

Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra

Textual genres and first language teaching: between the path and the stone

Ana Maria de Mattos Guimarães*
UNISINOS

RESUMO: O objetivo deste artigo é mostrar que a presença do conceito de gênero na sala de aula de língua materna pode transformar a realidade do ensino do texto escrito. A proposta de trabalho com gêneros em foco parte da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo e mostra que cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo. Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas linguageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. Concretiza ainda a possibilidade de incluir elementos de estruturação linguística nesse trabalho, sem prejuízo da apropriação de um gênero pelos alunos. Dados empíricos serão apresentados e discutidos para a exemplificação da proposta.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; ensino de língua materna; elementos de estruturação linguística; interacionismo sociodiscursivo.

ABSTRACT: This article aims at showing that the presence of the concept of genre in mother tongue classrooms may transform the reality of teaching written text production. The proposal of working with genres that we defend departs from the socio-discursive interactionism theory. We pointed out that each genre must be dealt with for a certain period of time, with emphases in its specific contents, which makes it different from the other genres, without forgetting its communicative purpose. This proposal understands the text genres as a way of articulating linguistic practice, which can be learnt, but above all, as ways of interaction. It also makes it possible to include linguistic structure items, without harming students' appropriation of a certain text genre. Empirical data will be presented and discussed in order to exemplify the proposal.

KEYWORDS: Genre; mother tongue teaching / learning; linguistic structure items; socio-discursive interactionism.

* anag@unisinios.br

O objetivo deste artigo é mostrar que a presença do conceito de gênero na sala de aula de língua materna pode transformar a realidade do ensino. Nesse sentido, gosto de lembrar uma imagem que fazem Kleiman e Moraes (1999, p.11), ao afirmarem que “enquanto o educador lança seu olhar na paisagem sem ver a pedra no caminho, o lingüista pode esquecer a paisagem por causa da forma, cor e tamanho da pedra que chamou sua atenção”. Na nossa fala, propomos relacionar essas duas visões ao enfatizar a possibilidade do trabalho com gêneros de texto, na sala de aula de língua materna. Essa possibilidade, muito presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (que datam de 1998, portanto de 11 anos atrás), ainda se mostra distante da sala de aula.

O trabalho realizado por Neves (2002) dá conta dessa realidade. Ela entrevistou 170 professores, tendo constatado que 100% afirmam *ensinar* gramática e confessam acreditar que seu trabalho nessa perspectiva “não serve para nada”. De acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”. O resultado disso são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação (...)* e, de outro, gramática” (2002, p. 238). Nesse trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, afirmam trabalhar a partir de textos, embora isso signifique retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

Um olhar para trabalhos que se relacionam à realidade do ensino de língua materna em nosso país parece sugerir que, apesar do avanço de pesquisas na área, o ensino não as incorporou – ou talvez, não as tenha compreendido. É verdade que se trabalha com o texto em sala de aula. Mas o que questionamos, neste momento, é o *como* se trabalha o texto em sala de aula. Parece-nos que o tipo de trabalho realizado não se diferencia, muitas vezes, de uma proposta a partir de frases isoladas. No momento em que se pede que o aluno retire, mecanicamente, substantivos ou adjetivos de um texto sem perceber o papel dessas classes para a compreensão do sentido do texto, o texto serve, simplesmente, como um conjunto de frases de onde serão retirados os elementos gramaticais a serem analisados. Na maior parte das aulas de Língua Portuguesa, após a leitura oral e silenciosa, são feitas questões gerais – que nem sempre abordam o texto como um todo – e logo se parte para exercícios que pedem elementos como discriminação de funções sintáticas ou classes

gramaticais. Ao final, a atividade de produção textual aborda o assunto do texto lido, em uma proposta bastante artificial.¹

Essas constatações também estão presentes na voz de uma docente de 5ª série, colaboradora da pesquisa realizada por nosso grupo, quando fala a respeito do trabalho que lhe é prescrito:

MH: Bom, a gente tem os objetivos prontos, né. Os mínimos, conteúdos mínimos que tu ten(s) que aplica(r) neles, né.

ou, na voz de professora-estagiária de Língua Portuguesa em Escola Municipal de cidade da Grande Porto Alegre, aluna de 5º semestre de Faculdade de Letras:

P: Normalmente eu pego textos (.) de livros ou jornal agora até tô começando a trabalhar mais com textos jornalísticos, até agora tava trabalhando poema, e aí as questões eu mesma elaboro. Dificilmente eu pego questões pro::ntas de (.) livro didático porque eu não::: não gosto muito.

P: Eu eu vou dizer o que eu uso né (.) o que eu tenho como **maior objetivo assim que eu acho que é eles saberem usar as classes gramaticais dentro de um texto** (.) eles saberem identificar dentro de um texto que é onde eles não conseguem é a gramática textual (.) é conseguir trabalhar a gramática textual com os alunos.

Felizmente, há docentes que pensam de forma diferente, como é o caso da Professora K, de uma das 5^{as} séries em que desenvolvemos nossa pesquisa:

¹ Essas constatações provêm de pesquisas que realizamos desde 2003, com a preocupação de refletir sobre a sala de aula de língua materna. A primeira delas, intitulada “Desenvolvimento de Narrativas e Construção Social da Escrita” (2003-2005) teve o objetivo de acompanhar o desenvolvimento de um grupo de alunos da 3ª a 5ª série, sob o aspecto de sua produção textual. A segunda voltou-se para a análise do agir docente analisado em duas situações de trabalho (em instituições de ensino da rede pública e da rede privada), a partir de três tipos de dados: os textos-base do trabalho docente (planos curriculares das turmas, por exemplo, vistos como *trabalho prescrito*); gravações em áudio-vídeo do agir docente em situações de sala de aula de língua materna (*trabalho real*); entrevistas com os docentes antes e depois da tarefa desenvolvida com os alunos (*trabalho representado*). Trata-se da pesquisa “Diversidade Social e Identidade do Português Brasileiro nas Interações de Sala de Aula de Língua Portuguesa”, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Os dados que utilizaremos neste artigo foram retirados desses dois projetos.

K: Eu tento aborda(r) as três principais linhas que eu acho básicas que é leitura, produção textual e gramática. São as três coisas que a gente tem que tenta(r) leva(r) parelho. Então a gente trabalha com a leitura, fizemos também trabalhos de livro, dos assuntos que eles leem. Produção textual é quase toda a semana. ... enfim, a gente +... eu tento engloba(r) tudo, tudo junto, né. Eu tento i(r) levando assim **porque é isso que a gente tem que faze(r), né.**

Nenhuma dessas vozes, entretanto, faz referência aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Em vigor no Brasil desde 1998, os PCN para o Ensino Fundamental apoiaram-se fortemente em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam.” (BRASIL, 1998, p. 21)

Essa noção de gênero, entretanto, não é a que subjaz o trabalho daqueles que afirmam desenvolver seu trabalho em torno de gêneros textuais. Vejamos um cenário de trabalho real, em uma aula de Língua portuguesa de 6ª série de escola particular de cidade do interior do Rio Grande do Sul:

P: No 1º bimestre.. nós..trabalhamos ...com narrativa. Lembram... (Ruídos vários, os alunos estão se acomodando). Lembram o que é uma narrativa?

As: Sim!!

P: O texto para ser considerado uma narrativa precisa ter...? Vou encontrar narradores? (...) Quando o narrador é personagem? (...) Que tipos de narradores existem? (...)

Na verdade, a professora está se referindo a tipo de texto, não a gênero. De qualquer forma, um gênero será introduzido (a professora não pode ser acusada de não trabalhar *com* textos!), mas a tarefa elaborada com base nesse gênero evidenciou que ele não foi o *objeto de ensino*. A ênfase foi colocada nos aspectos estruturais ou formais do texto, perdendo-se seu aspecto comunicativo. Ficou esquecida a dupla articulação que um gênero deveria adquirir na escola: objeto de ensino, mas, simultaneamente, instrumento de comunicação, conforme enfatizam Schenuwly e Dolz (2004).

A noção de gênero subjacente aos PCN provém de Bakhtin (2000, p. 279):

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos),... . O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolavelmente no *todo* da enunciação, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros de discurso*.

Tal noção foi retomada pelo interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006, p.143), sob o rótulo de gêneros de texto. A partir desse olhar teórico e sob o ponto de vista da realidade escolar, Schneuwly e Dolz (2004, p.14) desenvolveram uma proposta didática, a partir do princípio de que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.” Uma vez que, na missão de ensinar, o gênero não é apenas um instrumento de comunicação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino / aprendizagem, desenvolvem a ideia de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (*Id.*, p.15).

O ponto de partida dessa proposta é a transposição didática do gênero a ser ensinado, que passa pela definição dos princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), dos mecanismos enunciativos que se põem em ação e das formulações linguísticas, ou seja, os mecanismos de textualização, que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Esse modelo assenta-se em um tripé com base em:

- conhecimentos de referência;
- objetivos de ensino;
- capacidades observadas dos aprendizes.

A construção do modelo didático de um gênero leva em consideração, portanto, a análise de um conjunto de textos que se considera pertencentes a esse gênero, a partir de características da situação de produção, dos conteúdos típicos veiculados por este gênero, da construção composicional característica

e do estilo particular (considerando-se aqui variados elementos da arquitetura textual, como proposta por Bronckart, 1999).

Nesse processo, duas observações se fazem fundamentais:

- didatização de um gênero não é sinônimo de modelo. Quando falamos em modelo didático, não estamos falando em uma forma a ser copiada, mas realmente é um processo a ser construído;
- há diferenças entre descrição linguística de gênero (*a pedra no caminho*) e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita (*o caminho com a pedra*), no sentido de construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes.

Nesse sentido, estabelece-se a diferença entre o trabalho tradicionalmente praticado com gêneros e a proposta que defendemos. Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa trabalharia com gêneros (como fábula, narrativa de enigma, conto de fadas, crônica literária, etc.), enfocando apenas as semelhanças existentes entre eles, sob o rótulo de “trabalho com o texto narrativo”. O professor procuraria, por exemplo, analisar, de uma maneira geral, em todos os textos, independentemente do gênero, a estrutura narrativa, os personagens, o espaço, o tempo, o narrador e os fatos narrados, bem como os tipos de discurso (considerando se ocorrem outros segmentos, além dos narrativos, como segmentos descritivos ou argumentativos), sem observar como esses elementos diferem de um gênero para o outro. Ou seja, nesse caso, o objeto de ensino não seria o gênero enquanto unidade comunicativa adaptada a uma situação, mas, sim, os elementos de uma narrativa ou a sequência narrativa.

A proposta de trabalho com gêneros aqui defendida caminha em outra perspectiva: **podem ser destacadas semelhanças de textos que pertencem a um mesmo gênero, mas cada gênero deve ser trabalhado por um determinado período de tempo, com ênfase em seus conteúdos específicos, que o diferenciam dos demais gêneros, sem perder de vista seu propósito comunicativo.** Essa proposta concebe gêneros de texto como uma forma de articular as práticas languageiras, entendendo-os como passíveis de serem aprendidos, mas, sobretudo, como formas de interação. Como afirmam Machado e Cristovão (2006, p. 561) “as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de um gênero podem ser analisadas e avaliadas de acordo com as capacidades de linguagem que essas atividades permitem desenvolver”.

Esta proposta foi vivenciada em diferentes escolas, em realidades sociais diversas, dentro de projetos que sustentam essa fala,² cujos resultados estão em Guimarães (2004, 2006); Campani (2005); Guimarães, Campani-Castilhos e Drey (2008). Ela foi estruturada naquilo que Schneuwly e Dolz (2004) chamam de **sequência didática**, que pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Conforme esses autores, uma sequência didática é composta de quatro partes:

- a *apresentação da situação*;
- a *primeira produção*;
- os *módulos*;
- a *produção final*.

Essa rápida apresentação do que é uma sequência didática permite entender a noção de processo que a acompanha. A primeira produção determinará as capacidades dos aprendizes, um dos elementos do modelo didático e permitirá ao professor o planejamento dos módulos de forma a atendê-las. A produção final será cotejada com a inicial e o desenvolvimento do aluno com relação às características do gênero trabalhadas em sala de aula poderá ser, então, avaliado.

As sequências didáticas desenvolvidas por nosso grupo têm procurado apontar que é possível a relação entre gênero e elementos de estruturação linguística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito ao afirmarem que uma sequência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas, entre os quais está incluída a pontuação. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas sequências, apenas das características específicas do gênero escolhido. Entretanto, como levar adiante o trabalho com produção de textos sem dar conta, por exemplo, de questões como os chamados blocos

² Estamos falando dos projetos: “A construção da escrita em ambientes sociais diversos: o interacionismo sociodiscursivo em questão”, desenvolvido com apoio do CNPq e “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, com apoio da FAPERGS.

de oração,³ decorrentes de os alunos ainda não terem adquirido as convenções de pontuação?

O trabalho da dissertação de Mestrado de Campani (2005) concretiza a possibilidade de incluir elementos de estruturação linguística em uma sequência didática, sem prejuízo da apropriação de um gênero pelos alunos. O gênero escolhido para a montagem da sequência didática foi o conto humorístico infantil e a questão de estruturação linguística enfocada foi a presença de blocos de orações em textos anteriores da turma. As atividades propostas foram desenvolvidas em uma turma de 5ª série de uma escola pública, municipal e de ensino fundamental incompleto (até a 6ª série), localizada em um bairro de classe popular de um município do Vale dos Sinos. Os alunos eram de classe média baixa ou baixa, e suas idades variavam, no início da pesquisa, entre 11 e 13 anos, com a expressiva maioria entre 11 e 12. No que se refere às condições de letramento, a maior parte de suas experiências eram mesmo proporcionadas e incentivadas pela escola, pois em casa, segundo grande parte deles, o hábito da leitura não era constantemente realizado nem incentivado pelos pais ou responsáveis (alguns dos quais nem mesmo Ensino Fundamental completo possuíam). As experiências limitavam-se mais à leitura de “cartinhas” feitas entre eles, de revistas / gibis, ou letras de músicas. A escola realizava um trabalho de retiradas de livros desenvolvido com muito entusiasmo pela professora responsável pela Biblioteca, do qual a maioria dos alunos participava. Eles retiravam os livros quinzenalmente, embora nem sempre essa leitura, de fato, ocorresse por parte de todos. De qualquer forma, havia contato regular com livros, os quais, em sua maioria, exploravam gêneros narrativos.

A sequência didática utilizada no estudo do gênero conto humorístico infantil é apresentada, de forma resumida, a seguir (cf. GUIMARÃES; CAMPANI-CASTILHOS, 2009):

³ Franchi (1990), após análise de textos de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental, constatou que, antes de se falar em períodos, era possível falar-se em “blocos de orações”, constituídos por orações justapostas, que as crianças faziam coincidir, normalmente, com parágrafos. Muitas construíam os seus períodos “como sequências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por ‘e’, ou ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como ‘ai’ e ‘então’”. Além disso, não distinguiram a “fala do narrador” da “fala dos personagens” nos poucos diálogos que utilizavam (FRANCHI, 1990, p. 42). A esse modo particular de construir o texto escrito a autora denominou de “bloco de orações”.

Apresentação da situação de comunicação e primeira produção:

Duração: uma aula de dois períodos

Foram apresentados os dados necessários para que os alunos conhecessem o projeto de comunicação a ser realizado na produção final – a produção de uma coletânea de contos humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural da Escola, no mês de dezembro, e, em seguida, doada à Biblioteca da Escola – e a aprendizagem de linguagem que seria enfocada: a pontuação. Os alunos realizaram, em seguida, a primeira produção, partindo apenas dos conhecimentos que já tinham sobre o gênero.

Oficina 1: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: a sequência narrativa

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e a análise do conto “Vovô General, Vovó Vedete”, de Orthof (2002), o preenchimento, em conjunto, de um quadro com a sequência narrativa, a análise dos elementos como brevidade / contração do gênero e a discussão sobre as diferenças entre conto e piada.

Oficina 2: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: o humor

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e análise do Conto “Pipi”, de Azevedo (2001), o preenchimento, em conjunto, de um quadro com a sequência narrativa, a análise do recurso final inesperado para o humor e a comparação com o conto anterior no que se refere aos recursos humorísticos.

Oficina 3: Revisão da pontuação no discurso direto

Duração: três aulas de dois períodos cada

Foram realizados exercícios de pontuação de trechos do primeiro conto abordado, com e sem formato gráfico. Após isso, procedeu-se a identificação, pelo uso de lápis de cor para sublinhar, das diferentes vozes (narrador e personagens) presentes no texto, a pontuação de pequenos trechos dos contos lidos e a reescrita de trechos de contos de alunos, considerando a pontuação no discurso direto.

Oficina 4: Produção de um texto coletivo

Duração: uma aula de dois períodos

A partir de um texto produzido por um colega na primeira produção que não apresentou todas as fases da narrativa, procedeu-se ao preenchimento

do quadro com as fases da narrativa, com sugestões de como o autor do texto poderia criar complicação, resolução e situação final. Em seguida, cada aluno leu suas sugestões, e foi elaborado um texto coletivo a partir das sugestões de que a turma mais gostou.

Oficina 5: Continuação do texto de um colega

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da situação inicial de um conto produzido por um colega no primeiro dia do projeto que apresentou, relativamente, todas as fases da narrativa, em duplas, foram criadas as outras fases, a partir do preenchimento do quadro dos acontecimentos no caderno. Ao final, todos leram suas sugestões e a professora fez a leitura do texto original.

Oficina 6: Revisão das características do conto até então trabalhadas

Duração: três aulas de dois períodos:

Foram realizadas a leitura e a análise de dois textos: “A morte da tartaruga”, de Fernandes (2003), e “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Gribel (2001), a fim de discutir e retomar os aspectos trabalhados anteriormente (como se constrói a sequência narrativa, como se dá o humor). Foram enfatizados os elementos da representação do mundo do leitor criança nos textos, principalmente no último, que propicia uma grande identificação com a realidade de um estudante do Ensino Fundamental.

Oficina 7: Preparação para a produção do conto humorístico

Duração: uma aula de dois períodos

Foi trabalhado o roteiro para elaboração de um conto humorístico. Os alunos, podendo ser auxiliados pelos colegas, elaboraram um roteiro para a escrita de um conto humorístico. Eles puderam modificar sua primeira produção ou criar uma nova temática se assim desejassem.

Oficina 8: Produção de um conto

Duração: uma aula de dois períodos

Os alunos escreveram o conto conforme o roteiro apresentado.

Oficina 9: Análise conjunta de alguns textos produzidos, enfatizando a pontuação e o formato gráfico

Duração: uma aula de dois períodos

Analisaram-se, em conjunto, a partir da reprodução de alguns textos iniciais dos alunos em lâminas de retroprojeter, aspectos como o formato

gráfico do texto, tanto externo quanto interno, e a pontuação, também interna e externa. Iniciou-se a abordagem do bloco de orações e da distinção entre o uso da vírgula e dos pontos final, de exclamação e de interrogação.

Oficina 10: Reescrita de um texto no computador

Duração: uma aula de dois períodos

No Espaço Informatizado da escola, em duplas, os alunos reescreveram um texto de um colega que apresentava blocos de orações muito enfatizados. Em seguida, analisaram-se as sugestões das duplas. Foram enfocados aspectos como conectores, repetição de palavras e pontuação.

Oficina 11: Reescrita de textos dos colegas

Duração: duas aulas de dois períodos

Os alunos reescreveram textos de colegas, conforme elementos presentes na ficha de avaliação em Anexo.

Oficina 12: Reescrita do texto de um colega, enfatizando a pontuação e as características do gênero

Duração: duas aulas de dois períodos

A partir do texto de um colega, que, além de apresentar blocos de orações, apresentava aspectos a serem reconstruídos, relativos às características do gênero conto humorístico, os alunos, em duplas, fizeram uma reescrita. Em seguida, ouviram-se as sugestões dos colegas. Alguns textos produzidos foram selecionados e seus fragmentos foram utilizados para discutir a pontuação.

Oficina 13: Síntese dos aprendizados das oficinas

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da leitura do conto “O Vovô e a Dentadura”, de Orthof (2001), retomou-se o que foi aprendido no semestre e discutiram-se que aspectos os alunos deveriam observar ao elaborarem sua produção final.

Produção final

Duração: uma aula de dois períodos

As aulas seguintes foram dedicadas à avaliação das produções dos alunos (conforme grade em anexo), à escolha dos textos a serem incluídos na coletânea, à aplicação de um questionário sobre o projeto e à produção do material no Espaço Informatizado. Enquanto alguns se dedicaram à digitação, outras ficaram responsáveis pelas ilustrações.

Esta explanação apresentou, sucintamente, as atividades realizadas. É necessário registrar a preocupação, durante as oficinas, de os alunos manifestarem, ao grande grupo, suas reflexões sobre cada um dos exercícios, principalmente no que se refere às tarefas de reescrita de textos. Durante a correção das tarefas, os alunos participaram bastante, dando contribuições interessantes, que eram sempre discutidas por todos. Essa interação foi fundamental para que os resultados positivos fossem alcançados. Da mesma forma, foi marcante a interação entre os próprios alunos espontaneamente, quando da realização dos exercícios. Eles sentavam-se em duplas, já pré-determinadas pelos professores, de modo que os que já estivessem em um processo mais avançado de aprendizagem ficassem ao lado daqueles que necessitassem mais de alguma ajuda. Essa interação das crianças nas duplas e o andamento,⁴ proporcionado pelos mais capazes, foram imprescindíveis para o processo.

Ao analisar as produções iniciais, 80,95% dos alunos (17) apresentaram, em seus textos, o fenômeno de “blocos de oração”, como podemos verificar na produção textual de Lucas:

A casa da vovó de pernas pro ar
Eu Lucas nas minhas férias convidei os
meus amigos e fomos para rolante pra casa
da minha vovó eu e o Ricardo, Mateus, Ramom e
o fernando nós chegamos lá descancemos tome-
mos café na minha vovó e depois nós fomos cacha
passarinho o Ricardo foi Atirar nele a funda
escapou da mão dele deu na carra dele
ele começou A chorar e os outros comechara
m a dar rizada do olho de que
espava rocho

⁴ O conceito de andaime (scaffolding) tem amparo na teoria de Vygostky e foi utilizado primeiramente por Wood, Bruner e Ross (1976), em um estudo sobre ensino-aprendizagem entre pais e filhos na idade pré-escolar, ao constatarem a importância da assistência dada ao aprendiz pelo par mais competente no processo de desenvolvimento cognitivo. Trata-se de um conceito muito utilizado no ensino de língua estrangeira (mas que também entendemos ser muito pertinente para o ensino de língua materna), referindo-se a um tipo de intervenção em que o aprendiz recebe ajuda para resolver uma tarefa que ele seria incapaz de resolver sozinho. Essa ajuda pode provir de um par que já tenha dominado a tarefa em questão, numa construção colaborativa de um conhecimento.

Mas talvez mais importante que esse dado numérico seja uma constatação relativa à diferença de níveis que os alunos apresentaram ao construir esses blocos. Apesar de todos estarem em uma mesma série, as produções eram bastante heterogêneas nesse sentido – blocos muito grandes, outros bem menores – fato esse que não deixa de ser comum na realidade escolar brasileira. A análise das produções finais, no que se refere à presença de blocos de oração apontou resultados bastante satisfatórios. É evidente que ficaram muitos aspectos a serem trabalhados ainda, mas os avanços dos alunos sugerem que um trabalho de pontuação em sequências didáticas com o gênero escolhido é pertinente. Nenhum aluno permaneceu numa primeira fase, como a apontada por Guimarães (1990), isto é, nenhum aluno associou ponto final somente ao término do texto. Da mesma forma, nenhum aluno separou apenas introdução do restante do texto ou fez um texto que coincidissem totalmente o uso dos pontos finais com o de término de parágrafo. Ou seja, pelo menos um parágrafo de todos os textos apresentou-se com mais de uma frase pontuada. Os blocos, de fato, não desapareceram totalmente (e, evidentemente, sua aparição não pôde ser dissociada das fases do texto), mas os alunos já ficaram mais próximos de uma pontuação mais semelhante ao uso convencional, pois seus textos ficaram bem mais “recortados” pelos pontos finais. Os blocos permaneceram nas produções de doze alunos (57,14%). Contudo, de forma diferenciada dos iniciais, pois ocorreu uma forte tendência de diminuição do tamanho, devido aos alunos “recortarem” mais seus textos. Grosso modo, as fases do texto ganharam mais pontos interfrásticos, ou seja, dentro de uma mesma fase, aumentou o número de frases pontuadas. O texto de Lucas, que não havia utilizado nenhum ponto no primeiro texto, mostra a evolução que queremos demonstrar.

“A casa da vovó. E o olho rocho.”

O Ricardo e os amigos dele foram viajar Para Rolante , na casa da avó do Ricardo. Eles foram caçar e escapou a Borracha e deu no olho dele todos Riam muito.

Ele foi chorando para casa da avó.

A avó botou um remédio no olho dele, e o Ricardo disse:

– Vó esta doendo o meu olho.

A avó disse:

– Ricardo deita no sofa que acalma.

Ele deitou e dormio. (...)

Vale enfatizar que o fato de a sequência didática ter dedicado oficinas a questões de pontuação não alterou seu principal objetivo, o da produção pelos alunos de um texto que pudesse ser reconhecido como pertencente ao gênero conto humorístico infantil. Nesse sentido, a TAB. 1, apresentada por Campani (2005, p. 147-8) é bastante elucidativa:

TABELA
Análise de Elementos da Infra-Estrutura Geral: alguns dados quantitativos

Conteúdo temático	Produção inicial		Produção final	
	Número de sujeitos	Percentual	Número de sujeitos	Percentual
Criação de ações ficcionais (e não simples reprodução).	8	38,09%	20	95,23%
Embaraço/vergonha de personagem	6	28,57%	5	23,80%
Trapalhada/confusão/travessura envolvendo personagem	12	57,14%	17	80,95%
Final inesperado e inusitado	3	14,28%*	11	52,38%
Avaliações engraçadas	0	0%	5	23,80%
Caracterização engraçada de personagens	4	19,04%	16	76,19%
Consequências engraçadas ao final	1	4,77%	6	28,57%
Unidade temática	19	90,47%	21	100%

Os elementos presentes nessa tabela correspondem aos levantados em sala de aula para a avaliação dos textos produzidos. Os percentuais das produções finais são animadores e sugestivos do quanto o trabalho com um dado gênero é capaz de fazer a diferença nos textos produzidos, comparando-se as produções iniciais e finais.

Para encerrar, recorreremos novamente à voz de uma das docentes que participaram de nossa pesquisa, a professora K, que permite uma melhor avaliação da proposta do trabalho com gêneros que vimos desenvolvendo em sala de aula de língua materna:

Ela foi um pouco... foi diferente porque as minhas produções, elas são baseadas no texto que a gente lê, que a gente trabalha, ou em algum assunto que surge, da atualidade, enfim... e esse já foi uma coisa assim que toda a

aula eles liam um pedaço do livro... e isso eles gostaram muuuuuuito. Eles acharam assim muuuuuuito interessante. Eles queriam leva(r) o livro pra casa, ah! Professora! Então isso eles gostaram, isso me empolgo(u), talvez assim, foi a parte que... eu acho que eles curtiram mais, sabe. Porque o livro é interessante, daí eles tinham que para(r) quando... né, num determinado capítulo... aí eles queriam sabe(r) mais. Então isso eu achei assim que foi bem legal e eles gostaram muito também. Até quando a gente comentava, o que vocês tão achando do projeto? Eles falavam do livro, sabe, eles logo voltavam assim, até a Denise [coordenadora pedagógica] também andou perguntando pra eles e eles logo falavam que a história era muito legal e tal, porque então a gente fez uma produção no início, antes de lê, né e uma produção depois. Mas o que que tem basicamente de diferente das que eu trabalho? É porque as minhas ou são baseadas em algum texto, então é uma coisa assim, do momento. Ou de algum assunto atual, que também é do momento. Ou eu proponho algum outro assunto pra eles, daí eles fazem a produção textual. Então eu acho que isso foi diferente porque aqui veio sendo traçado um caminho, né? E de repente no final assim eles já tinham em mente o que escreve(r)...

É sobre esse caminho que escolhemos falar: um caminho que valoriza a função social da escola, ao mesmo tempo em que encaminha múltiplos letramentos para os alunos. Um caminho que pode reunir a paisagem e a pedra, a(s) Linguística(s) e a Pedagogia.

Referências

- AZEVEDO, Artur. Pipi. In: LAGO, Ângela *et al.* *Historinhas pescadas*. São Paulo: Moderna, 2001. p. 39-41.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 476 p.
- BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Educ, 1999. 358 p.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. 260p.
- CAMPANI, Daiana. *Questões para além da didatização do gênero: um olhar para o ensino de pontuação em sequência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil*. 2005. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.

- FERNANDES, Millôr. A morte da tartaruga. In: CAMARGO, Luis (Org.). *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, 2003, p. 28-31.
- FRANCHI, Eglê. *Redação na escola: e as crianças eram difíceis*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 264 p.
- GRANATIC, Branca. *Redação, humor e criatividade*. São Paulo, Scipione, 1997. 256p.
- GRIBEL, Cristiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: LAGO, Ângela et al. *Historinhas pescadas*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. 1990. 324 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v.2 n.2, p. 67-74, dez. 2004.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. *Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. 48p.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CAMPANI-CASTILHOS, D. Aprendizagem da escrita a partir de gêneros: um olhar para questões de estruturação linguística. *Organon*, Porto Alegre, v.23, n.46, p. 127-146, jan-jun, 2009.
- KLEIMAN, A.B.; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. 192p.
- MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v.2, n. 2, jul./dez. 2004a, p. 1-3.
- MACHADO, Anna Rachel. Para (re)pensar o ensino de gêneros. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 2, n. 1, jan./jul. 2004b p. 17-28.
- MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006
- NEVES, M. H. M. *A gramática*. São Paulo: Ed. UNESP, 2002. p. 225-236.
- ORTHOE, Sylvia. Vovô General e Vovó Vedete. In: QUINTANA, Mário, et al. *Faz de conto*. São Paulo: Global, 2002, p. 22-30.

ORTHOE, Sylvia. O bisavô e a dentadura. In: MACHADO, Ana Maria *et al.* *Quem conta um conto?* São Paulo: FTD, 2001. p. 53-59.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado das Letras, 2004. 320p.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, 17, p. 89-100, 1976.

ANEXO A

Grade de Avaliação – Produção de um conto humorístico

Aspecto a ser avaliado	Minha nota	Nota da professora
Dei um título criativo ao meu texto?		
Criei um texto bem engraçado, utilizando os recursos que trabalhamos para atingir o humor, tais como características de personagens e situações engraçadas, etc.?		
Meu texto ficou engraçado, sem ofender as pessoas (humor sem preconceitos)?		
Criei personagens em um determinado local e em um determinado tempo?		
Desenvolvi uma história observando as 5 partes importantes?		
Ao criar essas partes, centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?		
Todos os elementos que escrevi são importantes para o meu conto, ou inseri detalhes que não interessavam muito para a história?		
Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos sinais trabalhados na aula?		
Organizei os parágrafos adequadamente?		
Repeti muitas palavras?		
Observei a ortografia?		
NOTA FINAL:		

Os aspectos em que melhorei desde a minha primeira produção até a última foram os seguintes: _____

Os aspectos em que ainda preciso melhorar são os seguintes: _____

Recebido em outubro de 2009. Aprovado em novembro de 2009.