu andamento. Neste caso, o trabalho brotou, desenvolveu-se e esperamos que gere frutos, na sala de aula de língua materna.

Nossas hipóteses sobre a forma como o texto narrativo é tratado em sala de aula resultavam de uma visão pessoal e intuitiva, circunscrita a nosso próprio ambiente e a impressões de colegas. Decidimos, portanto, com apoio de bibliografia pertinente, estender a verificação dessa problemática a diversas outras escolas, tendo em vista a realização de um diagnóstico a respeito do assunto.

Os primeiros contatos com os coordenadores ou diretores de escolas revelaram as dificuldades que encontraríamos em encontrar sujeitos efetivamente conectados com esse tipo de trabalho. Acabamos por nos decidir, então, pelas escolas em que contávamos com mediadores interessados em aplicar os questionários e fornecer material para análise.

A época escolhida para a coleta de dados foi outro complicador: no final do ano letivo de 2007, às vésperas dos exames para ingresso no Ensino Superior, poucos alunos do Ensino Médio se dispunham a atuar como sujeitos de pesquisa. Nas séries do Ensino Fundamental, com numerosas atividades escolares pedagógicas a finalizar, o quadro não era muito diferente, o que tumultuou essa etapa do trabalho. Como analisamos três séries do Ensino Básico, observando esse percurso do texto narrativo, esse período nos era importante porque as turmas já teriam visto todo o conteúdo anual, possibilitando-nos um diagnóstico mais abrangente e próximo da realidade.

Interessaram-se pela aplicação do questionário duas escolas estaduais e uma particular, que serão assim identificadas:

- EP – Escola Particular
- EE1 – Escola Estadual 1
- EE2 – Escola Estadual 2

As turmas dessas escolas foram selecionadas com o intuito de mapear o trabalho com o texto narrativo, no percurso que vai da quinta série do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Escolhemos estas três séries a fim de observar o texto narrativo em diferentes fases do Ensino Básico, quais sejam: o final do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (quinta série), quando a fase infantil está terminando; o final do EF, oitava série; a terceira série do Ensino Médio, ao final da fase colegial. Acreditamos que tal delimitação nos deu uma visão ampla do trajeto do texto narrativo na escola.

O objetivo inicial era colher dados representativos da abordagem da narrativa nas três séries de cada colégio, o que totalizaria nove turmas. Porém, devido às dificuldades mencionadas, obtivemos dados de apenas uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, o que somou sete turmas: três quintas e três oitavas séries, uma de cada escola e uma turma de terceiro ano de uma das escolas.

A primeira escola que aceitou participar da pesquisa e a única escola que forneceu dados referentes às três séries investigadas foi uma Escola Particular (EP). Localizada na cidade de Maringá, a instituição trabalha há 19 anos no Ensino Fundamental e Médio. Conta com 43 professores e 473 alunos, a maioria dos quais pertence à classe média alta, distribuídos em dois turnos, matutino e vespertino.

Possui uma infra-estrutura adequada, oferecendo aos professores e alunos recursos pedagógicos como uma biblioteca diversificada, laboratórios de ciências, laboratório de línguas, sala de leitura e sala de artes. A escola também conta com multimídia, sala de TV e retroprojetores. Além das apostilas adotadas do sistema Objetivo, a infra-estrutura da escola propicia preparo de material complementar para os professores.

Responderam ao questionário 32 alunos de quinta série, 27 alunos de oitava série e 62 alunos do terceiro ano de Ensino Médio. Nesse último nível de ensino, existe uma divisão dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa em Gramática, Literatura e Produção textual, tendo sido os dados colhidos nas aulas de Produção Textual. Para abordar esse conteúdo, os alunos são divididos em duas turmas de 31 alunos, uma das quais forneceu os dados para o questionário.

Outra escola participante da pesquisa foi a Escola Estadual 1 (EE1). Localizada nas proximidades do Campus da Universidade Estadual de Maringá, funciona desde 1974. Possui em seu quadro 53 professores e aproximadamente 840 alunos (pertencentes a classes sociais diversas e oriundos de vários bairros de Maringá e de municípios vizinhos), distribuídos nos turnos da manhã e da noite. Atende ao Ensino Fundamental e Médio.

Diferente da EP, esta escola não apresenta tantos recursos pedagógicos, mas possui biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências. A fotocopiadora do colégio está disponível apenas para que os professores reproduzir as provas dos alunos.

O contato com a escola se deu através da coordenadora do EF que foi extremamente compreensiva e aberta a possibilidades para a aplicação da pesquisa, oferecendo-se, inclusive, para aplicar os questionários aos alunos 29 alunos de quinta série e 30 alunos de oitava série.

A terceira instituição, Escola Estadual 2 (EE2), foi criada em julho de 1978, e se localiza na região de Maringá, na cidade de Paiçandu. Foi escolhida porque, além de seus corpos administrativo e docente haverem demonstrado interesse na pesquisa, dando-nos total liberdade para aplicação do instrumento de pesquisa, levantamos a hipótese de que os dados poderiam revelar eventuais diferenças, em relação às escolas do centro maior.

A escola atua no Ensino Fundamental e Médio, além de oferecer curso de Formação de Docentes de Educação Infantil. Possui 68 professores em seu quadro atual e atende, nos três turnos, a 1310 alunos, pertencentes à classe média baixa, e residentes em bairros próximos da escola. Com recursos ainda mais escassos que os da EE1, possui uma pequena biblioteca, retroprojetores, televisão e vídeo/DVD. Nessa escola, foram coletados 26 questionários de alunos de quinta série; 25 de oitava série.

5.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA – O MATERIAL COLETADO

Para a coleta de dados, servimo-nos do questionário (Apêndice), com dezenove questões, sendo duas objetivas, dezesseis abertas e uma de classificação. Antes da construção desse questionário, aplicamos outro, piloto, a uma das escolas, procedimento recomendado por Rea (2000), que afirma ser importante um teste prévio para identificar questões mal formuladas e possíveis equívocos. A partir das respostas dadas ao questionário piloto, formulamos o definitivo, eliminando os problemas apresentados no primeiro.

A opção pelo questionário deve-se ao fato de, na qualidade de pesquisador qualitativo, considerarmos a participação do sujeito como um dos elementos do fazer científico. Para tanto, utilizamos técnicas e métodos que ressaltam a implicação da pessoa que fornece as informações (TRIVIÑOS, 1987). Concordamos com Marconi e Lakatos (2006) quanto a algumas vantagens e desvantagens do uso desse instrumento. É positivo porque pode nos fornecer um grande número de dados, aspecto importante para nossa pesquisa, que pretende diagnosticar de modo amplo a abordagem do texto narrativo nas aulas de língua materna. Por meio dele, obtêm-se respostas mais rápidas e precisas; há ainda uma maior liberdade nas respostas, dado o anonimato dos participantes.

Quanto às desvantagens, o autor cita o fato de os questionários serem entregues para preenchimento e depois devolução, o que faz com que, em média, apenas 25% sejam devolvidos (MARCONI; LAKATOS, 2006, p.98). Em nosso caso, isso não aconteceu, porque aplicamos o questionário - ou solicitamos que aplicassem[12]- nas salas de aula, durante o período de aulas, de forma que os alunos os entregavam, em seguida. Nossa maior dificuldade com o instrumento foi o grande número de questões sem respostas, o que prejudicou a coleta de dados no momento da amostragem.

Dividimos nosso questionário, para análise das informações, em partes fundamentais para discussão do tema, e elaboramos um quadro de análise, com grupos de questões que nos possibilitassem atingir nossos objetivos de pesquisa. São cinco grupos os principais para nossa análise. O grupo do RECONHECIMENTO, constituído pelas questões 1, 2, 3, 19 e 20:

> 1) Você reconhece com facilidade um texto narrativo?
>
> 2) Assinale abaixo os gêneros de textos escritos que você classificaria como narrativos:
> ( ) fábula
> ( ) receita culinária
> ( ) notícia de jornal
> ( ) propaganda
> ( ) conto
> ( ) romance
> ( ) relatório
> ( ) convite
> ( ) bula de remédio
> ( ) piada
> 3) Em sua opinião, que características um texto deve ter para ser considerado narrativo?

[12] Em função de nossa indisponibilidade em alguns horários da escola, uma coordenadora se ofereceu para aplicar o questionário em algumas turmas.

19) Você diria que os TODOS os textos acima são narrativas?
( ) SIM
( ) NÃO

20) Classifique cada um dos textos em um gênero textual, se necessário, use os exemplos apontados na questão número 2.

Esse grupo de questões visou verificar se o educando é capaz de reconhecer e classificar um texto narrativo. Por essa razão, incluímos outros gêneros, além dos narrativos. Na questão 2, sem contato com o gênero, o aluno identificaria o tipo textual, e, após ter lido um exemplo de cada gênero (Q19), poderia reafirmar ou não seu reconhecimento e classificá-lo na Q20. Os objetivos de pesquisa delineados na Introdução deste trabalho, que interessam a esse grupo de questões são:

- Investigar se os alunos reconhecem um texto narrativo e são capazes de apresentar características desse tipo textual;
- Averiguar se conseguem classificar gêneros narrativos.

O segundo alvo de nossa análise centra-se no GOSTO. A fruição é analisada em dois aspectos: se o educando gosta de ler e também de escrever textos narrativos. O grupo de questões relevantes para a identificação do GOSTO PELA LEITURA do texto narrativo é constituído por: Q4, Q13, Q14:

4) Você gosta de ler textos narrativos? Por quê?

13) Você tem hábito de ler outras narrativas, além das recomendadas pelo professor de português?

14) Em caso de resposta afirmativa, que gênero você prefere ler? Cite alguns títulos.

Para determinar se existia GOSTO PELA PRODUÇÃO E REPRODUÇÃO DE NARRATIVAS, utilizamos as questões Q5, Q16 e Q17:

5) Você gosta de escrever textos narrativos? Considera isso fácil ou difícil?

16) Você gosta de contar histórias? Considera-se um bom contador de *causos*? De que tipos? Piadas, histórias, lendas, notícias...

17) Você já teve um diário (ou blog) – que tipos de textos costuma(va) escrever nele?

A partir desse grupo, buscamos discutir e refletir sobre outros dois de nossos objetivos de pesquisa:

- Verificar se os alunos gostam de escrever textos narrativos ou preferem lê-los;
- Examinar sua auto-avaliação, enquanto produtores de narrativas orais e escritas;

Interessava ainda ao diagnóstico pretendido identificar em quais séries é mais comum a leitura de narrativas, como também em que estágios seria mais freqüente a leitura dela fora do contexto escolar. O grupo LEITURAS REALIZADAS NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA é constituído pelas questões 7, 10, 11, 12, 13 e 14 :

> 7) Que textos foram lidos nas aulas destinadas à produção textual, durante o ano de 2007? (artigos de jornal ou de revista, notícias, letras de músicas, poemas, propagandas, entrevistas e outros)
>
> 10) Você analisou ou escreveu, no ano letivo de 2007, algum desses textos? Qual (quais) deles?
>
> 11) Antes de você entrar para a escola, você costumava ouvir narrativas lidas ou contadas por alguém? Com que freqüência?
>
> 12) Em caso de resposta afirmativa, você gostava de ouvir essas narrativas?
>
> 13) Você tem hábito de ler outras narrativas, além das recomendadas pelo professor de português?
>
> 14) Em caso de resposta afirmativa, que gênero você prefere ler? Cite alguns títulos.

Quanto à produção textual de narrativas, seguimos o mesmo percurso, com o grupo que denominamos como PRODUÇÕES E REPRODUÇÕES DE NARRATIVAS NA ESCOLA E FORA DA ESCOLA, que abrange as questões 8, 16 e 17:

> 8) Que textos foram escritos em sala de aula produção textual, durante o ano de 2007? (artigos de jornal ou de revista, notícias, letras de músicas, poemas, propagandas, resumos, resenhas, dissertação, narração e outros)
>
> 16) Você gosta de contar histórias? Se considera um bom contador de *causos*? De que tipos? Piadas, histórias, lendas, notícias...
>
> 17) Você já teve um diário (ou blog) – que tipos de textos costuma(va) escrever nele?

Com esse grupo de questionamentos, pretendemos, de acordo com nossos objetivos específicos:

- Verificar quais gêneros narrativos as escolas solicitaram que os alunos lessem e escrevessem, em contexto escolar, no ano letivo de 2007;
- Verificar se os alunos lêem e produzem/reproduzem textos narrativos fora da escola, por iniciativa própria.

Entendemos que esses grupos de questões e o diálogo entre eles forneceram dados capazes de nos levar a perceber, pelo viés do educando, a diversidade de gêneros presentes na escola e fora dela e o significado da narrativa em sua vida.

5.4. METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS REGISTROS

Uma vez coletados os dados, selecionamos uma amostragem de questionários representativa de cada turma, série e escola. Tendo em vista o universo da pesquisa, consideramos significativa a seleção de 15 questionários para cada turma. Essa amostragem procurou equiparar os questionários respondidos por meninos e meninas, a fim de conseguirmos dados de ambos os sexos. Outro critério utilizado na seleção dos dados para análise dizia respeito à quantidade de questões respondidas, haja vista alguns apresentarem muitas lacunas.

Classificamos os questionários por séries e por colégios e passamos à tabulação para recorte das respostas, principalmente as objetivas. Isso foi feito a partir de uma planilha Excel. Quanto às respostas subjetivas, montamos um quadro de análise, para as anotações dos dados e interpretações das questões abertas – onde já se buscava cruzar as informações. A partir dos dados descritos na planilha do Excel e dos dados relatados no quadro de análise, montamos os gráficos que nos permitiram visualizar com mais clareza as informações coletadas. Por fim, à luz da teoria desenvolvida, confrontamos todos os dados, chegando a interpretações dos fenômenos estudados.

Após caracterizar o tipo de pesquisa, apresentando o seu contexto, os materiais e registros coletados e os passos metodológicos a serem utilizados, passaremos às análises, no próximo capítulo.

6 **OS ALUNOS E OS GÊNEROS NARRATIVOS**

Nesta seção, apresentamos a análise dos materiais e registros coletados nas escolas, à luz das teorias que embasam o trabalho. Antes de passar a essa apresentação, é importante ressaltar nossa constatação a respeito do perfil das escolas analisadas (de acordo com tópico 5.2). Ao contrário do que supúnhamos, o porte, o regime jurídico e a localização da escola não interferiram nas respostas dos alunos. Assim, se mostrou irrelevante o fato de a escola ser maior ou menor, pública ou privada, localizada em um centro maior ou em um pequeno município.

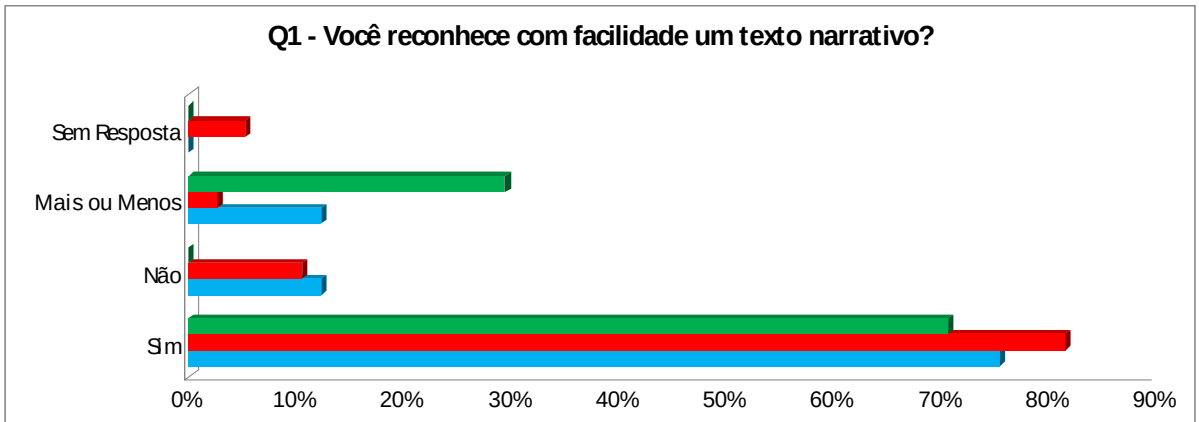
As diferenças realmente significativas diziam respeito à série, à faixa etária e, conseqüentemente, ao grau de maturidade dos sujeitos de pesquisa. Por isso, optamos por reunir, apresentar e interpretar os dados considerando as três séries em análise: quinta e oitava série do Ensino Fundamental e terceira do Ensino Médio. Focalizamos os dados mais relevantes depreendidos dos questionários, a partir das questões relacionadas aos objetivos da pesquisa. Por fim, confrontamos as informações das três séries, o que possibilitará as conclusões presentes no final dessa pesquisa.

6.1 RECONHECIMENTO

Um dos itens do diagnóstico que empreendemos refere-se ao reconhecimento da narrativa pelos alunos, bem como à consciência desse reconhecimento. Por meio de um conjunto de perguntas, procuramos diagnosticar quantos alunos afirmam conhecer os gêneros da narrativa e, dentre esses, quantos provam possuir efetivamente esse conhecimento. Dessa forma, preocupamo-nos não apenas com o aspecto quantitativo, mas com a comprovação do reconhecimento de gêneros pertencentes à tipologia do narrar. Como explicitamos na seção anterior, as perguntas que procuram mais diretamente essas respostas são as de número 1, 2, 3, 19 e 20.

A resposta à questão 1 “Você reconhece com facilidade um texto narrativo?”, nos fornece a idéia que o aluno tem sobre seu nível de reconhecimento desse tipo de texto. A maioria foi categórica em afirmar que tem facilidade para reconhecer textos narrativos, pertencendo à oitava série o maior percentual de afirmações nesse sentido. Assim, os dados

mostram que a maior parte dos educandos tem certeza de conhecer um texto narrativo com tranqüilidade, conforme observamos no gráfico seguinte:



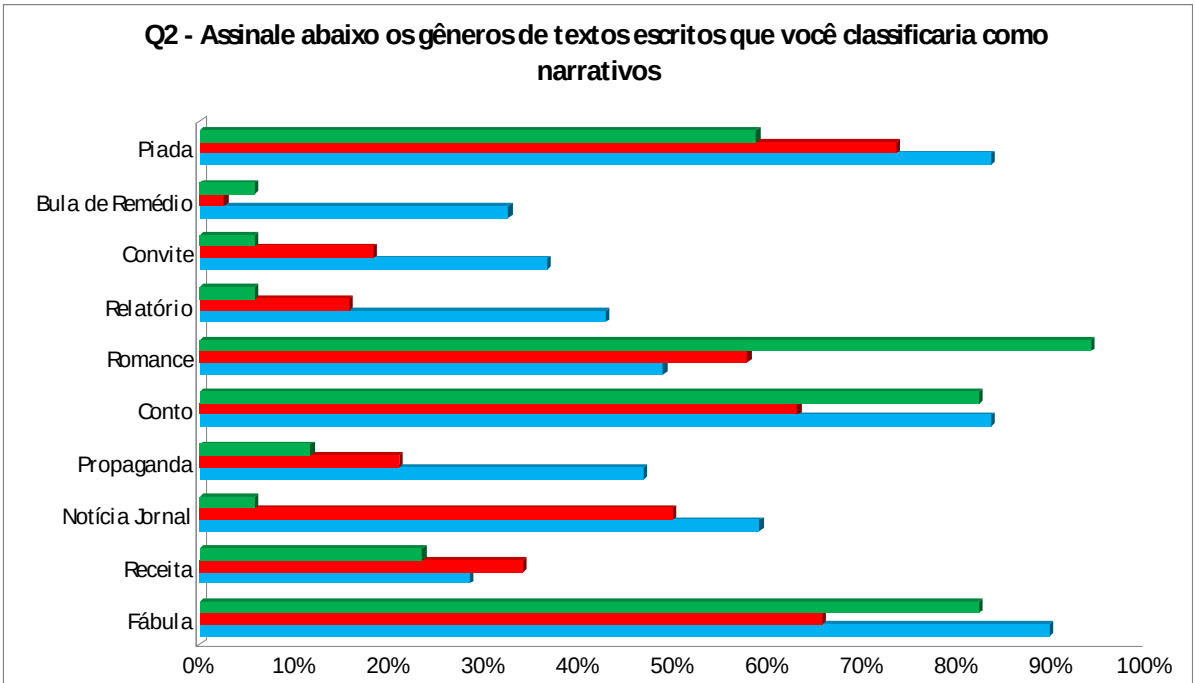
	Sim	Não	Mais ou Menos	Sem Resposta
3ª série	71%	0%	29%	0%
8ª série	82%	11%	3%	5%
5ª série	76%	12%	12%	0%

As respostas enfáticas relacionadas a esse tópico reportam-nos ao capítulo 4 deste trabalho, em que abordamos a forte presença do texto narrativo desde a primeira infância, o que nos levou a inferir que os estudantes consideram esse texto familiar. Isso porque, antes mesmo da escola, os textos narrativos já são uma realidade em suas vidas, seja nas conversas de família, seja nas piadas que ouvem, nas histórias que contam. Também Candido (1972, p. 5) destaca esse aspecto:

> Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. O sonho assegura durante o sono a presença indispensável deste universo, independentemente da nossa vontade. E durante a vigília a criação fíccional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito —, como anedota, causo, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.

Na questão seguinte, procuramos investigar se os alunos se apresentam aptos a classificar, a partir de uma lista, quais gêneros são narrativos – pergunta que visa confirmar a

competência declarada no reconhecimento tipológico. Assim, partindo da articulação das concepções abordadas nos capítulos 3 e 4, a Q1 verifica a capacidade dos alunos em identificar o tipo de texto, enquanto a Q2 se refere ao gênero. As respostas demonstraram que o fato de a maioria responder que identifica com facilidade textos do tipo narrativo não acarretou no reconhecimento sistemático dos gêneros do narrar presentes na questão 2. Como se constatou no gráfico abaixo:



	Fábula	Receita	Notícia Jornal	Propaganda	Conto	Romance	Relatório	Convite	Bula de Remédio	Piada
3ª EM	82%	24%	6%	12%	82%	94%	6%	6%	6%	59%
8ª série	66%	34%	50%	21%	63%	58%	16%	18%	3%	74%
5ª série	90%	29%	59%	47%	84%	49%	43%	37%	33%	84%

A observação das respostas mostra claramente as duas concepções de tipo narrativo abordadas na seção 4. Considerada como qualquer texto que tenha como característica básica uma seqüência de ações marcada pelo aspecto temporal, a narrativa inclui tanto gêneros do narrar, que apresentam uma seqüência de ações relacionadas intimamente a um conflito ou intriga, como gêneros da ordem do relatar, tais como a notícia e o relatório, que não apresentam intriga. Tal concepção foge da divisão feita por Dolz e Schneuwly (2004), que se restringe a gêneros de ordem do narrar. Assim, se, em resposta nessa questão, o aluno considerasse uma notícia ou um relatório como narrativas, nos demonstraria sua concepção de

tipo narrativo em sentido amplo. Caso identificasse dessa forma apenas os textos ficcionais presentes, evidenciaria a concepção de narrativa em sentido restrito, ou seja, a literária.

Constatamos que os alunos do Ensino Fundamental apresentaram um maior percentual de acerto nos gêneros piada, conto e fábula, enquanto a terceira série do EM reconheceu no romance o gênero narrativo por excelência, conforme visualizamos no gráfico. Esse reconhecimento corresponde em parte aos gêneros trabalhados nas séries em questão ou ainda mais próximos de suas idades (AGUIAR; BORDINI, 1988) – as terceiras, com os romances do Vestibular, e o EF, com gêneros narrativos mais curtos e lúdicos, comuns a sua experiência.

A identificação do gênero receita como narrativo, por alguns alunos de todas as turmas, provavelmente se deve à sucessão de eventos característica da composição desse gênero, já que a narrativa possui esse aspecto de movimento, conforme discutimos em 5.1. Refere-se igualmente a um processo e resulta em uma transformação. Falta-lhe, contudo, o conflito, a intriga, sem a qual não há narrativa. A receita tem como objetivo principal a descrição de ingredientes e instruções, sendo inserida no agrupamento dos gêneros da ordem do descrever ações -(conforme DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 57).

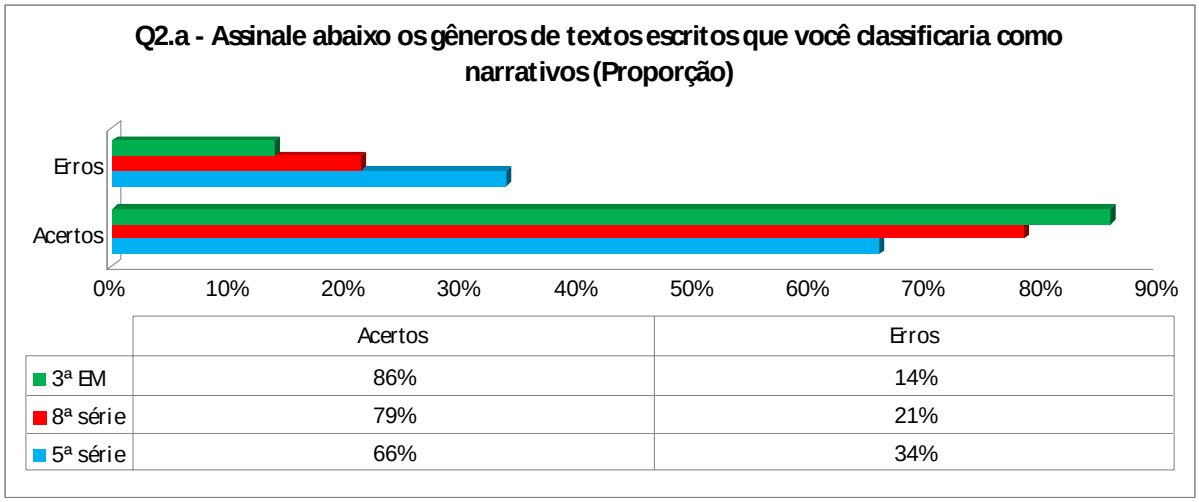
Por outro lado, o texto publicitário da relojoaria (Apêndice, Q18-E) apresenta, em sua argumentação, detalhes históricos da empresa, com relato de diversas medidas tomadas para fazer o sucesso do negócio. A despeito de não conter uma intriga, o texto apresenta sucessão de eventos, processo e transformação, características da narrativa, de acordo com discussão do tópico 4.1) presentes no anúncio em pauta. Justifica-se assim a classificação equivocada de alunos da quinta série, que identificaram como narrativo um gênero cujo objetivo é argumentar para persuadir.

No concernente à bula de remédio, consideramos que os efeitos do medicamento no paciente previstos pelo texto possam ter sido vistos como características das narrativas introjetadas nos alunos. Embora o texto trate de efeitos futuros, a enumeração de conseqüências foi vista como uma sucessão de eventos, transformadores, parte de um processo, características do tipo narrativo. Por isso, ainda que com a ausência da intriga, 33% dos alunos de quinta série classificaram inadequadamente esse gênero textual.

Os alunos do terceiro ano foram os que mais responderam adequadamente à questão, tendo quase 90% da turma sido capaz de identificar os gêneros narrativos que lhes foram apresentados. Já a quinta e a oitava séries reconheceram corretamente pouco mais da metade dos gêneros narrativos nomeados, o que nos leva a inferir que o reconhecimento da

narratividade está relacionado à maturidade e à experiência de vida e de leituras do sujeito de pesquisa.

A proporção de acertos e erros pode ser observada no gráfico seguinte:



	Acertos	Erros
3ª EM	86%	14%
8ª série	79%	21%
5ª série	66%	34%

Essa facilidade para reconhecer e classificar de acordo com a maturidade, também é confirmada em outros dados referentes às respostas às questões 18, 19 e 20.

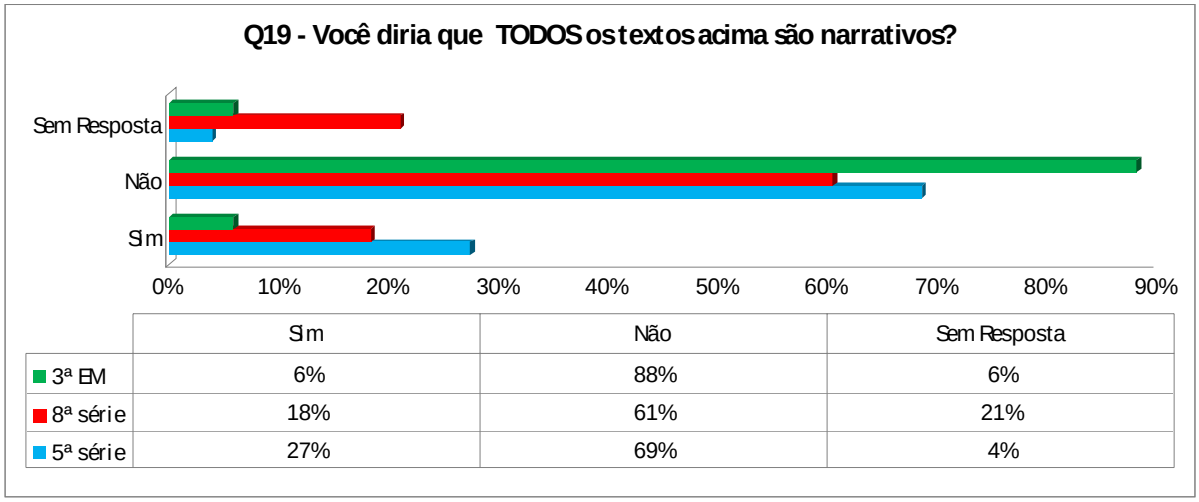
Na Q18, temos um conjunto de gêneros textuais que mesclavam o tipo pesquisado com outros. Esses gêneros foram listados sem título e sem autor para leitura dos alunos, os quais deveriam verificar se todos os textos eram narrativos (Q19) e o nomeá-los enquanto gêneros textuais. O grupo de textos consistia em:

a) uma notícia do jornal “O Diário do Norte do Paraná”;
b) uma letra de música da banda Capital Inicial;
c) um conto de Rubem Fonseca;
d) uma fábula de Esopo;
e) um anúncio publicitário da Big Bem
f) uma receita de bolo;
g) um convite de casamento;
h) um relatório de observação de aulas;
i) uma piada de Joãozinho na escola;
j) uma bula do remédio AAS.

Na expectativa de que os alunos constatassem que apenas seis dos dez textos pertenciam a gêneros da ordem do narrar e do relatar, solicitamos essa informação na Q19; enquanto, na Q20, procuramos verificar se o aluno era capaz de classificar os gêneros que lhe haviam sido apresentados para leitura. Os resultados demonstraram que o fato de os alunos reconhecerem o tipo de texto (narrativo) não lhes facilitou a identificação do gênero.

Os dez gêneros apresentados na Q18 já haviam sido listados na Q2, que inquiria sobre o tipo textual predominante nesses gêneros. Dessa forma, como resposta à Q19, o educando deveria observar a heterogeneidade tipológica inerente aos gêneros. Marcuschi (2005, p. 13) afirma que "em todos os gêneros, evidentemente, estão se realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos". Por conseguinte, um gênero como a propaganda, de tipo argumentativo poderia apresentar, em sua composição, vários outros tipos (ou seqüências textuais): argumentativo, descritivo e narrativo, por exemplo.

De modo geral, após a leitura dos textos, os alunos perceberam a diversidade de gêneros e tipos presentes na lista, como o gráfico demonstra:



	Sim	Não	Sem Resposta
3ª EM	6%	88%	6%
8ª série	18%	61%	21%
5ª série	27%	69%	4%

Porém, confrontando os dados da Q20 com os da Q2, observamos que a maioria dos alunos, aparentemente, conseguiram identificar, metalinguisticamente, quais gêneros eram do tipo narrativo, mas não reconheceram os exemplos de gêneros que haviam apontado como narrativos.

Além das questões já comentadas à publicidade, receita e bula de remédio, dois exemplos são ilustrativos desse fato: 1) pouquíssimos alunos da quinta série que haviam marcado a piada e o conto como narrativas na Q2, reconheceram esses gêneros, na questão

20; 2) da mesma forma, alunos da oitava série e do EM que assinalaram a resposta correta na Q2 encontraram dificuldade em classificar os gêneros piada, conto e fábula na Q20.

No que diz respeito à dificuldade no Reconhecimento dos gêneros narrativos, após a leitura dos exemplos ofertados na Q18, podemos elencar algumas razões. De acordo com a exposição realizada em 4.2, a baixa identificação do conto pela quinta série, por exemplo, pode ser atribuída ao fato de que nosso texto não corresponde ao conto de fada nem ao conto popular, gêneros aos quais os alunos estão mais familiarizados devido às séries anteriores; além disso, a terminologia "conto" não lhes é próxima. É comum o uso do termo "história" para se referir a narrativas de ficção – resposta que, à propósito, apareceu nos dados. A piada, por sua vez, é um gênero mais característico do contexto oral. Além disso, os alunos estão acostumados com a piada fora da escola, seja em programas de televisão, em conversas cotidianas ou em rodas de amigos. É possível que, até então, não tivessem sido deparados com esse gênero como material de leitura e análise em sala de aula. Por outro lado, o domínio completo das características tipológicas também acarretou equívocos, conforme vimos acima, nos comentários a respeito de bula, propaganda e receita.

De modo geral, os problemas apresentados por alunos de todas as séries, na classificação dos gêneros na Q20, podem ser atribuídos a dificuldades de leitura desses alunos, que revelaram não possuir condições de reconhecer as marcas textuais identificadoras dos gêneros solicitados. Podemos afirmar que os estudantes nem sempre utilizaram estratégias adequadas para perseguir o objetivo que lhes fora solicitado.

O conjunto de textos apresentados para classificação não permitiu, evidentemente, o levantamento de todas as condições de produção dos gêneros ali listados, uma vez que o gênero se justifica por sua funcionalidade, não apenas em seu reduto lingüístico (como o postado no questionário); entretanto acreditamos que um bom leitor lançaria mão de estratégias de leitura para alcançar o objetivo de classificação. Exceto o conto, que apresenta outras configurações como o conto de fada e o conto popular (tópico 4.2.c), as características da piada e da fábula não deveriam ser de difícil assimilação, para essas séries.

Destarte, a falha na identificação nos outros gêneros literários pode ter sido causada por uma leitura desatenta, não mobilizada por um leitor competente, capaz de utilizar seu conhecimento prévio para resgatar esse conhecimento textual (KLEIMAN, 1989). Ora, na fábula, os animais e, especialmente, a moral da história, apresentada logo após a narrativa, favorece um resgate desse gênero. A piada poderia ser identificada com base no conhecimento de mundo: no emprego do nome próprio "Joãozinho", nome genérico usado em muitas piadas, circunstâncias corriqueiras em sala de aula e a situação de humor marcada são

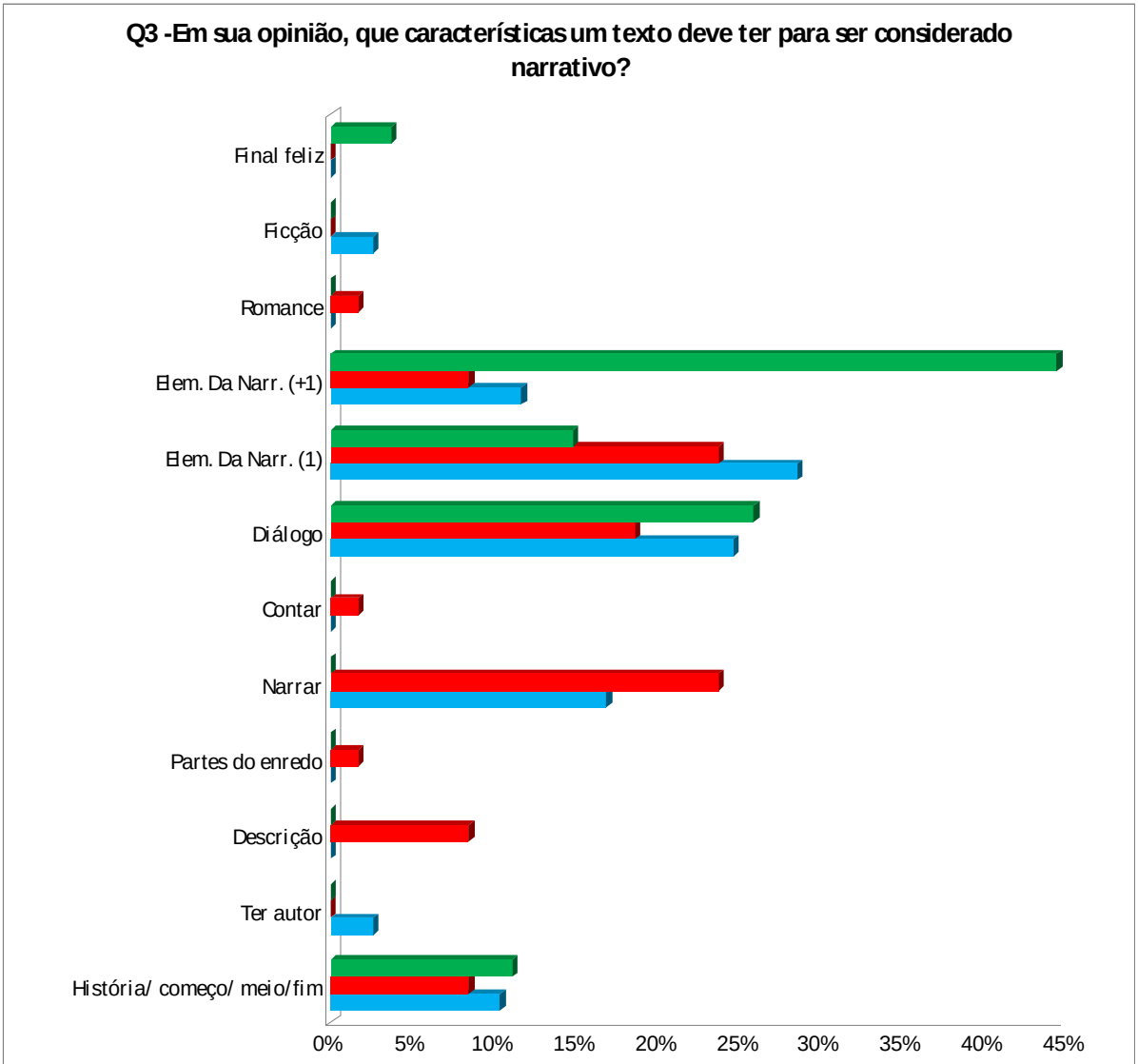
também características presentes nesse gênero. Efetuar tais relações seria um procedimento adequado ao leitor modelo, descrito no item 2.1.2 deste trabalho.

Verificamos ainda que, à medida que os anos escolares avançam, aumenta a capacidade do indivíduo em reconhecer os gêneros textuais, de forma geral. Isso, em parte justifica-se, porque um aluno de EM, geralmente mobiliza muito mais gêneros que um aluno de EF, devido às diversas esferas de atividade e comunicação em que passa a transitar: escola, ambientes de lazer, igreja, grupo de amigos, cursos e estágios, entre outros.

A propósito, vale lembrar aqui a classificação dos gêneros feita por Bakhtin (2003) em primários e secundários: aos primários, adquiridos em contextos mais pessoais, somam-se os secundários, muitas vezes introduzidos pela escola no contexto do educando, em situações mais elaboradas. Assim sendo, os alunos mais maduros acabam por ter contato com os gêneros mais complexos, seja através da escola, seja por terem um convívio sociocultural mais amplo.

A Q3, "Em sua opinião, que características um texto deve ter para ser considerado narrativo?", é uma pergunta aberta, estreitamente vinculada à Q1, pois busca identificar os critérios em que o educando se baseia para afirmar que um texto é narrativo ou não. Os aspectos básicos atribuídos ao texto narrativo foram: *ter personagem e ter narrador* (como afirmaram). O gráfico[13] a seguir resume os dados coletados:

[13] Na tabela, o item "Elementos da narrativa (+1) refere-se aos alunos que indicaram mais de um elemento da narrativa e o item "Elemento da narrativa (1)" indica alunos que citaram como característica do texto narrativo apenas um elemento narrativo.



	História/ começo/ meio/fim	Ter autor	Descrição	Partes do enredo	Narrar	Contar	Diálogo	Elem. Da Narr. (1)	Elem. Da Narr. (+1)	Romance	Ficção	Final feliz
3ª EM	11%	0%	0%	0%	0%	0%	26%	15%	44%	0%	0%	4%
8ª série	8%	0%	8%	2%	24%	2%	19%	24%	8%	2%	0%	0%
5ª série	10%	3%	0%	0%	17%	0%	25%	29%	12%	0%	3%	0%

Nas respostas dadas pela quinta série, pudemos observar que o elemento da narrativa com maior índice de incidência foi “narrador”, seguido das personagens, como ilustram os trechos abaixo, extraídos das declarações dos alunos:

o narrador deve estar narrando o texto

a narração de alguém

diálogo contado por um narrador

para ter o narador [sic] para falar de personagem e etc.

prissisa [sic] de um narrador um autor e personagens
precisa de narrador e personagem

Enumerar o narrador como elemento principal da narrativa é reafirmar a fala de Aguiar e Silva (1983) sobre a imprescindível presença do narrador para que haja narrativa. Pensar uma narrativa é pensar sempre um alguém "contando algo". Daí entram as personagens, aqueles que vivenciam a história. Narrador e personagem são, portanto, dois elementos básicos e necessários para qualquer história, que acabam por originar os outros elementos da narrativa, uma vez que a personagem vivencia uma situação em determinado lugar, em determinado tempo assim os elementos vão se delineando.

Os alunos de oitava série, ao lado da ênfase ao narrador, demonstraram conhecimentos concernentes à composição do texto narrativo literário. Dessa forma, o uso de descrições, essenciais para a construção dos cenários, e as partes do enredo (equilíbrio inicial, conflito, clímax e desfecho) foram aspectos mencionados em respostas apresentadas por alunos dessa série:

introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho
narrador que conta uma história e narra os fatos
a descrição do que conta o texto, com poucas falas
uma exposição ou descrição detalhada de um conto, uma história, um relato

Esse conhecimento das partes que compõem o texto narrativo é acentuado nas respostas dos alunos do terceiro ano do EM que, além de citarem o narrador e a personagem, mencionam aspectos como: "trama", "narrador onisciente e onipresente", "espaço", "tempo", "suspense", "acontecimentos inesperados".

Quanto às características levantadas, os alunos gradativamente foram mostrando dados mais específicos sobre o texto narrativo, o que confirma a afirmação de Menezes (2008) de que a escola privilegia um ensino "sobre" o texto literário, isto é, um estudo de teoria literária, em detrimento de um estudo voltado para a "leitura" do texto literário. Sem entrar nas considerações da autora sobre a maior ou menor relevância da teorização, consideramos que, no que diz respeito à categorização da narrativa, esse estudo não é de todo estéril, pois contribui para a identificação desse tipo pelo aluno.

O problema não nos parece estar no reconhecimento dos elementos e características em si, mas na desconsideração da função que tais elementos exercem dentro do texto. Por

exemplo, há situações em que o espaço assume um papel extremamente relevante para o desenvolvimento da narrativa. É o caso de tramas que só se justificam naquele determinado ambiente. A análise revelou que, se os alunos não são capazes de apontar todos os elementos da narrativa, reconhecem aqueles que se apresentam como mais importantes.

O diálogo foi outra categoria reconhecida por todas as turmas como característica da narrativa – apesar de não ser considerado um elemento da narrativa pelos teóricos. Retomado como “conversas”, “diálogos”, “travessão e dois pontos”, acreditamos que esse dado remete-se aos estudos textuais iniciais, quando se chama a atenção para as narrativas marcadas pelo discurso direto, que dão voz às personagens: os contos maravilhosos e a fábula, por exemplo, contadas nas primeiras séries escolares. Conforme vimos em 4.1.1, Moisés (2006) justifica essa referência ao declarar que o diálogo funciona como um deflagrador do conflito. Para o autor, “sem diálogo não há (...) enredo nem ação”.

Sintetizando, notamos nos alunos mais facilidade na classificação dos tipos textuais, com a menção de características próprias do texto narrativo. Porém, no reconhecimento do gênero, houve confusões que denotam falhas na leitura e dificuldade na classificação. Tal fato revela marcas de uma abordagem de ensino voltada para os tipos, que permite aos alunos reconhecer a estrutura de uma narrativa, mas não considera as condições de produção, bem como a diversidade temática, estilística e composicional presentes nos gêneros textuais (BAKHTIN, 2003).

6.2 GOSTO

Como explicitamos na seção 2.1.3, a escola é o principal agente na formação de potenciais leitores (SOLÉ, 1998). Estes vão à leitura porque a apreciam, porque descobriram suas numerosas funções e seus benefícios. Por isso, considerando que os sentimentos relacionados ao objeto de estudo (prazer ou apatia) são de extrema importância para aproximar ou distanciar o educando do aprendizado, averiguamos neste tópico da pesquisa se os alunos gostam de ler e de escrever textos narrativos. Especificamente em relação à narratividade, estamos certo de que a fruição, a leitura por prazer (SOLÉ, 1998) relaciona-se mais aos gêneros do narrar que aos do relatar, dado o caráter de fantasia, envolvimento e ficção inerente à literatura.

Neste trabalho, concebemos “gosto” a partir da acepção mais simples do termo: prazer, satisfação (FERREIRA, 2000, p. 350). Assim, quando procuramos investigar o gostar de ler ou escrever textos narrativos, estamos diagnosticando se esse aluno demonstra uma leitura por prazer desses gêneros, se tem uma ligação afetiva com eles. As questões que procuram averiguar o caráter de fruição que essa obra cultural pode produzir em seu usuário dividem-se em dois grupos: o gosto pela leitura e o gosto pela escrita de narrativas. O primeiro pode ser depreendido por meio das respostas às questões 4, 7, 13, 14, e o segundo, pelas respostas às questões 5, 16 e 17.

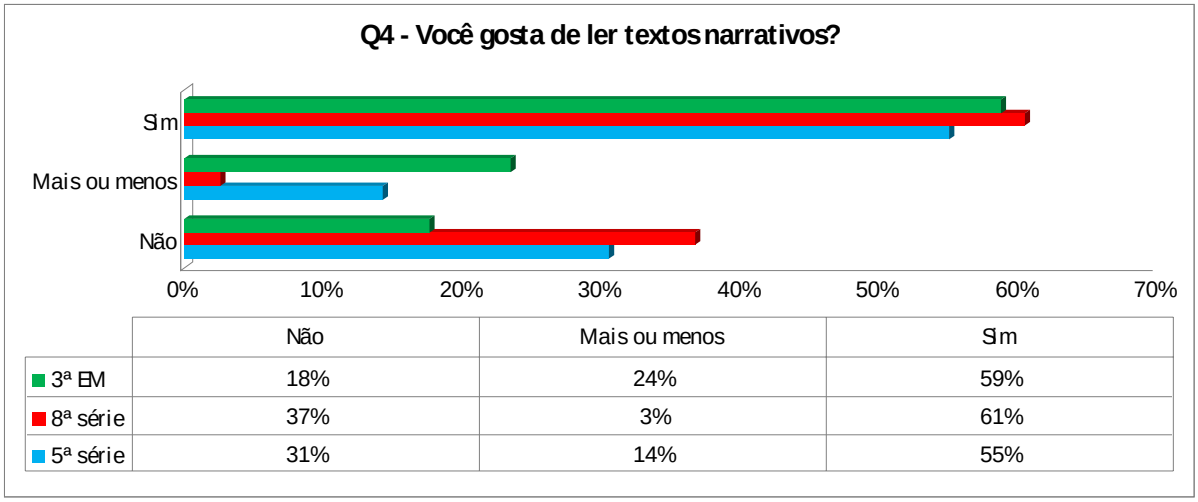
Pretendemos mensurar se o prazer está mais ligado à leitura ou à escrita, porque em princípio, acreditamos que a leitura do texto narrativo, principalmente literário, mantenha com o educando maior ligação de prazer e satisfação. Como já destacou Candido (1995, p. 7) quanto à qualidade estética fundamental ao texto literário:

> Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. Quando digo que um texto me impressiona, quero dizer que ele impressiona porque a sua possibilidade de impressionar foi determinada pela ordenação recebida de quem o produziu. Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere.

Produzir uma narrativa, por sua vez, é uma tarefa que exige um trabalho peculiar, dadas às condições de produção desses gêneros (GERALDI, 1996), o que não seria atividade para todos. A partir desse contexto sobre o gostar de ler e de escrever textos narrativos, vejamos o que os dados nos mostraram.

6.2.1 **Gosto pela leitura**

Ainda que consideremos o recorrente comentário de professores e familiares de que os alunos não gostam de ler e se revelam mesmo apáticos em relação a essa atividade, as respostas dadas à Q4 mostram que mais da metade de todas as turmas afirma gostar de ler textos narrativos:



	Não	Mais ou menos	Sim
3ª EM	18%	24%	59%
8ª série	37%	3%	61%
5ª série	31%	14%	55%

Evidentemente, podemos questionar se essas respostas são confiáveis. No entanto, considerando que os alunos foram orientados a responder o que "realmente achavam", com a informação de que não seriam identificados, fosse pela professora ou pela escola, não tinham motivos para mentir. Eles sabiam que não queríamos respostas "certas", mas a sinceridade nas opiniões. Coerente com esse posicionamento, o questionário solicitou apenas a idade, sexo e escola em que estudava o participante da pesquisa. Tudo isso nos leva a acreditar que as respostas, em sua maior parte, são verdadeiras.

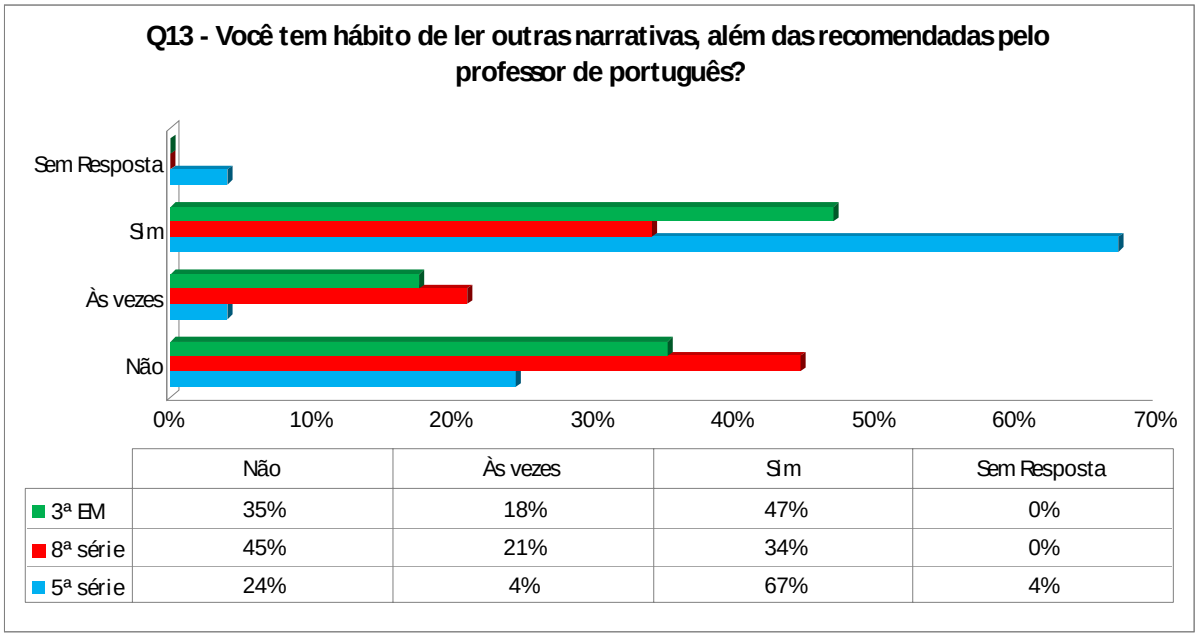
As respostas negativas normalmente apareceram acompanhadas de complementos como: "não gosto de ler", "eu não leio", afirmações que não se remetem necessariamente aos gêneros narrativos, mas a qualquer leitura. Ainda apareceram respostas como: "é cansativo", "não leio porque tenho preguiça".

Justificativas favoráveis apresentaram aspectos interessantes relacionados ao texto narrativo. Dentre elas, podemos enfatizar que todas as turmas, em considerável proporção, mencionaram o caráter lúdico dos gêneros do narrar como uma justificativa para a leitura; explicações como: "porque é divertido", "porque é envolvente", "porque distrai" foram comuns em todas as séries.

A ênfase a essa característica direciona-nos a uma das principais funções do texto narrativo literário (CANDIDO, 1972), abordadas no tópico 3.3: satisfazer o homem na sua necessidade inerente de fantasia. Assim sendo, essa ligação com o mundo imaginário, com a ficção é suprida com a leitura do texto literário. Entretanto, essa necessidade pode ser também experimentada a partir de outras linguagens da ficção como filmes, vídeos-game, novelas e outros gêneros que apresentam situações ficcionais que permitem ao leitor imergir em outros universos, contemplar-se e envolver-se num ciclo fantasioso de extrema

importância para sua natureza humana. Portanto, ainda que não esteja ligada à leitura do texto escrito, a busca por tais textos comprova essa necessidade destacada por Candido (1972), que transparece nas respostas dos alunos.

Essa primeira questão se completa em outras, no intuito de verificar se os alunos demonstram e comprovam esse prazer exercitando leituras, ou seja, se realmente lêem. Para tanto, perguntamos aos alunos se lêem outros textos além dos solicitados pelo professor de português. Nas respostas da quinta série, localizamos o mais alto percentual de dados referentes às leituras extracurriculares, como pode ser observado no gráfico abaixo:



	Não	Às vezes	Sim	Sem Resposta
3ª EM	35%	18%	47%	0%
8ª série	45%	21%	34%	0%
5ª série	24%	4%	67%	4%

A quinta série despontou como a turma que mais faz leituras extras, porém a oitava série também mostrou resposta significativa, uma vez que apresentou 45% de afirmativas e trouxe dados que mostram leituras eventuais de narrativas em 21% dos dados. Em contrapartida, o terceiro EM revelou menor percentagem de leituras extras.

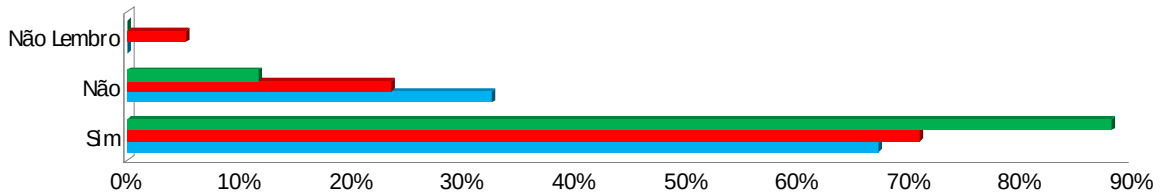
Acreditamos que a relação afetiva da criança com a leitura antes da escola, na família, em seu contexto social, é fator relevante para a formação do gosto de ler (CHAMEUX, 1995). Scliar (1995) relata que viveu a experiência de estar cercado por um ambiente favorável às histórias e enfatiza o quanto esse contexto foi-lhe moldando o gosto por essas leituras:

> "Primeiro, eram pessoas que gostavam de contar histórias, que se reuniam todas as noites numa época em que não havia televisão, em que o teatro

> estava fora do alcance delas, na qual o cinema não era um programa habitual.
> O que essas pessoas faziam quando se encontravam? Elas contavam histórias."
> (...)
>
> "As histórias que as pessoas contavam me deixaram boquiaberto e encantado (...) (SCLIAR, 1995, p. 162).
>
> "Essas histórias eram contadas com uma graça incrível e os meus pais eram pessoas particularmente vocacionadas, por assim dizer, para contar histórias" (SCLIAR, 1995, p. 163).

Em busca de justificar uma possível relação afetiva com a leitura de narrativas, averiguamos, por meio da Q11, se esses alunos leitores demonstravam uma experiência com os gêneros do narrar antes mesmo de virem para a escola:

Q11 - Antes de você entrar para a escola, você costumava ouvir narrativas lidas ou contadas por alguém?



	Sim	Não	Não Lembro
3ª EM	88%	12%	0%
8ª série	71%	24%	5%
5ª série	67%	33%	0%

Numa crescente, todas as turmas mostraram indícios de experiências com textos narrativos na infância, sendo a quinta série a que apresentou menor experiência nesse sentido. Confirmando as impressões de Scliar (1995), pai, mãe e avó são os familiares mais envolvidos no processo de contar histórias. Essa relação afetiva está bem clara nesta resposta de quinta série:

> *Pai, mãe, avó, toda noite e quando eu ia na [sic] casa da minha avó eu dormi no colo dela contando histórias.*

As oitavas séries apontam, além dos familiares, o envolvimento da pré-escola no processo:

Sim, às vezes meus pais liam pra mim

Contos de fadas, sempre na creche

Sim, na creche com a tia de lá

Mas, foi o terceiro ano EM a turma que mais demonstrou experiências com leituras e histórias contadas na infância:

Sim, com bastante freqüência

Sim, diariamente

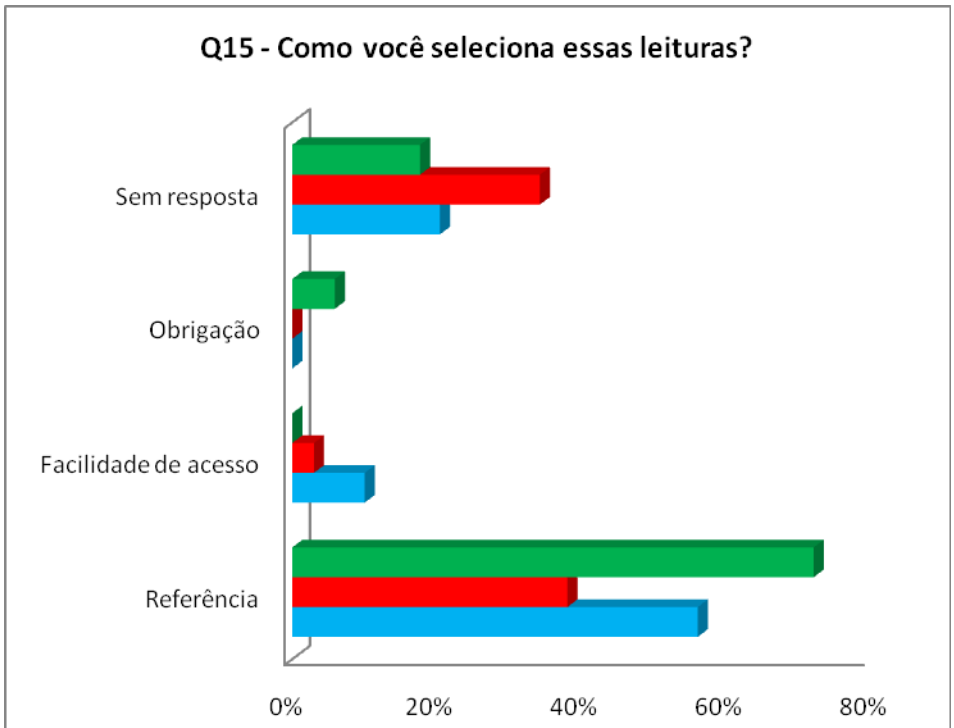
Sim, minha mãe lia pra mim antes de dormir

Sim, todo dia antes de dormir

Como podemos visualizar no gráfico 11, embora a quinta série tenha apresentado um significativo percentual em relação à experiência de ouvir histórias, antes da escola, comparativamente, foi a turma que menos usufruiu dessa atividade. Entretanto, é a que mais revelou gosto pela leitura. Uma das possíveis interpretações para essa aparente contradição é o papel da escola e dos amigos. Vimos, em 2.1.3, a necessidade de um trabalho conjunto da família e da escola, numa constante busca pelo estímulo à leitura, pois mesmo que seja iniciada no gosto por livros e histórias, a criança precisa ser constantemente incentivada a essa prática, caso contrário tende a abandonar o hábito.

A Q14 solicitou títulos e gêneros preferidos como leituras fora da escola, considerando que, dizendo-se leitores, poderiam fornecer essas informações. Também nesse caso, a quinta série foi a que citou um número maior de gêneros e títulos, percentual que foi decrescendo à medida que as séries foram avançando. Esses dados, são melhor analisados em 6.3.1, tópico que trata especificamente das leituras realizadas por esses alunos.

O modo como o leitor escolhe suas leituras de narrativa é também importante, pois explica os primeiros passos desse caminho até o texto. Questionamos, então, os critérios de seleção das obras. Para maior organização, agrupamos as respostas em quatro tópicos, de acordo com os dados, como indica o gráfico seguinte:



	Referência	Facilidade de acesso	Obrigação	Sem resposta
3ª EM	72%	0%	6%	18%
8ª série	38%	3%	0%	34%
5ª série	56%	10%	0%	20%

Foram agrupadas no tópico "Referência" respostas como: indicações do amigo; seleção por meio da sinopse da obra, da capa ou do título; por comentários de pessoas próximas sobre o livro – amigos e professores; pela temática atual ou ainda escolha de leitura através do autor. Nesse item também inserimos comentários mais genéricos como as impressões "parece legal" e "parece interessante", pois acreditamos que isso se deva a alguma referência sobre a obra. No item "Facilidade de acesso", inserimos as respostas que mostraram que a leitura foi feita por maior acessibilidade, ou seja, porque o pai ou a mãe compram os livros ou porque a biblioteca disponibiliza aqueles volumes. Em "Obrigação", classificamos a leitura de obra indicada para o vestibular.

As indicações de amigo, a sinopse da obra (chamada de resumo por eles), o título, a característica de ser interessante ("legal") e o fato de ser exigido no Concurso Vestibular foram os critérios mais relevantes para a seleção de gêneros do narrar na terceira série. Todos concordamos com essas turmas que o título é uma "rede de pescar leitores" (LAJOLO, 2004, p. 28) tanto aqueles iniciados que selecionam com cuidado suas leituras

quanto para os principiantes que, em “um passar de olhos” pela capa e pelo título, fazem suas apostas.

Quanto a uma leitura “parecer legal” corresponde ao que disseram dela, ao que ficaram sabendo sobre o texto, um “apaixonado” pelo texto mencionou-o e desejam lê-lo então. Ou ainda, talvez tenham lido algo sobre ele em algum site, folheando uma revista ou lido a “contra-capa” da obra. Esses e outros fatores podem direcionar a vontade de ler ou não um texto.

A leitura exigida no Concurso Vestibular é uma leitura por coação, o que não deixa de ser leitura, apenas pode não oferecer em primeiro plano o caráter de fruição, pois objetiva conhecer a obra para fazer uma prova. Alguns alunos são obrigados a ler e acabam gostando da narrativa; outros não lêem exatamente porque são obrigados; outros lêem e não gostam. Assim como são muitos os textos, muitas são as leituras e muitos os leitores.

A quinta série reiterou a importante participação de outros leitores na escolha de suas leituras. Ciclicamente, um leitor faz sua leitura e sugere ao outro sua experiência, esse ao outro e assim por diante. Dessa forma, a indicação do colega foi o critério mais apontado, seguido do “acervo da biblioteca”. Este último critério de seleção pode resultar da sugestão do funcionário da biblioteca, que deve ser instruído e capacitado para “promover o livro literário” (AGUIAR; BORDINI, 1988, p.17) ou pode dever-se aos volumes disponíveis na escola, para empréstimo.

Tais respostas fazem-nos evocar o tópico 2.1.3, que trata da formação do leitor e em que ressaltamos a importância da criação de um contexto de leitura favorável na escola (SILVA, 1983), envolvendo todos os intermediários de leitura, professores de Língua Portuguesa, coordenadores, diretores, supervisores e bibliotecários, haja vista, muitas vezes, o primeiro contato com o possível leitor ser feito através desses agentes. Eles e uma biblioteca escolar que possibilite uma variedade de volumes voltados para as diversas faixas etárias atendidas na escola tornam a leitura mais acessível. Essa é uma questão bastante séria, quando se leva em conta que principalmente os educandos de escolas públicas têm seu único contato com os livros através da biblioteca escolar. Se a biblioteca oferecer apenas livros inadequados à faixa etária ou poucos exemplares para empréstimo, sem dúvida, estaremos estabelecendo um contato negativo com a leitura, que poderá marcar toda a trajetória desse possível leitor.

A oitava série, apesar de ter afirmado ser a turma que mais gosta de ler narrativas, apresentou, de modo bem menos expressivo, a questão da qualidade como critério de seleção de leitura. Para que alguém se disponha a ler, é necessário considerar que vale a

pena. A adjetivação de uma leitura como “boa” relaciona-se, conforme os dados, a uma indicação, a um comentário ou à sinopse. Por vezes, o início da leitura pode desencadear essa impressão. Teríamos, então, um leitor como o apresentado por Lajolo (2004, p. 14), que adverte: “O autor tem vinte/trinta páginas para me convencer de que seu livro vai fazer diferença. Pois acredito piamente que a leitura faz diferença. Se não faz, adeus! O livro volta pra estante e vou cuidar de outra coisa [...]”

Uma vez que estamos discutindo os gêneros do narrar na escola, ressaltamos ainda o papel do professor, pois, para ser despertado para o prazer da leitura dos textos literários, os alunos necessitam contar com a sensibilidade e o incentivo desse intermediário, conforme vimos no item 2.1.3. Pesquisas sobre o assunto têm corroborado essa afirmação, como Souza (2000), que conclui, a partir de seu trabalho, que professores leitores exercem grande influência na formação de leitores. Venturelli (1990, p. 263) fala desse professor, qualificando-o como sedutor, um “fazedor de cabeça”.

Um mestre que incentiva a leitura, que transmite paixão ao citar suas próprias leituras e outras solicitadas ao aluno, com certeza, faz grande diferença na formação do leitor. Na pesquisa, como visualizamos no gráfico da Q15, esse professor não foi sinalizado, pois apenas na oitava série a indicação do professor foi citada e por pouquíssimos alunos. Isso nos leva a refletir se, como professores, estamos fazendo referências às nossas leituras com o entusiasmo que deveríamos, ou se, ainda, não somos leitores como os que pretendemos formar – como várias pesquisas já diagnosticaram (SOUZA, 2000).

6.2.2 **Gosto pela produção escrita**

O gosto pela produção escrita de textos narrativos não é uma exigência escolar, nem mesmo da sociedade. Não se afirma que os alunos devem gostar de escrever, mas se exige que saibam escrever diferentes textos, conforme preconizam os PCNS (1997, p. 27):

> Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

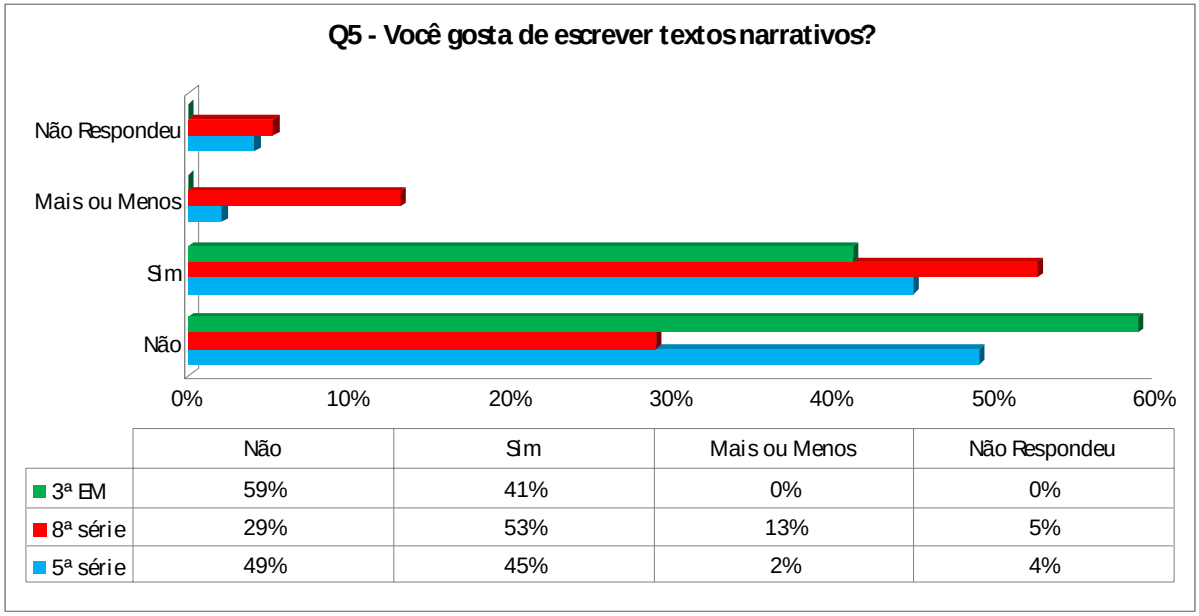
Mesmo considerando esse pressuposto, questionamos sobre o “gostar” de produzir narrativas, para poder comparar com o gosto pela leitura desses gêneros e para investigar se, na perspectiva do aluno, essa prática tem algum caráter lúdico, ou lhe parece uma atividade penosa. Como pontuamos no início, tal dificuldade foi uma das hipóteses que motivou a pesquisa.

Ressaltamos que há circunstâncias especiais, que também podem ser vivenciadas na escola, e delineiam destinos de escritores. É o caso de Moacir Scliar (1995), que, relembrando sua iniciação no caminho das letras, relata:

> Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi, não foi por falta de prática, porque comecei muito cedo. Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir e contar histórias.
> (...)
> Muito cedo eu comecei a pôr no papel essas histórias que eu ouvia (...) (SCLIAR, 1995, p. 163)
>
> Com as palavras eu comecei a trabalhar muito cedo e muito cedo eu fui colocando no papel estas histórias da infância e depois outras histórias que eu fui copiando dos livros que eu lia. Eu comecei como um plagiador, não me envergonho disto, transcrevia trechos inteiros dos autores que eu lia. Isso era algo que também marcou a minha infância, não faltaram livros na minha casa (SCLIAR, 1995, p. 164).

Desse modo, a afirmação de que a produção de gêneros do narrar, dado o seu caráter de arte e estética, não são uma necessidade primordial da escola, que deveria priorizar os gêneros textuais que possibilitassem a formação de um cidadão apto a interagir através dos diferentes discursos, não significa que escritores não possam ser “descobertos” em contexto escolar, como já mencionamos. As questões que procuraram averiguar esse aspecto são as de número 5, 6, 16 e 17.

Comparadas às referentes ao gosto pela leitura, as respostas a essas questões não revelaram significativas diferenças, entretanto, todas as turmas preferem ler a escrever narrativas, como comprova o gráfico (comparar com o gráfico sobre leitura item anterior 6.2.1):



	Não	Sim	Mais ou Menos	Não Respondeu
3ª EM	59%	41%	0%	0%
8ª série	29%	53%	13%	5%
5ª série	49%	45%	2%	4%

A razão para tais respostas pode ser embasada na idéia de facilidade que os alunos têm quanto à escrita dos gêneros do narrar, o que as respostas dadas à segunda parte da Q5 confirmam, já que entre 47% e 66% das três turmas afirmaram considerar fácil escrever textos narrativos. A atribuição desse caráter de facilidade não se confirma, porém, em alguns comentários desses alunos que deixam claro não ser tão simples produzir um bom texto narrativo, o que reflete a existência de um conhecimento sobre a elaboração estética exigida nesses textos. Na terceira série do EM, por exemplo, em resposta à questão "Você gosta de escrever textos narrativos? **Considera isso fácil ou difícil?**", encontramos:

Não. Difícil, as minhas narrações ficam tolas, sem nexo.

Sim. Depende do tempo que eu tenho (e somente se não houver a opção de texto dissertativo).

Gosto de escrever, acho fácil criar narrativas complexas ou comédias.

Não, considero difícil porque não tenho criatividade.

Alguns alunos, principalmente do EM, mesmo afirmando não gostar de produzir textos narrativos, demonstraram apreciar gêneros do relatar e, eventualmente, gêneros do narrar, uma vez que escrevem textos relatando suas experiências em diários e "blogs". Algumas respostas dessa série à pergunta "Você já teve um diário (ou "blog")? Que tipos de textos costuma (va) escrever nele?" denotam essa escrita fora da escola:

Sim, sobre minha vida

Diário, escrevia raramente, mas quando escrevia, narrava experiências cotidianas

Tenho blog, coisas do cotidiano

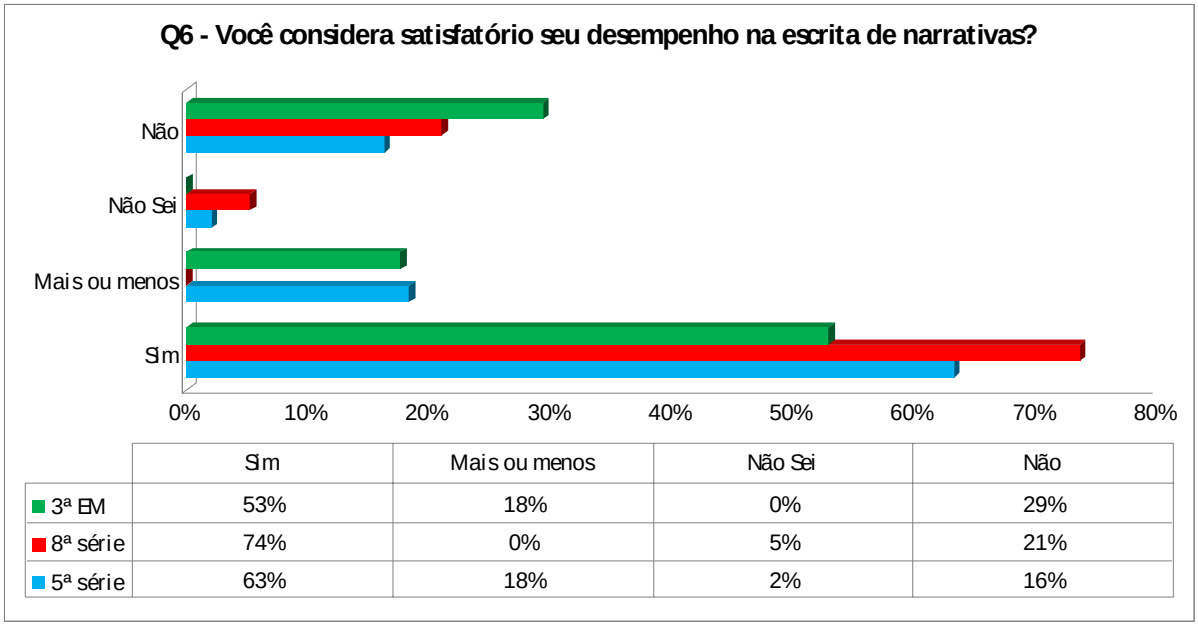
Já tive e escrevia narrativas

Os termos "narrativas" e "narrava" provavelmente se referem aos gêneros do relatar, agrupamento descrito no tópico 3.3, em que se inserem gêneros como relatos históricos e de experiências vividas, diários de viagens, diários íntimos e outros bastante comuns nos "blogs" e diários.

A produção de gêneros do narrar ocorre apenas eventualmente. Entretanto, o texto narrativo é produzido com a utilização de outras linguagens como, por exemplo, as construções de mundos virtuais e ambientes de games, na criação e na leitura de clipes e filmes domésticos postados no "You Tube"[14] ou em páginas virtuais para gravação. Esses e outros textos ficcionais que preenchem o universo adolescente exercem, de certa forma, as mesmas funções da narrativa literária enumeradas por Candido (1972), apenas através de outros mecanismos, íntimos dessa geração tecnológica.

A satisfação com a escrita de narrativas apresentadas nos dados da Q5 pode estar relacionada ao bom desempenho na escola, ou seja, a boas notas. Questionados sobre a forma como se auto-avaliam em relação ao seu desempenho na produção do texto narrativo, mais da metade dos alunos de todas as séries afirmaram estar satisfeitos com os textos narrativos que escrevem, uma visão positiva quanto à escrita desses textos, que pode ser constatada no gráfico a seguir:

[1414] De acordo com pt.wikipédia/org/wiki/YouTube, YouTube é um site na internet que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. Disponível em: http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&cr=countryBR&defl=pt&q=define:YouTube&ei=tMaXSf6IEMe_tge4hKCgCw&sa=X&oi=glossary_definition&ct=title. Acesso em: 20 de dez 2008.



	Sim	Mais ou menos	Não Sei	Não
3ª EM	53%	18%	0%	29%
8ª série	74%	0%	5%	21%
5ª série	63%	18%	2%	16%

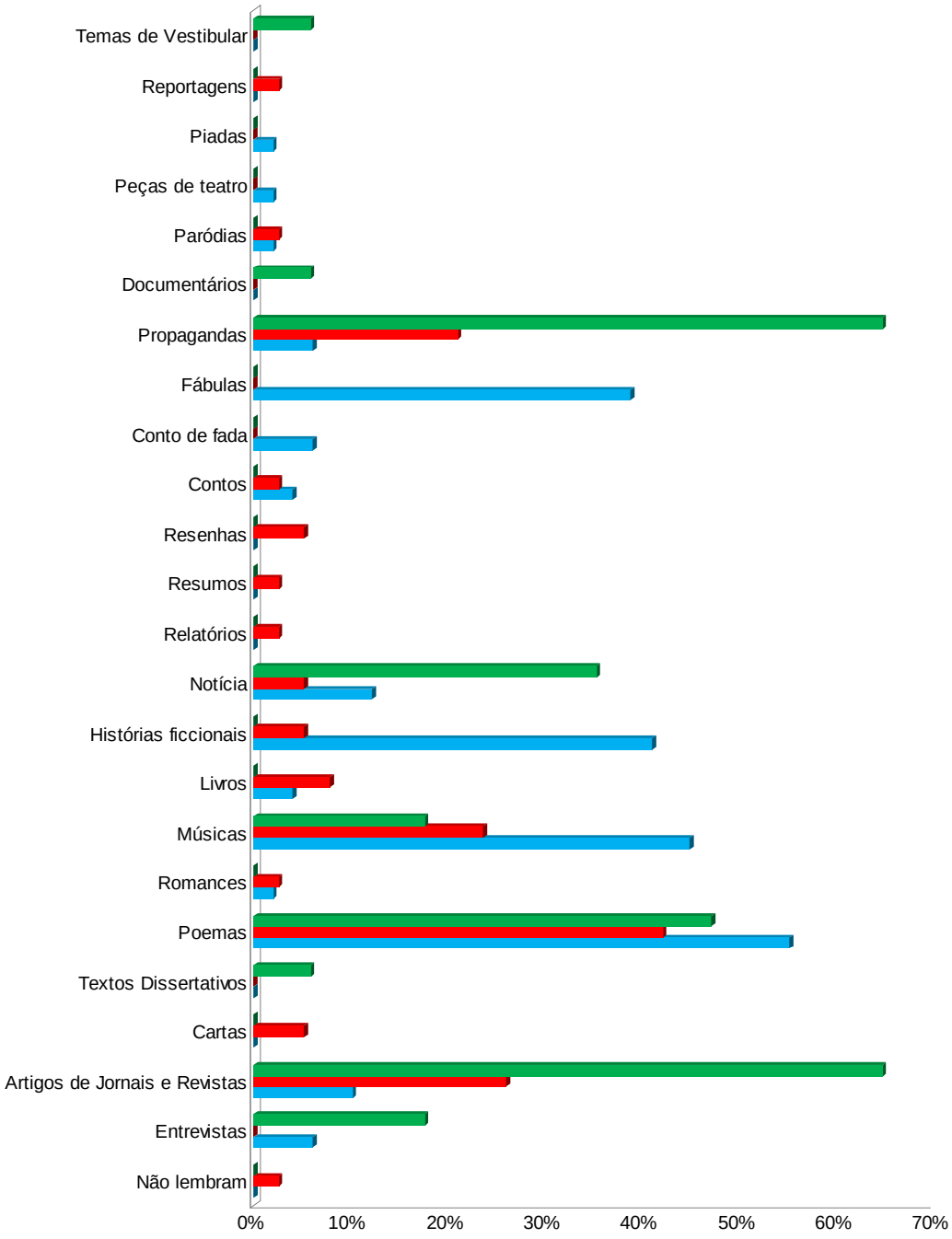
Quanto à avaliação que os jovens escritores fazem de si mesmos, geralmente baseada em suas notas escolares, ressaltamos que não importa a esta pesquisa investigar a forma de avaliação dos professores, nem a forma como os textos desses alunos são construídos (se levam em conta a complexidade dos gêneros ou se resumem a um “passar de olhos”). Esse seria assunto para outra investigação, que levaria em conta o processo utilizado pelo professor nas atividades de escrita de textos narrativos. Para os objetivos a que nos propusemos, o dado significativo é a resposta dada pelo aluno, e esta é considerada predominantemente positiva.

6.3. LEITURAS REALIZADAS NA ESCOLA E FORA DELA

Para diagnosticar a presença do texto narrativo em sala de aula, consideramos pertinente verificar se ele aparece mais nas atividades de leitura ou de escrita, bem como com que freqüência os gêneros do narrar aparecem nas aulas de língua portuguesa. Para tanto, analisamos as respostas dadas às questões número 7 e 10. Além disso, investigamos as leituras que o aluno faz por livre iniciativa. Para investigar se o educando se mostra atraído pela leitura de narrativas fora do contexto escolar, e como isso acontece, interpretamos as respostas apresentadas às questões número 11, 12, 13, 14 e 15.

Quanto à leitura escolar, os dados revelaram ser o poema um gênero muito presente nas salas de aula das séries pesquisadas. As turmas de EF, inclusive, apresentaram-no como o mais citado, conforme o gráfico destaca:

Q7 - Que textos foram lidos nas aulas destinadas à produção textual, durante o ano de 2007?



	Não lem	Entrevista	Artigos de	Cartas	Textos Dis	Poemas	Romance	Música	Livros	Histórias	Notícia	Relatórios	Resumo	Resenhas	Contos	Conto de	Fábulas	Propagand	Docume	Paródias	Peças de	Piadas	Reportag	Temas
3ª EM	0%	18	65	0%	6%	47	0%	18	0%	0%	35	0%	0%	0%	0%	0%	0%	65	6%	0%	0%	0%	0%	6%
8ª série	3%	0%	26	5%	0%	42	3%	24	8%	5%	5%	3%	3%	5%	3%	0%	0%	21	0%	3%	0%	0%	3%	0%
5ª série	0%	6%	10	0%	0%	55	2%	45	4%	41	12	0%	0%	0%	4%	6%	39	6%	0%	2%	2%	2%	0%	0%

O fato de o poema estar em primeiro lugar na quinta série dialoga com pesquisas[15] que trazem testemunhos de professores sobre um bom rendimento quando se trabalha com o gênero, nessa fase escolar, explorando o prazer proporcionado pela leitura poética, com seus jogos de palavras, suas rimas, suas aliterações, seu ritmo. Essa beleza do texto poético é descrita em Candido (1972, p. 8) ao discutir um trecho de Marília de Dirceu de Tomás Antonio Gonzaga:

> Exprimindo-os no enquadramento de um estilo literário, usando rigorosamente os versos de dez sílabas, explorando certas sonoridades, combinando as palavras com perícia, o poeta transforma o informal ou o inexpresso em estrutura organizada, que se põe acima do tempo e serve para cada um representar mentalmente as situações amorosas deste tipo. A alternância regulada de sílabas tônicas e sílabas átonas, o poder sugestivo da rima, a cadência do ritmo — criaram uma ordem definida que serve de padrão para todos e, deste modo, a todos humaniza, isto é, permite que os sentimentos passem do estado de mera emoção para o da forma construída, que assegura a generalidade e a permanência.

Após o poema, a quinta série apontou, em segundo lugar a música.[16] Só então, em terceiro, apareceu um gênero narrativo, as histórias de ficção e por fim a fábula. Além dos gêneros, ainda que não tenhamos solicitado, alguns alunos citaram títulos de obras lidas em sala de aula no ano de 2007. Apesar de estar entre os quatro gêneros mais citados, não foi mencionado nenhum título de fábula:

- *Narrativas clássicas (algumas são releituras destinadas ao público adolescente): "Eneida","Odisséia", "A Guerra de Tróia", "A bela adormecida"*
- *Narrativas modernas: "O diário de Anne Frank" (Anne Frank), "Zumbi dos Palmares" (Eduardo Fonseca Jr);*
- *Poemas: "Soneto de Fidelidade" (Vinicius de Moraes);*
- *Contos de fadas:*

[15] Pesquisa de Eichenberg (PUCRS), orientada por Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS) – artigo disponível em: http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/literatura_na_escola.pdf

[16] Apesar de reconhecermos a possibilidade de uma letra de música constituir-se em uma narrativa, neste trabalho voltamos nossa atenção para a narrativa em prosa.

Várias respostas da quinta série destacaram o suporte[17] em vez do gênero, como "revistas", "livros", ou ainda termos genéricos como "vários" e "outros", o que não nos possibilitou identificar claramente a que gêneros se referiam. Por fim, nessa série, percebemos uma diversidade em relação à seleção de gêneros para leitura, pois foram apresentados tanto gêneros da ordem do narrar (histórias, fábulas, contos de fadas), como do relatar (notícia, relatório) e do argumentar (artigos de jornais e revistas).

Semelhantemente à quinta série, a oitava manteve o poema em primeiro lugar, seguindo-se os artigos de jornais e revistas, as letras de música e as propagandas. Os gêneros da ordem do narrar apareceram, com pouca relevância, mencionados por um ou outro aluno, em detrimento dos gêneros argumentativos, fato que se justifica na disposição dos conteúdos para a série. Efetivamente, a principal base para estudo da oitava série no ano de coleta de dados (2007) foram os textos argumentativos – conforme serve de exemplo a lista de conteúdos organizados na apostila de material didático[18] adotado na disciplina de Língua Portuguesa de uma das escolas investigadas. Os títulos destacados por essa série resumiram-se a:

- *Narrativas clássicas: "O crime do Padre Amaro";*
- *Quadrinhos: Piratas do Tietê (Laerte);*
- *Música: O Rancho da Goiabada (de Elis Regina);*

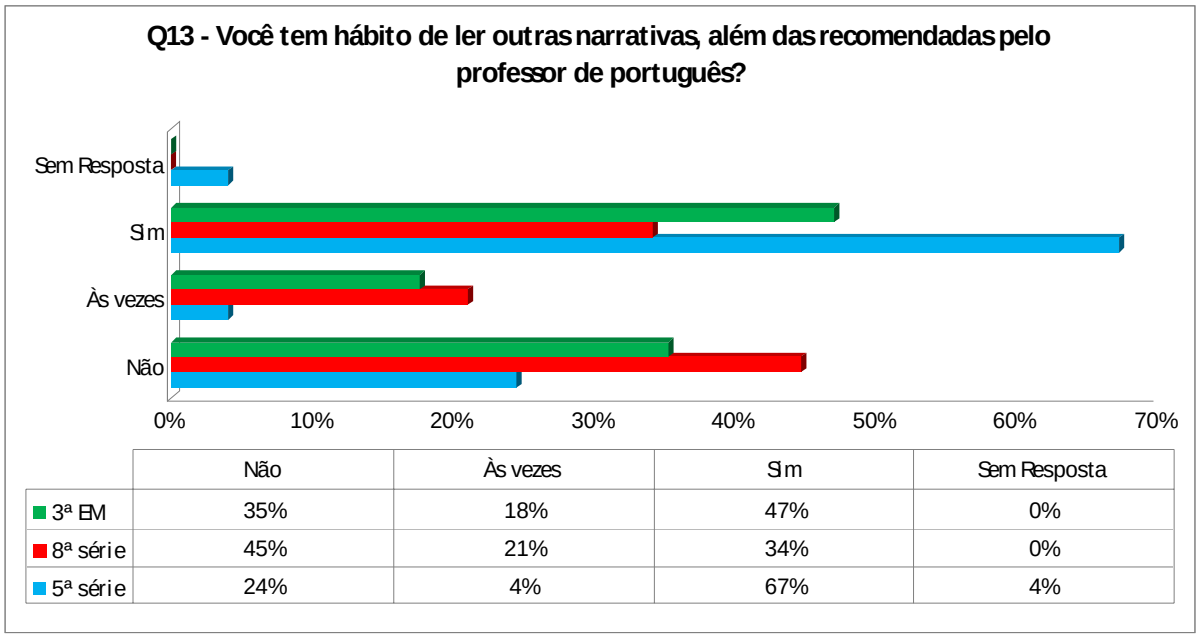
Na terceira EM, o poema apareceu em terceiro lugar reforçando a presença do texto poético em todas as séries. Os artigos de revistas e de jornais, como a propaganda foram os dois gêneros mais citados, seguidos da música e da notícia de jornal. Ressaltamos na terceira série EM a rara presença dos gêneros do narrar nas aulas, o que pode justificar-se pelo fato de essa escola dividir a disciplina de Língua Portuguesa em três outras: Produção Textual, Gramática e Literatura. Como os dados foram coletados nas aulas de produção textual, revelam o que geralmente acontece: o professor trabalha nas aulas de produção, a leitura de textos que possam "servir para a escrita", como modelos ou como temáticas. Assim, como é comum que o aluno prefira dissertar, o trabalho com a argumentação acaba por tomar a maior parte do conteúdo nas aulas. Infelizmente, a heterogeneidade tipológica não é levada em consideração, pois, caso fosse, um trabalho com textos argumentativos poderia ser feito com o

[17] O conceito de suporte de gênero textual que utilizamos é o de Marcuschi (2008, p. 174), entendido como "um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" .

[18] Anexo

uso também de gêneros do narrar, como uma fábula ou uma história – gêneros que mostram "jogos argumentativos", que serviriam de base para construção de ótimos textos da ordem do argumentar, ao contrário das outras séries, a terceira EM não citou títulos nessa questão.

Quanto às leituras realizadas fora da escola, a quinta série apresentou, novamente, maior dado referente a essas leituras, fortalecendo a imagem de série mais ligada à leitura de textos narrativos. O terceiro ano EM apareceu como a segunda turma que mais lê textos narrativos fora da escola, com pouco menos da metade dos dados:



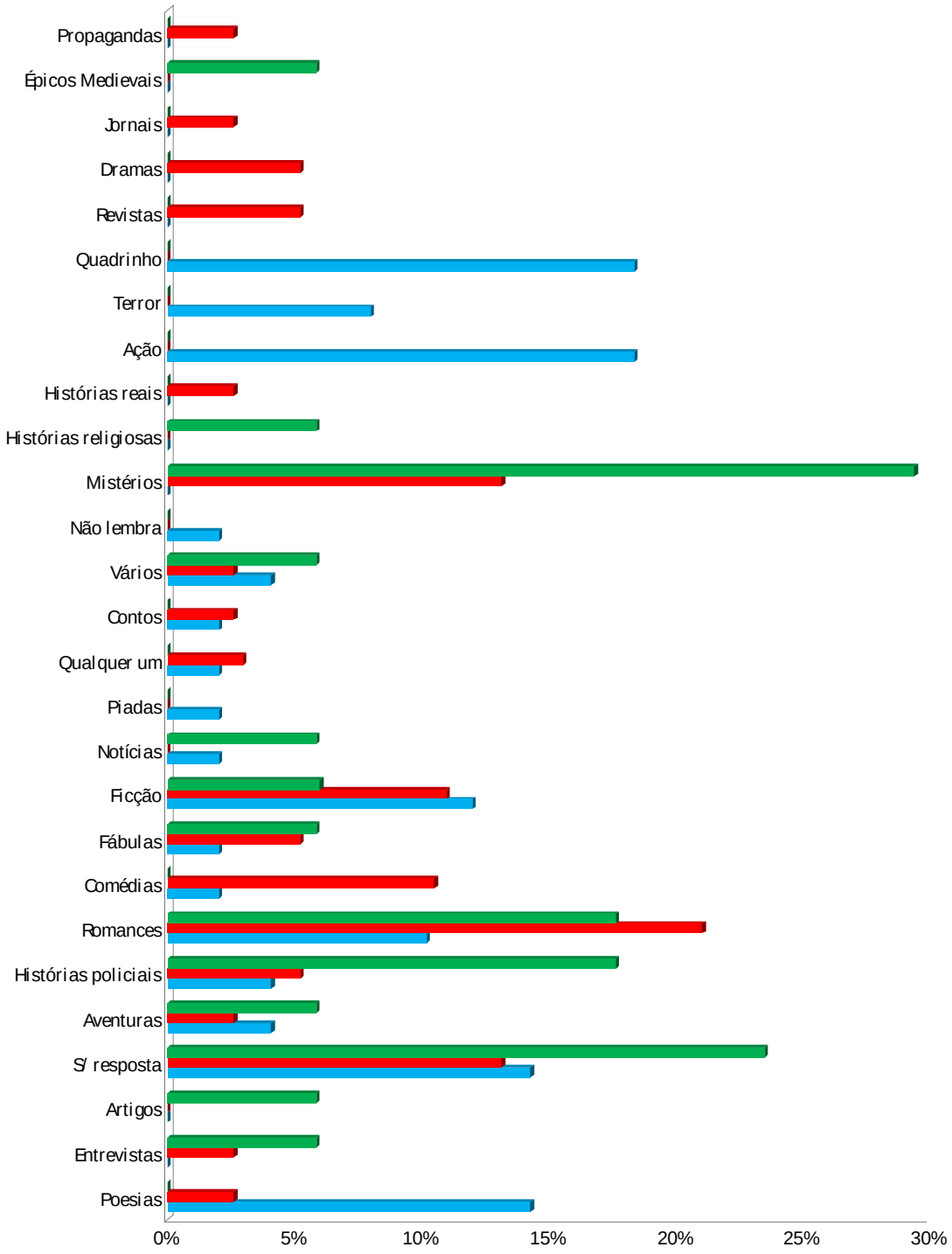
	Não	Às vezes	Sim	Sem Resposta
3ª EM	35%	18%	47%	0%
8ª série	45%	21%	34%	0%
5ª série	24%	4%	67%	4%

Na questão que complementa essa, observamos os gêneros preferidos pelos alunos, sendo na quinta série predominante o gosto por poesias e narrativas de ação, terror, aventura e ficção. Pesquisas anteriores já demonstraram dados semelhantes. Aguiar e Bordini (1988), por exemplo, destacam a preferência da quinta série por poemas e narrativas com muita ação, aventura, lenda, espionagem, horror e policial. Nesses dados, destaca-se claramente a preferência por gêneros da ordem do narrar; outros tipos nem foram mencionados pela quinta série. Os jornais e revistas, suportes textuais, foram entendidos como gêneros não narrativos, uma vez que os gêneros predominantes nestes não são da ordem do narrar.

Para complementar a análise, os títulos citados nessa questão nos permitem outras interpretações:

- *Narrativas clássicas: “As mil e uma noites”; “A guerra de Tróia”; “Sonho de uma noite de verão”; “Odisséia”, “Eneida” (releituras para o público infanto-juvenil); “A bela adormecida”; “Branca de Neve”;*
- *Narrativas modernas: “O mistério da fábrica de livros” (de Pedro Bandeira); “Quem manda na minha boca sou eu” (Ruth Rocha); “Marcelo, marmelo, martelo” (Ruth Rocha); O Rato do Campo e o Rato da Cidade (Ruth Rocha); “Os olhos do Dragão” (Stephen King); “O diário de Anne Frank” (Anne Frank); “O pequeno príncipe”; “Zumbi dos Palmares”(Eduardo Fonseca Jr.); A menina que fez a América (Ilka Brunhilde Laurito); “Enquanto houver vida viverei” (Júlio Emílio Braz); “Judy Moody Adivinha o Futuro” (Megan Mcdonald);*
- *Poema: “Morte e vida Severina”;*
- *Coleções e séries: “Vaga – lume”; “Harry Potter”*
- *Outros gêneros: Gibi da Mônica, Mangás do Naruto; X- Man;*

Q14) Em caso de resposta afirmativa, que gênero você prefere ler? Cite alguns títulos.



	Poesias	Entrevist	Artigos	S/ resp	Aventur	Histórias	Romanc	Comédia	Fábulas	Ficção	Notícias	Piadas	Qualquer	Contos	Vários	Não le	Mistério	Histórias	Histórias	Ação	Terror	Quadrin	Revistas	Dramas	Jornais	Épicos	Propag
3ª EM	0%	6%	6%	24	6%	18	18	0%	6%	6%	6%	0%	0%	0%	6%	0%	29	6%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	6%	0%
8ª série	3%	3%	0%	13	3%	5%	21	11	5%	11	0%	0%	3%	3%	3%	0%	13	0%	3%	0%	0%	0%	5%	5%	3%	0%	3%
5ª série	14	0%	0%	14	4%	4%	10	2%	2%	12	2%	2%	2%	2%	4%	2%	0%	0%	0%	18	8%	18	0%	0%	0%	0%	0%

Podemos perceber algumas características na relação de leituras de narrativas da quinta série. Primeiro, um universo rico de aventuras, como as vividas por Harry Potter[19] e Naruto[20] faz parte das preferências dessa série, de acordo com as informações e títulos citados. Nessa série, os gêneros argumentativos não são mencionados como escolhas para leitura. Entretanto, textos como os quadrinhos, que mesclam texto e imagem, revelam-se muito presentes; alguns exemplos citados foram gibis da Mônica e Naruto. Esse dado corrobora a pesquisa empreendida por Higuchi (2000, p. 144), que demonstra ser a quinta série responsável por um percentual acima de cinqüenta por cento do público leitor de gibis, perdendo apenas para a terceira série. A autora atribui ao aspecto lúdico (cor, diagramação, figura, jogos verbais etc.) o interesse dos alunos das séries iniciais por esse gênero.

A ação presente nos quadrinhos é retomada em outros dados que revelam a preferência por esse tipo de narrativa e pelo suspense. Sem dúvida, tais gêneros seduzem o adolescente a esse universo ficcional. Já a poesia aparece com percentual alto, tanto nas leituras da escola quanto fora dela. Isso nos leva a refletir sobre a influência das leituras escolares nas escolhas pessoais dos alunos e na formação de seu gosto pela leitura, como ressaltamos em 4.3, ao comentar o alerta de Aguiar e Bordini (1988) sobre a necessidade de aproximar a obra lida do contexto do educando, a fim de que ele se "reconheça" na obra. A influência do contexto escolar fica clara, quando observamos que vários dos títulos citados foram lembrados primeiro por eles como leituras escolares na Q7. Então, muito desse leitor se deve à escola.

Esses dados dialogam com pesquisas sobre os interesses de leituras de acordo com a idade, citadas em Aguiar e Bordini (1988), as quais afirmam que na idade que corresponde às quintas séries há a fase intermediária, em que persiste o pensamento mágico, mas a criança já começa a procurar por histórias mais reais, histórias de aventuras ou leituras orientadas para experiências sensoriais.

---

[19] Harry Potter é um dos mais recentes fenômenos da literatura infanto-juvenil, assim como também dos cinemas mundiais. Trata-se de uma série criada por J. K. Rowling, escritora escocesa radicada na Inglaterra. Desde o primeiro volume, "Harry Potter e a Pedra Filosofal", lançado na Inglaterra em1995 (traduzido em 35 idiomas e distribuído em 200 países), até o sétimo e último, "Harry Potter e os Talismãs da morte" (2007), o pequeno bruxo Harry e a Escola de Magia Hogwarts (com o maléfico Voldemort, o grande mago Dumbledore, elfos, duendes, dementadores, feitiçarias e o contínuo duelo entre as forças do Mal e as do Bem) vêm sendo o "objeto de desejo" de milhões de crianças, jovens e adultos em todo o mundo. COELHO, N.N. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação *Portal Cultura Hilda Hilst.* São Paulo, [200?]. Disponível em: (http://www.hildahilst.com.br/separata.php?id=31&categoria=10) . Acesso em 20/11/2008

[20] *Naruto* é uma história em quadrinhos criada em 1999 por Masashi Kishimoto. Seu protagonista é um menino que sonha em se tornar guerreiro, mas guarda um terrível segredo: quando bebê, teve um monstro aprisionado em seu corpo, o que faz com que os habitantes da vila onde mora o vejam como amaldiçoado. Seus poucos amigos são Sasuke e Sakura, que também estudam na escola de ninjas, e Iruka, um dos professores da academia. Os personagens enfrentam torneios em que vão aperfeiçoando suas habilidades – e depois as empregam no "mundo real". O público infantil se fascina com as lutas e os artefatos usados pelos personagens, que vão de estrelas de metal a bombas de fumaça. MARTINS, S. Feitiço Ninja. *Veja.com*. [São Paulo], 23/01/08. Disponível em: (http://veja.abril.com.br/230108/p_097.shtml). Acesso em 20/11/2008

Em contrapartida, a oitava série teve índice maior de resposta positiva quanto ao gostar de ler narrativas, porém apresentou poucos títulos sobre as leituras extras na Q14. Um dado é contraditório, pois se gostam de ler narrativas parece mais provável que pudessem citar títulos de leituras extras. Esse gostar se mostra questionável nos dados que procuram comprová-lo, por exemplo, nos dados da Q14:

- *Narrativas clássicas: "Iracema", "Lucíola";*
- *Narrativas modernas: "Anjos da Morte" (Pedro Bandeira), "O assassinato no expresso Oriente"(Agatha Christie);*
- *Revistas: Veja, Superinteressante;*
- *Autor: Murilo Rubião*

Apesar de citar poucos títulos, essa série destacou os gêneros do narrar como preferidos para sua leitura fora da escola: o romance, as comédias, a ficção e o mistério. Ainda, uma percentagem relativa não ofereceu respostas à questão, o que nos faz inferir que há raras leituras de gêneros narrativos no cotidiano dessas turmas.

O EM apresentou porcentagens médias sobre o gosto de ler narrativas. Porém, poucas foram as respostas sobre os gêneros e os títulos que preferem ler. Afirmaram que fazem leituras extras e a porcentagem maior corresponde a gêneros narrativos. Além dos dados do gráfico, temos:

- *Títulos: "Memórias Póstumas de Brás Cubas"*
- *Autores: Livros de Arnaldo Jabor e Diogo Mainardi*
- *Assuntos: Tecnologia e música*

A ausência de gratuidade e o apelo utilitarista podem ser inferidos dos raros títulos destacados por essa turma. Quanto às predileções estão voltadas para os gêneros do narrar, o romance é o mais citado no EM. Uma das razões para esse resultado é a própria exigência do currículo que busca preparar para o Concurso Vestibular e para a prova de Literatura. Assim como a leitura de muitos romances se faz necessária para a prova, a leitura de outras narrativas fica em segundo plano.

Outro dado importante é o elevado número de respostas em branco observado, o que pode ser interpretado como ausência de leitura e, portanto, falta de algo para citar. Desse modo, observamos nitidamente a menor incidência de leituras extras de gêneros narrativos escritos, à medida que esses alunos avançam nas séries.

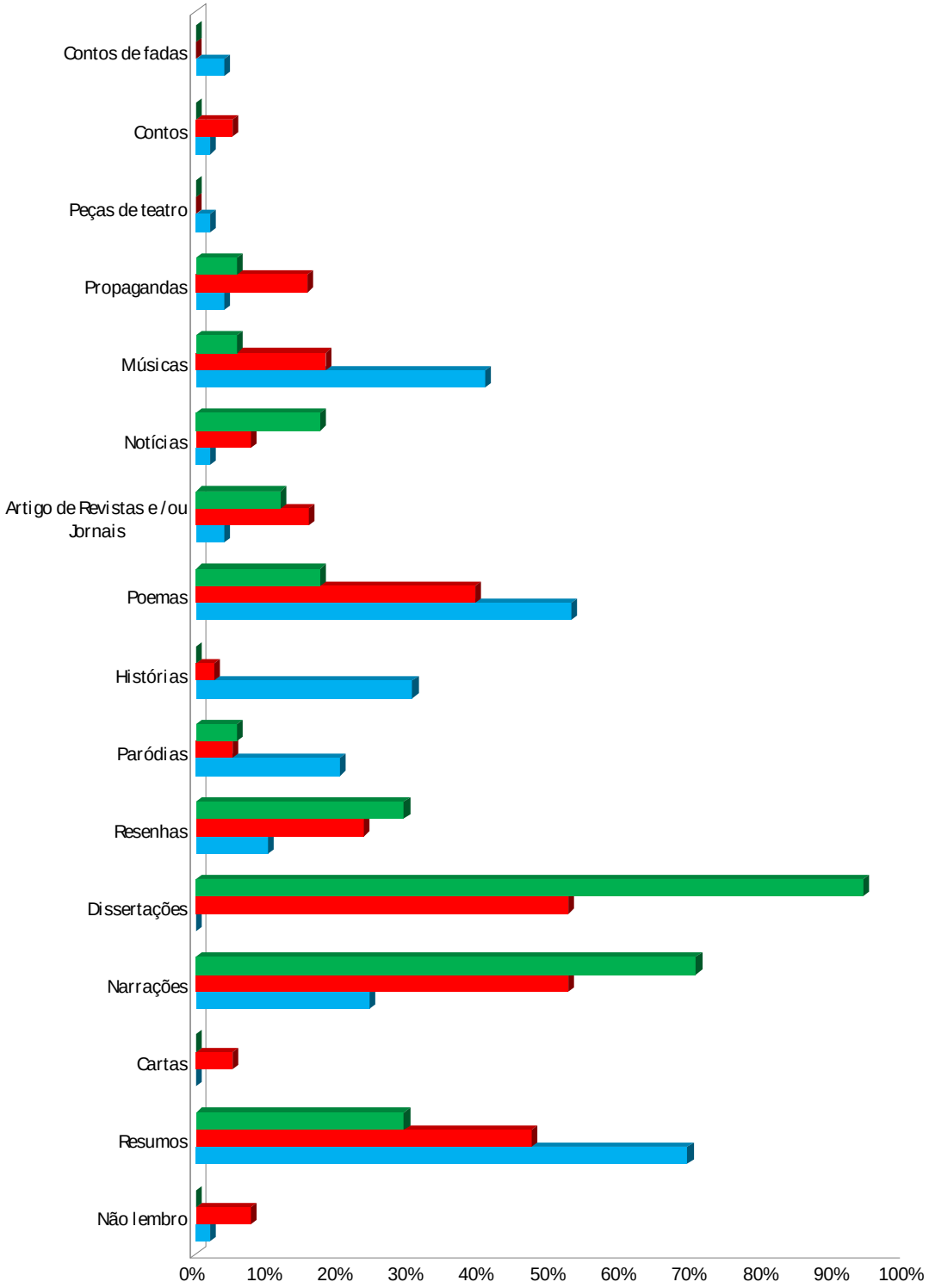
6.4 PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NA ESCOLA E FORA DELA

Confirmamos nosso entendimento de que a produção de narrativas não deve ser, necessariamente, um compromisso da escola. Aliás, entendemos que, na maioria das vezes, não seja esse o objetivo de ensino-aprendizagem, mas isso não significa que os bons escritores não se originem nesse contexto.

Desse modo, consideramos importante investigar a produção de gêneros do narrar para perceber a sua presença nas atividades de escrita e comparar com as atividades de leitura. Portanto, a seguir, analisaremos se a narrativa aparece na produção textual, mais ou menos que na leitura e, também, se o educando admite realizá-la em outros espaços. As questões que dão conta de oferecer dados para essa análise são 8, 9, 10, 16 e 17.

Conforme gráfico da Q8, questão aberta que diz respeito à produção escrita na escola, observamos que os alunos escrevem narrativas em todas as séries – a narrativa escolar e canônica, conforme o modelo mencionado no tópico 2.2 criticado na atualidade, dada a sua artificialidade. Há, portanto, o predomínio da redação escolar, ou seja, os gêneros dissertação e narração apresentam-se como textos mais produzidos em 2007, principalmente, na terceira série EM. Além deles, o resumo e resenha foram citados, de modo enfático:

Q8 - Que textos foram escritos em sala de aula produção textual, durante o ano de 2007?



	Não lembro	Resumos	Cartas	Narrações	Dissertações	Resenhas	Paródias	Histórias	Poemas	Artigo de Revist	Notícias	Músicas	Propagandas	Peças de teatro	Contos	Contos de fadas
3ª EM	0%	29%	0%	71%	94%	29%	6%	0%	18%	12%	18%	6%	6%	0%	0%	0%
8ª série	8%	47%	5%	53%	53%	24%	5%	3%	39%	16%	8%	18%	16%	0%	5%	0%
5ª série	2%	69%	0%	24%	0%	10%	20%	31%	53%	4%	2%	41%	4%	2%	2%	4%

No EM, a dissertação foi citada como gênero mais produzido em sala, seguida da narração. Sem dúvida, esses dados refletem um ensino voltado para o Concurso Vestibular, principalmente, às provas da Universidade Estadual de Maringá, que, em 2007, solicitavam[21] a produção de um texto narrativo ou dissertativo, na prova de Redação. Os outros dados apresentados por essa série apontam a resenha e o resumo como outros gêneros para escrita, nesse ano. Semelhantemente, a oitava série citou como relevantes os mesmos tipos textuais citados pelo EM, seguidos pelo resumo, o poema e a resenha. Portanto, quanto à escrita de textos narrativos, observamos uma menor variedade e uma menor ênfase aos gêneros literários – embora haja destaque para a narrativa, enquanto tipo.

Entendemos como Lopes – Rossi (2006) que há gêneros mais propícios à produção escrita que outros, uma vez que as condições de produção de alguns textos dificultariam o trabalho em sala de aula. Por exemplo, evidentemente, é mais viável a leitura do que a produção de um romance pelo aluno. Porém, conforme as respostas, o EM acaba por mostrar um percentual muito alto relacionado às redações dissertativas e narrativas, uma prática que não observa a variedade de gêneros textuais tão necessária à construção de escritores competentes, como preconizam os PCNs (1997). Esse dado revela uma escrita como redação e não como produção textual (GERALDI, 1997).

Em contrapartida, a quinta série apontou o gênero resumo em primeiro lugar. Com percentuais também significativos apareceram gêneros como a poesia, a letra de música, e, finalmente, a “história” e a “narração”. Também apareceram dados quanto à paródia, contos de fada e peças de teatro. Essas respostas levam-nos a acreditar que esta é uma série mais aberta à diversidade textual dos gêneros narrativos, sendo mais propensa a um ensino a partir da diversidade dos gêneros proposta pelos PCNs (1997). Talvez isso se deva à maior liberdade dos professores que não se vêem pressionados a realizar um estudo direcionado ao vestibular, realidade ainda distante desses alunos.

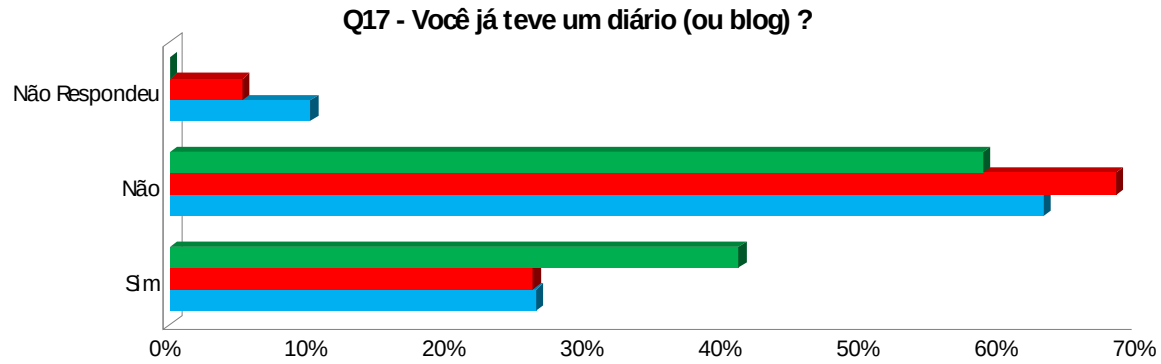
Em menor grau, essa diversidade pôde ser observada também na oitava série, que trouxe dados significativos de gêneros como a propaganda, artigos de revista, artigo de jornal e letras de música. Consideramos positiva tal variedade, uma vez que quanto maior o contato do aluno com vários gêneros, maior sua capacidade em produzir e ler textos indispensáveis a sua vivência como cidadão. Cremos que, depois de ter produzido uma notícia jornalística, na escola, o aluno estará mais apto a analisar, interpretar suas particularidades enquanto leitor, exercendo a leitura crítica indispensável a qualquer cidadão.

---

[21] No ano seguinte, foi alterada a prova de Redação da Universidade Estadual de Maringá , a qual passou a solicitar a produção de gêneros discursivos como: notícia, cartas, parágrafos interpretativos, resumos etc.

A menor solicitação de produção de gêneros textuais em todas as séries, na escola, demonstra que esta privilegia as redações tradicionalmente escolares, baseadas nos tipos, como narração, dissertação, resenha e resumo. No EM, essa questão se mostrou bastante evidente, pois a narração e a dissertação foram, segundo os alunos, os textos mais trabalhados em sala de aula.

De maneira mais acentuada do que a verificada na escola, fora dela também se produzem menos gêneros da ordem do narrar do que se lêem. Mas, mesmo que tal produção seja considerada irrelevante por muitos, que consideram mais "úteis" os gêneros do argumentar, os dados referentes a essa produção se mostraram interessantes. As respostas sobre esse aspecto revelaram que alguns alunos gostam de escrever em blogs ou diários:



	Sim	Não	Não Respondeu
3ª EM	41%	59%	0%
8ª série	26%	68%	5%
5ª série	27%	63%	10%

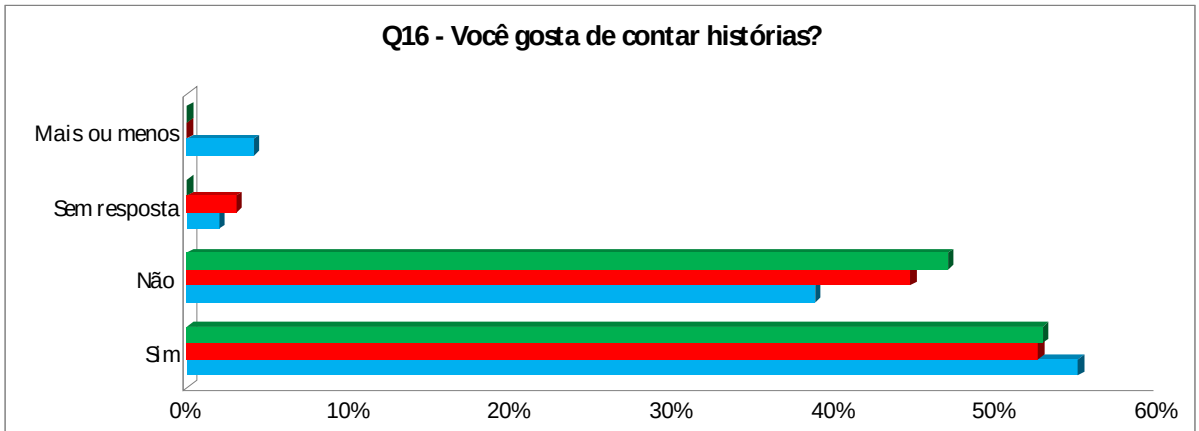
Essa produção escrita fora da escola é positiva no universo do adolescente contemporâneo, pois revela que, ao contrário do que dizem profecias apocalípticas[22], os textos de "blogs", "fotoblogs", "Orkut", bem como a criação de ambientes virtuais e elaboração de vivências e histórias paralelas acabam por auxiliar na competência escrita desses alunos.

É válido lembrar que esses textos se mostram bastante criativos, cumprindo a função que têm em seus lugares de circulação. Os "blogs" e diários, por exemplo, caracterizam-se

[22] MALZONE, V. Internetês, uma ameaça ao idioma? *A tribuna*. Santos: 2005. Disponível em: http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20050530.htm . Acesso em: 14 dez. 2008.
FRANZOIA & FILHO. O português.com . *Época*. São Paulo: *[2002?]*. Disponível em : http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT384160-1664,00.html. Acesso em: 14 dez. 2008.

como escritas “não escolares” que exercem funções verdadeiras, cumprem papéis de desabafo (nos diários pessoais), enfeitam e buscam leitores em um universo virtual. São textos que têm no interlocutor interessado uma razão a mais para serem escritos. A falta de obrigação em escrever, somada a todos esses fatores, propicia o prazer pela escrita e sua espontaneidade. Assim, quando o locutor termina seu enunciado passa a palavra ao comentário do outro ou oferece ao outro a compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003).

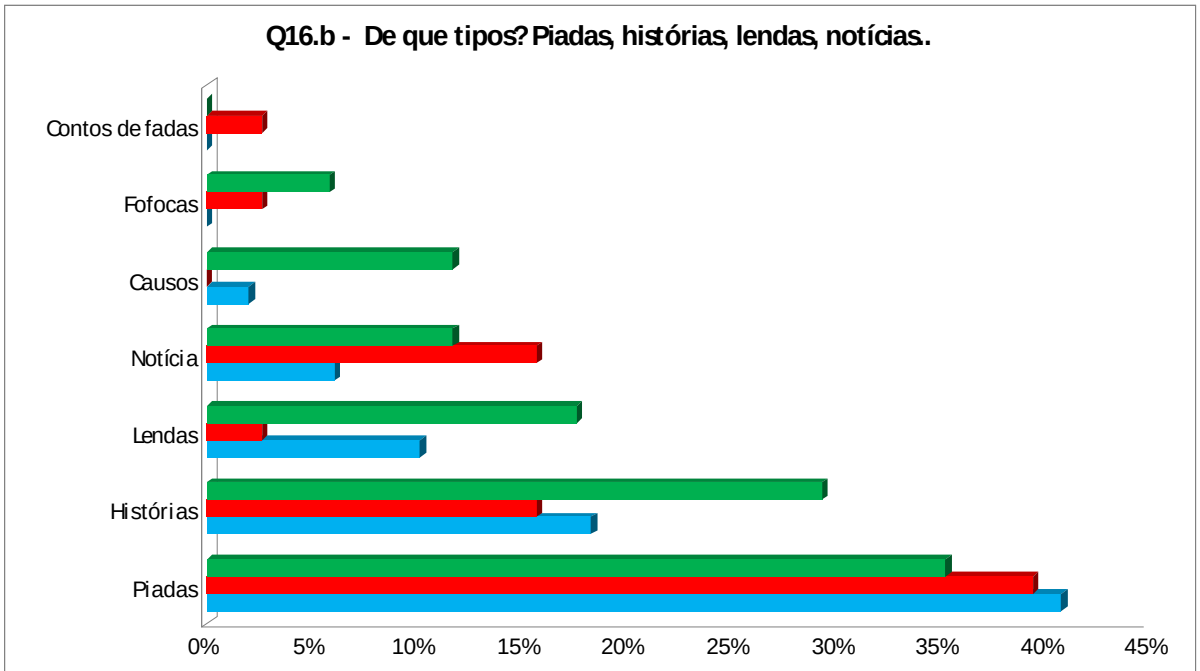
Também os gêneros orais apareceram nos dados, demonstrando um apreço em relação ao contar histórias:



	Sim	Não	Sem resposta	Mais ou menos
3ª EM	53%	47%	0%	0%
8ª série	53%	45%	3%	0%
5ª série	55%	39%	2%	4%

Em função dos dados, consideramos que a ênfase à diferença entre os gêneros orais e escritos sem dúvida auxiliaria o desenvolvimento da produção de textos. Por exemplo, seria útil ao aluno compreender que escrever implica também reescrever; que no texto oral, a palavra pode ser pronunciada de chofre, mas, no caso de se tratar de uma fala em público, haverá necessidade de planejamento. Da mesma forma, seria interessante promover dramatizações que ampliassem a competência de contar casos e atrair leitores. Essas e outras atividades seriam relevantes para o ensino-aprendizagem de língua materna. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, entendemos ser relevante acrescentar que muitos alunos se consideram bons contadores de piadas - principalmente os alunos do Ensino Fundamental. É esse o gênero oral que aparece com maior índice em todas as séries, seguida das “histórias”, das lendas e das notícias, em quarto lugar. É o que demonstra o quadro a seguir:



	Piadas	Histórias	Lendas	Notícia	Causos	Fofocas	Contos de fadas
3ª EM	35%	29%	18%	12%	12%	6%	0%
8ª série	39%	16%	3%	16%	0%	3%	3%
5ª série	41%	18%	10%	6%	2%	0%	0%

Apesar de não enfatizarmos os gêneros orais neste trabalho, os dados nos alertam para o apreço dos alunos por esses gêneros que remontam à origem das narrativas, e demonstram a importância de um ensino que se preocupe em abordar também a produção de textos orais. Acreditamos que a preferência da maioria dos educandos por piadas se deva a fatores como: sua brevidade (piadas são narrativas curtas de situações engraçadas); seu papel na liberação de uma carga de agressividade reprimida (contra determinados grupos ou classes sociais); o atraente jogo lingüístico presente no gênero.

No caso das narrativas literárias, significa relembrar com os educandos o gosto pela história contada, a roda de "causos", as lendas, os mitos e tantas histórias que merecem ser descobertas. Partindo dos gêneros orais conhecidos e preferidos, a escola pode inserir novos horizontes, novas temáticas, novos autores e novos modos de narrar aos educandos.

Apontamos, em seguida, as conclusões a que chegamos, em relação à narrativa em sala de aula, com a realização do presente diagnóstico.

CONCLUSÃO

Conforme Silva (2005), “uma pesquisa pode ter início quando se tem um problema, uma questão ou um incômodo”. Foi justamente a partir de um incômodo surgido nas aulas de Produção Textual em uma quinta série que decidimos verificar o percurso dos gêneros do narrar no ensino de língua materna.

A pouca experiência com o fazer científico acarretou muitos percalços. No entanto, acreditamos que foram precisamente eles que nos permitiram enriquecer nosso projeto inicial. Olhares científicos redirecionaram o caminho inicialmente traçado para a pesquisa, possibilitando revisões e alterações. Houve mudança no rumo das investigações e no foco da pesquisa até encontrarmos um trajeto pelo qual seguir para investigar o tema. Agora, após tantas idas e vindas, escritas e reescritas, damos a pesquisa por concluída, ainda que não fechada ou definida. Entendemos mesmo não ser esse o objetivo do fazer científico. Pelo contrário, é objetivo das investigações suscitar discussões, indagações e questionamentos que levem à reflexão sobre a prática e induza a novas pesquisas, num ciclo gerador de conhecimento.

Nosso objetivo geral, com o trabalho consistia em mapear, a partir da perspectiva do educando, o percurso do texto narrativo nas aulas de Língua Portuguesa do Ensino Básico e sua repercussão nas atividades extraclasse. Recortamos da vida estudantil três momentos que julgamos relevantes para delinear o percurso pretendido: a quinta e a oitava séries do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio. A elaboração de questões pertinentes auxiliou-nos a encontrar e interpretar respostas.

Para dar conta do objetivo geral, dividimos a pesquisa em tópicos, que procuraram verificar: a) se os alunos reconhecem um texto narrativo e são capazes de apontar suas características e elementos principais; b) se os alunos gostam de ler e produzir/reproduzir textos narrativos; c) se a escola, no decorrer das séries, passa para segundo plano o trabalho com o texto narrativo; d) se os alunos lêem e escrevem textos narrativos fora da escola por iniciativa própria.

Os registros coletados demonstraram que as três turmas consideravam fácil o reconhecimento de um texto narrativo. A análise dos dados demonstrou, porém, que os alunos revelaram-se mais aptos a reconhecer o tipo narrativo, na acepção mais ampla, do que os diversos gêneros narrativos literários. Percebemos ainda que a capacidade de reconhecimento

desses alunos aperfeiçoa-se, no decorrer da vida escolar, de forma que o melhor desempenho é o da terceira série do EM. Esse dado nos permite concluir que a maturidade escolar e pessoal é fator determinante para a competência no reconhecimento de quaisquer gêneros, porque à medida que as séries avançam e os alunos amadurecem, o contexto cultural se amplia, os gêneros primários são "reelaborados", integrando os complexos, adquirindo um caráter especial (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Embora, conforme prevêem os documentos oficiais, a escola trabalhe exaustivamente as características do texto narrativo (BRASIL, 1997), os dados não apresentaram respostas suficientemente elaboradas, no que concerne às características e aos elementos do tipo narrativo. Apenas dois dos elementos básicos da narrativa foram consensuais entre os educandos: o narrador e a personagem. A intriga, elemento central da narrativa, por diferenciar o "narrar" do "relatar" (seção 4.1), foi citada por poucos alunos da oitava série e do EM. Tal fato sugere uma concepção ampla do que seja um texto narrativo, ou seja, aquele que é marcado apenas pelo "contar fatos" ou "narrar algo". Desse modo, mesmo quando concebem o texto narrativo como ficcional, os alunos não evidenciam conhecimentos mais apurados em relação aos elementos básicos da narrativa. Além disso, demonstram desconhecer as características e as funções do texto literário.

Em relação ao aspecto da fruição que as narrativas possam proporcionar, notamos que todas as turmas preferem ler textos narrativos a escrevê-los. As três séries destacam prazer na leitura dos gêneros do narrar fora da escola, mas os dados concernentes à quinta série evidenciam um maior apreço por essas leituras. Especificamente no que diz respeito à leitura dos gêneros narrativos na escola, verificamos a inexistência de prioridade em qualquer dessas séries quanto a esses gêneros, pois o gênero mais lido em sala de aula, no EF, é o poema e, no EM, o artigo de opinião e a propaganda. Na quinta série, o gênero narrativo aparece em terceiro lugar como mais lido, enquanto o texto poético ocupa o primeiro. Entretanto, dos seis gêneros citados como lidos em 2007 na escola, três são da ordem do narrar. Em contrapartida, na oitava, nenhum dos cinco gêneros mais citados na leitura é narrativo. No EM, dos seis gêneros mais citados, o gênero mais aproximado do narrar é a notícia, gênero que consideramos da ordem do relatar.

Assim, conforme o aluno vai sendo promovido no curso Básico, a escola tende a substituir a leitura dos gêneros narrativos por outros, especialmente da ordem do argumentar. A quinta série é o momento em que se trabalha a narrativa com maior ênfase. Já o aluno de oitava série, em função do currículo, é inserido no universo da argumentação, sendo submetido a gêneros que revelam estratégias argumentativas, mecanismos e modelos

dissertativos. Quanto ao EM, os dados apontam uma exploração ainda maior de textos argumentativos, os quais, conforme o senso comum, propiciam discussões, debates e reflexões voltadas ao desenvolvimento do pensamento crítico desses leitores e escritores.

A produção de gêneros narrativos, na escola, apresenta-se ainda menos diversificada que a leitura. Existe uma ênfase em todas as séries nos gêneros tidos como escolares: a dissertação, a narração, o resumo e a resenha. Esse afunilamento da variedade textual ocorre num crescente da quinta série até o EM. Assim, na quinta série observamos uma diversidade textual, tendo o gênero "história" sido mencionado apenas após três gêneros não narrativos. A oitava série evidencia, nas atividades de escrita, o predomínio de vários outros gêneros da ordem do argumentar, em detrimento de gêneros da ordem do narrar. Por fim, o EM apresenta a dissertação e a narrativa, com abordagem desvinculada das condições de produção, como tipos predominantes na escrita. A resenha, o resumo, a notícia e os artigos jornalísticos são os gêneros que aparecem em seqüência.

A pesquisa nos permite concluir, dessa forma, que há uma gradação no que diz respeito aos gêneros do narrar nas séries pesquisadas. As atividades de leitura na escola apresentaram uma maior diversidade de gêneros do narrar nas séries do EF, diminuindo essa presença no EM, com ênfase apenas no romance. Entretanto, constatamos que a leitura extra de textos narrativos é significativamente apreciada pelos alunos, pois grande parte dos gêneros citados como preferência de leituras extras são narrativos, tendo a quinta série apresentado maiores indícios dessas leituras. O diagnóstico da escrita dos textos narrativos revela que, na escola, é menor a diversidade de gêneros textuais narrativos, à medida que as séries avançam.

Contudo, a produção textual extraclasse contempla textos da ordem do narrar e do relatar, em "blogs" e diários, com interlocutor determinado e estilo próprio. Os alunos destacam também o prazer em contar histórias, piadas, casos e outras formas de narrativas orais, fora da escola, e revelam ter tido experiências com narrativas orais na infância.

A conclusão de que o texto literário é abandonado, à proporção em que as séries escolares se adiantam é preocupante. Em um contexto como o atual, de violência, desigualdade, preconceitos e crises ideológicas, acreditamos ser indispensável a presença da narrativa literária em sala de aula, pois ela educa de modo singular, haja vista, "nenhuma outra arte ser capaz de comunicar, [...] o moralmente insuportável, a crueldade, a barbárie social e política" (NUNES, 1998, p. 184). Ora, se a escola deseja instrumentalizar seu educando para a criticidade, temos na narrativa literária um instrumento de formação crítica. Evidentemente, essa narrativa pode aparecer também através de outras linguagens, um filme,

um “game”, um clipe ou quadrinhos, de acordo com a faixa etária e expectativas do aluno e do professor. Felizmente, mesmo deixando os bancos escolares, a narrativa permanece na vida do aluno.

Para finalizar, reafirmamos a certeza de que contar essa “história” foi de grande valia. Se não temos um desfecho de contos de fadas, da mesma forma que na ficção, vislumbramos outros horizontes. Numa perspectiva “narrativa”, o diálogo entre a Lingüística e a Literatura é para nós o clímax desse trabalho, pois nos permitiu a experiência inusitada de resgatar em nós o desejo de contar histórias mais “emocionantes” que esta. Temos certeza de que outras pesquisas virão, pois não ignoramos que “desta história” podem surgir outras tantas.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. **Curso de redação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1990.

AGUIAR E SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 5. ed. Portugal: Livraria Almedina Coimbra, 1983.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura**: a formação do leitor: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AGUIAR, V. T. de. Conceito de leitura. In: CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F. (Org.). **Pedagogia cidadã**: cadernos de formação. São Paulo: Unesp, 2004. p. 61-75.

ALVES, R. **Entre a ciência e a sapiência**. São Paulo: Loyola, 2003.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

BARBOSA, J. P. **Repensando o ensino-aprendizagem de língua**: os gêneros do discurso como um dos objetos de ensino. 2007. Slides do Seminário SEALI, apresentados em junho de 2007 em Maringá. Disponível em: <http://www.escrita.uem.br/even.html>. Acesso em: 22 mar. 2009.

BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BATISTA, A. A. G. **Sobre leitura**: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 52, Brasília, DF, p. 21-38, 1991.

BENITES, S. A. L. **Abordagem do texto jornalístico na escola**: uma proposta de oficina. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 33-42, 2001.

_____. **Contando e fazendo a história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

BENJAMIN, W. Rua de mão única. In: BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas II**: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 269.

BONINI, A. A noção de seqüência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208–236.

BOSI. A. (Org.).**O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cutrix, 2002.

BOURNEUF, R.; OUELLET, R. **O universo do romance**. Coimbra: Almedina, 1976.

BRAIT, B. Estudos lingüísticos e literários: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, C. A. (Org.). **Língua e literatura**: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2003. p. 13-31.

_____. **A personagem**. São Paulo: Ática, 1985.

BRANDÃO, H. N. **Introdução à análise do discurso**. 6. ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

BRANDÃO, H. N. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17– 41.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF, 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In:_____.**Vários escritos**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 1-16

CARDOSO, M. A. **Construção da informatividade em textos dissertativos**: experiências com alunos pré-vestibulandos. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

CERIZARA, B. **Rousseau**: a educação na infância. São Paulo: Scipione, 1990.

CHARMEUX, E. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. 4. ed. rev. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. O fenômeno Harry Potter e o nosso tempo em mutação. **Portal Cultural Hilda Hilst**. São Paulo, [200?]. Disponível em: <http://www.hildahilst.com.br/separata.php?id=31&categoria=10>. Acesso em: 20 nov. 2008.

COLEÇÃO de conto em conto. São Paulo: Ática, 2002.

CURTY, M. G.; CRUZ, A. M. da C. **Apresentação de trabalhos acadêmicos, dissertações e teses**: NBR14724/2002. Maringá: Dental Press, 2002.

DELL'ISOLA, R. L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: **Magalhães**, I. (Org). **As múltiplas faces da linguagem** Brasília, DF: Ed. da UNB, 1996. p. 69-75.

DIMAS, A. **Espaço e romance**. São Paulo: Ática, 1985. Série Princípios.

D'ONOFRIO, S. **Teoria do texto 1**: prolegômenos e teoria narrativa. São Paulo: Ática, 1995.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Lingüística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

FERREIRA, A. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000. p. 350.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FILHO, D. P. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 1992. Série Princípios.

FOUCAMBERT, J. A. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, J. A. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FRANCHI, E.. Pontes. **As crianças eram difíceis**. A redação na escola. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FRANCO JUNIOR, A. Operadores de leitura da narrativa. In: ZOLIM, Lúcia Osana; BONNICI, Thomas (Org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 2. ed. Maringá: Eduem, 2005. v. 1, p. 33-56.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FURLANETTO, M. M. **Produzindo textos**: gêneros ou tipos? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 77-104, 2002.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília, DF: Ed. da UNB, 1998.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa**. Tradução de Fernando Cabral Martins. Lisboa: Ed. Vega, 1995.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (a)

_____ . Da redação à produção de textos. In.: GERALDI, J. W. CITELLI, B.(Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997b. v. 1, p.17-24.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas, SP: Mercado das Letras: ALB, 1996.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, H. N. **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 85-117.

HIGUCHI, K. K. Super-homem, Mônica & Cia. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos não escolares**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-154.

JAF, I. **Dona Casmurra e seu tigrão**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993.

LAJOLO, M. **Como e por que ler o romance no Brasil**. São Paulo: Objetiva, 2004.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolingüística. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral, 2002. p. 19-40.

_____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In.: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 73-83.

MACONI, M. A., LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MAGALHÃES, A. M.; ALÇADA. I. **Ler ou não ler**: eis a questão. Porto Alegre: Kuarup, 1990.

MAINGUENEAU, D. **Cenas da enunciação**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONIOSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

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

MARTINS, S. Feitiço Ninja. **Veja.com**. [São Paulo], 2008. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/230108/p_097.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2008

MENEGASSI, R. **Da revisão a reescrita**: operações lingüísticas sugeridas e atendidas na construção do texto. Mímesis, Bauru, v. 22, n. 1, p. 49-68, 2001.

MENEZES, J. A. B. **Que leitor espera a Universidade Estadual de Maringá e o que recebe**? 2008. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

MESQUITA, S. N. **O enredo**. São Paulo: Ática, 1986. Série Princípios.

MEURER, J. L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHH. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 258- 269.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas subsídios para o ensino da linguagem**. São Paulo: EDUSC, 2002.

MOISES, M. **A criação literária**: prosa 1. 20. ed. São Paulo: Cutrix, 2006.

MOISES, M. **A análise literária**. 15. ed. São Paulo: Cutrix, 2005.

MOITA L. L. P.; R. H. R. Rojo Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2004. p. 14-59.

NUNES, B. Ética e leitura. In: _____. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática, 1998. p. 175-186.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PAES, J. P. Pinguelos em luta no mato e na maloca. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 31 de agosto 1997. Caderno “Mais”.

PONDÉ, G.; YUNES, E. Leitura e leituras da literatura infantil. In: MORAIS, M. S. **O gosto pela leitura**: fatores que motivam ou controlam 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

POSSENTI, S. **Os humores da língua**: análises lingüísticas de piadas. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

REA, L.; P. R. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2000.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakthin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.152-183.

ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 7-18.

SANTOS, M. C. O. T. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** 8 ed., São Paulo: Ática, 1991.

SCLIAR, M. A função educativa da leitura literária. In: ABREU, M. **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º COLE. São Paulo: Mercado das Letras, 1991. p. 161-177.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontologéticas. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. v. 1, p. 75-97.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVA, A. C. T. Orientações para o primeiro projeto de pesquisa. In: _____; BELLINI, L. M. **Métodos e técnicas de pesquisa em educação**: formação de professores. Maringá: Eduem, 2005. p. 55-67. EAD n. 2.

SILVIA, E. L. da; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC. 2001. Disponível em: <http://www.ppgep.ufsc.br>. Acesso em: 4 de julho de 2008.

SIQUEIRA, J. S. **Organização textual da narrativa**. São Paulo: Selinunte, 1992.

SMITH, F. **Leitura significativa.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, A. **Gêneros literários**. São Paulo: Ática, 2004. Série Princípios..

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOUZA, I. **Como o leitor se torna leitor?** 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada)–Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2000.

SOUZA, L.N. **O processo estético de reescritura das fábulas por Monteiro Lobato.** Dissertação (Mestrado em Letras)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004. UNESP - Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2004.

TODOROV, T. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURELLI, P. A literatura na escola. **Revista Letras**, Curitiba, n. 39, p. 259-269, 1990.

ZANINI, M. O papel da leitura de textos literários na produção textual escrita. In: ACTAS DO ENCONTRO INTERNACIONAL, 1., 2003, Braga. **Anais**... Braga: Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, 2003. p. 189-207.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. rev. atual. São Paulo: Global, 2003.

APÊNDICE

Caro aluno:

O objetivo deste questionário é obter algumas informações importantes para a nossa pesquisa em Letras, sobre A TIPOLOGIA NARRATIVA EM AULAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL. SEM A SUA CONTRIBUIÇÃO, O NOSSO TRABALHO NÃO SERIA POSSÍVEL. POR ISSO, DESDE JÁ AGRADECEMOS.

Dados pessoais

Sexo F( ) M( )

Idade _____série _____

Estuda nesta instituição há quanto tempo?_____

Instituições escolares anteriores_____

_____

_____

_____

_____

1) Você reconhece com facilidade um texto narrativo?

_____

2) Assinale abaixo os gêneros de textos escritos que você classificaria como narrativos:

( ) fábula
( ) receita culinária
( ) notícia de jornal
( ) propaganda
( ) conto
( ) romance
( ) relatório
( ) convite
( ) bula de remédio
( ) piada

3) Em sua opinião, que características um texto deve ter para ser considerado narrativo?

_____

_____

_____

_____

4) Você gosta de **ler** textos narrativos? Por quê?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

5) Você gosta de **escrever** textos narrativos? Considera isso fácil ou difícil?

_____

_____

_____

6) Você considera satisfatório seu desempenho na escrita de narrativas? Suas notas refletem isso?

_____

_____

_____

_____

7) Que textos foram **lidos** nas aulas destinadas à produção textual, durante o ano de 2007? (artigos de jornal ou de revista, notícias, letras de músicas, poemas, propagandas, entrevistas e outros)

_____

_____

_____

_____

8) Que textos foram **escritos** em sala de aula produção textual, durante o ano de 2007? (artigos de jornal ou de revista, notícias, letras de músicas, poemas, propagandas, resumos, resenhas, dissertação, narração e outros)

_____

_____

_____

_____

9) Você se lembra de ter produzido textos narrativos nas séries anteriores? Em que série? De quais dos gêneros assinalados na questão nº 2?

_____

_____

_____

_____

10) Você **analisou ou escreveu**, no ano letivo de 2007, algum desses textos? Qual (quais) deles?

_____

_____

_____

11) Antes de você entrar para a escola, você costumava ouvir narrativas lidas ou contadas por alguém? Com que freqüência?

_____

_____

_____

12) Em caso de resposta afirmativa, você gostava de ouvir essas narrativas?

_____

_____

_____

13) Você tem hábito de ler outras narrativas, além das recomendadas pelo professor de português?

_____

_____

_____

14) Em caso de resposta afirmativa, que gênero você prefere ler? Cite alguns títulos.

_____

_____

_____

15)Como você seleciona essas leituras?

_____

_____

_____

_____

16) Você gosta de contar histórias? Se considera um bom contador de *causos* ? De que tipos? Piadas, histórias, lendas, notícias...

_____

_____

_____

17) Você já teve um diário (ou blog) – que tipos de textos costuma(va) escrever nele?

_____

_____

_____

18) Leia os textos abaixo, dos quais foram omitidos, propositalmente, o autor e a fonte:

A)

Três homens armados seqüestraram um casal, ontem de madrugada, em Maringá, e fugiram levando um veículo utilitário, dois aparelhos celulares e R$300,00 em dinheiro. As vítimas foram deixadas amarradas na zona rural do município, mas sem ferimentos.

Sem revelar nomes, a Polícia Militar informou à imprensa que o seqüestro aconteceu por volta da meia-noite na avenida Humaitá, Zona Quatro. Sem atentar para o perigo, um casal namorava dentro de um Kia Sportage, quando foi surpreendido por três bandidos armados.

Ameaçado de morte, o casal foi obrigado a sentar no banco traseiro e levado para uma estrada de terra próxima do Abatedouro de Aves Canção, onde foi deixado amarrado. Os bandidos fugiram logo em seguida levando o veículo, dinheiro e pertences pessoais. As vítimas se libertaram uma hora depois e acionaram a polícia.

B) ***Natasha***
Capital Inicial

Tem Dezessete anos
E fugiu de casa
Às sete horas na manhã
Do dia errado
Levou na bolsa
Umas mentiras prá contar
Deixou prá trás
Os pais e o namorado...

Um passo sem pensar
Um outro dia
Um outro lugar
Pelo caminho
Garrafas e cigarros
Sem amanhã
Por diversão
Roubava carros
Era Ana Paula
Agora é Natasha
Usa salto quinze
E saia de borracha...

Um passo sem pensar
Um outro dia
Um outro lugar...

O mundo vai acabar
E ela só quer dançar
O mundo vai acabar
E ela só quer
Dançar, dançar, dançar...

Pneus de carros cantam...
Tchuru, Tchuru, Tchuru
Tchuru, Tchuru, Tchuru...

Tem sete vidas
Mas ninguém sabe de nada
Carteira falsa
Com idade adulterada
O vento sopra
Enquanto ela morde
Desaparece antes
Que alguém acorde...

Um passo sem pensar
Um outro dia
Um outro lugar
Cabelo verde
Tatuagem no pescoço
Um rosto novo
Corpo feito pro pecado
A vida é bela
O paraíso é um comprimido
Qualquer balaco
Ilegal ou proibido...

C)

Betsy esperou a volta do homem para morrer.

Antes da viagem ele notara que Betsy mostrava um apetite incomum. Depois surgiram outros sintomas, ingestão excessiva de água, incontinência urinária. O único problema de Betsy até então era a catarata numa das vistas. Ela não gostava de sair, mas antes da viagem entrara inesperadamente com ele no elevador e os dois passearam no calçadão da praia, algo que ela nunca fizera. No dia em que o homem chegou, Betsy teve o derrame e ficou sem comer. Vinte dias sem comer, deitada na cama com o homem. Os especialistas consultados disseram que não havia nada a fazer. Betsy só saia da cama para beber água.

O homem permaneceu com Betsy na cama durante toda a sua agonia, acariciando seu corpo, sentindo com tristeza a magreza de suas ancas. No último dia, Betsy, muito quieta, os olhos azuis abertos, fitou o homem com o mesmo olhar de sempre, que indicava o conforto e o prazer produzidos pela presença e pelos carinhos dele. Começou a tremer e ele a abraçou com mais força. Sentindo que os membros dela estavam frios, o homem arranjou para Betsy uma posição confortável na cama. Então ela estendeu o corpo, parecendo se espreguiçar, e virou a cabeça para trás, num gesto cheio de langor. Depois esticou o corpo ainda mais e suspirou, uma exalação forte. O homem pensou que Betsy havia

morrido. Mas alguns segundos depois ela emitiu novo suspiro. Horrorizado com sua meticulosa atenção o homem contou, um a um, todos os suspiros de Betsy. Com o intervalo de alguns segundos ela exalou nove suspiros iguais, a língua para fora, pendendo do lado da boca. Logo ela passou a golpear a barriga com os dois pés juntos, como fazia ocasionalmente, apenas com mais violência. Em seguida, ficou imóvel. O homem passou a mão de leve no corpo de Betsy. Ela se espreguiçou e alongou os membros pela última vez. Estava morta. Agora, o homem sabia, ela estava morta.

A noite inteira o homem passou acordado ao lado de Betsy, afagando-a de leve, em silêncio, sem saber o que dizer. Eles haviam vivido juntos dezoito anos.

De manhã, ele a deixou na cama e foi até a cozinha e preparou um café puro. Foi tomar o café na sala. A casa nunca estivera tão vazia e triste.

Felizmente o homem não jogara fora a caixa de papelão do liquidificador. Voltou para o quarto. Cuidadosamente, colocou o corpo de Betsy dentro da caixa. Com a caixa debaixo do braço caminhou para a porta. Antes de abri-la e sair, enxugou os olhos. Não queria que o vissem assim.

(D)

Raposa, morta de fome, viu alguns cachos de Uvas negras e maduras, penduradas nas grades de uma viçosa videira.

Ela então usou de todos os seus dotes e artifícios para alcançá-las, mas acabou se cansando em vão, pois nada conseguiu. Por fim deu meia volta e foi embora, e consolando a si mesma, meio desapontada disse:

Olhando com mais atenção, percebo agora que as Uvas estão estragadas, e não maduras como eu imaginei a princípio.

Moral da História:

Para uma pessoa vaidosa é difícil reconhecer as próprias limitações, abrindo assim caminho para as desventuras.

E)

A Big -Ben entende que, num mundo tão competitivo, é necessário ser melhor a cada dia . E, para isso, é preciso ser diferente . Criar, inovar, estar sempre na frente . A Big -Ben pensa e age assim desde que o seu slogan PREÇO IGUAL NINGUÉM TEM fazia o maior sucesso de público e de crítica. O melhor preço e as melhores condições sempre foram os carros chefes da Big Ben. Mas veja bem: nunca só isso Para ser reconhecida como uma joalheria sem igual, a Big-Ben faz investimento sem igual: na qualidade e no desenvolvimento de novos produtos, em pesquisas para antecipar tendências, e, sobretudo, no atendimento em todos os pontos de vista. Lojas bonitas, confortáveis, marcam um jeito de ser e receber. Jóias exclusivamente confeccionadas em ouro 18 são referência de qualidade, moda e estilos. Equipe dedicada, profissionais competentes, carinhosos; dão um toque pessoal e sem igual. Variedade de produtos, mais e mais, onde o consumidor exerce como nunca o seu direito a liberdade de escolha. Desse modo a Big-Bem vai crescendo. E chegando cada vez mais perto de todos que querem o maior benefício pelo menor custo. Hoje é a maior rede de joalherias do sul do país, com 15 lojas, em Curitiba, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, Blumenau e Joinville. (...)

F)

- meia xícara (chá) de açúcar
- 5 colheres (sopa) de creme vegetal Becel
- 3 gemas
- 1 xícara (chá) de Ades sabor chocolate
- 2 xícaras (chá) de farinha de trigo
- 1 colher (sopa) de fermento em pó
- 3 claras em neve

recheio e cobertura:

- 1 colher (sopa) de amido de milho Maizena®
- 2 xícaras (chá) de leite de soja Ades original
- 1 xícara e meia (chá) de açúcar
- 1 colher (sopa) de creme vegetal becel
- meia xícara (chá) de chocolate em pó

G)

Nós, do Park Grill, convidamos os familiares e amigos de Lurdes Carvalho e Marcos Pereira para um jantar comemorativo da união do casal.

Data: 13-12-2007
Horário: 20h30min
Local: Park Grill
Endereço: Av. Itororó, 1153
Traje: Social

H)

A professora Maria Helena Silva, mais conhecida por Heleninha, foi a docente responsável pelas classes para observação. Fui bem recebida pela direção e pela professora que me apresentou aos alunos das turmas observadas.

Ela não se intimidou com a minha presença, pelo pouco tempo que passei observando sempre demonstrou ser firme em suas decisões, ministrava suas aulas normalmente, como se eu não estivesse ali.

I) Joãozinho chegou à sala de aula com um enorme galo na cabeça. A professora, preocupada, perguntou:
- O que aconteceu, Joãozinho?
- Atiraram ervilhas em mim.
- Mas como ervilhas tão pequenas podem fazer um estrago tão grande?
- É que elas ainda estavam dentro da lata.

J)
AAS é um produto que possui em sua fórmula uma substância chamada ácido acetilsalicílico. Esta substância tem a propriedade de baixar a febre (antitérmico), aliviar a dor (analgésico) e reduzir a inflamação (antiinflamatório). Por isso, é utilizado para alívio dos sintomas de várias doenças como gripes, resfriados e outros tipos de infecções. O ácido acetilsalicílico também é utilizado para prevenção do infarto do miocárdio, do derrame cerebral e outras doenças dos vasos sangüíneos.

19) Você diria que os TODOS os textos acima são narrativas? ( ) SIM ( ) NÃO

20) Classifique cada um dos textos em um gênero textual, se necessário, use os exemplos apontados na questão número 2.

TEXTO A: _____

TEXTO B: _____

TEXTO C: _____

TEXTO D: _____

TEXTO E: _____

TEXTO F: _____

TEXTO G: _____

TEXTO H: _____

TEXTO I: _____

TEXTO J: _____

OBRIGADA!

ANEXOS

PORTUGUÊS – 8ª SÉRIE / 9º ANO

CAD.	SEM.	AULA	PROGRAMA
1	1	1	A participação do aluno (I)
		2	Dissertação – argumentação favorável (I)
		3	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial
		4	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial temporal
		5	Dissertação – argumentação favorável (II)
	2	6	A participação do aluno (II)
		7	Dissertação – argumentação favorável e contrária (I)
		8	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial condicional
		9	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial concessiva
		10	Dissertação – argumentação favorável e desfavorável (II)
	3	11	O jovem e a literatura
		12	Dissertação – causa e conseqüência (I)
		13	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial causal
		14	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial consecutiva
		15	Dissertação – causa e conseqüência (II)
	4	16	Ser jovem em diferentes épocas
		17	Dissertação – retrospectiva histórica (I)
		18	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial final
		19	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial proporcional
		20	Dissertação – retrospectiva histórica (II)
	5	21	Ser jovem em diferentes classes sociais
		22	Dissertação – comparação (I)
		23	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial comparativa
		24	Reflexão sobre a língua – oração subordinada adverbial conformativa
		25	Dissertação – comparação (II)
	6	26	Reflexão sobre a língua – orações subordinadas adverbiais (I)
		27	Reflexão sobre a língua – orações subordinadas adverbiais (II)
		28	Análise de textos dissertativos (I)
		29	Análise de textos dissertativos (II)
		30	Produção de texto dissertativo
	7	31	Reflexão sobre a língua – por que, por quê, porque, porquê (I)
		32	Reflexão sobre a língua – por que, por quê, porque, porquê (II)
		33	Dissertação – estruturação do período e revisão ortográfica
		34	Dissertação – estímulo visual (I)
		35	Dissertação – estímulo visual (II)

PORTUGUÊS – 8ª SÉRIE / 9º ANO

CAD.	SEM.	AULA	PROGRAMA
2	15	68	Poesia – imagem (III)
		69	Poesia – organização de antologia (I)
		70	Poesia – organização de antologia (II)
		71	Poesia – organização de antologia (III)
		72	Poesia – características (IV)
	16	73	Reflexão sobre a língua – revisão
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
3	17	74	A linguagem como espelho (I)
		75	A linguagem como espelho (II)
		76	A linguagem como espelho (III)
		77	Dialetos – identificação (I)
		78	Dialetos – identificação (II)
	18	79	Reflexão sobre a língua – consulta à gramática
		80	Reflexão sobre a língua – flexão do substantivo
		81	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (I)
		82	Dialetos – reprodução (I)
		83	Dialetos – *Morte e vida severina* (I)
	19	84	Dialetos – *Morte e vida severina* (II)
		85	Dialetos – *Morte e vida severina* (III)
		86	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (II)
		87	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (III)
		88	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (IV)
	20	89	Padrão culto (I)
		90	Dialetos – *O analista de Bagé*
		91	Dialetos – reprodução (II)
		92	Dialetos – *Grande sertão: veredas*
		93	Dialetos – *Macunaíma*
	21	94	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (V)
		95	Padrão culto (II)
		96	A influência estrangeira
		97	Reflexão sobre a língua – concordância verbal (VI)
		98	Dialetos – reprodução (III)

PORTUGUÊS – 8ª SÉRIE / 9º ANO

CAD.	SEM.	AULA	PROGRAMA
3	22	99	Dialetos – reprodução (IV)
		100	Dialetos – análise
		101	Reflexão sobre a língua – revisão (I)
		102	Reflexão sobre a língua – revisão (II)
		–	Ajuste
	23	–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
4	24	103	Produção de livro – planejamento (I)
		104	*Odisséia*
		105	Produção de livro – planejamento (II)
		106	Reflexão sobre a língua – acentuação (I)
		107	Reflexão sobre a língua – acentuação (II)
	25	108	Produção de livro – planejamento (III)
		109	Reflexão sobre a língua – crase
		110	Produção de livro – planejamento (IV)
		111	Reflexão sobre a língua – uso e colocação pronominal
		112	Reflexão sobre a língua – emprego de vírgula
	26	113	Produção de livro – elaboração de texto (I)
		114	Produção de livro – elaboração de texto (II)
		115	Produção de livro – elaboração de texto (III)
		116	Produção de livro – elaboração de texto (IV)
		117	Produção de livro – elaboração de texto (V)
	27	118	Produção de livro – elaboração de texto (VI)
		119	Produção de livro – elaboração de texto (VII)
		120	Produção de livro – elaboração de texto (VIII)
		121	Produção de livro – O espírito de cada lugar (I)
		122	Produção de livro – O espírito de cada lugar (II)
	28	123	Produção de livro – O espírito de cada lugar (III)
		124	Produção de livro – arte-final (I)
		125	Produção de livro – arte-final (II)
		126	Reflexão sobre a língua – revisão (I)
		127	Reflexão sobre a língua – revisão (II)

PORTUGUÊS – 8ª SÉRIE / 9º ANO

CAD.	SEM.	AULA	PROGRAMA
4	29	–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste
		–	Ajuste

UNIDADE 1 – DISSERTAÇÃO

O principal objetivo da unidade é levar os alunos a redigirem textos dissertativos.

Sem dúvida, a dissertação, em sua essência, supõe capacidade de abstração mais desenvolvida do que a narração e a descrição. Se na narração pode prevalecer a fantasia e na descrição a observação (embora, é claro, narrações e descrições bem elaboradas não prescindam da capacidade de abstração), para dissertar é necessário, basicamente, relacionar idéias (aqui, a observação e a fantasia são adendos).

Tendo em vista a complexidade do assunto e antecipando as dificuldades que os alunos costumam encontrar durante este estudo, procurou-se partir de estruturas dissertativas bem simples, a fim de garantir uma aprendizagem inicial sólida, nada pretensiosa, mas que sirva de base para desenvolvimento futuro.

Desta maneira, são fornecidos cinco modelos de estruturas dissertativas simples, que o aluno analisa e segue ao produzir seu próprio texto. Nesta etapa, seria demasiadamente ambicioso e improfícuo fornecer como modelo textos dissertativos com estruturas complexas, muito distantes daquilo que o aluno consegue produzir. A análise da estrutura, por si só, sem que fosse possível reproduzi-la, neste momento não levaria a uma aprendizagem significativa, podendo até interferir negativamente, gerando confusão.

Os conteúdos gramaticais foram enfocados seguindo a mesma premissa de que é mais produtivo garantir uma aprendizagem inicial simples e sólida, do que imprimir ao estudo nível de complexidade ainda difícil de ser assimilado. Neste estágio, normalmente os textos que o aluno lê e consegue interpretar com relativa facilidade, mesmo sem dominar conceitos gramaticais, apresentam uma estrutura sintática bem mais complexa do que os textos que ele consegue produzir. Várias evidências até sugerem a hipótese de que o aluno consegue compreender a sintaxe porque sabe interpretar textos, e não o contrário (o que não é surpreendente, pois a intelecção de textos começa com a própria aprendizagem da fala, não é algo estranho e tardio como o estudo gramatical). Talvez esse descompasso possa explicar o desnível flagrante entre o texto que o aluno é capaz de interpretar, a sutileza da relação sintática que é capaz de perceber e o texto que ele é capaz de produzir. Seu domínio gramatical ainda não é suficiente para refinar sua habilidade de interpretar textos (esse é um objetivo perseguido mais adiante, normalmente no ensino médio, quando várias habilidades devem estar consolidadas), mas já pode ajudá-lo a aprimorar a redação: empregar o recurso coesivo adequado, escrever frases que encerram idéias completas, pontuar adequadamente... Por essa razão, normalmente apresentam-se para exercícios gramaticais períodos com estrutura mais simples do que aqueles que compõem os textos para interpretação e insiste-se na redação de frases e na autocorreção das redações, levando-se em conta os conteúdos estudados. Ou seja, propõe-se um desenvolvimento gradual de habilidades, em que uma aprendizagem bem consolidada é condição para a aprendizagem posterior.

Nunca é demais lembrar que, no ensino fundamental, o estudo da gramática não representa uma finalidade em si mesmo. Assim, para que o aluno transfira a aprendizagem, não basta fixar os conceitos por meio de exercícios gramaticais: é essencial insistir na utilização de cada novo conhecimento na produção de textos.

ASSUNTOS PARA DISSERTAÇÃO – OPTATIVOS

Fica a critério do(a) professor(a) aumentar o número de atividades de produção de texto escrito. A seguir, apresentamos sugestões de assuntos e momentos para desenvolvimento de textos dissertativos a partir das estruturas vistas em aula.

Lembramos que os textos devem ser recolhidos, analisados pelo(a) professor(a) e reformulados pelos alunos, quando necessário, para que haja realmente acréscimo significativo na aprendizagem.

ESTRUTURA	ASSUNTO	MOMENTO SUGERIDO
Argumentação favorável	A preservação do meio ambiente O direito à educação	tarefa aula 2 ou 5
Argumentação favorável e contrária	O computador na nossa vida Sonhos ambiciosos	tarefa aula 7 ou 10
Causa e conseqüência	Ter filhos na adolescência O perigo das drogas	tarefa aula 12 ou 15
Retrospectiva histórica	A música em diferentes épocas A mudança nas vestimentas	tarefa aula 17 ou 20
Comparação	O jovem e o adulto A escola ideal e a escola real	tarefa aula 23 ou 25

PERGUNTAS DE RESPOSTA PESSOAL

A transmissão dos conhecimentos acumulados e o desenvolvimento de habilidades, reconhecida função da escola, não se esgota em si. Os conhecimentos e as habilidades se revestem de valor se representarem alguma transformação no indivíduo e na sociedade. Afinal, educa-se para quê? De que servem os conhecimentos e as habilidades se não resultarem em refinamento de sensibilidade, em desenvolvimento de raciocínio, em superação de preconceitos, em atuação que considere as leis naturais, a convivência social, as diferenças culturais?

Ir além da transmissão de conteúdos e do desenvolvimento de habilidades, ou seja, voltar-se para a finalidade última da educação, requer estratégias cuidadosamente planejadas e atenção permanente às mudanças que se evidenciam no decorrer do processo. Nas seqüências de aprendizagem aqui propostas, fazem parte dessas estratégias as perguntas cujas respostas são de cunho pessoal (indicadas no caderno do professor como "resposta pessoal").

As perguntas de resposta pessoal foram formuladas, na maior parte das vezes, com um dos dois propósitos indicados a seguir:

- iniciar um assunto partindo do repertório prévio do aluno;
- fechar um assunto levando o aluno a refletir sobre sua vivência a partir dos conhecimentos novos desenvolvidos durante o curso.

Espera-se que este tipo de perguntas, considerando-se a acuidade possível e o nível de maturidade de cada faixa etária, leve o aluno a:

1) observar-se para identificar suas vivências, sentimentos, sensações, pontos de vista e valores;
2) utilizar recursos expressivos da linguagem verbal e/ou não-verbal para transmitir o que foi capaz de identificar como experiência pessoal;
3) desenvolver atitude de interesse e respeito pelas vivências, opiniões e valores dos colegas;
4) estabelecer paralelo entre as próprias experiências e as dos demais;
5) analisar e avaliar suas vivências, sentimentos, sensações, pontos de vista e valores a partir de um referencial ampliado pelo estudo proposto, pelo conhecimento das experiências dos colegas, pelas discussões e reflexões a respeito do assunto.

Os objetivos detalhados acima revelam que questões de resposta pessoal, à primeira vista com importância menor do que todas as outras que requerem respostas claramente pontuadas no "conteúdo programático", têm papel substantivo no processo educativo. Em decorrência, exigem do(a) professor(a) tratamento muito hábil.

As recomendações apresentadas a seguir visam à criação de condições favoráveis ao desenvolvimento dos objetivos.

1. As questões, tal como formuladas e apresentadas em pontos calculados da seqüência de conteúdos, trazem indicadores do que o aluno deve observar nas suas experiências para fornecer a resposta. Cabe ao(à) professor(a) adotar uma postura frente à classe que evidencie a importância deste tipo de questão como atividade significativa de aprendizagem. É preciso ter em mente que os alunos só creditarão importância às questões deste tipo se o(a) professor(a) tratar a atividade como importante. Para isso, deve orientar os alunos a:
   a. refletirem antes de responder à questão;
   b. responderem à questão com o mesmo empenho e cuidado com que respondem a outros itens;
   c. formularem a resposta de maneira completa, buscando expressar-se com precisão.

2. Para que se criem condições para o aluno repensar julgamentos, superar preconceitos, enfim, reavaliar-se, é necessário o estabelecimento de um clima destituído de censura, a fim de que as idéias, por medo ou vergonha, não sejam camufladas ou distorcidas para agradar aos demais, sobretudo ao(à) professor(a). A criação dessas condições propícias à livre expressão requer que o(a) professor(a):
   a. converse com a classe a respeito de manifestações inadequadas do grupo quando alguém emite uma opinião, relata uma experiência, manifesta um sentimento etc.;
   b. estabeleça um compromisso entre todos que implique atitude de atenção e respeito às vivências alheias;
   c. evite qualquer comentário, expressão, gesto, que represente desaprovação, quando o aluno faz seu relato pessoal.

3. Para propiciar uma mudança qualitativa, levar o aluno a enriquecer idéias e reformular julgamentos, é necessário que o(a) professor(a) atue como mediador do processo:
   a. solicite exposição de argumentos para justificar opiniões e julgamentos (Por que você pensa desta maneira? Este fato não poderia ser visto de outra forma, por exemplo....? Você já tentou se colocar no lugar desta pessoa, já se imaginou vivendo esta situação, pode descobrir os motivos que levaram a pessoa a agir desta maneira e não de outra?);
   b. formule novas perguntas que possibilitem ao aluno refletir sobre a diversidade de opiniões e valores (Por que alguns pensam da maneira x e outros da maneira y? Por que este fato, aspecto, é mais importante para uns e menos para outros? Por que as famílias de alguns de nós valorizam algumas coisas mais e outras menos? As diferenças nos modos de pensar e de sentir têm relação com a origem, nacionalidade, cultura, religião de cada um? Pode-se afirmar, em certos casos, que existe o certo e o errado? etc.)
   c. forneça evidências que levem o aluno a superar preconceitos e julgamentos apressados, baseados em experiências isoladas (Você acredita que pessoas com esta característica x sempre ajam desta maneira? Segundo o relato de outros colegas, há pessoas com esta característica x que têm um comportamento diferente, você não teria baseado seu julgamento a partir do conhecimento de uma única ou de poucas pessoas? O fato que você relatou pode ocorrer desta forma, mas também pode ocorrer de maneira diferente, por exemplo... etc.).

Ainda com relação a valores e julgamentos, é importante considerar, na mediação exercida pelo(a) professor(a), que a escola deve pautar-se:

- por valores de consenso social, como a igualdade de direitos, a convivência pacífica, a promoção da cidadania, o desenvolvimento social e cultural;
- pelo respeito às diferenças ideológicas, culturais e religiosas.

Isso significa que valores de consenso social devem ser promovidos e defendidos, e diferenças ideológicas, culturais e religiosas devem ser analisadas, sem julgamento de valor, para que sua compreensão resulte na atitude de aceitação respeitosa.

AULA 1
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO (I)

Objetivos:

- refletir sobre a participação do aluno nas decisões escolares;
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- leia o texto junto com a classe;
- oriente os alunos para responderem às questões 1 a 13 (se apresentarem muita dificuldade, corrija cada questão antes de os alunos resolverem a seguinte);
- oriente os alunos para responderem às questões 14 a 18;
- comente as respostas.

AULA 2 — DISSERTAÇÃO — ARGUMENTAÇÃO FAVORÁVEL (I)

Objetivo:

- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- organize a classe em grupos para a realização da atividade;
- discuta as respostas;
- esboce, com a ajuda da classe, uma síntese dos principais pontos detectados por meio da análise efetuada pelos grupos.

AULA 3 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL

Objetivo:

- distinguir as orações adverbiais das demais orações subordinadas.

Estratégias:

- se necessário, revise as orações subordinadas substantivas e adjetivas;
- leia, junto com a classe, as informações que antecedem cada exercício;
- peça, ao final da leitura de cada grupo de informações, para que um aluno explique o que foi ensinado e faça uma síntese para a classe;
- se necessário, dê explicações complementares;
- corrija as respostas de cada exercício antes de passar para o exercício seguinte.

AULA 4 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL TEMPORAL

Objetivos:

- identificar as orações subordinadas adverbiais temporais;
- empregar corretamente as conjunções temporais.

Estratégias:

- leia, junto com a classe, as informações que antecedem cada exercício;
- peça, ao final da leitura de cada grupo de informações, para que um aluno explique o que foi ensinado e faça a síntese para a classe;
- se necessário, dê explicações complementares;
- corrija as respostas de cada exercício antes de passar para o exercício seguinte;
- leia o item b junto com a classe e dê explicações complementares, se necessário.

AULA 5 — DISSERTAÇÃO — ARGUMENTAÇÃO FAVORÁVEL (II)

Objetivo:

- redigir texto dissertativo com argumentos favoráveis.

Estratégias:

- leia, junto com a classe, as orientações para a atividade;
- corrija o texto conforme instruções da apresentação (somente aponte erros ortográficos e gramaticais para que o aluno procure a resposta);
- após a reformulação do texto, peça aos alunos que redigiram sobre temas diferentes para lerem a dissertação do colega.

AULA 6 — A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO (II)

Objetivos:

- refletir sobre a participação do aluno nas decisões escolares;
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 7 — DISSERTAÇÃO — ARGUMENTAÇÃO FAVORÁVEL E CONTRÁRIA (I)

Objetivo:

- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- dependendo da dificuldade apresentada pela classe, corrija cada questão (ou bloco de questões) antes de passar para o seguinte;
- se a classe não apresentar dificuldade, oriente-a para resolver todas as questões e corrija-as ao final.

AULA 8 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CONDICIONAL

Objetivos:

- identificar as orações subordinadas adverbiais condicionais;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas condicionais.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 9 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CONCESSIVA

Objetivos:

- identificar as orações subordinadas adverbiais concessivas;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas concessivas.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 10 — DISSERTAÇÃO — ARGUMENTAÇÃO FAVORÁVEL E DESFAVORÁVEL (II)

Objetivo:

- redigir texto dissertativo com argumentos favoráveis e contrários.

Estratégias:

- leia, junto com a classe, as orientações para a atividade;
- corrija o texto conforme instruções da apresentação (somente aponte erros ortográficos e gramaticais para que o aluno procure a resposta);
- após a reformulação do texto, peça aos alunos que redigiram sobre temas diferentes para lerem a dissertação do colega.

AULA 11 — O JOVEM E A LITERATURA

Objetivos:

- refletir sobre os hábitos de leitura dos jovens;
- analisar estruturas de dissertação.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 12 — DISSERTAÇÃO — CAUSA E CONSEQÜÊNCIA (I)

Objetivo:

- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 13 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CAUSAL

Objetivos:

- identificar as orações subordinadas adverbiais causais;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas causais.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 14 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CONSECUTIVA

Objetivos:

- identificar as orações subordinadas adverbiais consecutivas;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas consecutivas.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 15 — DISSERTAÇÃO — CAUSA E CONSEQÜÊNCIA (II)

Objetivo:

- redigir texto dissertativo analisando causas e conseqüências.

Estratégias:

- leia, junto com a classe, as orientações para a atividade;
- corrija o texto conforme instruções da apresentação (somente aponte erros ortográficos e gramaticais para que o aluno procure a resposta);
- após a reformulação, peça aos alunos que redigiram sobre temas diferentes para lerem a dissertação do colega.

AULA 16 — SER JOVEM EM DIFERENTES ÉPOCAS

Objetivos:

- refletir sobre a juventude vivida por diferentes gerações.
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 17 — DISSERTAÇÃO — RETROSPECTIVA HISTÓRICA (I)

Objetivos:
- analisar estruturas da dissertação;
- selecionar fontes de informação.

Estratégias:
- leia as instruções do item 1 e corrija o preenchimento do quadro;
- após a classe responder o item 2, comente as respostas para que haja troca de informações entre os alunos.

AULA 18 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL FINAL

Objetivos:
- identificar as orações subordinadas adverbiais finais;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas finais.

Estratégias:
- as usuais.

AULA 19 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL PROPORCIONAL

Objetivo:
- identificar as orações subordinadas adverbiais proporcionais;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas proporcionais.

Estratégias:
- as usuais.

AULA 20 — DISSERTAÇÃO — RETROSPECTIVA HISTÓRICA (II)

Objetivo:
- redigir texto dissertativo a partir de uma retrospectiva histórica.

Estratégias:
- leia, junto com a classe, as orientações para a atividade;
- corrija o texto conforme instruções da apresentação (somente aponte erros ortográficos e gramaticais para que o aluno procure a resposta);
- após a reformulação do texto, peça aos alunos que redigiram sobre temas diferentes para lerem a dissertação do colega.

AULA 21 — SER JOVEM EM DIFERENTES CLASSES SOCIAIS

Objetivos:
- refletir sobre aspectos da vida dos jovens de diferentes classes sociais;
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:
- as usuais.

AULA 22 — DISSERTAÇÃO — COMPARAÇÃO (I)

Objetivos:
- analisar estruturas da dissertação;
- selecionar fontes de informação.

Estratégias:
- leia as instruções do item 1 e corrija o preenchimento do quadro;
- após a classe responder ao item 2, comente as respostas para que haja troca de informações entre os alunos.

AULA 23 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL COMPARATIVA

Objetivos:
- identificar as orações subordinadas adverbiais comparativas;
- empregar corretamente as conjunções comparativas.

Estratégias:
- as usuais;
- no exercício 1, peça aos alunos para identificarem também as orações adverbiais já estudadas.

AULA 24 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÃO SUBORDINADA ADVERBIAL CONFORMATIVA

Objetivos:
- identificar as orações subordinadas adverbiais conformativas;
- empregar corretamente as conjunções subordinativas conformativas.

Estratégias:
- as usuais.

AULA 25 — DISSERTAÇÃO — COMPARAÇÃO (II)

Objetivo:
- redigir texto dissertativo a partir de uma análise comparativa.

Estratégias:
- leia, junto com a classe, as orientações para a atividade;
- corrija o texto conforme instruções da apresentação (somente aponte erros ortográficos e gramaticais para que o aluno procure a resposta);
- após a reformulação do texto, peça aos alunos que redigiram sobre temas diferentes para lerem a dissertação do colega.

AULA 26 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS (I)

Objetivos:
- identificar as circunstâncias expressas pelas orações adverbiais.

Estratégia:
- ao corrigir cada exercício, revise, uma por uma, as orações subordinadas adverbiais.

AULA 27 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — ORAÇÕES SUBORDINADAS ADVERBIAIS (II)

Objetivos:
- identificar orações adverbiais em períodos compostos por mais de duas orações;
- rever a classificação dos termos da oração.

Estratégia:
- ao corrigir a análise de cada período, faça a revisão dos termos da oração, fornecendo explicações detalhadas no caso de não haver domínio de algum conteúdo.

AULA 28 — ANÁLISE DE TEXTOS DISSERTATIVOS (I)

Objetivo:
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:
- leia as instruções da atividade junto com a classe.
- oriente os grupos no que for necessário.

AULA 29 — ANÁLISE DE TEXTOS DISSERTATIVOS (II)

Objetivo:
- analisar estruturas da dissertação.

Estratégias:
- leia as instruções da atividade junto com a classe;
- organize a classe para a apresentação dos textos;
- indique à classe as estruturas da dissertação que apresentam novidades;
- oriente os alunos para preencherem os quadros com essas novas estruturas.

AULA 30 — PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO

Objetivo:
- redigir texto dissertativo, formulando tema e selecionando a estrutura mais adequada.

Estratégias:
- oriente a classe para a atividade;
- corrija os textos como de costume.

AULA 31 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — POR QUE, POR QUÊ, PORQUE, PORQUÊ (I)

Objetivo:
- empregar corretamente por que, por quê, porque e porquê.

Estratégias:
- leia junto com a classe as informações iniciais fornecidas no início de cada exercício;
- garanta que todos tenham entendido o conteúdo;
- corrija cada exercício antes de passar para o seguinte.

AULA 32 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — POR QUE, POR QUÊ, PORQUE, PORQUÊ (II)

Objetivo:

- empregar corretamente por que, por quê, porque e porquê.

Estratégias:

- oriente os alunos para completarem o quadro de resumo consultando as informações fornecidas na aula anterior;
- corrija o exercício;
- organize a classe para a atividade proposta. Se não houver material suficiente para os alunos realizarem a pesquisa, providencie alguns livros, jornais e revistas ou peça com antecedência para os alunos trazerem de casa;
- discuta com a classe o trabalho de cada grupo. No caso de os alunos detectarem erros em materiais impressos, discuta as implicações do descuido generalizado no uso da língua, tornando a comunicação imprecisa e contribuindo para deteriorar um importantíssimo patrimônio cultural.

AULA 33 — DISSERTAÇÃO — ESTRUTURAÇÃO DO PERÍODO E REVISÃO ORTOGRÁFICA

Objetivos:

- revisar os principais conteúdos gramaticais estudados;
- adequar a escrita às normas gramaticais;
- explorar várias possibilidades de redação de períodos.

Estratégias:

- leia as instruções para a atividade junto com a classe (cada aluno deve trabalhar no seu ritmo, analisando o número de períodos que for possível – o importante é que desenvolva o hábito de explorar as várias possibilidades de estruturação do período);
- dê orientação individual, se necessário;
- comente o trabalho de alguns alunos para a classe;
- oriente os alunos para reformularem seus textos quando forem detectados erros ou inadequações.

AULA 34 — DISSERTAÇÃO — ESTÍMULO VISUAL (I)

Objetivo:

- desenvolver texto dissertativo a partir de estímulo visual.

Estratégias:

- as usuais.

AULA 35 — DISSERTAÇÃO — ESTÍMULO VISUAL (II)

Objetivos:

- analisar diferentes textos gerados a partir do mesmo estímulo visual;
- conhecer a produção escrita dos colegas.

Estratégias:

- organize a classe para a atividade;
- no final da aula, comente com a classe as semelhanças e diferenças entre os textos redigidos a partir do mesmo estímulo visual.

AULA 36 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — REVISÃO (I)

Objetivo:

- revisar os principais conteúdos gramaticais estudados.

Estratégia:

- reforce os pontos em que os alunos apresentam maior dificuldade.

AULA 37 — REFLEXÃO SOBRE A LÍNGUA — REVISÃO (II)

Objetivo:

- revisar os principais conteúdos gramaticais estudados.

Estratégia:

- reforce os pontos em que os alunos apresentam maior dificuldade.

TAREFAS
ATENÇÃO PROFESSOR(A)

Algumas questões sobre os textos pedem para os alunos anteciparem fatos da trama. Sabe-se que muitos alunos antecipam a leitura, o que demonstra real e desejável envolvimento com o texto. No entanto, isso não justifica a eliminação desse tipo de questão, uma vez que leva os alunos a prestarem atenção aos detalhes, formularem hipóteses, perceberem ligações entre fatos. Caso isso ocorra em sua classe, peça aos alunos para responderem às questões procurando lembrar-se do que imaginaram apenas lendo a parte indicada na tarefa, antes de conhecer o desenvolvimento da história. Frise que o importante, nesse exercício, não é acertar, mas imaginar possibilidades. Percebendo que alguns alunos, não convencidos da importância do exercício imaginativo, dão as respostas após lerem as partes subseqüentes (normalmente respostas que coincidem com o desenvolvimento da trama), denuncie o fato e solicite esse tipo de resposta somente dos alunos que estão cumprindo a recomendação. Valorize, ao comentar as respostas, a perspicácia na formulação de hipóteses, a atenção voltada aos detalhes, e não a resposta que coincide perfeitamente com o desenrolar da história.