



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RÚBIA MARIA FERREIRA FERREIRA

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA:
uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**

Marabá - PA
2018

RÚBIA MARIA FERREIRA FERREIRA

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA:
uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientador: Prof. Dr. Paulo da Silva Lima.

Marabá - PA
2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Campus do Tauarizinho da UNIFESSPA. Marabá, PA

Ferreira, Rúbia Maria Ferreira

O gênero textual conto em práticas de leitura e escrita: uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem / Rúbia Maria Ferreira Ferreira; orientador, Paulo da Silva Lima. — Marabá: [s. n.], 2018.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2018.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Paço do Lumiar (MA). 2. Língua portuguesa - Escrita. 3. Leitura. 4. Conto. 5. Letramento. 6. Pesquisa-ação em educação. I. Lima, Paulo da Silva, orient. II. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.07

RÚBIA MARIA FERREIRA FERREIRA

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO EM PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA:
uma proposta para o desenvolvimento das capacidades de linguagem**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em, 21 de março de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Paulo da S. Lima

Prof. Paulo da Silva Lima (Orientador)
Doutor em Letras
Universidade Federal do Maranhão

Tânia

Prof. Tânia Maria Moreira
Doutora em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

Antônio Vieira

Prof. José Antônio Vieira
Doutor em Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, fonte do conhecimento.

Aos meus pais, pelo incentivo durante todas
as etapas da minha formação.

Ao Pedro, meu maior incentivador, por sua
compreensão durante esta caminhada.

Às minhas avós: Rosa Maria e Cenire Maria.

Aos meus irmãos: Rubéns, Rafael, Antônio
Carlos, Edvaldo, Alyne e Luana Vitória,
obrigada pelo imenso carinho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras da Unifesspa, por seus conhecimentos transmitidos com carinho e pelo impulso a busca do conhecimento, em especial, a professora Tânia Maria Moreira pela paciência e grande colaboração na minha vida acadêmica, bem como por suas apreciações na etapa de qualificação.

Ao professor Paulo da Silva Lima pelo exemplo de educador, pela orientação e apoio, fundamentais neste percurso.

À professora Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro, pelas considerações feitas na qualificação que foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

Aos membros da banca examinadora, José Antônio Vieira e Tânia Maria Moreira, pela avaliação e valiosas contribuições.

À Capes, pelo apoio financeiro.

Aos meus alunos da “Unidade de Educação Básica Conjunto Paranã”.

A todos os meus colegas de turma, os quais estiveram, de alguma forma, presentes na elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, por me permitirem dedicação aos estudos, ajudando-me a superar as dificuldades, guiando-me nos momentos mais difíceis.

Ao meu esposo Pedro, cuja influência foi decisiva para meu ingresso no curso, pela constante motivação e pela compreensão durante minha ausência.

Aos meus irmãos Rubéns e Rafael, pela disponibilidade e apoio.

À Luana Vitória e Edvaldo Dutra, meus amores, por compreenderem minha ausência, por todos os mimos.

À amiga Leila, Eliene e Aliane, companheiras do cotidiano, pela força nos momentos mais difíceis deste trabalho e pelas discussões mantidas.

À Alane Carla, pela hospitalidade, por sua bondade e amizade.

Aos amigos, Penha, Daniele e Romildo, por me acolherem e me ajudarem na fase inicial do curso e por sempre se mostrarem disponíveis para ajudar.

À Djanira Lanna pelas palavras motivadoras e livros emprestados.

À Elizabeth Lago e Ana Valéria, agradeço pelos dias compartilhados durante todos esses anos e pela amizade.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(BAKHTIN, 2006, p. 115)

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma proposta de intervenção didática, tendo como objeto de ensino o gênero textual narrativo literário conto. Adotamos a concepção de linguagem sociointeracionista, nesse sentido compreendemos que o ensino de língua portuguesa deve manter uma ligação constante com as práticas sociais em que os alunos estão inseridos. Nosso objetivo foi investigar em que sentido o ensino de gêneros por meio de sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto privilegiamos o construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e do modelo de arquitetura textual proposto por Bronckart (2012), assim como a sequência didática (SD), conforme os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para dar melhor suporte a este trabalho, também foram relevantes os aportes teóricos de Bakhtin (2006; 1997) e Marcuschi (2010; 2008) que entendem os gêneros textuais como ação social; Köche, Boff e Marinello (2015; 2014), Barros e Rios-Registro (2014), Gonçalves e Bazarim (2013) e Nascimento (2009) que tratam das práticas didáticas dos gêneros textuais e de sua articulação com as práticas de letramento. Utilizamos o método da pesquisa-ação, tendo em vista que essa estratégia metodológica nos possibilita investigar e aprimorar nossa prática. O público-alvo desta pesquisa foram alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública municipal “Unidade de Educação Básica Conjunto Paranã”, localizada em Paço do Lumiar-MA. A partir da análise da primeira e última versão dos contos, pudemos constatar que o desenvolvimento da prática pedagógica, no ensino de gêneros, por meio da sequência didática contribuiu para o aprimoramento das capacidades de linguagem dos alunos participantes desta pesquisa.

Palavras-chave: Gênero conto. Sequência didática. Leitura. Escrita.

ABSTRACT

At this paper, it is presented didactics intervention proposal, having as teaching object the tale literary narrative textual gender. It was adopted the social interactionist language conception. In this regard, it was understood that the Portuguese language teaching must maintain a constant connection with the social practices the students are inset in. The objective was to investigate how genders teaching through didactical seauence contributes for reading and writing teaching and learning. Therefore it was privileged theoretical methodological construction of Social Discursive Interactionism (SDI) and the textual architecture model proposed by Bronckart (2012), as well as the didactics sequence (DS) according to the researchers Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). In order to giver support for this paper, it was also relevant the theoretical contribution of Bakhtin (2006; 1997) e Marcuschi (2010; 2008) who comprehend textual genders as social actions; Köche, Boff e Marinello (2015; 2014), Barros e Rios-Registro (2014), Gonçalves e Bazarim (2013) e Nascimento (2009) who broaches textual genders didactics practices and its articulation with literacy practices. It was used the research-action method, considering the methodological strategy allows to investigating and enhancing practice. This research intended targets were 9th year Elementary students from the public school “Unidade de Educação Básica Conjunto Paranã”, located in Paço do Lumiar-MA. From the firat and last tale versions analysis, it was possible to verify that pedagogical practice development on genders teaching through didactical sequence, contributed participant students' language capacity enhancement.

Keywords: Tale gender. Didactics sequence. Reading. Writing.

LISTA DE QUADROS

	p.
Quadro 1 – Verbetes	33
Quadro 2 – Tipologia textual dialogal – exemplificação	35
Quadro 3 – Capacidades de linguagem	45
Quadro 4 – Condições de produção textual	48
Quadro 5 – Tipos de discurso	50
Quadro 6 – Marcas típicas.....	51
Quadro 7 – Marcação da conexão	55
Quadro 8 – Esquema geral de um modelo didático de gênero	61
Quadro 9 – Agrupamentos de gêneros	63
Quadro 10 – Lista de constatações/controle para o gênero conto	71
Quadro 11 – Capacidades de linguagem do conto	75
Quadro 12 – Características da escola	78
Quadro 13 – Síntese da SD desenvolvida para o conto	82
Quadro 14 – Versão inicial digitalizada da aluna P1	92
Quadro 15 – Versão inicial da aluna P1	93
Quadro 16 – Análise da produção inicial da aluna P1 com base na lista de constatações.....	94
Quadro 17 – Versão final digitalizada da aluna P1	96
Quadro 18 – Versão final da aluna P1	97
Quadro 19 – Análise da produção final da aluna P1 com base na lista de constatações.....	98
Quadro 20 – Versão inicial digitalizada da aluna P2.....	100
Quadro 21 – Versão inicial da aluna P2.....	101
Quadro 22 – Análise da produção inicial da aluna P2 com base na lista de constatações.....	102
Quadro 23 – Versão final digitalizada da aluna P2.....	105
Quadro 24 – Versão final da aluna P2.....	106
Quadro 25 – Análise da produção final da aluna P2 com base na lista de constatações.....	107
Quadro 26 – Versão inicial do aluno P3	110
Quadro 27 – Versão inicial do aluno P3	111

Quadro 28 – Análise da produção inicial do aluno P3 com base na lista de constatações.....	112
Quadro 29 – Versão final digitalizada do aluno P3	114
Quadro 30 – Versão final do aluno P3	115
Quadro 31 – Análise da produção final do aluno P3	116

SUMÁRIO

	p.
INTRODUÇÃO	13
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	18
1.1 GÊNERO TEXTUAL COMO FORMA DE AÇÃO SOCIAL.....	18
1.2 SEQUÊNCIAS/TIPOLOGIAS TEXTUAIS.....	28
1.2.1 Sequência textual narrativa.....	29
1.2.2 Sequência textual descritiva	32
1.2.3 Sequência textual dialogal	33
1.3 GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO.....	37
1.3.1 Práticas de letramento e produção textual	40
1.3.2 Teoria do ISD e o desenvolvimento das capacidades de linguagem	44
1.3.2.1 As condições de produção de textos: as capacidades de ação	46
1.3.2.2 A infraestrutura geral dos textos: as capacidades discursivas	48
1.3.2.3 Os mecanismos de textualização e enunciativos: as capacidades linguístico-discursivas.....	54
2 FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GÊNEROS	59
2.1 MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO	59
2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	62
2.3 LISTA DE CONSTATAÇÕES/CONTROLE	69
3 GÊNERO TEXTUAL CONTO	72
3.1 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO	74
4 METODOLOGIA	76
4.1 MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO	76
4.2 CONTEXTO DE PESQUISA	77
4.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS.....	78
5 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	81
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO	84
5.1.1 Apresentação da situação	84
5.1.2 Primeira produção.....	86
5.1.3 Módulos 1, 2, 3 e 4.....	87
5.1.4 Segunda produção.....	89
5.1.5 Módulos 5 e 6.....	89

5.1.6	Produção final	90
5.2	(RE)ESCRITA DO CONTO: ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	121
	APÊNDICES.....	126
	ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

No contexto atual, saber ler e escrever de modo proficiente é essencial, tanto na vida pessoal quanto na profissional, já que são competências que possibilitam a inserção do sujeito nas diversas esferas sociais. Entretanto, podemos constatar em pesquisas voltadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua materna (GONÇALVES, 2002; SOARES, 2001), bem como pela nossa prática docente que grande parte dos discentes apresenta dificuldades na compreensão de textos e na comunicação escrita.

Nesse contexto, pesquisas como a de Ruiz (2010) têm revelado como grande entrave o tratamento dado à produção escrita na escola, visto que ainda há um apego à abordagem prescritiva da gramática normativa, o professor centra-se na correção de “erros” gramaticais e ortográficos, em detrimento de aspectos contextuais e semânticos que precisam ser trabalhados em um texto.

Com prática de ensino dessa natureza, o professor mantém uma tímida interação com o aluno, sendo a atividade de reescrita desconsiderada. Conseqüentemente, ao sair da educação básica o estudante tem muita dificuldade de produzir textos coerentes, que considerem as condições de produção para diferentes interlocutores, como podemos verificar, por exemplo, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para que ocorram algumas mudanças no ensino, parece pertinente que tenhamos, de forma clara, um posicionamento quanto aos objetivos do ensino de língua materna, bem como é preciso adotar uma concepção de linguagem e de gramática conforme os fins almejados, isto é, que considere a linguagem como processo de interação, para assim não tornar as aulas de leitura, escrita e de estudos linguísticos insignificantes.

Nessa direção, estudos teóricos sobre o ato de ler e escrever sofreram mudanças significativas a partir de estudos linguísticos cuja a compreensão de linguagem como processo de interação social, tal como concebida por Bakhtin (2006), que percebe o contexto social como um fator essencial em processos de expressão oral, de leitura ou de escrita. Nessa vertente, ao utilizar a língua, o indivíduo realiza a exteriorização de um pensamento ou a transmissão de informação a um ouvinte que ao compreender a mensagem responde ao seu

interlocutor. Nesses termos, o que ocorre, na verdade, é uma interação entre interlocutores em um dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Diante dessas modificações, o ensino de língua portuguesa precisa se desvincular da abordagem prescritiva e das atividades improdutivas de escrita e reescrita de textos. Além disso, para que a leitura e a escrita se tornem significantes é essencial que sejam concebidas como ações interligadas e dinâmicas. É nesse sentido que Geraldi (2006) propõe a articulação da prática de leitura, produção escrita e análise linguística para um adequado ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) do ensino fundamental (1998) recomendam que as atividades de escrita devem contribuir para as práticas sociais de escrita. Além disso, esses documentos entendem o texto como unidade básica de ensino e o gênero textual como instrumento de ensino-aprendizagem, sendo o foco do ensino as suas características, a situação específica de produção, o destinatário almejado e o propósito comunicativo. Conforme os PCNLP, quanto mais o aluno dominar as possibilidades de uso da língua, maior será suas condições de interação verbal.

Cabe destacar que os gêneros textuais são formas variadas de linguagem que compõem os textos orais e escritos que circulam em nossa sociedade, por isso são socialmente reconhecidos por suas características comuns, procuram atingir intenções comunicativas semelhantes e ocorrem em situações específicas. Podemos observar que são inúmeras as modalidades de enunciado e que estão em constante transformação, principalmente devido às mudanças tecnológicas e de comunicação. Assim, necessitamos explorar cada vez mais os gêneros textuais, conhecer sua diversidade e funcionalidade nas mais variadas práticas sociais.

Baseado nessas considerações, este trabalho se apoia no construto teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que se volta para o estudo das relações entre linguagem e desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, Bronckart (2012) propõe um modelo de arquitetura textual com o intuito de auxiliar o trabalho com os gêneros na sala de aula.

Nesse sentido, apresentamos uma proposta de intervenção didática voltada para os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola pública municipal “Unidade de Educação Básica Conjunto Paranã”, localizada em Paço do Lumiar-MA, tendo como objeto de ensino o gênero textual conto a partir do desenvolvimento de

uma sequência didática (SD, de ora em diante), conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Nesse contexto, entendemos que o ensino de língua materna, para proporcionar aos alunos um verdadeiro desenvolvimento das capacidades de linguagem, deve fomentar o contato com os mais diversos textos que circulam em nossa sociedade, em outras palavras, quanto mais gêneros textuais eles (re)conhecerem no espaço escolar mais autonomia terão para compreendê-los e produzi-los em outros espaços, conforme a situação enunciativa. Assim, os gêneros são essenciais ao ensino, porque são essenciais à vida de todos nós.

Buscamos, nesta pesquisa, responder ao seguinte questionamento: Quais são as potencialidades do procedimento sequência didática à aprendizagem da leitura e produção textual? Nesse sentido, nosso objetivo geral é investigar em que sentido o ensino de gêneros por meio de sequência didática contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Para atingirmos esse objetivo, elencamos como objetivos específicos:

- a) elaborar e aplicar uma sequência didática do gênero conto;
- b) investigar quais as potencialidades desse gênero ao ensino de língua materna quanto à ampliação das capacidades de linguagem;
- c) proporcionar momentos de atividades epilinguísticas em sala de aula;
- d) fomentar os alunos a constituírem-se como sujeitos de seus discursos em práticas sociais da língua escrita;
- e) desenvolver práticas de análise linguística em sala de aula.

A escolha pelo gênero textual conto deu-se por considerá-lo um importante fenômeno dialógico, fruto da prática de linguagem de sujeitos históricos e por reconhecer que sua natureza estética pode contribuir para a ampliação das possibilidades expressivas da língua.

Em virtude das particularidades do conto, bem como da quantidade de conteúdo trabalhado e das atividades de leitura e escrita necessárias, em nossa SD foram realizadas seis oficinas, além da atividade final, apresentação dos contos para a comunidade escolar e divulgação deles em um *blog*. O projeto foi desenvolvido durante os meses de maio a setembro de 2017.

Ressaltamos que os textos selecionados para as tarefas da SD fazem parte da coletânea “Os cem melhores contos brasileiros do século”, organizada por Italo Moriconi (2001), sua escolha decorre do fato dessa obra apresentar contos de

alguns dos principais nomes da literatura brasileira, por conter uma grande heterogeneidade temática, por sua organização que traz contos divididos por períodos cronológicos e conteúdo temático, sobretudo, essa obra não se orienta em critérios acadêmicos, trata-se de uma seleção pautada em critérios de gosto e qualidade.

Não temos a intenção de usar o gênero conto como pretexto para o ensino de regras gramaticais, mas sim valorizar seus temas, seus tons e seu caráter verossímil, por se configurar em uma possibilidade de formação de leitores e escritores proficientes, isto é, que sejam sujeitos de seus discursos.

Um ponto importante para o desenvolvimento das atividades com o gênero é a escolha do tema que precisa ser interessante aos alunos, permitindo-lhes um posicionamento e uma progressão no desenvolvimento de suas capacidades.

É nesse sentido que buscamos, nesta proposta, promover a discussão acerca do tema família. Visto que o corpo docente, representantes dos discentes e a coordenação da escola “UEB. Conjunto Paranã”, em muitos momentos de diálogo, sempre enfatizaram essa questão, sendo já sugeridas algumas propostas para intervir nos conflitos familiares e estreitar a relação escola e família. Percebemos que os alunos precisam refletir sobre o papel da família e dos princípios necessários para uma boa convivência familiar. Nesse sentido, o trabalho com o gênero textual conto será de grande relevância para a reflexão e posicionamento dos alunos, haja vista que serão os próprios alunos os agentes na mudança de atitudes, ao promoverem a reflexão dessa temática em seus contos.

Desse modo, em nossa pesquisa, utilizaremos o método da pesquisa-ação, já que se trata de uma pesquisa educacional constituída por vários atores sociais em um contexto de interação da aprendizagem. Cabe frisar que esse método é relevante, pois o pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, vai muito além de simples levantamento de dados, pois, na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Para dar melhor suporte a este trabalho, embasamo-nos nos aportes teóricos de Bakhtin (2006; 1997) e Marcuschi (2010; 2008) que concebem os gêneros textuais como forma verbal de ação social; Bronckart (2012) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que defendem os gêneros textuais no ensino, sob a perspectiva do ISD; Köche, Boff e Marinello (2015; 2014), Barros e Rios-Registro (2014),

Gonçalves e Bazarim (2013) e Nascimento (2009) que tratam das práticas didáticas dos gêneros textuais e de sua articulação com as práticas de letramento e; Gancho (2006), Moisés (1978) e Köche, Marinello e Boff (2015) que fazem um importante levantamento das características do gênero conto.

A exposição desse trabalho está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos uma síntese de nossos pressupostos teóricos, discorremos sobre a concepção de gêneros e seus elementos a partir dos postulados de Mikhail Bakhtin (2006; 1997), Marcuschi (2010; 2008) e Dolz e Schneuwly (2004), em seguida, fizemos um esboço sobre as sequências/tipologias textuais, destacando as que são mais frequentes no gênero em estudo. Logo após, tecemos algumas reflexões acerca dos gêneros textuais como objeto de ensino. Também tratamos do ensino de produção textual como prática de letramento. Em seguida, apresentamos os princípios fundamentais do ISD, bem como discorremos sobre as capacidades de linguagem.

No segundo capítulo, fizemos a apreciação de três ferramentas didáticas fundamentais ao ensino de gêneros: o modelo didático de gênero, a sequência didática e a lista de constatações/controle.

No terceiro capítulo, apresentamos o modelo didático do conto, precedido de uma revisão bibliográfica de estudos dos especialistas em narrativa literária.

No quarto capítulo, discorremos sobre a metodologia e os caminhos percorridos nesta investigação. Fazemos algumas considerações sobre o método de pesquisa, a contextualização de pesquisa, bem como os procedimentos de ensino e de análise adotados.

No quinto capítulo, apresentamos como ocorreu o desenvolvimento da sequência didática aplicada para o gênero conto e, com base nas capacidades de linguagem, desvelamos a análise dos textos.

No sexto capítulo, apresentamos as considerações finais que buscam demonstrar a todos os envolvidos com a educação, em especial, com o ensino de língua materna no ensino fundamental, a relevância de se desenvolver o trabalho com gêneros textuais a partir da ferramenta sequência didática aliada a construção do modelo didático de gênero e a lista de constatações/controle. Em seguida, expomos as referências, os apêndices e os anexos.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, em nossas bases de orientação, apresentaremos os conceitos teóricos que subjazem nossa pesquisa. Discorreremos sobre a concepção de gênero textuais/discursivos e dos elementos apontados por Bakhtin como basilares na sua constituição. Nesse contexto, contribuíram significativamente para essa discussão os estudos linguísticos, em especial, de Dolz e Schneuwly (2004), fundamentados no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), bem como de Marcuschi (2010; 2008) que se vincula a perspectiva sócio-histórica e dialógica. No segundo momento, apresentaremos um esboço sobre as tipologias textuais. Ainda, apreciaremos os gêneros textuais como objeto de ensino.

1.1 GÊNERO TEXTUAL COMO FORMA DE AÇÃO SOCIAL

Sabemos que, durante muito tempo, os estudos linguísticos se guiaram pelo pressuposto saussuriano que nos apresenta a dicotomia langue e parole, isto é, língua e fala. Para Ferdinand de Saussure (2006, p. 21-23), a langue forma um sistema linguístico de base social que é usado como meio de comunicação pelos falantes de uma determinada comunidade linguística. Nessa perspectiva, a língua é vista como um fenômeno coletivo, produzida e compartilhada socialmente, bem como exterior ao indivíduo. Enquanto a parole é o uso individual do sistema, isto é, nas situações comunicativas, os falantes além de se adaptarem aos diferentes contextos, fazem escolhas.

Saussure centrou-se na langue, concebida como sistema estável de signos e regras, em contrapartida, concebeu a fala como efêmera e individual. Conseqüentemente, seus estudos não observaram os atos individuais, o falante e sua criatividade de adaptação, assim como os fenômenos sociointerativos.

Com base nesses estudos, surgiram outros com abordagens diferentes e preocupados em observar a linguagem em seus efetivos usos, voltados para a análise de textos e discursos, ligados à teoria da enunciação que defende a natureza social e não individual da linguagem e, sobretudo, considera essencial a situação de interlocução no estudo da língua.

Um importante colaborador dessa perspectiva foi o pensador russo Mikhail Bakhtin (2006, p. 125) que concebe a linguagem como um fenômeno social,

histórico e ideológico, ele define o enunciado como uma verdadeira unidade de comunicação verbal. Além disso, norteou que o enunciado não se constitui só de matéria linguística, mas também de uma parte não verbal, o contexto da enunciação, que está intrinsecamente relacionado com as atividades humanas realizadas nas esferas sociais de comunicação.

Assim, podemos entender que a compreensão dos enunciados não ocorre apenas através do significado isolado de cada uma de suas partes, pois na construção de sentidos a situação de interlocução tem papel fundamental. Em outras palavras, o contexto da enunciação é considerado um fator significativo em qualquer tipo de interação verbal, ele se constrói, em grande parte, na própria interação. Nessa perspectiva, o usuário da língua é essencialmente social e a sua linguagem é ideológica, pois, como ratifica Bakhtin (1997, p. 282), “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

De acordo com a concepção dialógica da linguagem, Bakhtin (1997, p. 280, grifo nosso), apresenta-nos o conceito de gêneros do discurso:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em *forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos*, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.

Nesse sentido, todos os usos que fazemos da língua ocorrem por meio de produções verbais organizadas, isto é, gêneros do discurso, sendo que essa utilização é socialmente disposta em instâncias de atividade humana que facilitam a interação verbal entre seus membros, elegendo os textos orais e escritos mais apropriados. Como, por exemplo, na esfera acadêmica, a resenha, o artigo acadêmico, o resumo, o fichamento, o fórum de discussão, são famílias de textos muito recorrentes. De acordo com o autor, existe uma variedade de esferas sociais de comunicação, assim como uma diversidade de gêneros advindos delas.

Bakhtin (1997, p. 280, grifo do autor) acrescenta que: “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 do discurso*”. Nesse sentido, podemos entender os gêneros

como padrões comunicativos socialmente utilizados, por apresentar uma série de semelhanças e estabelecer uma ação de linguagem específica.

O autor destaca que os gêneros do discurso/textuais¹ são “relativamente estáveis”, porque podem sofrer modificações de acordo com a situação de comunicação na qual são utilizados. Por exemplo, se uma pessoa escreve um e-mail para solicitar uma vaga de emprego a um setor de recursos humanos, a linguagem utilizada será mais elaborada do que um e-mail para um amigo.

Como afirma Schneuwly e Dolz (2004, p. 64), “São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções, por vezes, importantes”.

Os gêneros são instituídos pela prática social ao longo da história, nas mais diversas circunstâncias de comunicação sempre estamos fazendo uso deles, muitas vezes sem perceber, por escrito ou oralmente, em situações cotidianas ou formais, eles permeiam nossa vida e organizam nossa interação. Portanto, os gêneros textuais são formas de ação social que decorrem de nossos interesses e necessidades comunicativas.

Como afirma Bakhtin (1997, p. 303):

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

Desse modo, não temos como nos comunicarmos a não ser através de gêneros textuais, sendo que a escolha de um gênero depende da intencionalidade do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está envolvido, isto é, quem fala/escreve, para quem, com qual objetivo e em qual contexto histórico acontece essa interação.

Como ratifica Bakhtin (1997, p. 280), os gêneros do discurso refletem as condições específicas e as finalidades de cada instância de atividade humana, não só por seu *conteúdo temático* e por seu *estilo de linguagem*, como também, e principalmente, por sua *construção composicional*. Dessa forma, a estabilidade dos

¹ Vale ressaltar que não discutiremos aqui acerca da distinção/pertinência das expressões “gênero do discurso” e “gênero textual”, como faz Rojo (2005, p. 185). Usamos a expressão gênero textual, por entendermos, com base em Bronckart (2012) e Marcuschi (2010), que essa noção é equivalente à noção bakhtiniana de gênero do discurso.

gêneros textuais se deve à recorrência dessas três dimensões que os caracterizam e que estão sempre interligadas pelo contexto de uso da língua.

O estilo de linguagem diz respeito às configurações específicas das unidades da língua, isto é, de acordo com a esfera social em que circula, faz a seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, os quais servem para particularizar o discurso, desvelando, em muitos textos, a individualidade do falante, bem como sua proximidade com o ouvinte.

Podemos observar, por exemplo, o gênero receita em que o estilo de linguagem, comumente, caracteriza-se por apresentar um vocabulário formal com expressões típicas da área (pitada de sal, pimenta a gosto, dar o ponto), privilegia uma sintaxe mais simples com períodos curtos. Na primeira parte, ingredientes, não há presença de verbos, por sua vez, o modo de fazer apresenta muitos verbos no imperativo (coloque, bata, sirva), pois tem como objetivo instruir o leitor. Portanto, cada gênero textual possui um estilo de linguagem particular que pode ser reconhecido pelos sujeitos do discurso ao se apropriarem da língua.

Todos gêneros textuais possuem estilo de linguagem, sendo que há condições mais favoráveis para a manifestação do estilo individual em alguns gêneros, como acontece com os gêneros literários, do que para outros, por exemplo, os documentos oficiais: ofício, memorando, requerimento, dentre outros. Isso ocorre porque o apagamento enunciativo das marcas de autoria é uma característica estilística dos textos científicos.

Vale ressaltar que o estilo de linguagem é um elemento significativo para a constituição de um gênero e as mudanças ocorridas nele são reflexos dos acontecimentos históricos da sociedade e da linguagem, pois, como ratifica Bakhtin (1997, p. 286), “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”. Por essa razão, as mudanças fonéticas, lexicais e gramaticais ocorridas no sistema linguístico são percebidas a partir das realizações nos gêneros textuais. Assim, torna-se evidente que o gênero é tão relevante quanto à linguagem, posto que esta se concretiza na diversidade de gêneros textuais.

O conteúdo temático representa os conhecimentos e os conteúdos que podem ser abordados em um gênero. Por exemplo, a crônica pode abordar questões sociais, franquezas humanas, uma notícia marcante, uma viagem, em

geral, acontecimentos do dia a dia, revelando aspectos não percebidos. Do mesmo modo, o tema pode definir a seleção de um gênero.

Por sua vez, a construção composicional diz respeito à estrutura particular dos gêneros, aos aspectos textuais e formais, isto é, a forma de organização, a distribuição das informações, o padrão gráfico, as ilustrações. O conto, por exemplo, é comumente constituído de apresentação, complicação, clímax e desfecho.

Os gêneros textuais apresentam grande heterogeneidade, indo do diálogo cotidiano à tese científica, conforme Bakhtin (1997, p. 282), existem dois grupos de gêneros: primários (simples) e secundários (complexos).

Produzidos em situações espontâneas, os gêneros primários estão ligados às relações cotidianas da esfera social: as conversas face a face, as cartas, os diários íntimos, etc.; por seu turno, os gêneros secundários estão relacionados a outras esferas, públicas e mais complexas, mediadas muitas vezes pela escrita: o romance, as publicidades, a palestra, etc. Os secundários, formam-se a partir dos primários, absorvendo-os e transformando-os, nesse processo, o secundário carrega marcas do primário e apresenta novas características da esfera discursiva em que circula, tornando-se um novo gênero.

Com as mudanças tecnológicas e comunicacionais, podemos constatar que os gêneros textuais estão sempre em movimentos, fazendo surgir novas modalidades de enunciados. Como diz Marcuschi (2010, p. 22, grifo do autor), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”. No decorrer do dia, cada situação de interação verbal exige um modo particular de comunicação, assim sendo produzimos diversos textos escritos e orais, como demonstra esta situação:

Pela manhã, a mãe deixa um bilhete para o filho e faz a lista de compras. Chegando ao trabalho, prepara o material para a discussão com sua equipe. Na hora do almoço, telefona para o filho para saber se ele está bem. À tarde, antes de sair, anota os compromissos do dia seguinte. Após o trabalho vai ao mercado e preenche o cupom para o sorteio de um carro. Na volta para casa, encontra-se com uma amiga e conversam alguns instantes. À noite, ao ler o jornal, depara-se com um artigo do qual discorda e resolve escrever uma carta para a coluna do leitor. (ALTENFELDER, 2008, p. 83)

Cada situação exige o uso de uma forma particular de comunicação, pois os interlocutores, os meios de circulação dos textos e as finalidades são diferentes. Podemos verificar que as situações de comunicação são infinitas, assim como os

gêneros textuais são ilimitados. A partir dos estudos bakhtinianos, foi possível entender que nos comunicamos através de gêneros e, à proporção que os conhecemos, melhor os utilizamos nas mais diversas situações sociais.

Em consonância, Marcuschi (2010, p. 19, grifo nosso) afirma que:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São *entidades sócio-discursivas e formas de ação social* incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Os gêneros textuais são instrumentos que surgem em determinados momentos da história da humanidade para coordenar a comunicação diária, em geral, não conhecemos a origem da maioria dos gêneros, mas compartilhamos da noção de gênero como estrutura cognitiva e cultural da sociedade que estabelece relações de poder nas instituições. Posto que eles atuam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, pois estabelecem relações sócio-históricas através de produções de referência que ultrapassam a justificativa individual.

É nesse sentido que Marcuschi (2008, p. 161) concebe os gêneros textuais como “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que [...] são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia.”

Marcuschi (2010, p. 19-20) acrescenta que os gêneros não são instrumentos estanques, mas sim eventos textuais bastante maleáveis, dinâmicos e plásticos, pois, conforme as necessidades e atividades socioculturais estão sempre passando por mudanças, assim como novos gêneros surgem a partir das inovações tecnológicas, o que justifica a quantidade de gêneros existentes hoje.

Da cultura essencialmente oral à cultura eletrônica em que vivemos, podemos observar que os gêneros se multiplicaram, sobretudo, os escritos que se ampliaram com o advento da cultura impressa a partir do século XV. Por isso, os gêneros textuais são expressões típicas da vida cultural e se caracterizam bem mais por suas funções cognitivas, comunicativas e institucionais do que por suas particularidades linguísticas e estruturais.

Para o trabalho com a produção e compreensão textual, Marcuschi (2010, p. 23-30, grifo do autor) alerta quanto à relevância de se distinguir os termos: gênero textual, domínio discursivo e tipo textual. Este último, denomina “uma sequência

teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)". São modos textuais que envolvem poucas categorias, a saber: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Em geral, os gêneros textuais podem apresentar uma heterogeneidade tipológica, isto é, um gênero pode conter dois ou mais tipos textuais. Por exemplo, o conto que além da sequência narrativa pode conter uma descrição, uma exposição e assim por diante.

Enquanto a expressão gênero textual refere-se aos "*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2010, p. 23, grifo do autor). São formas textuais escritas e orais que recorremos nas diversas situações comunicativas. Diferentemente dos tipos textuais que são limitados, os gêneros são incontáveis.

Assim, torna-se evidente que gêneros e tipos textuais não são dicotômicos, mas sim complementares e integrantes. Como ratifica Marcuschi (2008, p. 156), "Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento".

Já o termo domínio discursivo é usado para nomear "uma esfera ou instância de produção discursiva" (MARCUSCHI, 2010, p. 24) em que circulam os textos. Os domínios propiciam o surgimento de discursos específicos como: discurso jurídico, religioso, jornalístico, acadêmico, entre outros. Podemos identificar uma variedade de gêneros textuais em um domínio, em certos casos, serão exclusivos. Como, por exemplo, as ladainhas que são específicas do domínio religioso.

Portanto, para a concepção de tipo textual prevalece a identificação de sequências linguísticas típicas, assim como para gênero textual, predominam os critérios de padrões comunicativos, circulação sócio-histórica, plano composicional, conteúdo temático, estilo e funcionalidade. Por sua vez, os domínios discursivos são as esferas sociais de atividade humana em que os textos circulam (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Assim, verificamos que a definição desses termos é mais funcional do que formal.

Outro aspecto importante quanto à noção de gênero textual, conforme o autor supracitado, é que não podemos defini-lo apenas por suas características típicas, o que comprova a plasticidade e dinamicidade dos gêneros. Visto que, em alguns casos, um gênero pode não ter certa característica e continuar sendo aquele gênero.

Também pode acontecer uma intertextualidade intergêneros, como denomina Ursula Fix (1997 apud Marcuschi, 2010, p. 33), ou seja, uma mescla de funções e formas de vários gêneros em um determinado gênero.

A hibridização ou intertextualidade intergêneros é um fenômeno segundo o qual um gênero assume a forma de um outro gênero, visando um propósito comunicativo. Isto ocorre, por exemplo, quando alguém escreve um anúncio publicitário em forma de miniconto e, mesmo assim, continua a ser um anúncio, ou seja, o texto tem a forma de miniconto, mas não a função de um miniconto, como acontece no exemplo a seguir que extraímos de Koch e Elias (2016, p. 20):

Era uma vez uma vaidosa **MODEL**. Ambiciosa, não se contentava em ser Top. Queria ser rainha.

Entrou para uma rede social online e conheceu um rei, o **REI DO GADO**. Namoraram, casaram e ela se tornou a **RAINHA SUCATA**. Eram o casal perfeito. Alguns diziam que encontraram a **FELICIDADE**.

Mas o rei não estava feliz. Cabisbaixo, ficava se perguntando: **QUE QUE**. Preocupada, a rainha foi consultar **ROQUE SANTERCO**, um pai de santo meio charlatão que habitava as redondezas.

"O rei precisa de um herdeiro. Isso irá fazer a alegria **RENASCER** dentro dele", disse o pai de santo.

"Você quer que eu engravide, fique gorda e feia? Nã-nã-nã-nã! Vou contratar uma **BARRIGA DE ALUGUEL**".

E lá se foi a rainha com o seu possante **GUANO POR QUINA** último modelo, em busca da **VAMP** dinheirista ou da santa que daria à luz seu rebento e traria paz para o rei e para si mesma. Afinal, **AMOR POR** à fama, dizia a rainha, **VALE TUDO**.

Viva. Um sucesso leva ao outro.

VIVA
DO SEU JEITO

canalviva.com.br
facebook.com/vivaanalviva
google.com/+viva
@canalviva

Fonte: *Veja*. São Paulo, Abril, ano 45, n. 52, 26 dez. 2012, ed. 2.301.

Neste exemplo, a intertextualidade intergêneros é uma estratégia que tem a função de anunciar a programação da rede de TV e atrair audiência. Para a construção de sentidos do texto, o leitor precisa ativar conhecimentos textuais, linguísticos, enciclopédicos e, sobretudo, sua competência metagenérica que, segundo Koch e Elias (2014, p. 103), é a capacidade que o indivíduo tem de interagir de forma adequada nas diversas práticas sociais, pois é “essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais”.

Nesse sentido, foi nossa competência metagenérica que nos possibilitou constatar que, conforme a composição, conteúdo, estilo de linguagem, propósito comunicacional e veiculação, o gênero textual lido é um anúncio publicitário, constituído sob a forma de um miniconto.

Schneuwly (2004, p. 20-21) afirma que o gênero textual é um instrumento fundamental para o desenvolvimento de capacidades individuais, visto que os gêneros textuais não só organizam, mas também constituem toda a interação humana, norteiam todo ato de linguagem. Esses instrumentos “encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. Assim, o sujeito, a ação e o instrumento são os elementos centrais em uma atividade humana.

Em consonância, Koch (2009, p. 55) afirma que “o gênero pode ser considerado como uma ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero”. Conseqüentemente, para que o gênero seja efetivamente um mediador das ações de um sujeito, possibilitando a comunicação e a aprendizagem, faz-se necessário que ele se aproprie desse instrumento.

Conforme Bronckart (2012, p. 103), a apropriação dos gêneros textuais é, um mecanismo essencial à inserção social do indivíduo nas diversas situações de comunicação. Além disso, os gêneros direcionam todos os níveis de operação que possibilitam os indivíduos se constituírem como sujeito do discurso.

Schneuwly (2004, p. 22) acrescenta que o uso dessa ferramenta resulta na ampliação das capacidades individuais, assim como aprimora seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é usada. Logo, o conhecimento de diversos gêneros textuais que circulam na sociedade não só amplia a competência

linguística e discursiva dos indivíduos, mas também desvela as inúmeras formas de participação social possíveis a partir do uso da linguagem.

Como afirma Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 143, grifo nosso):

Como em toda ação humana, ele vai usar um instrumento – ou um conjunto de instrumentos – para agir: um garfo para comer, uma serra para derrubar uma árvore. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é um instrumento para agir linguisticamente. É um *instrumento semiótico*, constituído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende diferentes níveis.

Nesse contexto, o gênero textual não é uma simples ferramenta de comunicação, visto que cada gênero compreende um conjunto articulado de instrumentos para a realização discursiva, portanto, podemos considerá-lo um megainstrumento para as práticas de linguagem, com diz Schneuwly (2004, p. 25), “Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade”.

Os gêneros textuais, em uma última análise, são a materialização de diversas práticas de linguagem que permeiam à vida em domínios discursivos específicos, são formas verbais de ação social relativamente estáveis. Portanto, o trabalho com os gêneros textuais permite que o sujeito se torne o autor de seu dizer, bem como possa estar inserido em seu contexto sócio-histórico.

A perspectiva interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 2006; 2012), assim como a sua vertente didática (SCHNEUWLY, NOVERRAZ; DOLZ, 2004) vão ao encontro da concepção de gêneros textuais como prática de ação social, defendida por Bakhtin e Marcuschi. O Interacionismo Sociodiscursivo e seus desmembramentos têm realizado pesquisas em todos os níveis de transposição didática. Propõe a sequência didática para o trabalho pedagógico com gêneros textuais em situações reais de interação social.

Schneuwly (2004, p. 33), concebe os tipos de textos como escolhas discursivas que atuam em diversos níveis do funcionamento psicológico de produção. Além disso, destaca que os tipos são construções importantes para fomentar a heterogeneidade nos gêneros, oferecendo possibilidades de escolha, assim como para assegurar um domínio mais consciente dos gêneros.

Como já mencionado anteriormente, os gêneros textuais são formados por sequências diferenciadas, que podem ser concebidas como um desdobramento do

elemento composicional do gênero. Nesse contexto, o conhecimento dessas sequências é fundamental no trabalho com a leitura e escrita de textos. Elas também são denominadas de tipos textuais ou tipos de textos (MARCUSCHI, 2010).

Nesse sentido, discorreremos, a seguir, sobre essas sequências.

1.2 SEQUÊNCIAS/TIPOLOGIAS TEXTUAIS

As sequências ou tipologias textuais são ferramentas essenciais a serviço dos gêneros textuais, já que possibilitam a seleção, organização e conexão do conteúdo temático a ser veiculado no texto, contribuindo assim, para um maior planejamento da produção textual e, sobretudo, para a orientação no processo de leitura, servindo ao reconhecimento do gênero textual.

Essas sequências que integram os gêneros textuais, são denominadas de sequências textuais por Adam (1992, p. 28) que as concebe como “uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria e, portanto, em relação de dependência/independência com o conjunto mais vasto do qual faz parte”. Como podemos ver, a infraestrutura geral dos textos é caracterizada pela forma sequencial como o conteúdo é organizado. Portanto, é nesse sentido que as sequências tipológicas se constituem em instrumentos cognitivos indispensáveis à produção e compreensão de textos orais e escritos.

Em consonância com as ideias de Adam, Marcuschi (2010, p. 28) afirma que “o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer essa ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infraestrutural do texto”.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 56), norteiam que o estudo do texto deve considerar a função social dos gêneros e recomendam que as tipologias textuais sejam estudadas a partir dos gêneros textuais, com intuito de estabelecer a progressão temática. Torna-se claro que conhecer as peculiaridades de cada tipologia é fundamental para melhor compreender, classificar e produzir textos em nossas práticas cotidianas.

Dentre suas características básicas, destaca-se o fato de elas serem definidas por traços linguísticos predominantes. Para Köche, Boff e Marinello (2014, p. 19), as tipologias usadas na construção dos gêneros são a narrativa, a descritiva, a dissertativa, a injuntiva, a explicativa, a preditiva e a dialogal.

Por sua vez, Koch e Fávero (1987) denominam a tipologia explicativa também de expositiva. Como dito na seção anterior, para Marcuschi (2010), os tipos textuais são: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo.

Apresentaremos, a seguir, as características da tipologia textual narrativa, descritiva e dialogal, abordaremos somente essas três, porque são mais frequentes no conto. Iniciaremos pela sequência narrativa, por estar diretamente relacionada ao gênero escolhido nesta proposta de trabalho.

1.2.1 Sequência textual narrativa

De acordo com Köche, Boff e Marinello (2014, p. 19-20), a tipologia textual narrativa se caracteriza por relatar situações e acontecimentos reais ou imaginários. Toda narração envolve personagens, situados em um tempo e espaço. A sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga, de modo a formar um todo, uma história ou uma ação completa, isto é, com início, meio e fim. Nessa sequência, existe uma relação de anterioridade e posterioridade, visto que acontece a mudança de um estado para outro. Em geral, os acontecimentos narrados seguem uma ordem cronológica.

Assim, o esquema narrativo pode ser dividido, conforme Bronckart (2012, p. 220), em cinco fases, desenvolvidas sucessivamente, a saber:

- a) a *situação inicial* (exposição ou orientação): apresenta-se um estado de coisas que pode ser considerado de equilíbrio;
- b) a *complicação* (transformação): tem-se um desequilíbrio resultante de uma força perturbadora;
- c) as *ações*: constituem os fatos desencadeados por esse desequilíbrio;
- d) a *resolução* (retransformação): exposição dos fatos que levam à redução da tensão;
- e) a *situação final*: evidencia-se o novo estado de equilíbrio proveniente da resolução.

Comumente, os tempos verbais mais empregados são pretérito perfeito (relata ações acabadas no passado), imperfeito (mostra ações não concluídas no passado) e o pretérito mais-que-perfeito do indicativo (menciona um fato passado ocorrido antes de outro fato também ocorrido passado). Nessa tipologia estão presentes gêneros como o conto, o romance, a novela, a memória literária e o mito.

Cabe frisar que outras duas fases também podem aparecer: a moral e a avaliação. Essa última fase tem como objetivo fazer um comentário sobre o desenrolar da história, podendo aparecer em qualquer momento, pois não tem uma ordem fixa. Por sua vez, a moral elucida a significação global dos fatos, ou seja, é a mensagem da história, pode aparecer no começo ou no final. Essas duas fases são mais flexíveis, visto que elas dependem do posicionamento do narrador em relação ao desenvolvimento da história (BRONCKART, 2012, p. 221).

Outro aspecto importante sobre a tipologia textual narrativa é que as suas fases podem sofrer mudanças de acordo com o gênero textual, porque existem gêneros em que não aparecem todas as fases. O apólogo, por exemplo, estrutura-se em duas fases: a situação (apresentação das personagens, do contexto no qual elas se encontram e do problema que vivenciam) e a moralidade (exposição do ensinamento a ser transmitido, podendo aparecer no final do texto de forma explícita ou não). Enquanto outros gêneros, como o romance, há mais possibilidades de fases, podendo até criar novas complicações e ações no decorrer da história.

Para exemplificar o predomínio da tipologia textual narrativa, apresentamos a seguir um texto que extraímos de Köche, Adiane e Boff (2015, p. 86-88):

Um ser delicado

Laura de Lemos

- 1 Bebericava tranquilo e silencioso na mesinha do canto, quando surgiram os quatro.
- 2 Dois homens e duas mulheres. Vitais. O pedido foi feio em voz alta:
- 3 – Sala da de cebola. Sem passar na água. E três chuletas. Malpassadas, ouviu?
- 4 A mais bonita reclamou: Cebola sem passar na água é horrível!
- 5 – Deixa disso. Cebola aferventada perde o gosto.
- 6 O diálogo chegava-lhe aos ouvidos, duro, e ele começou a sentir-se levemente assustado. “Cebola crua, que horror”, pensou, olhando de relance o grupo e piscando os olhos com jeito de culpa. Depois voltou a cabeça discretamente para o outro lado.
- 7 Os quatro contavam anedotas sujas e riam alto.
- 8 – Esta é enorme!
- 9 – E aquela do “eu te furo os olhinhos”, vocês sabem? ...
- 10 Com a vinda da salada e dos espetos, cessaram as anedotas. Os homens agora se atiravam à carne sangrenta com voracidade de bichos. As facas cortavam e o sangue, como ser vivo, salpicava toda a mesa.
- 11 Ele continuou olhando, sentindo nascer-lhe uma ligeira dor de cabeça de nojo. Era horrível. Devoravam tudo.
- 12 O mais velho, com um enorme pedaço de pão na boca, comentou mastigando que a carne estava ótima, ao mesmo tempo em que uma das mulheres, ao alcançar o copo de cerveja, derrubou-o, provocando um banho inesperado. Os homens se levantaram de um salto e, com furor incontido, limpavam a roupa gritando pelo garçom:

13 – Ei, venha cá depressa!

14 No canto, isolado, ele piscava ainda e se encolhia cada vez mais. Um calor lhe subia pelo rosto, como se fosse ele o autor do desastre. Que grosseiros!

15 – Outra chuleta malpassada!

16 Os homens suavam. Por cima dos lábios um bigode de cerveja dava-lhes um ar cômico de autômatos: “Não é um jantar, é uma luta”, pensou contrafeito. A mesa tornou-se aos poucos, campo de batalha, com sangue, ossos e garrafas vazias. A faca rangia outra vez no espeto sacudindo tudo. Os pratos dançavam. De repente, um passou do ponto de equilíbrio e partiu-se no chão (com enorme ruído).

17 – Outro prato aqui, gritou, rindo, uma das mulheres.

18 O tímido sofria. Já sentia o estômago embrulhado, mas a cena o fascinava. Tem gente que abusa do direito de ser animal, sentenciou para si mesmo. Percebeu que a mulher do copo segredava para um dos homens:

19 – Repara que o sujeito engraçado ali naquela mesa.

20 – Então você não está vendo logo o que ele é.

21 – Mesmo?

22 – Não. Sou eu que sou.

23 – Fingiu não ouvir. Continuou a beber nervosamente, em pequenos goles rápidos, limpando os lábios com seu impecável lenço branco. Por dentro fervia. Baixeza, baixez, baixez...repetia maquinalmente. Cavalões são eles. No fundo também tinham medo, estava certo. Mas a pergunta sorrateira se impunha: como ele? Talvez. Quem poderia assegurar que tudo aquilo não passasse de um grande medo revelado às avessas? Na guerra não se fazia o mesmo, os soldados não eram incitados à violência por meio de gritos, hinos, nomes feios? Não era assim que os homens se defendiam de seres esmagados? ...

24 O enjoo foi aumentando. Adivinhava-se de cara esverdeada e olheiras roxas. Quando se tornou insuportável, levantou-se e, sempre discretamente e num passinho apertado, corrido, foi até o banheiro e vomitou. Vomitou o cheiro de cebola crua, o sangue, os ossos, o suor, os gritos, a ofensa.

25 Voltou mais aliviado. Sentou-se de costas para os quatro. Fixou-se num ponto abstrato, e, murado em sua delicadeza, prosseguiu.

LEMOS, Lara de. Um ser delicado. In: CAMPOS, Cândido et al. *Nove do sul*: contos. Porto Alegre: Instituto Estadual do Livro: CORAG, 2002. P. 79-80.

No conto *Um ser delicado* de Lara de Lemos, nota-se que há uma recriação do real, pertence à ordem do narrar. Nele predomina a tipologia textual narrativa, visto que há uma sequência de fatos que envolve personagens em um tempo e espaço determinado. É uma história curta, com poucos personagens que apresenta um único conflito, o contraste entre um ser delicado e seres rudes.

A estrutura do conto segue o modelo tradicional do gênero:

a) situação inicial (par. 1-5): apresentação do protagonista, caracterizado como *tranquilo e silencioso* em uma situação do dia a dia. Estava em um bar e observa a chegada de dois homens e duas mulheres;

b) complicação (par. 6-10): ocorre com a chegada dos quatro fregueses, pois eles mostram ser pessoas rudes, suas atitudes causam um incômodo a personagem principal, falam anedotas sujas, o riso alto, o tratamento grosseiro com o garçom, a forma voraz como comiam a carne sangrenta e o modo como mastigavam os alimentos e falavam;

c) ações (par. 11-23): os fatos desencadeados pelo comportamento do grupo que, de início, deixavam o homem intimidado, depois vão causando um mal-estar que, aos poucos, as atitudes desses fregueses lhe causam irritação e nervosismo;

d) resolução (par. 24): ocorre quando o enjoo do protagonista fica insuportável e ele discretamente vai ao banheiro vomitar;

e) situação final (par. 25): acontece com o novo estado de equilíbrio, o protagonista retorna do banheiro aliviado e ignora as ações dos outros fregueses, ficando de costas para eles.

Nesse conto, verifica-se que o narrador é observador e usou a terceira pessoa do discurso. Além do discurso indireto, utilizou o indireto livre. São os tempos verbais predominantes, o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, também podemos observar o presente do indicativo nas falas das personagens.

Fica evidente nessa história, o espaço e o tempo das ações narradas. Percebe-se também que o título da história se refere ao personagem principal, uma característica apresentada no decorrer da narrativa, vê-se pelo uso de adjetivos e advérbios. Esse conto apresenta uma linguagem comum, de fácil entendimento.

1.2.2 Sequência textual descritiva

Conforme Köche e Marinello, (2015, p. 66), a tipologia textual descritiva mostra as propriedades e qualidades de objetos, lugares, ações ou estados em um momento estático de tempo. Apresenta três fases que não se organizam de forma linear, são elas: a ancoragem, mostra o tema da descrição; a aspectualização, elenca as diferentes propriedades do objeto e; relacionamento, associa o objeto ou suas propriedades a outros, por meio de comparações ou metáforas.

A descrição é constituída de forma concreta e estática, sem progressão temporal. Caracteriza-se pela presença de adjetivos, locuções adjetivas e advérbios, assim como pela escolha lexical. Os verbos de estado no presente ou pretérito imperfeito do modo indicativo são mais utilizados. A sequência descritiva está a

serviço de vários gêneros, no conto, por exemplo, a descrição serve para apresentação de uma personagem ou caracterizar o espaço. Já nos gêneros com a tipologia de base dissertativa serve de exemplificação.

O verbete é gênero textual em que é marcante a tipologia descritiva, como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Verbetes

<p>Mosquito sm. [Zoologia] Inseto pequeno, de corpo fino e longo, duas asas e seis pernas compridas, que nasce na água: bicuda, borrachudo, muriçoca, pernilongo – <i>A picada do mosquito coça muito</i>. Mos.qui.to</p> <p>MATTOS, Geraldo. <i>Dicionário Júnior da língua portuguesa</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2011. p. 446</p>
<p>Salgueiro sm. [Botânica] Árvore ornamental, de galhos muito finos inclinados para o chão: chorão. Sal.guei.ro</p> <p>MATTOS, Geraldo. <i>Dicionário Júnior da língua portuguesa</i>. 4. ed. São Paulo: FTD, 2011. p. 590</p>

Nesses verbetes predominam a tipologia descritiva, já que tem como objetivo mostrar como é o animal e a árvore. Para isso, apresentam definições e descrições de suas propriedades e características. Percebe-se que não há uma progressão temporal. No verbete *Mosquito* há um só verbo no presente do indicativo (*nasce*).

Para a caracterização dos verbetes, nota-se a presença de adjetivos e locuções adjetivas (*pequeno, fino e longo, ornamental, de galhos*), assim como de advérbio (*muito*).

1.2.3 Sequência textual dialogal

A tipologia textual dialogal caracteriza-se por ser poligerada, ou seja, para que ela aconteça é necessário, no mínimo, a interação verbal entre dois interlocutores. Vale ressaltar que a dialogal é a sequência textual mais comum, visto que funciona como base de vários gêneros orais do cotidiano, como a conversa informal, o debate, a entrevista, entre outros. Também se apresenta na forma escrita, como nos contos, nos romances, nas piadas, entre outros.

Segundo Bronckart (2012, 230-231), a sequência dialogal ocorre apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, os quais se estruturam em turnos de fala, sendo que nos discursos interativos primários, são assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal. Nos discursos interativos secundários, os turnos de fala são atribuídos às personagens postas em cena no interior de um discurso principal.

Assim como as outras sequências, a dialogal tem uma estruturação particular que dependendo de sua extensão e complexidade pode apresentar variações em seu esquema. De acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 51), a sequência dialogal, comumente, constitui-se por três níveis.

O primeiro nível que ocupa a posição de supraordenado, subdivide-se em três fases: a *abertura*, momento que os interlocutores se cumprimentam, estabelecendo a situação inicial. Em seguida, a *transacional* que é fase na qual o assunto é tratado. Na terceira fase, o *encerramento*, finalizam a interação verbal, cumprimentam-se novamente. Essas fases podem ser decompostas através das trocas verbais, isto é, por intervenções simples ou complexas, essa possibilidade constitui o segundo nível. No último nível, essas intervenções podem resultar em enunciados que expressam uma afirmação, um pedido, uma ordem, entre outros.

Conforme a autora supracitada (2006, p. 53, grifo do autor),

[...] para que se possa verdadeiramente falar de diálogo, é preciso não somente que, pelo menos, duas pessoas se encontrem presentes, que falem alternadamente e que testemunhem por seu comportamento não-verbal de “engajamento” na conversação, mas também que seus respectivos enunciados sejam *mutuamente determinados*.

Portanto, na sequência textual dialogal, as intervenções não são produzidas por um único interlocutor, mas na reciprocidade dos interlocutores. Como podemos verificar no exemplo a seguir:

Quadro 2 – Tipologia textual dialogal - exemplificação

O Lixo	
	Luís Fernando Veríssimo
1	Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo. É a primeira vez que se falam.
2	- Bom dia...
3	- Bom dia.
4	- A senhora é do 610.
5	- E o senhor do 612
6	- É.
7	- Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente...
8	- Pois é...
9	- Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo...
10	- O meu quê?
11	- O seu lixo.
12	- Ah...
13	- Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena...
14	- Na verdade sou só eu.
15	- Mmmm. Notei também que o senhor usa muito comida em lata.
16	- É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar...
17	- Entendo.
18	- A senhora também...
19	- Me chame de você.
20	- Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo.
21	Champignons, coisas assim...
22	- É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra...
23	- A senhora... Você não tem família?
24	- Tenho, mas não aqui.
25	- No Espírito Santo.
26	- Como é que você sabe?
27	- Vejo uns envelopes no seu lixo. Do Espírito Santo.
28	- É. Mamãe escreve todas as semanas.
29	- Ela é professora?
30	- Isso é incrível! Como foi que você adivinhou?
31	- Pela letra no envelope. Achei que era letra de professora.
32	- O senhor não recebe muitas cartas. A julgar pelo seu lixo.
33	- Pois é...
34	- No outro dia tinha um envelope de telegrama amassado.
35	- É.
36	- Más notícias?
37	- Meu pai. Morreu.
38	- Sinto muito.
39	- Ele já estava bem velhinho. Lá no Sul. Há tempos não nos víamos.
40	- Foi por isso que você começou a fumar?
41	- Como é que você sabe?
42	- De um dia para o outro começaram a aparecer carteiras de cigarro amassadas no seu lixo.
43	- É verdade. Mas consegui parar outra vez.
44	- Eu, graças a Deus, nunca fumei.
45	- Eu sei. Mas tenho visto uns vidrinhos de comprimido no seu lixo...
46	- Tranquilizantes. Foi uma fase. Já passou.
47	- Você brigou com o namorado, certo?
48	- Isso você também descobriu no lixo?
49	- Primeiro o buquê de flores, com o cartãozinho, jogado fora. Depois, muito lenço de papel.

- 50 - É, chorei bastante, mas já passou.
 51 - Mas hoje ainda tem uns lencinhos...
 52 - É que eu estou com um pouco de coriza.
 53 - Ah.
 54 - Vejo muita revista de palavras cruzadas no seu lixo.
 55 - É. Sim. Bem. Eu fico muito em casa. Não saio muito. Sabe como é.
 56 - Namorada?
 57 - Não.
 58 - Mas há uns dias tinha uma fotografia de mulher no seu lixo. Até bonitinha.
 59 - Eu estava limpando umas gavetas. Coisa antiga.
 60 - Você não rasgou a fotografia. Isso significa que, no fundo, você quer que ela volte.
 61 - Você já está analisando o meu lixo!
 62 - Não posso negar que o seu lixo me interessou.
 63 - Engraçado. Quando examinei o seu lixo, decidi que gostaria de conhecê-la. Acho que foi a poesia.
 64 - Não! Você viu meus poemas?
 65 - Vi e gostei muito.
 66 - Mas são muito ruins!
 67 - Se você achasse eles ruins mesmo, teria rasgado. Eles só estavam dobrados.
 68 - Se eu soubesse que você ia ler...
 69 - Só não fiquei com eles porque, afinal, estaria roubando. Se bem que, não sei: o lixo da pessoa ainda é propriedade dela?
 70 - Acho que não. Lixo é domínio público.
 71 - Você tem razão. Através do lixo, o particular se torna público. O que sobra da nossa vida privada se integra com a sobra dos outros. O lixo é comunitário. É a nossa parte mais social. Será isso?
 72 - Bom, aí você já está indo fundo demais no lixo. Acho que...
 73 - Ontem, no seu lixo...
 74 - O quê?
 75 - Me enganei, ou eram cascas de camarão?
 76 - Acertou. Comprei uns camarões graúdos e descasquei.
 77 - Eu adoro camarão.
 78 - Descasquei, mas ainda não comi. Quem sabe a gente pode...
 79 - Jantar juntos?
 80 - É.
 81 - Não quero dar trabalho.
 82 - Trabalho nenhum.
 83 - Vai sujar a sua cozinha?
 84 - Nada. Num instante se limpa tudo e põe os restos fora.
 85 - No seu lixo ou no meu?

VERÍSSIMO, Luís Fernando. O lixo. In: *Comédias da vida privada*: 101 crônicas escolhidas. 10. ed. Porto Alegre: L&PM, 1995, p. 68-70.

Em *O lixo*, a tipologia textual de base é a dialogal, pois apresenta turnos de fala entre a senhora do 610 e o senhor do 612 (par. 2-85). Essa crônica apresenta somente um discurso indireto (par. 1) que serve para situar o leitor sobre o espaço em que ocorre o encontro dos vizinhos. Nota-se que prevalece o discurso interativo dialogado é secundário, uma vez que as falas das personagens estão inseridas no interior da crônica. Percebe-se ainda que a tipologia dialogal apresenta as fases: abertura (par. 2-3), fase transacional (par. 4-84) e o encerramento (p. 85).

Após a descrição de cada tipologia textual e em continuidade ao estudo dos gêneros textuais, a seguir, faremos algumas considerações a respeito de seu tratamento como objeto de ensino.

1.3 GÊNERO TEXTUAL COMO OBJETO DE ENSINO

Embora os estudos sobre os gêneros textuais já tenham um longo percurso, o ensino de linguagem mediado por gêneros ganha proporções a partir dos anos 90 no Brasil. Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNLP) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, as discussões acerca dos gêneros discursivos/textuais, enquanto classe de eventos comunicativos que apresentam peculiaridades relevantes e específicas vinculadas a linguagem verbal e visual de uma comunidade, a fim de atingir algum propósito comunicativo, tornaram-se mais explícitas no Brasil. Essa proposta incorpora as ideias da Linguística Textual, por adotar o texto como unidade de ensino e os gêneros como objeto mediador do processo de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 29).

De acordo com os PCNLP, o ensino de Língua Portuguesa deve possibilitar a prática de reflexão sobre a língua, fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. Para tanto, essa análise deve articular atividades epilinguísticas e metalinguísticas, de modo que os alunos passam a aprender gramática a partir de informações empíricas de linguagem e passam a sistematizar informações e gerar conhecimentos linguísticos e discursivos da língua que usam, tal como foi proposto, inicialmente, por Geraldi, em *Porto de passagem* (1995).

É sabido que nos anos 80, o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi provocou uma grande mudança nas propostas de ensino da Língua Portuguesa, traçando novos paradigmas respaldados na concepção interacionista da linguagem. Em termos de ensino, na obra intitulada *Subsídios metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa* (1981), propõe que se articule três práticas: a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Essa última deve ser compreendida como um deslocamento da reflexão gramatical. Além disso, Geraldi (2006, p. 74) afirma que a prática de análise linguística deve partir dos textos dos alunos, direcionando-os à reescrita. Isso não exclui a possibilidade de o professor organizar atividades sobre determinado tema, mostrar as diferentes operações de construção textual, refletir sobre processos e fenômenos linguísticos.

Como dito anteriormente, o estudo da gramática envolve atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Essa última, segundo Suassuna (2012, p. 16):

[...] diz respeito a uma capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos expressivos de que se utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc. Salienta-se que essa ação é fortemente marcada pela intuição e se constitui numa das bases – se não principal – da gramática internalizada de cada falante.

Essa atividade está diretamente relacionada com as atividades linguísticas que são os usos que fazemos da língua em situações cotidianas de interação com a comunidade ou família. Assim, as atividades epilinguísticas contribuem para a sistematização gramatical a partir da reflexão sobre o funcionamento da língua, considerando o uso que se faz de recursos expressivos no dia a dia. Já as atividades metalinguísticas são análises direcionadas à descrição e explicação de determinados fenômenos e usos da língua, em outras palavras, trata-se de fazer levantamento de regularidades dos aspectos gramaticais, bem como de classificação de suas características.

Assim, para que os alunos tomem consciência dos usos da língua, torna-se evidente que as situações didáticas devem considerar a linguagem como forma/processo de interação, visto que:

Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). *A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em dada situação de comunicação e em contexto sócio-histórico e ideológico.* Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 2005, p. 23, grifo nosso)

Dessa forma, o processo de interação verbal passa a constituir a fundamentação da língua, o interlocutor é um elemento ativo na constituição do significado e se compreende o signo linguístico como dialético, vivo e dinâmico. Nesse contexto, deu-se mais relevância à estrutura global que é o texto do que somente a enunciados restritos, soltos, à margem de uma significação, de um sentido maior e completo.

Em consonância, Koch (2009, p. 17) afirma que o texto não se restringe a ser uma estrutura dotada de sentido e encerrada em si mesma, mas sim em um produto, em processo a partir dos conhecimentos linguísticos, da historicidade dos interlocutores e do conhecimento da língua dentro da própria interação realizada por eles, que exercem tanto o papel de atuar quanto de construir tal conhecimento linguístico.

Portanto, os gêneros textuais tornam-se cada vez mais importantes para o verdadeiro estudo da língua. Pois, o fato de ultrapassar os limites da frase implica considerar que os elementos gramaticais ou linguísticos também podem ser explicados, através do texto, um todo constituído de fatores de textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2005, p. 26). A textualidade é um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases” (VAL, 1991, p. 5). Assim, tornou-se claro a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido ao texto.

De acordo com os PCNLP, o ensino de língua portuguesa deve possibilitar a prática de reflexão sobre a língua, fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos, ratifica que:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22)

Nessa passagem, podemos constatar que os PCNLP fomentam o desenvolvimento de atividades didáticas sequenciadas ou modulares a partir de gêneros textuais como foco no letramento, na próxima seção, discorreremos sobre a noção de letramento.

No cenário educacional brasileiro, esse tipo de abordagem metodológica vem ocorrendo por meio de ferramentas didáticas como *o ciclo de aprendizagem, a roda de leitura, a Sequência Didática* etc.

Vistas as considerações sobre os gêneros textuais como objeto de ensino, na próxima seção, apresentaremos reflexões teóricas sobre as práticas de letramento e suas implicações ao ensino da produção textual.

1.3.1 Práticas de letramento e produção textual

No Brasil, ocorreram muitas discussões, na década de 80, para solucionar as elevadas taxas de repetência e analfabetismo, tendo como resultado uma nova perspectiva educacional para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, surgiu o termo letramento como um fenômeno contrário ao analfabetismo, isto é, como “o estado ou condição de quem não só saber ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3).

Nesse sentido, compreende-se que ser alfabetizado não é o suficiente para agir discursivamente, torna-se essencial a apropriação da língua escrita, ou seja, conforme a situação comunicativa, a pessoa letrada sabe como usar a leitura e a escrita na prática social a qual está inserida. Portanto, o letramento é mais que se tornar alfabetizado, significar contextualizar a leitura e a escrita para que façam sentido na vida social.

Desse modo, aprender a fazer o uso social da tecnologia leitura e escrita traz, ao indivíduo ou aos grupos sociais, consequências sociais, culturais, econômicas, cognitivas e linguísticas. Sendo que essas mudanças, como diz Soares (1999, p. 37), não significam uma ascensão social ou cultural, mas sim uma transformação ao modo de conviver e de se engajar na sua cultura e sociedade.

Tfouni (2010, p. 20) afirma que “Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade”. Depreende-se, dessa distinção, que o letramento trata do uso, habitual e competente, que se faz da leitura e da escrita socialmente. A autora acrescenta que o letramento se disseminou da conscientização, em especial das ciências linguísticas de que a alfabetização não é o suficiente para o convívio social.

Em consonância, Kleiman (2008, p. 15) diz que a utilização do conceito de letramento começou nos ambientes acadêmicos, com o intuito de separar as pesquisas sobre os aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita dos

estudos acerca da alfabetização que se centravam nas competências individuais na prática da escrita.

Sabe-se, entretanto, que uma pessoa não aprende somente pelo que tem de individual, aprende também pelo contexto em que se encontra, envolvendo-se em relações familiares, religiosas, profissionais, comunitárias, assim por diante.

Neste sentido, os estudos de Street (2006, p. 475), demonstram que os processos de letramento devem ser compreendidos ultrapassando o contexto escolar e pedagógico, pois esses processos “são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes”.

Soares (2010, p. 56) esclarece que, assim como em outros países, no Brasil, o termo letramento foi criado para traduzir a palavra inglesa *literacy*. Ao comparar com outras traduções, ela evidencia que “são não só palavras diferentes, mas conceitos diferentes nesses diferentes contextos. E mais: conceitos diferentes da mesma palavra no mesmo contexto, dependendo do ponto de vista que se assuma”.

Nesse sentido, Kleiman (2007, p. 4) afirma que:

[...] é na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para examinar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Assim, compreende-se que a concepção de letramento é resultado de diferentes pontos de vista. Isso implica que não se pode ver o letramento como singular, é necessário reconhecer sua complexidade, sua pluralidade de contextos sociais e culturais.

Soares (2010, p. 56-57) exemplifica algumas dessas visões:

a) *visão antropológica*, concebe o letramento como práticas sociais da língua escrita e centra-se no como determinada cultura atribui valores essas práticas. Para tanto, compara as diferenças existentes nas culturas letradas e não letradas, como apontou os estudos de Goody. Mas também, identifica o caráter ideológico que permeia essas diferenças, tendo como colaborador Street);

b) *visão linguística*, o letramento nomeia os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos das práticas da língua escrita, sendo esses aspectos distintos da língua oral;

c) *visão psicológica*, são as habilidades cognitivas essenciais para a leitura e produção de textos escritos. Esta perspectiva tem como representante principal David Olson;

d) *visão educacional*, entende o letramento como as habilidades de leitura e escrita que as crianças, jovens e adultos se utilizam nas práticas sociais que contemplam a língua escrita. Sendo este o ponto de vista que circula nas pesquisas e práticas escolares.

Portanto, nota-se que nas diferentes visões acerca do conceito de letramento não há referência à aprendizagem do sistema de escrita como sistema de representação. Entende-se, pois, que alfabetização não é letramento, mas sim um componente fundamental do letramento. Ressalta-se que não existe um único tipo de letramento, mas sim letramentos como concebe Street (2006, p. 472).

O autor supracitado propõe outros conceitos-chave para a melhor compreensão do fenômeno letramento:

Prefiro, antes de mais nada, falar de práticas de letramento do que “letramento como tal”. Existem vários modos diferentes pelos quais representamos nossos usos e significados de ler e escrever em diferentes contextos sociais e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento. (2006, p. 466)

Street (2006, p. 466, grifo nosso) apresenta dois modelos de letramento: o *modelo ideológico* e o *autônomo*. Este último, caracterizado como neutro e universal, pois pressupõe que a língua escrita tem autonomia independentemente do contexto de produção e que só é apreendida por um processo único. Considera que a escrita possui características intrínsecas, responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo. Assim, põe uma grande divisão entre oralidade e escrita.

Em contrapartida, o modelo ideológico de letramento reconhece uma multiplicidade de letramentos, concebe as formas que as práticas de leitura e escrita apresentam em determinados contextos sociais, assim como formam estruturas de poder em uma sociedade. As práticas de letramento aumentam a consciência dos sujeitos sobre as suas vidas e suas decisões, portanto, pode se conscientizar da sua realidade e transformá-la.

Outro aspecto importante sobre as práticas de letramento, ratifica Soares (1999, p. 24), é que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser

analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado”. Em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica em que a língua escrita é marcante, o contato com diversas leituras e materiais escritos é inevitável.

O sujeito analfabeto, mas letrado, pode solicitar a outras pessoas que lhe façam leituras de cartas, de jornais, de avisos, bem como pode ditar seus textos para que elas os escrevam, enfim, participa de muitos eventos de letramento.

Deve-se considerar também que as práticas de letramento são dêiticas, isto é, assumem significados diferentes, conforme o lugar e tempo em que são enunciadas. Desvela-se assim, o dinamismo das práticas da língua escrita, pois mudam a forma e a função, bem como se transformam de acordo com as condições sócio-históricas. Sendo assim, as práticas de leitura e de escrita devem responder às questões da prática social, de forma crítica e situada (OLIVEIRA, 2010, p. 332).

Nesse contexto, o letramento escolar ocorre quando na escola são promovidos eventos e práticas escolares de letramento. Para que essas práticas aconteçam o professor precisa considerar a:

[...] bagagem cultural diversificada dos alunos que antes de entrarem na escola, já são participantes de atividades corriqueiras de grupos que, central ou periféricamente, com diferentes graus e modos de participação (mais autônomo, diversificado, prestigiado ou não), já pertencem a uma sociedade tecnologizada e letrada (KLEIMAN, 2007, p. 9).

Desse modo, são as diversas situações de produção de textos e a interação entre interlocutores que irão determinar as possíveis formas de composição de um texto. A aprendizagem da escrita vai muito além da grafia dos sons, é saber se comunicar socialmente, é fazer o uso de um gênero textual.

Nesse sentido, a aprendizagem da escrita implica a alfabetização centrada na construção de textos em um contexto de produção específico e que considerem as intenções e motivações do produtor.

Conforme Nascimento e Zironi (2009, p. 255), ao conceber o letramento como um processo de apropriação de gêneros textuais, também se assume a compreensão de que as operações de linguagem que ocorrem nas diversas práticas sociais implicam saberes e capacidades de linguagem, bem como são necessárias atividades formativas. É nesse sentido que os esquemas de utilização do gênero representam, de certo modo, a ação discursiva e o agente relaciona o gênero à ação

de linguagem. No cenário educacional brasileiro, o ISD vem se configurando como um tipo de abordagem de letramento com foco na escrita.

Na próxima seção, apresentaremos os princípios fundamentais do ISD.

1.3.2 Teoria do ISD e o desenvolvimento das capacidades de linguagem

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórica e metodológica que se baseia nos princípios do interacionismo social, pode-se dizer que é uma variação e, ao mesmo tempo, um prolongamento desse movimento. Adotou três princípios básicos defendidos por essa perspectiva (BRONCKART, 2006, p. 9-10):

- a) o problema da construção do pensamento consciente humano e da constituição do mundo dos fatos sociais e das obras culturais devem ser tratados conjuntamente, bem como sustenta que os processos de socialização e individuação devem ser vistos como vertentes indissociáveis do desenvolvimento humano;
- b) o questionamento das Ciências Humanas deve se fundamentar no *corpus da filosofia do espírito* (de Aristóteles a Marx), juntamente, com problemas de intervenção prática, sobretudo, no contexto escolar;
- c) fundamenta-se nas problemáticas principais de uma ciência do humano, acreditando que implicam *relações de interdependência* entre os aspectos psicológicos, cognitivos, sociais, culturais do funcionamento humano e também os processos evolutivos e históricos.

Cabe frisar que o ISD não é uma abordagem exclusivamente sociológica, psicológica ou linguística, mas partilha de todas elas. Conforme Bronckart (2006, p. 10), constitui-se como a *ciência do humano*, já que procura entender e explicar o desenvolvimento humano pela linguagem, de acordo com a natureza dialógica das práticas sociais (BRONCKART, 2006, p. 10).

O ISD busca investigar como os seres humanos produziram tipos particulares de organização e, ao mesmo tempo, tipos de interação de ordem semiótica. Além disso, analisa as características estruturais e funcionais das formas de interação semiótica e das organizações sociais desenvolvidas pelo homem.

De acordo com Bronckart (2012, p. 92-93), para produzir um texto, o agente-produtor precisa mobilizar algumas representações sobre os mundos (social, físico e subjetivo) e realizá-las em duas direções distintas: na primeira, representações

requeridas como o contexto de produção que é o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”; na outra direção, representações requeridas como conteúdo temático/referente de um texto, isto é, conjunto de informações sobre o tema a qual está relacionado.

Como visto anteriormente, essas representações requeridas para produção de textos são alcançadas pelo agente-produtor pelas três capacidades de linguagem: capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Segundo os autores supracitados (2004, p. 44), essas capacidades:

[...] evocam as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguísticas-discursivas).

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem pautado no desenvolvimento dessas capacidades para uso da língua em gêneros textuais, tem um caráter social e funcional, bem como objetivos claramente definidos.

Para a apropriação dos gêneros, os esquemas de utilização podem ser vistos a partir de dois aspectos. O primeiro articula o gênero à base de orientação da ação discursiva e o segundo aspecto encarrega-se das operações linguísticas-discursivas essenciais para a produção do texto. (SCHNEUWLY, 2004, p. 24-25)

Conforme o ISD, esses dois grandes esquemas de utilização estão relacionados à representação do contexto de produção de textos e ao nível organizacional e enunciativo. Nesse sentido, para uma ação languageira, o agente-produtor precisa mobilizar capacidades de linguagem no nível contextual e nos níveis referentes à arquitetura interna do texto.

A seguir, apresentamos uma síntese das capacidades de linguagem.

Quadro 3 – Capacidades de linguagem

Capacidades de ação

Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer representações do contexto da ação de linguagem, adaptando sua produção aos parâmetros do ambiente físico, social e subjetivo, assim como ao referente textual. Enfim, esse nível de capacidade é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva.

Capacidades discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discurso e sequências.
Capacidades linguístico-discursivas
Essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos: mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal); e mecanismos enunciativos (gerenciamento de vozes e modalizações). Também entram nesse nível a elaboração de enunciados e as escolhas lexicais.

FONTE: Adaptado de Barros (2015, p. 113)

Para melhor entendê-las, a seguir, apresentamos o modelo de análise textual do Interacionismo Sociodiscursivo.

1.3.2.1 As condições de produção de textos: as capacidades de ação

Conforme Bronckart (2012, p. 93), o contexto de produção de um texto pode ser concebido como o conjunto de regras que organizam a forma como um texto é produzido. Constitui-se pelo mundo físico, de um lado e pelo mundo social e subjetivo, do outro.

No primeiro plano, como o nome já diz, o texto é resultado de um comportamento verbal real, situado em contexto físico, tempo e espaço determinados. Esse contexto físico é formado por quatro parâmetros:

- a) o lugar de produção – local físico onde ocorreu a produção do texto;
- b) o momento da produção – tempo em que o texto foi produzido;
- c) o emissor (ou produtor, ou locutor) – pessoa que produz (escrita ou oralmente) o texto;
- d) o receptor – pessoa(s) que recebe(m), de forma concreta, o texto.

No caso da produção oral, o emissor e receptor dividem o mesmo espaço-tempo, tendo assim uma interação mais participativa, podendo o receptor ser chamado de coprodutor ou interlocutor. Já na produção escrita, o tempo-espaço não é o mesmo para o produtor e receptor na maioria das vezes. Mas se o receptor

mesmo distante do emissor lhe responder, será considerado interlocutor ou coprodutor.

No segundo plano, o mundo social e subjetivo, a produção de texto acontece em um determinado âmbito de interação comunicativa que demanda o mundo social, ou seja, normas, valores e outros princípios adequados às condições sociais. Mas também, envolve fatores subjetivos, a imagem que o produtor tem de si mesmo ao agir. Esse conjunto de representações forma o contexto sociossubjetivo de uma produção textual.

O contexto sociossubjetivo constitui-se de quatro parâmetros:

- a) lugar social – esfera social em que o texto é elaborado, em que modo de interação é produzido, a título de exemplo: a escola, família, mídia;
- b) posição social do emissor – papel social que o constitui como enunciador da ação de linguagem. O autor do texto pode ser um professor, vendedor, amigo;
- c) posição social do receptor – papel social que o estabelece como destinatário. Esse papel pode corresponder ao de um aluno, filho, empregador;
- d) objetivo(s) da interação – os efeitos de sentidos pretendidos pelo enunciador, pode ser convencer, divertir o destinatário, dentre outros.

Como dito anteriormente, outro aspecto importante sobre as situações de produção de um texto é o conteúdo temático, conjunto de informações presentes no texto que apresentam as representações do agente-produtor quanto às suas experiências e seu nível de desenvolvimento. Essas informações veiculam conteúdo tanto do mundo físico quanto do mundo social e subjetivo, mas a distinção entre eles não é de grande relevância para a análise do conteúdo temático, pois como ratifica Bronckart (2012, p. 97):

Um texto pode ter como tema objetos ou fenômenos referentes ao mundo físico (por exemplo, a descrição de um animal e de suas condições de vida), pode abordar fenômenos referentes ao mundo social (por exemplo, discutir os valores em uso num grupo), pode veicular temas de caráter mais subjetivo ou pode ainda combinar temas de dois ou de três desses mundos.

Conforme o exposto, o quadro abaixo ilustra as representações da situação de ação linguageira:

Quadro 4 – Condições de produção textual

Contexto de produção	
Mundo físico (contexto físico)	Mundo social e subjetivo (contexto sociossubjetivo)
Lugar de produção: local onde se produz o texto Momento da produção: tempo concreto da produção do texto Emissor: pessoa física que produz o texto Receptor: pessoa física que recebe o texto	Lugar social: formação social do lugar onde o texto é produzido Posição social do emissor na situação específica (enunciador) Posição social do receptor na situação específica (destinatário) Objetivo da interação: efeito que se quer produzir sobre o destinatário
Conteúdo temático (referente) Conjunto de informações apresentadas no texto, fruto das representações do agente-produtor, por meio de sua memória	

Fonte: Adaptado de Bronckart, 2012.

Como podemos observar para uma ação de linguagem, é preciso fazer representações sobre as condições de produção de um texto, mobilizar capacidades de linguagem no nível contextual, ou seja, capacidades de ação.

Outras capacidades requeridas para a ação languageira são as capacidades: discursiva e linguístico-discursiva que, conforme Bronckart (2012, p. 109), referem-se a arquitetura interna dos textos, a qual possui três níveis de organização, a saber:

- a) infraestrutura geral de um texto;
- b) mecanismos de textualização;
- c) mecanismos enunciativos.

Essas partes são denominadas pelo autor supracitado (2012, p. 119) de *folhado textual*, elas têm valor hierárquico e servem como base metodológica para a análise da estruturação do texto quanto à sua elaboração e construção de sentidos.

Trataremos então da infraestrutura geral do texto a seguir.

1.3.2.2 A infraestrutura geral dos textos: as capacidades discursivas

Esse nível de organização é composto pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que abrange, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências/tipologias textuais.

O plano geral do texto é o planejamento do conteúdo temático, está explícito durante a leitura de um texto, pode ser organizado em um resumo. Constitui-se por um ou mais tipos de discurso.

Os tipos de discurso são “configurações particulares de unidades e de estruturas linguísticas, em número limitado, que podem entrar na composição de todo texto” (BRONCKART, 2006, p. 148). Nesse sentido, essas formas linguísticas de organização podem ser reconhecidas no texto, provocam a criação de mundos discursivos específicos. Podem ser articulados entre si através dos mecanismos de textualização e dos enunciativos.

Bronckart (2012, p. 151), fundamenta-se na descrição de mundos (planos de enunciação) e nas operações psicológicas subjacentes à produção de textos para diferenciar os tipos de discursos. Nesse intuito, também descrever as configurações de unidades linguísticas que caracterizam determinados segmentos de texto. Conforme o autor, há o mundo ordinário, o qual é representado pelos agentes humanos e que agrupa o mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo; e os mundos discursivos que são mundos virtuais gerados pela atividade de linguagem.

Para a formação do mundo discursivo, Bronckart (2012, p. 152) diz que são efetivados dois conjuntos de operações. O primeiro, refere-se à correlação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que ocorre a ação de linguagem. O segundo é referente a agentividade (personagens, instituições etc.) e sua localização espaço-temporal no texto, assim como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor etc.).

A partir dessas operações, podemos diferenciar dois mundos:

- a) *mundo da ordem do narrar*, nessa construção, o mundo discursivo é situado em outro lugar, mas mantém proximidade do mundo ordinário. Esse mundo é analisado e compreendido pelas pessoas que farão a leitura do texto. Pode-se distinguir dois tipos de ordem do narrar, caso esteja em concordância com os princípios de validade do mundo ordinário, temos o narrar realista, por lado, o narrar ficcional ocorre quando a avaliação do conteúdo é parcialmente referente ao mundo ordinário;
- b) *mundo da ordem do expor*, o conteúdo temático dos mundos discursivos é avaliado e entendido conforme os princípios do mundo ordinário. Nessa ordem, as ações de linguagem podem conter relações materiais que mostrem as instâncias responsáveis pela agentividade do texto, isto é, segmentos linguísticos que demonstrem a presença de quem produz o texto, os interlocutores almejados, dentre outros. Em contrapartida, essa relação de agentividade como texto pode ocorrer implicitamente.

Assim, podemos evidenciar que, no primeiro caso, os textos mobilizam/implicam os parâmetros de ação de linguagem e, no segundo, para a compreensão dos textos não é preciso acessar às condições de produção, pois mostram autonomia quanto aos parâmetros da ação languageira.

De acordo com Bronckart (2012, p. 155), essas particularidades entre a ordem do narrar e da ordem do expor, favoreceram a distinção de quatro mundos discursivos:

- a) mundo do expor implicado conjunto;
- b) mundo do expor autônomo conjunto;
- c) mundo do narrar implicado disjunto;
- d) mundo do narrar autônomo disjunto.

O reconhecimento das operações que compõem esses mundos só é possível através da análise das formas linguísticas próprias de cada mundo construído e que mudam conforme a língua que veicula o texto. São essas formas linguísticas que determinam o tipo de discurso, com suas propriedades linguísticas particulares, ao passo que, os arquétipos psicológicos constituem o tipo de discurso sob o ângulo das operações psicológicas puras, ou seja, sem as operações de semantização.

Assim, os tipos psicológicos equivalentes aos mundos discursivos podem ser apresentados como no quadro abaixo.

Quadro 5 - Tipos de discurso

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção	Disjunção
		EXPOR	NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
	Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: Bronckart (2012, p. 157)

Cabe frisar que essa classificação deve ser usada como um instrumento de análise para compreensão da textualidade, mas é preciso reconhecer suas limitações.

Apresentamos no quadro a seguir, essas unidades linguísticas peculiares de cada tipo de discurso:

Quadro 6 – Marcas típicas

	CONJUNÇÃO	DISJUNÇÃO
I M P L I C A Ç Ã O	<p>Discurso interativo</p> <p>Apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ presença de frases não declarativas; ▪ tempos verbais: <ul style="list-style-type: none"> - presente (valor de simultaneidade), - pretérito perfeito (valor de anterioridade; - futuro perifrástico(valor de posteridade); ▪ presença de dêiticos espaciais e temporais; ▪ presença de pronomes (2ª singular/plural), referindo aos participantes da interação verbal; ▪ anáforas pronominais (2ª singular/plural); ▪ pode ser oral ou escrito; ▪ pode estar da forma de diálogo ou por escrito; ▪ auxiliares de modo: poder; ▪ outros auxiliares: dever, querer, ser preciso; ▪ densidade verbal elevada; ▪ densidade sintagmática baixa. 	<p>Relato interativo</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ausência de frases não declarativas; ▪ tempo verbal: <ul style="list-style-type: none"> - presente, pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito; ▪ organizadores temporais (marcando origem espaço-temporal) ex.: quando; ▪ presença de pronomes, verbos e adjetivos (1ª, 2ª singular/plural) que se referem diretamente aos participantes da ação de linguagem; ▪ anáforas pronominais: ex.: 3ª singular; ▪ anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente; ▪ Caráter monologado, podendo ser real ou ficcional, oral e escrito; ▪ Densidade verbal maior que a densidade sintagmática.
A U T O N O M I A	<p>Discurso teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ausência de frases não declarativas; ▪ tempo verbal: <ul style="list-style-type: none"> - presente e pretérito perfeito com valor genérico; ▪ ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa; ▪ presença de pronomes, verbos e adjetivos: 1ª plural que não se remetem aos participantes da interação; ▪ organizadores lógico-argumentativos; ▪ modalizações lógicas; ▪ procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas; ▪ procedimentos de referência intratextual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ anáforas pronominais, nominais e referencialização dêitica; ▪ procedimentos de referência intertextual: <ul style="list-style-type: none"> ▪ nomes; ▪ frases passivas; ▪ densidade sintagmática elevada; ▪ densidade verbal fraca; ▪ geralmente monologado e escrito. 	<p>Narração</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ frases declarativas; ▪ tempo verbal: <ul style="list-style-type: none"> - pretérito perfeito e imperfeito; ▪ organizadores temporais marcando origem espaço-temporal; ▪ ausência de pronomes e adjetivos (1ª, 2ª singular/plural); ▪ anáforas pronominais e anáforas nominais; ▪ sempre monologado e geralmente escrito; ▪ densidade verbal maior que do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.

Fonte: Adaptado de Cristovão (2001, p.64)

No gênero conto, objeto de ensino de nossa pesquisa, a narração é o tipo de discurso predominante. De acordo com Bronckart (2012, p. 178), esse discurso é geralmente escrito e sempre monologado, por isso compreende apenas frases declarativas. A narração caracteriza-se por apresentar um mundo discursivo totalmente disjuncto do mundo ordinário da ação de linguagem.

Os principais tempos verbais que apresenta são o pretérito perfeito e o imperfeito que marcam a isocronia entre o desenvolvimento da narrativa e a diegese. Podendo ainda se caracterizar pelo uso do pretérito mais-que-perfeito, com valor retroativo entre o desenvolvimento da narrativa e da diegese, assim como do futuro do pretérito, com valor projetivo entre a narrativa e a diegese.

Na narração também podemos observar a presença de organizadores temporais (advérbios, sintagmas preposicionais, coordenativos, subordinativos). O curso da atividade narrativa é evidenciado pelo princípio espaço-temporal, nesse tipo de discurso, não tem obrigatoriamente uma marcação explícita. Há também ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que se direcione ao agente-produtor ou ao destinatário do texto.

Há a presença de anáforas nominais (como retomada do sintagma antecedente e substituição lexical) e pronominais. Vale ressaltar que na narração possui uma densidade sintagmática e verbal consideradas médias em relação aos outros discursos.

Outra forma de planificação que compõe a infraestrutura geral do texto, como já falamos anteriormente, trata-se das sequências textuais ou tipos textuais que são modos de organização do conteúdo temático.

Bronckart (2012, p. 218), com base em Adam (1992), concebe as sequências como “unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam *macroproposições* que, por sua vez, combinam diversas *proposições*”, assim a organização linear ou sequencial do texto pode ser entendida como resultante da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. Segundo Adam (1992), há cinco tipos de sequências textuais: a narrativa, a descritiva, a dialogal, a argumentativa e a explicativa.

Como discorreremos na seção 1.2 sobre as sequências textuais, bem como apresentamos um esboço sobre as três primeiras, trataremos então sobre a sequência argumentativa e explicativa.

A sequência/tipologia argumentativa tem como objetivo construir uma opinião de modo progressivo acerca de um assunto. Para tanto, o enunciador apresenta argumentos coerentes e consistentes, isto é, expõe os fatos, reflete sobre uma questão, apresenta explicações e justificativas, avalia e exemplifica, com o intuito de convencer o interlocutor sobre determinada questão.

Essa sequência é usada principalmente em gêneros argumentativos, como o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor, o comentário, a carta argumentativa, entre outros (KÖCHE; MARINELLO, 2015, p. 11).

A argumentativa se baseia em uma tese sobre um assunto específico, que permite incluir novos dados, direcionados para uma conclusão ou uma nova tese. Apresenta as razões que devem ser consideradas para aceitar ou não uma tese. Para que o leitor tome uma determinada posição em relação ao tema, usa o poder de convencimento.

O tempo verbal mais usado é o presente do indicativo, pois trata de um assunto vinculado ao seu contexto de produção. Emprega-se uma linguagem comum ou acurada, essa escolha vai depender do público ao qual o texto se destina. Além disso, faz uso de operadores argumentativos e dêiticos que permitem articular o texto com coerência e coesão.

A sequência/tipologia explicativa expõe causas e razões sobre uma determinada afirmação, surge da constatação de um fato apresentado de forma incompleta que envolve questões contraditórias ou carentes de explicações. Essa tipologia é usada em gêneros como texto explicativo, verbetes, seminários, palestras, dentre outros.

Conforme, Vilela e Koch (2001, p. 548), a organização do texto explicativo nasce da pergunta que se põe a um determinado problema: qual é o problema? Como e por que surgiu? Questiona-se sobre o que é impreciso; depois vem a explicação e, em seguida, a compreensão.

Segundo Bronckart (1999, p. 229), a sequência explicativa constitui-se de quatro fases: O primeiro momento é a *constatação inicial*, responsável pela apresentação de um objeto, situação ou acontecimento, considerado como um fenômeno não contestável. A segunda fase é a *problematização*, fase que explicita uma questão que direciona ao como e ao porquê. A terceira é a *resolução*, fase em que ocorre a exposição de informações complementares que responde à questão colocada, é a explicação propriamente dita. A última, a *conclusão-avaliação* é o momento em que se formula e completa a constatação inicial.

Na sequência textual explicativa, assim como em outras, o desenvolvimento das fases também pode apresentar variação quanto à sua extensão e complexidade. Podemos observar que o tempo verbal predominante é o presente do indicativo, pois responde a uma questão de ordem do saber, faz parte do contexto comunicativo em

que se situa o enunciador. Faz-se substituições nominais, nas quais o enunciador escolhe certos traços do objeto, revela seu ponto de vista ao interlocutor, impondo sua perspectiva particular sobre o objeto. Também faz uso expressivo de adjetivos, advérbios, operadores argumentativos, repetições, modalizadores e comparações.

Após o esboço sobre a infraestrutura geral do texto, a seguir, apresentaremos os mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos, são eles que possibilitam ao agente-produtor realizar operações linguísticas e discursivas necessárias à produção de textos.

1.3.2.3 Os mecanismos de textualização e enunciativos: as capacidades linguístico-discursivas

Os mecanismos de textualização “consistem em criar *séries isotópicas* que contribuem para o estabelecimento da coerência temática” (BRONCKART, 2012, p. 122). Esses mecanismos são articulados à progressão temática.

Conforme o autor supracitado, os mecanismos de textualização estão organizados em três grupos: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A conexão é formada pelas unidades linguísticas que segmentam e relacionam as partes do desenvolvimento de um texto, em outras palavras, ela serve para marcar as transições que ocorrem na planificação do texto, por meio de organizadores textuais.

Os mecanismos de conexão demonstram as mudanças entre os tipos de discurso (segmentação), as mudanças entre as fases de uma sequência textual (demarcação ou balizamento), marcar as articulações entre frases (empacotamento) e também marcar as articulações de duas ou mais frases sintáticas em uma (ligação ou encaixamento).

Assim, as unidades linguísticas que marcam a conexão são descritas no quadro a seguir.

Quadro 7 – Marcação da conexão

Principais categorias	
Advérbios ou locuções adverbiais com valor transfrástico usados, por exemplo, na função de segmentação ou balizamento.	de fato, depois, primeiramente, de um lado, finalmente, além de, etc.
Sintagmas preposicionais e alguns sintagmas nominais com o estatuto de adjunto adverbial, geralmente com função de segmentação ou balizamento.	Depois de três dias, um dia, essa manhã, no dia seguinte, etc.
Conjunções de coordenação, assumindo a função de empacotamento e/ou ligação.	e, ou, nem, mas, isto é, etc.
Conjunções de subordinação, assumindo a função de encaixamento.	antes que, desde que, porque, etc.

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012, p. 265-266)

Essas unidades linguísticas podem exercer a função de organizadores com valor temporal, espacial ou lógico. Sendo os organizadores temporais mais frequentes nos discursos da ordem do narrar, já os organizadores espaciais estão correlacionados às sequências descritivas de diferentes tipos de discurso, por sua vez, os lógicos são mais usados nos discursos da ordem do expor.

Bronckart (2012, p. 268) afirma que os mecanismos de coesão nominal têm a função de introdução, ou seja, de marcar a inserção de uma unidade de significação nova, que pode ser denominada de unidade-fonte, ela é a origem de uma cadeia anafórica. Também exerce a função de retomada que consiste em reformular essa unidade-fonte (antecedente) no decorrer do texto.

Assim, a coesão nominal é marcada por duas categorias de anáforas:

- a) anáforas pronominais – constituídas por pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos, bem como a marca \emptyset que representa o apagamento de um pronome;
- b) anáforas nominais – constituídas por sintagmas nominais de vários tipos.

A função de introdução, em geral, ocorre por um sintagma nominal indefinido e a função de retomada por meio de anáforas pronominais ou por sintagmas nominais do qual os determinantes são definidos ou possessivos. Cabe destacar que existem outras muitas possibilidades de introdução da unidade-fonte, como por exemplo, um nome próprio, um sintagma nominal definido ou um pronome.

Podemos verificar que nos discursos da ordem do narrar são mais frequentes as anáforas pronominais de terceira pessoa, enquanto na ordem do expor, nos discursos teóricos são mais constantes as anáforas nominais e nos discursos interativos, as anáforas pronominais de primeira e segunda pessoa.

Em relação aos mecanismos de coesão verbal, Bronckart (2012, p. 273) ratifica que eles “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais”. A coesão verbal é, portanto, responsável pela coerência temática do texto.

Essa coerência pode ser alcançada pela escolha dos verbos e de seus tempos verbais. Podemos observar que a temporalidade expressa nos tempos verbais e em alguns conjuntos de advérbios, apresentam relações de simultaneidade, anterioridade ou posterioridade em relação ao momento de produção (duração da produção), ao momento de processo (momento da realização efetiva dos processos codificados) e ao momento psicológico de referência (eixo de referência temporal de um tipo de discurso).

Bronckart (2012, p. 282) propõe uma reformulação do sistema temporal, sendo que a análise dos mecanismos de coesão verbal deve considerar três categorias de parâmetros:

- a) os processos efetivamente verbalizados;
- b) os eixos de referência, relativos a cada tipo de discurso;
- c) a duração psicológica da produção.

Quanto aos mecanismos enunciativos, o autor supramencionado (2012, p. 319) afirma que servem para constituir a coerência pragmática (interativa) do texto. Para isso, é necessário o conhecimento das várias avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que são estabelecidas acerca de aspectos do conteúdo temático. Além disso, é preciso verificar as próprias fontes dessas avaliações, ou seja, os posicionamentos enunciativos das avaliações.

Com o objetivo de orientar a interpretação do texto, os mecanismos enunciativos funcionam, de certa forma, independente da progressão do conteúdo temático, dessa forma não se estruturam em séries isotópicas, por isso também podem ser denominados de mecanismos *configuracionais*.

Aparentemente é o agente-produtor do texto que se posiciona em relação ao que é enunciado ou atribui essa responsabilidade a terceiros. Mas o autor, ao

produzir seu texto, cria mundos discursivos, sendo as regras de funcionamento diferentes do mundo empírico. É através desses mundos virtuais, especificamente das instâncias formais que os gerenciam que são organizadas as vozes que se expressam em um texto.

Como diz Bronckart (2012, p. 326):

As vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se poderia chamar de *neutra*, é, portanto, conforme o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor.

Em outras situações, essa instância faz surgir vozes secundárias que podem ser organizadas em três categorias:

- a) vozes de personagens – procedentes de seres humanos ou de entidades humanizadas, que se posicionam na função de agentes, nos acontecimentos ou ações do conteúdo temático de um segmento do texto;
- b) vozes de instâncias sociais – procedentes de personagens ou de grupos sociais que não interferem no percurso do conteúdo temático de um segmento de texto, pois não desempenham o papel de agente, mas sim de entidade externa, por isso são usadas para fazer avaliação de alguma parte do conteúdo temático;
- c) vozes do autor – voz que decorre diretamente da pessoa que desempenha a produção do texto e que tem como finalidade a avaliação ou comentário de alguns elementos do texto.

Vale ressaltar que essas vozes podem se apresentar direta ou indiretamente. Quando estiver de forma direta, teremos o discurso interativo e as vozes, organizadas em turnos de fala. Quando se apresentar de forma indireta, podem se estabelecer em qualquer tipo de discurso. Assim, pode-se afirmar que todo texto é polifônico, entretanto essa polifonia pode ser explícita ou implícita.

Outro mecanismo enunciativo que tem a função de expressar avaliações ou comentários sobre os aspectos do conteúdo temático são as modalizações, as quais são relativamente independentes de linearidade. Essas avaliações são locais e discretas e ajudam o leitor na compreensão dos sentidos do texto, contribuindo para a coerência pragmática.

As modalizações, segundo Bronckart (2012, p. 330-332), assumem quatro funções que estão correlacionadas ao mundo físico, social e subjetivo. São elas:

- a) modalizações lógicas – faz avaliações de algumas partes do conteúdo temático como condições de verdade, possíveis, necessários, etc. Para isso, recorre ao seu conhecimento do mundo objetivo;
- b) modalizações deônticas – avalia aspectos do conteúdo temático como obrigação social e do direito, apoiado em valores, opiniões e normas do mundo social;
- c) modalizações apreciativas – manifesta sua avaliação sobre elementos do conteúdo temático como sendo benéfico, estranhos, etc., levando em consideração sua subjetividade;
- d) modalizações pragmáticas – o enunciador atribui a um agente a responsabilidade enunciativa por determinada ação e intenções.

Essas modalizações são autônomas dos tipos de discursos. Pode-se observar que em alguns textos há muitas modalizações, já em outros, raras aparições ou nenhuma.

Outro aspecto relevante na análise de um texto são as escolhas nominais que contribuem para o desenvolvimento do conteúdo temático. Por exemplo, nos mecanismos da coesão nominal é comum um sintagma ser retomado por repetição ou se apresentar com modificadores, dentre eles, destaca-se o adjetivo.

Conforme o autor supracitado (2012), a análise textual é um importante instrumento para a compreensão do funcionamento do texto, visto que possibilita a análise de um gênero textual para a construção de modelo didático e sequências e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

2 FERRAMENTAS DIDÁTICAS NO ENSINO DE GÊNEROS

Neste capítulo, faremos a apreciação de três ferramentas didáticas essenciais ao ensino de gêneros textuais. Primeiramente, o modelo didático que se constitui em um programa de ensino que norteia as ações docentes na sala de aula. Em seguida, a sequência didática, instrumento que oferece aos alunos a possibilidade de desenvolvimento da sua capacidade de produzir textos. Por seu turno, a lista de constatações/controle que é um instrumento didático-metodológico para o trabalho com a refacção textual. Vejamos, a seguir, algumas características do modelo didático e dos princípios que conduzem à sua construção.

2.1 MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO

Para a modelização didática dos gêneros textuais, conforme Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 151), faz-se necessário a análise e classificação dos textos, assim como a identificação do gênero a ser ensinado, esse procedimento apontará quais os elementos ensináveis, isto é, o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem em uma situação específica de comunicação.

Para tanto, o modelo didático é constituído a partir da explicitação de um conjunto de hipóteses, como base em três elementos possíveis. O primeiro dado a ser observado são os resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais. O segundo, trata dos conhecimentos linguísticos e psicológicos já elaborados sobre o gênero pelos especialistas quanto ao seu funcionamento e procedimentos implicados em seu funcionamento e apropriação. O último, refere-se à determinação das capacidades reveladas pelos alunos quanto ao gênero.

Dessa forma, para a construção de um modelo didático do gênero é necessário conhecer o estado da arte dos estudos sobre o gênero textual escolhido. É imprescindível que um *corpus* de textos pertencentes ao gênero seja analisado, com o intuito de demonstrar suas principais características linguísticas e textuais, bem como as capacidades e dificuldades que o gênero pode oferecer aos alunos.

Esses pontos corroboram para se definir a intervenção didática, permite definir objetivos do ensino do gênero adaptados à realidade cognitiva dos alunos, assim como favorece a organização das categorias que devem ser trabalhadas em

uma sequência. Acrescenta-se ainda que essa engenharia didática do gênero proporciona ao professor um conhecimento substancial do gênero e, conseqüentemente, mais segurança no desenvolvimento de seu trabalho.

Dolz et al (2004, p. 225) ratificam que a escolha de um tema deve levar em consideração quatro dimensões: primeiramente, a dimensão *psicológica*, norteando as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos. A segunda dimensão é a *cognitiva* que trata da complexidade do tema e do repertório dos alunos. A terceira é a dimensão *social* que envolve a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, seus contextos, seus aspectos éticos, sua concretização no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de realizar um projeto de classe que faça sentido aos alunos. A quarta dimensão é a *didática*, trata do conteúdo temático para que não seja excessivamente do dia a dia e que proporcione aprendizagens.

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 152), o modelo didático ainda deve respeitar três princípios que estão em constante interação e evolução:

- a) o princípio da legitimidade, refere-se a saberes já legitimados através do meio acadêmico ou de especialistas (conhecimentos de experts);
- b) o princípio da pertinência, elenca-se os saberes pertinentes, de acordo com as finalidades e os objetivos escolares e em função das capacidades dos alunos;
- c) o efeito de solidarização, integra-se as diferentes dimensões que constituem o gênero, sendo que os saberes integrados formam um sentido parcialmente novo.

Diante dessas considerações, percebemos que a análise realizada para a elaboração do modelo didático tem o objetivo de nortear as capacidades de linguagem que poderão ser desenvolvidas a partir do trabalho com os textos empíricos. Essa transposição didática não ocorre de forma linear, por isso todas as situações de comunicação e as representações que os participantes têm dela devem ser consideradas. Portanto, a relevância dessa ferramenta didática se evidencia nas várias possibilidades de ensino de gênero, torna-se, pois, a base de dados para a elaboração da sequência didática.

O modelo didático constitui-se em um indicador de critérios de avaliação da sequência didática e, conseqüentemente, da sua adequação ao aprimoramento das capacidades de linguagem envolvidas.

Apresentamos, no quadro abaixo, um esquema geral de um modelo didático de gênero, com o intuito de elucidar a sua elaboração.

Quadro 8 – Esquema geral de um modelo didático de gênero

Contexto físico de produção	<ul style="list-style-type: none"> a) Momento da produção b) Local de produção c) Leitor/receptor d) Objetivos da interação
Contexto socio subjetivo de produção	<ul style="list-style-type: none"> a) Em que papel social se encontra o emissor? b) A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social? c) Em que instituição social se produz e circula tal gênero? d) Com que atividade social se relaciona o gênero em questão?
O plano global	<ul style="list-style-type: none"> a) Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático? b) Que <i>tipo de discurso</i> predomina no gênero a ser ensinado? c) Quais as <i>sequências textuais</i> costumam predominar?
Mecanismos de textualização	<ul style="list-style-type: none"> a) Como se dá a coesão nominal no gênero que pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas? b) Qual tempo e modo verbais predominam para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação entre o tempo/modo e o gênero? c) Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para sala de aula? Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?
Mecanismos enunciativos	<ul style="list-style-type: none"> a) No gênero a ser didatizado por meio de uma SD, que tipo de vozes aparece/deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais? b) Qual tipo de modalização aparece com mais frequência? <p style="text-align: right;">(cf. BRONCKART 2003)</p>

FONTE: Gonçalves (2009, p. 231)

Como podemos ver, o modelo didático é um instrumento imprescindível para mediar o conhecimento da realidade da produção textual de um determinado gênero à intervenção didática. Cabe frisar que, para a transposição didática de um gênero,

não é preciso trabalhar necessariamente todas as categorias apresentadas no quadro, conforme as particularidades do gênero selecionado uma categoria poderá ou não ser relevante.

Após falarmos sobre as concepções subjacentes a modelização didática dos gêneros, a seguir, discorreremos sobre a ferramenta sequência didática.

2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A Sequência Didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly é:

[...] uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um *projeto de apropriação* de uma prática de linguagem e os *instrumentos* que facilitam essa apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43, grifo do autor)

Conforme os autores, o gênero textual é fundamental na escola, pois é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. Nesse sentido, a SD possibilita a apropriação dos gêneros textuais, bem como promove situações efetivas de comunicação a partir do desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos.

Cabe ressaltar que a escolha por um determinado texto, em detrimento de outro, bem como, as escolhas linguísticas para a textualização decorrem da capacidade que o indivíduo tem de acionar, ao mesmo tempo, um conjunto de conhecimentos, denominadas de capacidades de linguagem, elas são responsáveis pela articulação do contexto de produção dos textos.

O ensino de língua portuguesa deve realizar um trabalho sistematizado com textos, com a diversidade de gêneros textuais, como objeto de ensino relevante às práticas de leitura e escrita. Quanto à escolha de gêneros textuais a serem usados na sala de aula, é importante se compreender que não há gêneros textuais ideais para o tratamento em sala de aula, mas é possível escolher gêneros para o ensino de língua materna, considerando as dificuldades progressivas dos discentes, portanto partindo do nível menos formal ao mais formal. (MARCUSCHI, 2010, p. 38)

O trabalho com o gênero conto, nosso objeto de ensino, pode fomentar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, ao identificarem o

narrador, o fato ocorrido, o local de produção, os interlocutores, o propósito da obra e o local onde circula esse gênero. Quanto à sua capacidade discursiva, esta será requerida a partir do reconhecimento e utilização do tipo de discurso predominante, a narração, bem como ao identificarem os elementos próprios que constituem a sequência narrativa, base do conto. Por sua vez, os discentes desenvolvem sua capacidade linguística-discursiva ao reconhecerem e se apropriarem das marcas linguísticas próprias ao gênero, como os verbos mais usados (pretérito perfeito e imperfeito do indicativo e o mais-que-perfeito), assim como o emprego de pronomes.

Embora os gêneros textuais precisem sofrer algumas adaptações, de acordo com suas peculiaridades para que possam ser ensináveis, eles também são constituídos por um certo número de regularidades linguísticas que possibilitam a formação de um agrupamento de gêneros.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 101), esse agrupamento é importante, pois trata da seleção dos gêneros a serem tratados na SD, assim como na construção de modelos didáticos. O processo de seleção dos gêneros considera três critérios: o primeiro, refere-se as grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, abrange os domínios de comunicação escrita e oral. O segundo trata de algumas distinções tipológicas, como já funcionam em muitos manuais, planejamentos e currículos. O terceiro, os gêneros agrupados devem ser relativamente homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas em cada agrupamento de gêneros.

Vale ressaltar que esses critérios são essenciais para a construção de progressões. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), o trabalho com todos os agrupamentos de gêneros permite ao professor estabelecer quais as capacidades globais devem ser construídas ao longo da escolaridade.

No quadro abaixo, ilustramos os agrupamentos de gêneros:

Quadro 9 – Agrupamentos de gêneros

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil</i>	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma

		Novela fantástica Conto parodiado Romance Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anekdota Autobiografia <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa Discurso de acusação Resenha crítica Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos Relatório científico Relato de experiência científica Palestra Resenha
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102)

Nessa proposta, os autores supracitados elencam alguns gêneros para ser trabalhados na sala de aula, lembrando que eles devem ser vistos como uma sugestão, sendo necessário que o professor faça adaptações e reveze as atividades orais e escritas. Também é importante que cada gênero tenha um tratamento específico, tendo em vista suas características linguísticas e discursivas peculiares.

Nesse sentido, recomendam que o trabalho com os gêneros se realize por meio da sequência didática.

As abordagens do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvidas por Bronckart (2012, p. 13), afirmam que toda atividade social é orientada por um agir comunicativo. Assim, quando nos deparamos com uma ação de linguagem, fazemos uso de instrumentos semióticos, como o gênero textual, para alcançar nossas intenções comunicativas, levando em consideração as situações de interação. A SD se baseia nesse construto teórico-metodológico e propõe:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)

Nesse sentido, o desenvolvimento da SD possibilita que os alunos trabalhem sistematicamente para a resolução de um problema de comunicação a partir da prática de leitura e produção de um gênero textual. Para tanto, esse procedimento não deve ocorrer de forma aligeirada, mas em um período limitado e bem determinado pelas condições do contexto de ensino.

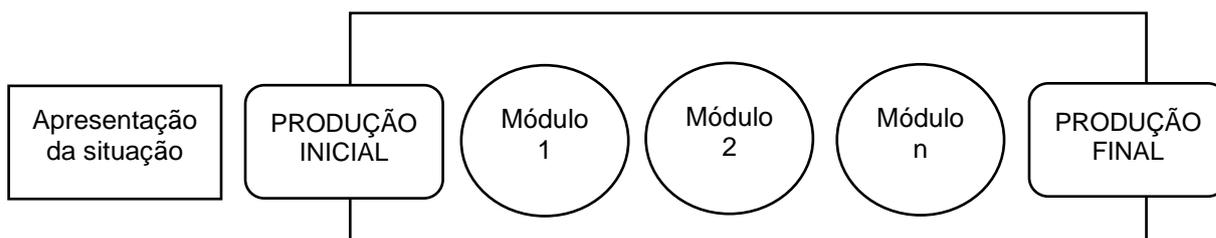
Quanto à escolha dos gêneros, os autores supracitados ratificam que:

O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles que dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre os gêneros públicos e não privados [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (2004, p. 83)

Assim, a SD constitui-se em uma ferramenta didática pela qual o professor poderá ajudar seus alunos a usarem com eficiência aqueles gêneros que eles demonstram ter mais dificuldade para se apropriar, bem como os que são pouco escolarizados, mas que são significativos para o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), a estrutura de base de uma SD é formada por quatro fases, como mostra o seguinte esquema:

Figura 1: ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA



O primeiro componente da SD é a *apresentação da situação*, momento em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos, bem como se define a modalidade, se escrita ou oral. São realizados os seguintes procedimentos:

O professor apresenta um problema de comunicação; decide-se qual gênero a ser produzido, para quem e a forma da produção, se para jornal, TV, rádio, entre outros; prepara-se os conteúdos a serem desenvolvidos; conforme o gênero escolhido, realiza-se pesquisas; apresenta-se exemplares do gênero e; realiza-se a motivação para a escrita do gênero. Portanto é, nessa fase, que os alunos são preparados para a produção inicial.

O segundo componente é a *primeira produção*, formulação inicial do texto que pode ser individual ou coletivo que passará por avaliação formativa, “pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Essa produção pode ser feita em um esboço geral ou apenas um treino sem destinação, sendo que esse texto será revisto diversas vezes durante os módulos até chegar a produção final.

Assim, torna-se fundamental que o professor explicita aos alunos o motivo da produção, qual é o problema de comunicação que eles devem abordar em seus textos, sobretudo, que as produções sejam uma situação real de comunicação. Para tanto, o docente poderá organizar atividades de leitura do gênero escolhido, de escuta, entre outras.

Os resultados da produção inicial permitem o mapeamento das capacidades de linguagem que os alunos já dominam, bem como aquelas que precisam se apropriar, conseqüentemente o professor poderá elencar as questões que mais carecem de sua intervenção e determinará o que deve ser aprimorado, modulado e adaptado. Além disso, esses resultados podem servir de motivação para o aluno, pois desvela os aspectos de sua produção que precisa melhorar.

O próximo passo são os *módulos* que podem ser vários, pois trabalhará os problemas explicitados na primeira produção para superá-los. O objetivo dessa etapa é, pois, a resolução das inadequações presentes na produção textual a partir do estudo de cada uma dessas questões. Nesse contexto, “O movimento geral da sequência vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88)

De acordo com os autores supramencionados, para que o professor encaminhe adequadamente a SD deve considerar três questionamentos na construção dos módulos, são eles: Que dificuldades de expressão oral ou escrita abordar? Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Nessa perspectiva, a primeira questão tem como objetivo trabalhar problemas de níveis psicológicos diferentes, visto que a produção de textos escritos e orais é um processo complexo, o aluno depara-se com problemas específicos de cada gênero e, ao final, deve ser capaz de resolvê-los ao mesmo tempo. Assim, é necessário trabalhar, em cada fase, esses problemas que envolvem quatro níveis de funcionamento:

- a) no primeiro nível, representação da situação de comunicação, espera-se que o aluno, ao escrever um texto, crie uma imagem, mais próxima possível, do destinatário do texto, do propósito comunicativo, de sua própria imagem como autor e que se aproprie do gênero;
- b) no segundo nível, a elaboração de conteúdos, espera-se que o aluno se aproprie de técnicas para buscar e elaborar conteúdos necessários ao seu propósito comunicativo, como técnicas de criatividade, debates, entre outras;
- c) no terceiro nível, o planejamento do texto, almeja-se que o aluno consiga estruturar sua produção, conforme os objetivos que deseja atingir ou de acordo com o destinatário visado. Vale lembrar que cada gênero possui uma estrutura relativamente convencional;
- d) o último nível trata da realização do texto, espera-se que o aluno escolha a linguagem mais apropriada para produzir seu texto, selecionando um vocabulário adequado a situação, conforme o tipo e plano textual variar os

tempos verbais, bem como utilizar os organizadores textuais adequados ao contexto.

A segunda questão tem o intuito de variar as atividades e exercícios para superar os problemas surgidos na produção inicial. Para tanto, o professor pode utilizar, de forma modular, várias atividades relacionadas à leitura e à escrita ou oralidade e, que enriqueçam o trabalho em sala de aula. É importante que em cada módulo sejam propostas atividades variadas, para assim possibilitar aos alunos mais oportunidade de aprendizagem, por diferentes vias.

Há três grandes categorias de atividades e exercícios, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 89): as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum.

Na primeira categoria, as atividades podem partir do texto completo ou de uma parte, bem como podem fazer comparações de vários textos do mesmo gênero ou de gêneros diferentes. Essas atividades são fundamentais para que os alunos aprendam os mecanismos de textualização.

Na segunda categoria, as tarefas simplificadas descartam certos problemas de linguagem, para que os alunos possam se concentrar em um único aspecto da produção de um texto. Como, por exemplo, inserir uma parte que falta num determinado texto ou elaborar refutações.

Na última categoria de atividades, trata da elaboração de uma linguagem em comum, para que o aluno tenha mais facilidade de comentar e melhorar seu próprio texto ou dos outros. Essa linguagem pode acontecer ao longo da sequência e, sobretudo, no momento da construção de critérios para a produção textual.

A terceira questão para a elaboração dos módulos, objetiva capitalizar as aquisições, pois durante o desenvolvimento dos módulos os alunos aprendem a falar sobre o gênero em estudo, aprendem uma linguagem técnica compartilhada com a turma e com o professor, contribuindo para o controle do próprio comportamento. Vale destacar que esse vocabulário técnico aprendido e as regras elaboradas durante os módulos são registrados em uma lista que facilitará o diálogo a partir de uma lista de constatações/controle, como veremos na próxima seção.

O último componente da SD é a *produção final*, é nesse momento que os alunos colocam em prática o que aprenderam durante os módulos, principalmente após a análise da produção final. O professor poderá realizar uma avaliação

somativa, considerando a lista de controle/constatações ou outras formas, desde que estejam explícitos os elementos trabalhados durante as aulas.

Outro aspecto relevante da SD é a avaliação, pois ela assevera que não devemos concebê-la como “problema técnico de cotação” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 91), mas como uma questão de comunicação, de trocas entre professores e alunos. Assim, a SD prepara os alunos para as diversas situações reais de interação, dando-lhes instrumentos eficazes para aprimorar suas capacidades de linguagem. Pois, como diz Lima e Lima (2016, p. 209), se o ensino de gêneros ocorrer a partir de representações sociais facilitará sua aprendizagem.

A seguir, falaremos sobre outra importante ferramenta didática para o ensino de gêneros, a lista de constatações/controle.

2.3 LISTA DE CONSTATAÇÕES/CONTROLE

A lista de constatações/controle é um instrumento didático-metodológico de grande relevância no processo de ensino-aprendizagem. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90, grifo do autor):

[...] esse vocabulário técnico e as regras elaboradas durante as sequências são registradas numa lista que resume tudo o que foi adquirido nos módulos. Essa lista pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada num momento de síntese, antes da produção final; ela pode ser redigida pelos alunos ou proposta pelo professor. Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*.

Esse recurso pedagógico se destaca por ser uma forma de regulação que facilita a atividade de reescrita e por “desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 91). Além de servir como critério de avaliação, essa lista possibilita ao professor e ao aluno observarem as aprendizagens, assim como para planejar a continuidade da SD, retornando quando necessário a determinadas questões.

Os autores supracitados chamam à atenção para um grande entrave no ensino de produção de textos, a correção superficial de textos. Podemos constatar

em pesquisas voltadas para a produção de textos que ainda há muitos professores preocupados em corrigir exaustivamente problemas de pontuação, ortografia e concordância, em geral, preocupam-se em realizar apontamentos e comentários de desvios relativos à gramática normativa, em detrimento do propósito comunicativo do texto. (GONÇALVES, 2009, p. 236)

Nesse sentido, a elaboração de lista de constatações/controle deve se fundamentar nas três capacidades de linguagem, visto que o contexto físico de produção, o contexto sociossubjetivo de produção, o plano global do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos são a base da lista.

Podemos observar que a lista de constatações perpassa os problemas superficiais de normas gramaticais, redirecionando o foco da revisão textual para a construção de sentidos do texto e particularidades do gênero. Assim, o professor elabora critérios menos subjetivos, facilitando a compreensão dos alunos, visto que a lista tem um vocabulário mais compreensível para eles, pois esses critérios são aprendidos no decorrer da SD.

Logo, podemos afirmar que a refacção do texto por meio da lista de constatações/controle é um instrumento eficaz para a correção de textos dos alunos, bem como para que eles possam aprimorar suas capacidades de linguagem.

Como ratifica Lima (2014, p. 108),

[...] uma revisão de ordem interativa, via lista de constatações, pode ser um meio eficaz de corrigir os textos escolares, suprimindo assim a lacuna deixada por outras formas de intervenção. Nessa perspectiva, a reescrita tem papel fundamental e é necessário que o professor tome a sala de aula também como lugar de interação, onde os alunos escreverão não somente para obter uma nota, mas também para dialogar com um interlocutor de forma verdadeira.

A lista de constatações é, pois, um instrumento regulador da aprendizagem, a partir dela o professor terá condições de intervir na produção textual do aluno. Desse modo, o processo de escrita e reescrita torna-se uma atividade dialógica e modular em que as inadequações presentes na produção inicial, de forma sequenciada, são contornadas. Nesse contexto, considera a refacção como parte integrante da produção textual.

Segundo Gonçalves (2013, p. 25), a elaboração da lista pode ocorrer de diferentes maneiras, exemplificada através de partes de textos dos alunos, pode ser construída pelo professor ou pelos próprios alunos, permitindo-lhes autorregulação

da aprendizagem, bem como autocrítica diante de suas sucessivas produções. Nesse sentido, a lista de constatações/controle constitui-se em uma significativa ferramenta psicológica.

Para que a lista de constatações seja uma verdadeira ferramenta didática de regulação da aprendizagem é necessário que haja um distanciamento entre a produção inicial e final da SD, favorecendo a interação entre professor e aluno no processo de reescrita, para que o aluno demonstre as capacidades de linguagem adquiridas e aprimoradas.

Apresentamos, a seguir, a lista de constatações fundamentada no modelo didático e que foi utilizada como parâmetro avaliativo do conto.

Quadro 10 – Lista de constatações/controle para o gênero conto

GÊNERO TEXTUAL CONTO - QUADRO AVALIATIVO	ADEQUADO	REQUER APRIMORAMENTO
1. O título atribuído é convidativo? É coerente com a história?		
2. O texto configura-se como uma narrativa? O texto difere de uma simples exposição objetiva de fatos?		
3. O tempo da história é determinado? Caso sim, ele é representado de forma adequada?		
4. O texto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucos personagens?		
5. Os personagens foram bem construídos e representados na história?		
6. O enredo é simples? Focaliza somente um conflito?		
7. As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho)?		
8. A caracterização das personagens e do cenário utiliza-se do recurso da descrição (uso de adjetivos), ela é pertinente e contribui para os objetivos do conto?		
9. A representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre (se houver) é feita de forma apropriada?		
10. O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, uso de elementos de coesão e de referenciação)?		

FONTE: Adaptado de Krupek (2016, p. 15-16).

3 GÊNERO TEXTUAL CONTO

O conto é um gênero textual narrativo literário de curta duração, apresenta, sobretudo, um conflito, possui um número limitado de personagens e uma situação condensada e completa. Em geral, esse gênero ressalta apenas o essencial, não faz análises complexas (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015, p. 83).

É um gênero da esfera de criação literária e pertence ao domínio da cultura literária ficcional, sendo da ordem do narrar, acompanha o homem desde sua origem. Cabe frisar que as capacidades de linguagem do conto envolvem a imitação da ação humana mediante a criação de intriga no domínio do verossímil.

De acordo com Gotlib (2006, p. 55), esse gênero difere da novela, do romance e da crônica, pois o conto “flagra o momento presente, captando-o na sua momentaneidade, sem antes nem depois”. Dito de outra forma, o romance é uma narrativa longa, com um considerável número de personagens e conflitos, a novela é um romance mais curto, tem um número menor de personagens ou igual ao romance, por sua vez a crônica é um texto híbrido, às vezes não apresenta uma narrativa completa. Já o conto é como um *flash*, retrata um momento da realidade, de forma intensa, com ruptura com o princípio da continuidade lógica.

Como ratifica Gancho (2006, p. 10), o conto, assim como a novela, pode abordar qualquer tipo de tema. Caracteriza-se por ser flexível, com muitas possibilidades, não obedece a regras fixas. Comumente, relaciona-se a cenas e episódios de pouca complexidade, ações isoladas, estudo de situações, de fatos do dia a dia aparentemente banais, mas representativos de ações ou personagens, sendo que essa múltipla possibilidade é tratada de forma estética.

A autora supracitada (2006, p.11), destaca que:

Toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar [...] para ser prosa de ficção, é necessária a presença o narrador, pois é ele fundamentalmente quem caracteriza a narrativa.

Outra característica do conto é que, em geral, apresenta apenas duas ou três personagens que participam diretamente do conflito. Além disso, é de grande importância a presença de diferentes discursos, pois, como ratifica Moisés (1978, p.

54), os conflitos residem mais na fala, nas palavras proferidas, sem diálogo não há discórdia ou mal-entendido e, por conseguinte, não há enredo nem ação.

Portanto, em um conto pode haver o *discurso direto*, as personagens dialogam entre si, *discurso indireto*, o narrador conta como foi o diálogo e/ou *discurso indireto livre*, a personagem e o narrador se fundem, isto é, no decorrer da narrativa surgem diálogos indiretos da personagem, que completam o dizer do narrador, pode haver o emprego da primeira e terceira pessoa do discurso, bem como o *monólogo*, a personagem fala consigo mesma a respeito do que se passa em seu interior.

A sequência de base é a narrativa, já que o objetivo do texto é contar o que aconteceu, quando a sequência descritiva é usada está a serviço da narração, visto que verbaliza um processo de observação sobre o objeto descrito. Já a sequência dissertativa quase não aparece. Vale ressaltar que o produtor usa a dissertativa somente quando o conto se aproxima da fábula ou do apólogo (KÖCHE; MARINELLO; BOFF, 2015, p. 84).

O tempo verbal predominante no conto é o pretérito perfeito do indicativo, podendo utilizar, ainda, o presente e o pretérito imperfeito do indicativo. Em geral, o narrador usa a terceira pessoa do discurso e conta a história como se soubesse tudo sobre a vida das personagens. Entretanto, existem muitos contos escritos em primeira pessoa do discurso. Nesse caso, a personagem principal conta sua história, fala de si mesma e de sua própria vivência. Logo, a escolha da pessoa do discurso usada para narrar os acontecimentos está diretamente relacionada à intencionalidade do autor.

O espaço e o tempo do conto são limitados, visto que há um único episódio e único conflito. É comum o desenrolar dos fatos ocorrer em um lugar restrito, por exemplo, em uma casa, uma sala, uma rua e, sobretudo, em um pequeno período de tempo (horas, dias), desvelando-se assim que o passado e o futuro das personagens não são significativos no conto.

A estruturação desse gênero, conforme Moisés (1978, p. 52), pode ser comparada a técnica da fotografia, isto é, o fotógrafo concentra sua atenção em um ponto, focaliza um detalhe que para ele é o principal e apreende os arredores, de um modo que fixar também o que não vê. Desse modo, o conto resulta em um feito harmonioso e com um eixo central.

Como já mencionado anteriormente, o esquema narrativo mais comum é constituído de cinco etapas: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Vale destacar que, em alguns contos, o leitor precisa imaginar o desfecho, já que o final fica em aberto.

Outro importante aspecto do conto é o conflito, pois não basta entender que a história tem começo, meio e fim. É necessário que se compreenda o conflito como elemento estruturador das partes.

O conflito, conforme Gancho (2006, p. 13):

[...] é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor. Em geral, o conflito se define pela tensão criada entre o desejo da personagem principal (isto é, sua intenção no enredo) e alguma força opositora que pode ser uma personagem, o ambiente, ou mesmo algo do universo psicológico.

Nesse sentido, podemos encontrar vários tipos de conflitos, como morais, econômicos, sociais, psicológicos, entre outros.

Existem ainda muitos outros aspectos que podem ser relacionados à análise do conto, porém, almejamos aqui elencar os elementos que nos servirão de base para a análise de nosso trabalho.

Assim, depois de falarmos o gênero conto e suas principais características, a seguir, apresentaremos um esboço do modelo didático do conto.

3.1 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO

Para a modelização do conto, utilizaremos os procedimentos teórico-metodológicos de análise de textos segundo Bronckart (2012), considerando que o gênero pertence à esfera de criação literária. Primeiramente, discorreremos sobre o contexto de produção para, em seguida, analisarmos a infraestrutura textual.

Inicialmente, para a análise das condições de leitura e interpretação textual, devemos verificar, mesmo que hipoteticamente, o conjunto de representações sobre o mundo físico e sociossubjetivo da produção. Nesse sentido, as representações constituem-se na situação de ação definida pelo produtor.

Com o intuito de ilustrar as características do contexto de produção do conto, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro 11 – Capacidades de linguagem do conto

PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DE LINGUAGEM	
<p>Capacidade de ação (Elementos contextuais)</p>	<p>Momento da produção: desde a antiguidade até dias atuais em diferentes contextos. Emissor: autores das esferas literária, acadêmica, entre outras. Destinatário: pessoas que apreciam uma boa história, estudantes, professores, adultos, crianças, dentre outros. Lugar de circulação: ambientes educacionais e residenciais ou diversos grupos sociais. Suporte: livros, revistas, mural escolar, e-books, sites voltados para a produção e divulgação literária. Objetivo: transmitir histórias acumuladas pelo imaginário do autor ou valores e concepções de mundo de uma determinada sociedade; preencher momentos de lazer.</p>
PLANO DISCURSIVO	
<p>Capacidades discursivas (Organização textual)</p>	<p>Plano global: progressão textual, situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final; elementos da narrativa (enredo, personagens, tempo, espaço e narrador). Tema: uma sequência de fatos ou acontecimentos diversos. Tipos de discursos: predominância da narração; emprego de primeira e terceira pessoa (singular/plural). Sequências textuais: narrativa como base; descritiva, entre outras. Tempos verbais: predomínio de pretérito perfeito e imperfeito do indicativo; pretérito mais-que-perfeito do indicativo. Organizadores textuais: advérbios (de lugar, tempo, modo), conectivos, predomínio de organizadores temporais.</p>
PLANO DAS PROPRIEDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVO	
<p>Capacidades linguístico-discursivas (Marcas linguísticas)</p>	<p>Vozes: Comumente, escrito em terceira pessoa. Apresenta as falas de personagens; Referências pronominais: pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, relativos, entre outros. Estilo de linguagem: linguagem expressiva, criativa e cuidada, pode ocorrer linguagem coloquial, conforme a fala da personagem; linguagem conotativa e plurissignificativa; apela à invenção temática.</p>

FONTE: Adaptado de PARANÁ (2016)

Como assevera Rios-Registro (2014, p. 155), os elementos que compõem o gênero conto, com a evolução do tempo e dos pensamentos, podem apresentar posicionamentos diferentes, desvelando a sua complexidade de defini-lo como único em sua estrutura e modo de narrar.

Vistas as perspectivas teóricas em que nos embasamos, no próximo capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização deste trabalho.

4 METODOLOGIA

Apresentamos, nesta parte, a metodologia utilizada em nossa pesquisa. Discorreremos sobre o método pesquisa-ação, em seguida, descrevemos a contextualização da pesquisa e, por seu turno, trataremos dos procedimentos metodológicos para seleção do corpus e análise.

Assim, fazemos a apreciação do método adotado nesta pesquisa a seguir.

4.1 MÉTODO DE PESQUISA-AÇÃO

Entendida como um tipo de pesquisa interpretativa e qualitativa, a pesquisa-ação, é um processo metodológico empírico que busca a identificação do problema, seja em um contexto social ou institucional, faz o levantamento de informações relativas ao problema e não busca somente solucioná-lo, mas sim fazer intervenções, a partir do processo de pesquisa e ação ao mesmo tempo.

Esse método torna-se cada vez mais relevante nas pesquisas educacionais, pois como afirma Thiollent (2011, p. 10, grifo nosso):

[...] no atual contexto marcado por transformações rápidas e uma grande diversidade de iniciativas sociais, a pesquisa-ação continua bastante solicitada como meio de identificação e resolução de problemas coletivos e *como forma de aprendizagem dos atores e pesquisadores (profissionais e estudantes)*.

Nesse sentido, a pesquisa-ação contribui para a construção de saberes dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos. Isso porque é uma estratégia metodológica que realiza, por meio do diálogo e da confiança entre os participantes, trocas de experiências e conhecimentos. No decorrer da pesquisa, as ações e as atividades são acompanhadas e decididas juntamente com todos os envolvidos.

Cabe frisar que esse tipo de pesquisa não se constitui apenas pela ação ou participação, faz-se necessário a produção de conhecimentos e aquisição de experiências, bem como disseminar o debate sobre as questões tratadas. Thiollent ratifica (2011, p. 28) que na pesquisa-ação:

Parte da informação gerada é divulgada, sob formas e por meios apropriados, no seio da população. Outra parte da informação, cotejada com resultados de pesquisas anteriores, é estruturada em conhecimentos.

Estes são divulgados pelos canais próprios às ciências sociais (revistas, congressos etc.) e também por meio de canais próprios a esta linha de pesquisa.

Conforme Thiollent (2011, p. 55), a pesquisa-ação tem um planejamento flexível, pois, diferentemente de muitos outros tipos de pesquisa, não segue uma série de fases ordenadas com rigidez. Nesse tipo de pesquisa, existe sempre um vaivém entre as diversas questões a serem adaptadas em função das ocasiões, assim como da dinâmica interna do grupo de pesquisadores em sua relação com o contexto investigado.

No contexto educacional, a pesquisa-ação favorece a prática reflexiva, em que o professor-pesquisador durante o processo de investigação pode confrontar a teoria e a prática, bem como criar estratégias no percurso da pesquisa e, posteriormente verificar sua pertinência à situação investigada.

Nesse contexto, em nossa pesquisa, a elaboração e aplicação da SD, aliada as ferramentas modelo didático e lista de constatações/controle, pode propiciar aos alunos a participação ativa em práticas sociais de leitura e escrita, evidenciando-se como instrumento significativo ao ensino de produção de textos.

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada na “Unidade de Educação Básica Conjunto Paranã”, a escola pertence a rede municipal, localizada na Rua C, s/n - Conjunto Paranã I, em Paço do Lumiar-MA.

Fundada no ano de 1990, com o intuito de atender a comunidade deste município, mais especificamente o bairro Conjunto Paranã e bairros vizinhos. O prédio foi construído pela Mota Machado Construtora, com o objetivo de ser uma escola estadual, mas havia a necessidade de escolas municipais nas mediações do bairro Maiobão e Paranã, então o prefeito Vanderlê Antônio Ribeiro, assumiu junto à construtora a responsabilidade de sua estrutura e funcionamento. Antes nomeada “Escola Jardim de Infância Conjunto Paranã”, inicialmente possuía quatro turmas do maternal ao 3º período.

De acordo com a Resolução Nº 134/99-CEE reconhece esta Unidade de ensino da rede municipal de Paço do Lumiar, com o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, contemplando posteriormente 5ª a 8ª série.

Hoje a escola apresenta as seguintes características:

Quadro 12 – Características da escola

<ul style="list-style-type: none">▪ Gestores:03▪ Coordenadores pedagógicos: 02▪ Administrativos: 03▪ Secretários: 01▪ Sala de professores: 01▪ Alunos: 771▪ Docentes efetivos: 32▪ Turmas: 10▪ Banheiros: 03▪ Pátio interno: 01▪ Cozinha: 01▪ Bebedouro: 01
--

Fonte: Pesquisa direta, 2017.

Em relação à modalidade de ensino, a escola atende ao ensino fundamental regular I e II e ensino fundamental EJA nível I e II. Essa instituição funciona durante os três turnos. Possui um Regimento escolar que trata da organização da escola, dos direitos e deveres dos alunos, professores e outros funcionários, dentre outras questões.

A instituição de ensino, durante o ano letivo de 2017, desenvolveu alguns projetos, tais como: Projeto “Salada de conhecimento”, “Arte é vida”, “Superação Jovem”, “Arte de aprender”, “Construindo cidadania” e “Saúde é prioridade”.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram vinte alunos (dez meninas e dez meninos) da turma 9º ano B, do turno vespertino, escolhidos sem critérios pré-estabelecidos. Os encontros com os participantes ocorreram na sala de aula, durante as aulas de Língua Portuguesa.

4.3 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Conforme expomos na introdução, nosso objetivo geral é investigar em que sentido o ensino de gêneros, por meio de sequência didática, contribui para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Nesse intuito, os seguintes procedimentos foram realizados:

a) Elaboração do modelo didático do gênero e da lista de constatações

Conhecemos o estudo da arte sobre o gênero textual conto. Após o estudo, selecionamos exemplares desse gênero, para observar as suas principais características linguísticas e discursivas.

Os textos escolhidos para o estudo do gênero se baseou, em parte, pela temática abordada, pois as histórias se passam em um ambiente familiar, não necessariamente com o tema família em primeiro plano, mas também temos a intenção de mostrar a diversidade temática desse gênero. Nas obras selecionadas, *Felicidade Clandestina*, *A coalha* e *O homem nu*, notamos, respectivamente, uma linguagem lírica, dramática e humorística. Desse modo, tentamos mostrar a diversidade temática e estilo que o gênero conto abrange.

A lista de constatações/controle usada como parâmetro avaliativo, refere-se as questões do contexto de produção, plano geral e textualização.

b) Elaboração e aplicação da sequência didática

Com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), iniciamos a construção da sequência didática do gênero conto. Apresentamos, no quinto capítulo, a descrição de cada fase da SD.

c) Mapeamento das capacidades de linguagem

Fizemos a análise da primeira e última versão dos contos produzidos por três participantes da pesquisa, os quais foram denominados de P1, P2 e P3. As produções textuais desses estudantes, no total seis textos, foram selecionadas como *corpus* de investigação, visto que esses alunos apresentaram dificuldades no início das atividades, mas também participaram de todas as etapas da SD, por isso consideramos importante a avaliação das capacidades de linguagem iniciais e finais presentes e não presentes em seus textos.

Como dito na seção anterior, os alunos também realizaram uma versão intermediária que tratou especificamente da situação inicial do conto, contudo optamos em apresentar as análises somente da produção inicial e final, para assim demonstrar os avanços decorridos do desenvolvimento dos módulos.

Nesse contexto, analisaremos as produções escritas a partir dos procedimentos de análise textual segundo Bronckart (2012): levantamento do contexto de produção (capacidades de ação); descrição da infraestrutura geral do

texto (capacidades discursivas) e; pelos mecanismos de textualização e enunciativos (capacidades linguístico-discursivas).

Assim, nas capacidades de ação, observamos o contexto físico e sociosubjetivo de produção. Nas capacidades discursivas, o plano geral do texto, as sequências textuais e os tipos de discursos. Nas capacidades linguístico-discursivas, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Apresentamos, no próximo capítulo, a sequência didática desenvolvida para a produção de contos e a análise dos textos que constituem nosso *corpus* de investigação.

5 DESENVOLVIMENTO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sabemos que a transposição didática para o ambiente escolar é, de certa forma, fictícia, pois as condições de produção são recriadas, diferentemente das que ocorrem na realidade social, entretanto isso não significa que essas práticas não se constituam em objetos de ensino.

Defendemos, neste trabalho, que o ensino de língua materna precisa ir além da formação de leitores, deve favorecer a formação de escritores, contemplando a produção de textos da esfera literária que desenvolvem a sensibilidade do leitor. É preciso ter o cuidado de não condicionar a produção do aluno a avaliação de aspectos de literariedade, assim como correção exaustiva de aspectos gramaticais.

Assim, apresentaremos uma sequência didática com o gênero textual conto, por considerarmos esse procedimento como a melhor orientação para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A seguir, expomos um quadro da SD com o resumo das ações realizadas.

Quadro 13 - Síntese da SD desenvolvida para o conto

FASE DA SD	TEMA	OBJETIVOS (PARA O PROFESSOR)	ENCONTRO	CARGA HORÁRIA
Apresentação da situação	Apresentação e motivação à proposta de produção textual	Apresentar os objetivos da proposta de produção textual do gênero conto aos discentes, bem como motivá-los à adesão ao projeto.	17/05/2017	2 horas/aulas
	Reconhecimento do gênero	Apresentar os principais elementos e características do gênero conto.	24/05/2017	2 horas/aulas
	Elementos da narrativa	Trabalhar os elementos da narrativa, temáticas, bem como a função social desse gênero.	31/05/2017	2 horas/aulas
	Tipos de narrativa	Apresentar as semelhanças e diferenças entre conto, romance, novela e crônica; conduzir a escolha do assunto a ser abordado sobre o tema família.	21/06/2017	2 horas/aulas
Primeira produção	Escrita da versão inicial do conto	Conduzir o processo de escrita do conto.	22/06/2017	2 horas/aulas
MÓDULO 1	Revisão da produção textual inicial	Diagnosticar as capacidades que os alunos já dispõem e as que precisam ser desenvolvidas, com base na lista de constatações/controlê.	23/06/2017	2 horas/aulas
MÓDULO 2	Sequências textuais	Trabalhar os elementos da sequência narrativa, bem como explicitar o uso da sequência descritiva e dialogal a serviço do conto.	16/08/2017	2 horas/aulas

MÓDULO 3	Personagem, narrador, tempo, espaço e ambiente	Apresentar a classificação das personagens e os tipos de narrador que constituem o conto; abordar o tempo fictício interno ao texto (cronológico/psicológico), bem como a função do espaço e do ambiente da narrativa.	17/08/2017	2 horas/aulas
MÓDULO 4	Aspectos gramaticais	Apresentar uma revisão sobre alguns aspectos gramaticais necessários à construção do texto, tais como pontuação, acentuação e concordância.	24/08/2017	2 horas/aulas
Segunda produção	Escrita da versão intermediária do conto	Conduzir o processo de reescrita da situação inicial do conto.	13/09/2017	2 horas/aulas
MÓDULO 5	Mecanismos de textualização	Analisar a função de determinados elementos linguísticos no processo de referencialização textual.	15/09/2017	2 horas/aulas
MÓDULO 6	Mecanismos enunciativos	Apresentar as vozes enunciativas (vozes sociais, vozes de personagens, voz do autor), assim como a função dos modalizadores na construção do texto.	20/09/2017	2 horas/aulas
Produção Final	Escrita da versão final do conto	Conduzir o processo de reescrita do conto.	27/09/2017	2 horas/aulas
	Culminância do projeto	Conduzir a montagem do mural e apresentação dos contos para a comunidade escolar; divulgar os contos em um <i>blog</i> .	28/09/2017 05/12/2017	4 horas/aulas

FONTE: Autoria própria.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL CONTO

Nesta seção, apresentaremos como foram desenvolvidas as etapas da SD do gênero textual conto, conforme exposto no quadro 13.

5.1.1 Apresentação da situação

Por se tratar de um momento de conquista/adesão dos alunos e de preparação para a produção inicial, a apresentação da situação de comunicação teve 8 horas/aulas.

Tendo como objetivos:

- a) apresentar aos discentes a proposta de trabalho com o gênero conto;
- b) investigar as representações que os alunos têm sobre o gênero proposto;
- c) apresentar as principais características e estrutura do conto;
- d) apresentar variedades temáticas e intenções abordadas em um conto, bem como dialogar sobre o assunto da produção textual;
- e) apresentar e comparar os tipos de narrativa para que reconheçam o conto.

Nesse sentido, foram desenvolvidos os seguintes procedimentos:

▪ Primeiro encontro

Para apresentar a proposta de trabalho e motivar os alunos para a produção de um conto, inicialmente, exibimos um vídeo “*A menina dos fósforos*”, de Hans Christian Andersen². Em seguida, conversamos sobre o vídeo, para saber a significação alcançada e identificar a recepção do texto. Dialogamos sobre o enredo dessa história e notamos o interesse pela leitura do conto.

Depois, falamos sobre a leitura e escrita como práticas sociais fundamentais para a vida pessoal e profissional, bem como os problemas relativos à produção textual escrita, em outras palavras, quanto ao uso efetivo da língua escrita.

Apresentamos, com o auxílio de folders, os objetivos do projeto, a justificativa do gênero textual escolhido, as etapas da produção textual e como ocorreria a culminância do projeto. Logo após, os alunos responderam a um questionário com

² Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=xXGoYwynOds>

perguntas abertas (Apêndice A) sobre o gênero conto e, de forma dialogada, foi realizada a resolução desse questionário. Essa atividade teve como objetivo investigar as representações que os alunos têm sobre esse gênero, para saber quais seus conhecimentos prévios a respeito do conto.

▪ Segundo encontro

Inicialmente, os alunos realizaram a leitura do conto maravilhoso *A menina dos fósforos* e observaram os elementos fantásticos dessa história, a linguagem empregada, a organização do enredo e outras características.

Depois, os alunos tiveram contato com o conto literário *Felicidade clandestina*, receberam um roteiro para a leitura do conto e estudo do texto (Veja Anexo A). As questões propostas nesse roteiro têm como objetivo ampliar a consciência dos alunos sobre os fenômenos gramaticais e discursivos. Cabe ressaltar que algumas questões foram adaptadas de Cereja e Magalhães (2012, p. 72-74).

Após a exposição dialogada desse roteiro, eles fizeram a leitura do primeiro parágrafo do conto *Felicidade clandestina*, de Clarice Lispector e responderam algumas questões do roteiro.

Em seguida, realizaram a leitura silenciosa do conto, fazendo anotações no roteiro durante e após a leitura. Posteriormente, os alunos, munidos de seus textos, escutaram um áudio³ desse conto. Depois, conversamos sobre o texto a partir do roteiro de leitura e estudo, nele apresentamos a lista de constatações, os alunos puderam identificar o contexto de produção, a planificação e textualização do conto.

Com essas atividades, os alunos (re)conheceram os principais elementos e características do conto. Ressaltamos que para a leitura dos contos selecionados, elaboramos atividades que englobaram as etapas e estratégias de leitura, propiciando diferentes estágios de leitura, tendo como base as análises propostas em Santos, Riche e Teixeira (2015, 39-51).

▪ Terceiro encontro

³ Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=mbSMwUNjwTE>

Continuamos o estudo dos elementos da narrativa, utilizamos exemplos do livro *Como analisar narrativas* (GANCHO, 2002). Os alunos fizeram a leitura silenciosa do conto *A caolha*, de Júlia Lopes de Almeida (Veja Anexo B). Em seguida, eles acompanharam a narração desse conto a partir de um áudio⁴. Logo depois, realizaram uma atividade sobre os elementos da narrativa presentes em *A caolha*, também utilizamos a lista de constatações.

Após essa etapa, conversamos sobre tema, assunto e mensagem do texto narrativo a partir do conto *Felicidade clandestina* e *A caolha*. Em seguida, apresentamos também alguns exemplares de contos brasileiros da coletânea organizada por Moriconi e suas respectivas temáticas, para que percebessem a variedade de temáticas abordadas e a função social desse gênero textual.

▪ Quarto encontro

Apresentamos aos discentes alguns exemplares de contos, romances, novelas e crônicas para que identificassem as diferenças e semelhanças entre eles e, conseqüentemente reconhecessem o conto dos demais tipos de narrativa. Nesse encontro, reforçamos as diferenças entre o conto maravilhoso *A menina dos fósforos* e o conto literário *A caolha*. Também discutimos sobre as características distintivas entre esses gêneros a partir da apresentação de slides. Logo após, debatemos sobre o tema “Família”, para que refletissem sobre qual aspecto abordariam na produção textual de seus contos.

Para facilitar o momento da escrita, os discentes receberam a lista de constatações para que se apropriassem dos conhecimentos sobre as condições de produção do texto, assim como dos conhecimentos discursivos e linguístico-discursivos do conto. Discutimos sobre cada item da lista que deveria fazer parte das produções dos alunos.

5.1.2 Primeira produção

Com base nas discussões anteriores e na escolha do assunto, bem como da intenção a ser abordada no conto, conversamos sobre os elementos que são

⁴ Vídeo extraído de: <https://www.youtube.com/watch?v=A3yFqsii84k>

fundamentais à constituição do conto, conforme a lista de constatações, revisando os aspectos fundamentais do gênero. Logo depois, os alunos elaboraram sua primeira versão do conto.

Nessa etapa, tivemos como objetivo verificar os conhecimentos prévios dos discentes sobre o gênero em estudo, bem como observar se tais conhecimentos foram aprimorados na fase de apresentação da situação de comunicação.

Realizamos a análise da produção textual dos discentes a partir da lista de constatações, tendo como parâmetro avaliativo as informações referentes ao contexto de produção, planificação, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

5.1.3 Módulos 1, 2, 3 e 4

A produção inicial do conto nos permitiu conhecer as capacidades que os alunos já possuíam sobre o gênero em estudo e o que precisavam aprender.

Sendo assim, apresentaremos, nesta seção, as oficinas que foram realizadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

Módulo 1 – Revisão da produção

Nesta fase, os alunos fizeram a leitura silenciosa de seus textos para que eles mesmos percebessem possíveis inadequações. Em seguida, observaram a devolutiva feita a partir da lista de constatações. Conversamos, de maneira geral, sobre os aspectos inerentes ao gênero que foram alcançados, bem como os aspectos que necessitavam ser aprimorados. Após, conversamos com cada aluno sobre a devolutiva de seus textos, buscando assim esclarecer possíveis dúvidas e incentivá-los ao processo de reescrita.

Nesse encontro, os alunos também puderam contribuir na produção dos outros, pois houve a troca dos textos, conversaram sobre eles e observaram algumas inadequações/dúvidas e ouviram as sugestões de seus colegas.

Módulo 2 – Sequência textual

Este módulo teve como objetivo propiciar aos alunos o conhecimento substancial dos elementos que compõem a sequência narrativa: situação inicial, complicação, ação, resolução e situação final, assim como avaliação e moral. Também foi realizado o estudo da sequência descritiva e dialogal. Para tanto, realizamos atividades de análise. Inicialmente, fizemos a apresentação de *slides* (Veja Anexo C) sobre a organização da sequência narrativa, com base em Köche, Boff; Marinello (2014, p. 19-20). Em seguida, utilizamos o conto *Felicidade clandestina*, trabalhado anteriormente, para evidenciar sua sequência narrativa, descritiva e dialogal. Logo após, os alunos, em duplas, realizaram a identificação dos elementos que constituem essas sequências no conto *A caolha*, de Júlia Lopes de Almeida.

Módulo 3 – Personagem, narrador, tempo, espaço e ambiente

Sabemos que o conto apresenta em sua estrutura elementos essenciais: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço. Nesta etapa, fizemos o estudo dos tipos de narrador, da classificação dos personagens quanto ao papel que desempenham no enredo e quanto à caracterização, do tempo fictício interno ao texto: cronológico e psicológico, bem como discutimos sobre a função do espaço (lugar físico) e do ambiente da narrativa na construção do conto. (GANCHO, 2006)

A partir de uma tabela com a caracterização dos elementos constitutivos do conto, a turma foi organizada em grupos, cada grupo fez a identificação desses componentes nos textos já trabalhados e depois apresentaram a sua análise.

Módulo 4 – Aspectos gramaticais

Nesta etapa, os alunos, em duplas, receberam um texto sobre o emprego dos sinais de pontuação e efeitos de sentido decorrentes do seu uso (KÖCHE, BOFF; MARINELLO, 2014, p. 111-120). Após a leitura e discussão, receberam trechos de alguns contos para verificarem a função da pontuação na construção do texto.

Apresentamos uma revisão sobre outros aspectos gramaticais necessários à construção do texto, tais como: ortografia, acentuação, concordância nominal e verbal, levando em consideração as principais inadequações identificadas na produção inicial. Uma atividade de análise foi realizada a partir da produção textual

de um aluno, sem sua identificação (Veja Anexo D). Logo após, os alunos fizeram a revisão de suas produções iniciais, conforme as orientações da lista de constatações. Ressaltamos que, nessa atividade, os estudantes também utilizaram a gramática normativa como material de consulta, bem como dicionários.

5.1.4 Segunda produção

Inicialmente, fizemos a revisão dos assuntos trabalhados, de forma dialogada, também realizamos a leitura de cada item da lista de controle que deve constar na produção dos alunos, esclarecendo as possíveis dúvidas.

Com base nas discussões e na lista adotada, os alunos reescreveram a situação inicial (apresentação) de seus contos. Nesta etapa, os alunos fizeram mudanças na produção inicial, percebemos que a descrição da personagem principal foi aprimorada e que o tempo e espaço da história ficaram compreensíveis.

5.1.5 Módulos 5 e 6

Nesta seção, apresentaremos os dois últimos módulos. De acordo com o desenvolvimento da primeira e segunda produção, retomamos alguns conteúdos, com o intuito de solucionar as dificuldades constatadas.

Módulo 5 – Mecanismos de textualização

Inicialmente, os alunos receberam um roteiro de leitura e estudo do conto *Homem nu*, de Fernando Sabino (Veja Anexo E). Durante e após a leitura, fizeram anotações no roteiro. Nesse encontro, eles falaram sobre as impressões que tiveram da história, o que depreenderam da leitura. Desvelando assim sua percepção estética, em outras palavras, seu horizonte de expectativas. (JAUSS,1994; ZILBERMAN, 1989)

Os alunos também fizeram a análise do texto a partir da lista de constatações. Conversamos sobre as anáforas nominais, pronominais e apagamento do pronome no texto lido. Observamos as cadeias anafóricas presentes em *O Homem nu*.

Logo após, tratamos da importância dos tempos verbais pretérito perfeito e imperfeito do indicativo na construção do conto, através de exemplificações de seus textos e dos contos já trabalhados.

Módulo 6 – Mecanismos enunciativos

Discorreremos a respeito do gerenciamento das vozes enunciativas e sobre as avaliações ou comentários presentes em um conto (BRONCKART, 2012) a partir da observação dos textos lidos e análise da produção de um aluno, para tanto não fizemos a exposição do original, mas sim do texto digitado previamente.

De forma dialogada, tratamos sobre as vozes de personagens, do autor e das vozes sociais, mostrando as possibilidades de discursos: direto, indireto e indireto livre. Norteamos o uso do presente do indicativo na fala das personagens.

Em dupla, os alunos responderam uma atividade sobre as questões abordadas, para que verificassem a importância desses mecanismos na construção da coerência pragmática do texto.

5.1.6 Produção final

Inicialmente, fizemos a revisão dos assuntos trabalhados, norteando os itens da lista de constatações, esclarecendo as dúvidas. Em seguida, com base na lista, os alunos escreveram a versão final de seus contos.

Em nosso último encontro, a culminância do projeto, construímos um mural no pátio da escola com as produções finais dos participantes e fizemos a divulgação do *blog* para comunidade escolar. Os contos estão disponíveis em <https://projeto-versaofinal-contos.blogspot.com.br/>.

Figura 2 – Exposição dos textos finais no pátio da escola



Fonte: Ferreira, 2018.

Ressaltamos que as produções escritas dos alunos foram fundamentais, para que verificássemos as capacidades de linguagem mobilizadas no desenvolvimento da SD, assim como, as que ainda precisam ser aprimoradas.

Assim, apresentaremos a análise dos textos do *corpus* na seção a seguir.

5.2 (RE)ESCRITA DO CONTO: ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Nesta seção, faremos a análise das capacidades de linguagem presentes e não presentes na primeira e última versão dos contos produzidos pelos participantes da pesquisa P1, P2 e P3, conforme o modelo de análise textual proposto por Bronckart (2012).

Desse modo, apresentamos a produção inicial de P1 digitalizada, de acordo com sua escrita no ambiente escolar.

Quadro 14- Versão inicial digitalizada da aluna P1

Chuva de Problemas

1 No maior bairro de São Paulo morava
2 uma menina de cabelos curtos, lisos, olhos pretos e
3 com a pele preta. A garota vivia com seus pais, e a
4 relação deles no começo era ótima, mas depois tudo
5 se complicou por seu pai e a mãe sua mãe apenas
6 falava para a menina não ligar para isso, porque que
7 junto de seus pais filha, mas a garotinha sabia
8 que aquilo era mentira, não importa o que sua mãe
9 falava para ela.

10 A garota sabia que todos os dias seus pais
11 brigavam por sua causa, até porque ela estava por
12 trás da porta do seu quarto. A menina não gostava da-
13 quella relação dos seus pais, deveria de ter, de alguma
14 forma ela ainda tinha esperança que aquele iria mudar
15 mas não mudou, a relação só piorou cada vez mais
16 seus pais mal se falavam agora, apenas ignoravam
17 a existência da sua filha, mas em algum momento
18 eles perceberam isso. Quando chegaram até mesmo
19 em sua frente, então isso não parecia mais agora
20 nem.

21 A pequena mesquinha ia sempre para a escola
22 mesmo não tendo animo, toda aquela situação in-
23 teria deixado a menina triste, mas aulas e garota
24 ficava aliada para a escola, mas não portava aten-
25 ção no que sua professora falava explicar.

26 Toda dia ia se parando e seus pais não se
27 falavam mais e na hora de almoço, a única hora
28 que eles se juntavam, o clima ficava estranho, era
29 como se eles quisessem falar algo para a menina,
30 ela olhava para eles com uma cara de confusão mas
31 a garota até sabia o que eles queriam, a menina antes
32 de retirar-se falou:

33 - Mãe, pai... queria dizer que na escola vai
34 ter um projeto da família, vamos por favor.

35 Seus pais olhavam um para o outro, o menino
36 suspirou e disse sua mãe juntou as mãos e sorriu:

37 - Minha filha, seus pais estão muito
38 ocupados, não sabe disso né?

39 A garotinha esperou sorriu e sussurrou um
40 tudo bem e saiu para seu quarto, naquela mesma dia
41 sua mãe ligou para ela e lhe fez uma proposta.

42 Logo voltou novamente seus pais brigavam
43 mas agora ela não via os pais, sua mãe agora
44 para o lado da sua família, ela não queria que sua
45 família fosse destruída por má vontade.

46 Foi do seu quarto e foi até seus pais enquanto
47 eles brigavam e menina entrou no meio e deu um
48 golpe. Depois os dias se acalmaram e chegaram para ela:
49 - Não dá, dos dois os dias estão brigando
50 A mãe da menina tentou explicar a situação, mas
51 o menino interrompeu ela:

52 - Mãe eu não sou mais tão de ~~essa~~ criança,
53 eu sei que vocês vivem brigando.
54 Para mim quem briga melhor o clima foi seu pai.
55 - Minha filha...
56 Não adiantou, a menina interrompeu ele também:
57 - Não, eu tô em dois lados, não sei qual é o lado
58 e' como antes... e minha sempre me ignorava, e que
59 eu realmente fiz?
60 Ao ouvir o que a garota disse seu pai ficou
61 mais calado:

62 - Não simplesmente nasceu, interrompeu sua sala-
63 damente com sua mãe, não acha que é fácil trabalhar
64 dia e noite para comprar coisas para uma criança mimada?
65 A garotinha parecia não ter mais elos mas
66 agora aguentou e continuou sem se rapidamente pegou o
67 celular do seu pai e ligou para sua mãe:
68 - Não eu duvido... Eu não moro com a
69 senhora.
70 Naquele dia ninguém falou mais nada sobre
71 isso e no outro a garotinha já estava indo para a casa
72 do seu pai, ela decidiu fazer isso para a relação dos
73 seus pais melhorar, e a situação melhorou e a menina
74 estava feliz por isso, agora não vivia uma chuva de
75 problemas naquela casa.

Em seguida, apresentamos a produção inicial de P1 digitada, conforme o original.

Quadro 15 - Versão inicial da aluna P1

Chuva de problemas

1 No maior bairro de São Paulo, morava uma menina de cabelos curtos, lisos, olhos pretos e com a pele parda. A garota vivia com seus pais, era rejeitada por seu pai e a sua mãe apenas falava para a menina não ligar para isso, porque no fundo ele amava sua filha mas a garotinha sabia que aquela era mentira, não importa o que sua mãe falava para ela.

2 A garota sabia que todos os dias seus pais brigavam por sua causa, até porque ela escutava por trás da porta do seu quarto. A menina não gostava daquela relação dos seus pais, deixava ela triste, de alguma forma ela ainda tinha esperança que aquilo iria mudar mas, a situação só piorou cada vez mais, seus pais mal se falavam agora, apenas ignoravam a existência da sua filha, mas em algum momento eles pensaram nela? Quando brigavam até mesmo na sua frente, antes isso não acontecia mas agora sim.

3 A pequena moça ia sempre para a escola mesmo não tendo animo, toda aquela situação estava deixando a menina triste, nas aulas a garota ficava olhando para a lousa mas não prestava atenção no que sua professora explicava.

4 Cada dia ia se passando e seus pais não se falavam mais e na hora do almoço, a única hora que eles se juntavam, o clima ficava estranho, era como se eles quisessem falar algo para a menina, ela olhava para eles com uma cara de confusa mas a garota até sabia o que eles queriam, a menina antes de retirar-se falou:

5 - Mãe, pai... queria dizer que na escola vai ter um passeio da família, vamos por favor.

6 Seus pais olharam um para o outro, a menina suspirou e logo sua mãe juntou as mãos e sorriu:

7 - Minha filha, seus pais estão muito ocupados, você saber disso né?

8 A garotinha apenas sorriu e sussurrou um tudo bem e subiu para seu quarto, naquele mesmo dia sua avó ligou para ela e lhe fez uma proposta.

9 Logo escutou novamente seus pais brigarem mas agora ela não iria só escutar, iria agir para o bem da sua família, ela não queria que sua família fosse destruída por motivos bobos.

10 Saiu do seu quarto e foi até seus pais enquanto eles brigavam a menina entrou no meio e deu um grito fino fazendo os dois se assustarem e olharem para ela:

11 - Vocês dois, todos os dias então brigando

12 A mãe da menina tentou ajeitar a situação mas a menina interropeu ela:

13 - Mãe eu não sou mais tão criança, eu sei que vocês vivem brigando.

14 Dessa vez quem tentou melhorar o clima foi seu pai

15 - Minha filha...

16 - Não adiantou, a menina interropeu ele também:

17 - não, eu tô cansada disso, vocês indiferente, não é como antes... o senhor sempre me ignorava, o que eu realmente fiz?

18 Ao ouvir o que a garota disse seu pai ficou mais zangado:

19 - Você simplesmente nasceu, estragou meu relacionamento com sua mãe, você acha que é fácil trabalhar dia e noite para comprar coisas para uma criança mimada?

20 A garotinha parecia não ter mais chão mas aguentou e continuou em pé rapidamente pegou o celular da sua mãe e ligou para sua avó:

21 - Vô eu decidir... Eu vou mora com a senhora

22 Naquele dia ninguém falou mais nada sobre isso e no outro a garotinha já estava indo para a casa da sua avó, ela decidiu fazer isso para a relação dos seus pais melhorar, e a situação melhorou e a menina estava feliz por isso, agora não existia uma chuva de problemas naquela casa

Conforme já descrito na SD aplicada, após a versão inicial, as atividades e tarefas desenvolvidas nos módulos buscaram sanar os principais problemas identificados. Para isso, fizemos a devolutiva da primeira produção a partir da lista de controle, bem como dialogamos individualmente com os alunos para que pudessem tirar suas dúvidas e evidenciar situações específicas em seus textos.

Nesse sentido, antes da análise textual, apresentamos o quadro que sintetiza as análises da produção inicial, de acordo com os critérios elencados na lista de constatações:

Quadro 16 – Análise da produção inicial da aluna P1 com base na lista de constatações

Crítérios da lista de constatações
<ul style="list-style-type: none"> → O título atribuído é convidativo; → Seu texto configura-se como uma narrativa; → O tempo da história é determinado; → Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens; → Os personagens foram, em parte, bem construídos e representados na história; → O enredo é simples e focaliza somente um conflito; → As partes que compõem o enredo não estão bem desenvolvidas; → Seu texto apresenta caracterização da personagem principal e do cenário, utiliza recursos de descrição (uso de adjetivos); → Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto e indireto; → Seu texto não respeita as convenções da escrita: há desvios quanto à pontuação, ortografia, acentuação e paragrafação. Apresentam elementos de coesão e de referenciação.

Nessa produção, observando as capacidades de ação, vemos no contexto físico que o lugar de produção é a instituição de ensino e o momento de produção é a hora/aula reservada a escrita do conto. A partir das orientações dadas na SD, a aluna P1 desempenha uma ação linguageira (BRONCKART, 2012), mas percebemos que ainda não domina por completo o gênero em estudo.

A agente-produtora é uma aluna do 9º ano do ensino fundamental e o leitor é, inicialmente, a professora-pesquisadora, depois os seus colegas de turma e outros participantes da comunidade escolar, assim como outros leitores a partir da exposição em mural na escola e divulgação em um *blog*. Quanto ao contexto sociossubjetivo, a escola “UEB. Conjunto Paranã” é o lugar social e o papel social de

produtor é exercido por uma estudante de 15 anos. Seu objetivo de interação é produzir um conto sobre conflitos familiares para ser lido por destinatários múltiplos.

Em relação ao conteúdo temático, constatamos que a aluna compreendeu a apresentação da situação de comunicação, pois trata de um relacionamento conturbado entre uma garota e seus pais, porém não esclarece bem o motivo.

Quanto ao plano geral do conto, esta versão foi organizada em 22 parágrafos. No primeiro parágrafo, situa o leitor sobre o espaço em que ocorre a história (*No maior bairro de São Paulo*). A autora faz a apresentação da personagem principal, *uma menina de cabelos curtos, lisos, olhos pretos e com a pele parda*, já apresenta informações que desencadeiam um desequilíbrio, a rejeição do seu pai.

No texto predomina a sequência narrativa, podemos observar as suas fases: situação inicial (par. 1), complicação (par. 2-3), ações (par. 4-8), resolução (par. 9-19) e situação final (par. 20-22), há acréscimo de uma avaliação sobre o desenrolar da história (par. 2, *mas em algum momento eles pensaram nela?*). Utiliza a sequência dialogal e descritiva que estão a serviço da narrativa. Nota-se a utilização de alguns organizadores temporais e espaciais (*naquele mesmo dia/ Naquele dia/ subiu para o seu quarto*). Há predominância do discurso narração.

No que tange às capacidades linguístico-discursivas, a produção inicial de P1 apresenta elementos de coesão nominal, faz retomadas anafóricas, sobretudo, para evitar a repetição do nome da personagem principal (*uma menina/ a garota/ a menina/ a pequena moça/ ela/ a garotinha*).

Verifica-se o uso da terceira pessoa do discurso, alguns tempos verbais estão inadequados ao gênero, mas podemos evidenciar o emprego do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Nessa versão, observamos inadequações quanto à norma-padrão, falta de pontuação, acentuação e desvios ortográficos.

Após a análise da primeira versão, a seguir, trataremos da produção final.

Quadro 17 - Versão final digitalizada da aluna P1

Chuva de problemas

1 No maior bairro de São Paulo, morava
2 uma menina de cabelos curtos, lisos, olhos pretos e com
3 a pele preta. A grande vivia com seus pais, era respeita-
4 da por seu pai e a sua mãe apenas falava para a
5 menina não se imporia com eles, porque no fundo
6 ela amava sua filha, mas a gostinha sabia que
7 aquele não pensava de uma mentira, não impactava
8 que sua mãe falava, ela sabia que aquele não
9 passava de uma mentira feita para ela não ficar
10 triste.

11 A gostinha sabia que todos os dias seus
12 pais brigavam por sua causa, porque acreditava por
13 suas da parte de seu quarto. O menino da relação
14 recente de seus pais, isso a deixava triste, de alguma forma
15 ela ainda tinha esperança que aquele iria mudar,
16 mas na situação se piorou cada vez mais. Seus pais
17 não se falavam mais, ignoravam a existência de
18 sua filha, agora eles brigavam em sua frente sem
19 se importar, e isso não acontecia antes.

20 A pequena moça se sempre vive a exalta

21 mesmo não tendo ânimo, toda aquela situação esta-
22 va deixando a menina triste, nas aulas a gostinha fi-
23 cava atenta para a lição, mas não prestava aten-
24 ção no que sua professora explicava.

25 Os dias iam se passando e seus pais não
26 se falavam mais e na hora do almoço, o único
27 hora que eles se juntavam, o almoço ficava estranho
28 a gostinha já sabia que seus pais queriam falar mas
29 preferiu quebra o clima estranho que estava ali:

30 - Mãe, pai... queria dizer que na escola vou
31 acontecer um pequeno problema, talvez por favor!

32 Seu pai apenas ignorou e sua mãe voltou
33 um suspiro pesado:

34 - Minha filha, não tente que estes ocupados
35 me?!

36 A gostinha sorriu feliz e sorriu um tudo
37 bom e voltou para seu quarto, não passou muito
38 tempo e sua mãe chegou fazendo uma proposta para
39 a menina.

40 Depois contou novamente seus pais brigarem
41 mas agora ela não iria se importar, iria agir
42 pelo o bem da sua família, ela não queria que
43 a relação dos seus pais fosse destruída por moti-
44 vos bobos.

45 Seu do seu quarto e foi até seus pais en-

46 quanto eles discutiam a menina entrou no meio
47 fazendo os dois adultos dali chorarem para ela:

48 - Todos os dias vocês dois estão brigando,
49 não estão enojados disso?!

50 A mãe da menina ficou sem palavras com
51 como seu pai:

52 - Porque vocês brigam tanto? Qual o motivo?!

53 O pai se realmente fez para sua mãe, pai me ignora!?

54 O pai da gostinha não aguentava mais aquele
55 e acabou explodido com ela:

56 - O motivo disso tudo é você pelo simples
57 fato de ter nascido, não chegou aqui simplesmente
58 sem sua mãe, eu simplesmente não queria ter uma
59 filha, principalmente uma menina como você!

60 A gostinha não tinha mais chão, ela tinha
61 vontade de chorar mas aguentou firme e logo saiu
62 de perto deles e ligou para sua mãe:

63 - Não se duvide, vou vir com você.

64 No dia seguinte naquele momento ninguém
65 falou mais nada e no dia seguinte a gostinha já
66 estava indo para a casa da sua avó, ela decidiu
67 fazer um pouco melhor a situação dos seus pais
68 e pelo outro lado, queria fugir dos seus problemas
69 e para ela era uma boa solução para aquela chuva
70 de problemas.

Expomos, a seguir, a produção final de P1 digitada, conforme o texto original.

Quadro 18- Versão final da aluna P1

Chuvas de problemas

1 No maior bairro de São Paulo, morava uma menina de cabelos curtos, lisos, olhos pretos e com a pele parda. A garota vivia com seus pais, era rejeitada por seu pai e a sua mãe apenas falava para a menina não se importa com isso, porque no fundo ele amava sua filha, mas a garotinha sabia que aquilo não passou de uma mentira, não importava o que sua mãe falava, ela sabia que aquilo não passava de uma forma para ela não fica triste.

2 A garota sabia que todos os dias seus pais brigavam por sua causa, porque escutava por trás da porta de seu quarto. A menina da relação recente de seus pais, isso a deixava triste de alguma forma ela ainda tinha esperança que aquilo iria mudar, mas na situação só piorou cada vez mais. seus pais não se falavam mais, ignoravam a existência de sua filha, agora eles brigavam em sua frente sem se importa, e isso não acontecia antes.

3 A pequena moça ia sempre para a escola mesmo não tendo ânimo, toda aquela situação estava deixando a menina triste, nas aulas a garota ficava olhando para a lousa mas não prestada atenção no que sua professora explicava.

4 Os dias iam se passando e seus pais não se falavam mais e na hora do almoço, a única hora que eles se juntavam, o clima ficava estranho a garota já sabia o que seus pais queriam falar mas preferiu quebrar o clima estranho que estava ali:

5 - Mãe, pai... queria dizer que na escola ira acontecer um passeio familia, vamos por favor!

6 Seu pai apenas ignorou e sua mãe soltou um suspiro pesado:

7 - Minha filha, você saber que estamos ocupados né?

8 A garotinha sorriu fraco e sussurou um tudo bem e subiu para seu quarto, não passou muito tempo e sua vó ligou fazendo uma proposta para a menina.

9 Depois escutou novamente seus pais brigarem mas agora ela não iria só escutar, iria agir para o bem da sua família, ela não queria que a relação dos seus pais fosse destruída por motivos bobos.

10 Saiu do quarto e foi até seus pais enquanto eles discutiam a menina entrou no meio fazendo os dois adultos dali olharem para ela:

11 - Todos os dias vocês dois estão brigado, não estão cansados disso?

12 A mãe da menina ficou sem palavras assim como seu pai:

13 - Porque vocês brigam tanto? Qual o motivo? O que eu realmente fiz para você pai me ignora!?

14 O pai da garota não aguentava mais aquilo e acabou explodido com ela:

15 - O motivo disso tudo é você pelo simples fato de ter nascido, você estragou meu relacionamento com sua mãe, eu simplesmente não queria ter uma filha, principalmente uma mimada como você!

16 A garota não tinha mais chão, ela tinha vontade de chora mas aguentou firme e logo saiu de perto deles e ligou para a su avó:

17 - Vó eu decidir mora com você.

18 Naquele momento ninguém falou mais nada e no dia seguinte a garotinha já estava indo para a casa da sua avó, ela decidiu fazer isso para melhora a situação dos seus pais e pelo outro lado, queria fugir dos seus problemas e para ela essa era a solução para aquela chuva de problemas.

Apresentamos, logo após, as observações sobre o texto com base na lista de constatações que utilizamos.

Quadro 19 – Análise da produção final da aluna P1 com base na lista de constatações

Critérios da lista de constatações
→ O título atribuído é convidativo e coerente com a história;
→ Seu texto configura-se como uma narrativa;
→ O tempo da história é determinado. Utilizou adequadamente os organizadores temporais;
→ Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens;
→ Os personagens foram bem construídos e representados na história;
→ O enredo é simples e focaliza somente um conflito;
→ As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho);
→ Seu texto apresenta caracterização da personagem principal e do cenário, utilizou recursos de descrição (uso de adjetivos);
→ Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto e indireto, de forma apropriada;
→ Seu texto não respeita as convenções da escrita: desvios quanto à pontuação, acentuação e paragrafação; existe erro de ortografia.

Na produção final de P1, quanto às capacidades de ação, nota-se que o contexto físico e sociossubjetivo são semelhantes à versão inicial. Podemos observar que a agente-produtora faz representações do contexto da ação de linguagem e se mostra mais proficiente.

Quanto à organização do conteúdo temático, a autora insere informações que contribuem para a compreensão da intriga, como podemos ver em: *A menina da relação recente de seus pais* (par. 2).

Nas capacidades discursivas, a planificação do texto foi reorganizada em 18 parágrafos. Em suma, *Chuva de problemas* narra a história de uma garota que vivia com seus pais na maior cidade de São Paulo. Seu pai a rejeitava e sua mãe tentava esconder esse sentimento da garota. Com as constantes discussões entre eles, a menina questiona o seu pai sobre o motivo das brigas e desprezo. Ele revela que o nascimento da filha prejudicou seu relacionamento com a esposa e a menina resolve morar com a sua avó.

O conteúdo temático é organizado através do discurso da narração, articulado ao discurso interativo dialogado, vê-se que o discurso direto foi usado

adequadamente e favoreceu a construção do conflito. Há predomínio da sequência narrativa e suas fases estão organizadas em: situação inicial (par. 1), complicação (par. 2-3), ações (par. 4-8), resolução (par. 9- 15) e desfecho (par. 16-18).

Na versão final, a autora utiliza outros organizadores temporais (*Os dias iam se passando/ Depois/ no dia seguinte*) que deixam evidente o momento em que as ações ocorrem. Nota-se ainda que o uso de palavras e expressões para marcar o espaço estão adequados.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, assim como na produção inicial, essa versão apresenta elementos de conexão que marcam as articulações entre as fases e subfases da sequência narrativa, bem como as articulações mais locais entre frases sintáticas (*porque, e, mas, agora, Depois, Naquele momento*). Observa-se o uso de mecanismos de coesão nominal, para evitar repetições excessivas dos nomes das personagens, faz retomadas anafóricas nominais e pronominais (*uma menina / a menina / ela – seu pai / ele / O pai da garota*). Também faz retomadas dos personagens por elipse (*∅ ignoravam / ∅ iria agir / ∅ acabou*).

A coesão verbal, mecanismo que contribui para a organização temporal e hierárquica dos processos verbalizados, é assegurada no segmento de narração pelo tempo pretérito perfeito e imperfeito, os quais contribuem para a organização da temporalidade primeira da narração (BRONCKART, 2012).

Podemos constatar que, na produção final de P1, esses dois tempos verbais foram bem empregados, pois favoreceram o processo narrativo, mostrando que a atividade narrativa progride juntamente aos acontecimentos da história narrada (par. 16, *A garota não tinha mais chão, ela tinha vontade de chora mas aguentou firme e logo saiu de perto deles e ligou para a su avó*).

Em relação aos mecanismos enunciativos, nota-se que as vozes do narrador (discurso indireto) e das personagens (discurso direto) se intercalam adequadamente.

O texto final ainda apresenta alguns problemas de pontuação e ortografia, mas comparando com sua primeira produção, verificamos que realizou intervenções no texto, conforme as orientações da lista e da correção interativa, pois, da primeira para a última produção, foi possível constatar que a aluna teve um avanço significativo.

A seguir, apresentamos a produção inicial de P2 digitada, conforme o original.

Quadro 21- Versão inicial da aluna P2

A escolha

- 1 Em uma manhã muito fria estava nevando muito e uma menina dos cabelos cacheados, os olhos bem claros e morena, estava indo para a faculdade, era o seu primeiro dia.
- 2 Indo no carro com o seu pai então ele falou:
- 3 - É seu primeiro dia na faculdade, estou muito feliz com a sua decisão, por ter escolhido seguir os meus passos.
- 4 Então olhando para ele virou o rosto não muito contente falou:
- 5 - É papai, não era o que você queria para o meu futuro, eu fazer faculdade de direito.
- 6 Chegando na faculdade ela saiu do carro, nem se quer deu tchau. Na porta da faculdade parou e ficou olhando como era grande e bonita, depois de algum tempo que ela seguiu.
- 7 Passaram alguns dias depois.
- 8 Ela conheceu novos amigos. Um dia saindo da faculdade, prestes a entrar no carro uma amiga grita:
- 9 Rebeca! Rebeca! Espere um pouco aí.
- 10 E assim fez Rebeca, fechou a porta do carro e a esperou.
- 11 Chegando onde Rebeca ela disse:
- 12 -Vai ser o meu aniversário hoje a noite queria que fosse. Vai ter uma banda que irá tocar lá, vai ser legal, aparece lá!
- 13 Rebeca toda feliz recebeu o convite, e entrou no carro, com um sorriso de um canto a outro. Porque o sonho dela é cantar em uma banda, mas como seu pai é muito exigente preferiu que ela fizesse faculdade de direito, pois ele era um dos advogados mais competentes do país, e ele queria que a sua filha, sua única filha seguisse os passos dele.
- 14 Chegando em casa que é muito bonita, a sua mãe estava na sala, toda contente falou para a sua mãe que iria em aniversário e que uma banda iria tocar, e que essa era a sua oportunidade dela cantar em uma banda.
- 15 Mais vindo o seu pai da cozinha escutou tudo e começou a dizer:
- 16 - Não Rebeca você não vai cantar em banda nenhuma, você vai ser uma grande advogada.
- 17 Então resmungando ela falou:
- 18 -mais papai!
- 19 -mais nada Rebeca, sobe já para o seu quarto e vai estudar.
- 20 -sim papai.
- 21 Então Rebeca triste sobiu para o seu quarto e ligou para a sua amiga dizendo, que não poderia ir para a sua festa, e explicou o motivo. A sua amiga muito triste falou:
- 22 - Então tá Rebeca.
- 23 Passando umas horas depois a sua amiga liga dizendo que tem um plano para ela poder ir a sua festa.
- 24 Então ela concordando com o plano se arrumou e deceu. Chegando na sala falou para o seu pai que iria fazer um trabalho na casa de uma amiga, seu pai concordando, falou que ela poderia ir.
- 25 Ela chegando onde iria ser a festa ficou encantada com o lugar, toda contente subiu no palco e começou a cantar junto com a banda. Já no final da festa ela já estava indo embora quando ela recebeu um convite, se ela não queria ser a vocalista da banda, toda feliz não pensou duas vezes aceitou logo.
- 26 Então todas as vezes que ela saía da faculdade ia ensaiar. Mas um dia o pai dela começou a seguir e descobriu que ela estava tocando em uma banda, chegando no galpão que era um lugar sujo onde a banda ensaiava ouviu a filha cantar, mas ele não ficou nem um pouco contente, então gritou a filha:

- 27 - Rebeca!
 28 - Papai.
 29 -Deçar já daí, vem vamos para casa agora.
 30 -Não papai esse é meu futuro que eu escolhe não não você.
 31 - mais Rebeca você sempre quis ser advogada.
 32 - não papai você que sempre quis para eu ser advogada, não eu, eu amo cantar esse é meu sonho. não ser advogada que nem o senho, eu nunca quis isso.
 33 Então saindo o pai de Rebeca do galpão, muito triste pegou um taxi, mais na ida para a casa ocorreu um acidente com ele e foi para o hospital muito mal com ferimentos graves.
 34 Ele iria passar por vários cerujias de risco, quando a sua filha soube foi o mais rapido possivel para o hospital. Antes dele ir para a sala de cirujia ele falou com ela.
 35 - Filha siga o seu sonho.
 36 -mais papai
 37 -não, só escute..
 38 -você ainda vais ser uma grande cantora, esse é o seu seu sonho né, nunca desista dele. Eu errei em respeito a você, você não é uma grande advogada mais sim uma grande cantora.
 39 E foi assim os últimos monontos que Rebeca falou com o seu pai.
 40 Na quela sala só ficou o silêncio e os sons dos aparelhos médicos apitano.

Apresentamos, logo após, as observações sobre o texto com base na lista de constatações que utilizamos.

Quadro 22 – Análise da produção inicial da aluna P2 com base na lista de constatações

Crítérios da lista de constatações
<ul style="list-style-type: none"> → O título atribuído é convidativo e coerente com a história; → Seu texto configura-se como uma narrativa; → O tempo da história é determinado. Utilizou organizadores temporais: <i>Em uma manhã muito fria; Passaram alguns dias; Passando umas hora depois;</i> → Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens; → Os personagens foram, em parte, bem construídos e representados na história; → O enredo é simples e focaliza somente um conflito; → As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho); → Seu texto apresenta caracterização das personagens e do cenário, utilizou recursos de descrição (uso de adjetivos); → Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto e indireto; → Seu texto apresenta desvios quanto à pontuação, acentuação, paragrafação e ortografia, há carência de elementos de coesão e de referenciação.

Nessa produção inicial, quanto às capacidades de ação, percebemos que ainda não há uma apropriação do gênero conto, mas desempenha uma ação de linguagem, mobiliza conhecimentos de mundo para produzir o seu texto.

Quanto ao contexto físico de produção, o lugar de produção é a escola, sendo a hora/aula reservada à produção textual, o momento da produção. A agente-produtora é uma aluna do 9º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, de início, a professora-pesquisadora e, posteriormente, destinatários múltiplos através da exposição em mural e divulgação em um *blog*. Em relação ao contexto sociossubjetivo, a instituição escolar é o lugar social e o papel social de produtor é exercido por uma estudante de 15 anos, que tem como objetivo de interação produzir um conto sobre conflitos familiares.

Em “A escolha”, o conteúdo temático trata da interferência dos pais na escolha profissional dos filhos. A agente-produtora aborda sobre o desejo de uma jovem em ser cantora e que cursa Direito por influência do pai.

Nas capacidades discursivas, quanto à planificação do conto, vemos que o texto traz no primeiro parágrafo informações sobre o tempo e espaço da história e caracteriza fisicamente a personagem principal.

No que diz respeito ao tipo de discurso, verificamos que o conjunto do conteúdo temático se organiza a partir do segmento de narração (par. 1 a 40) articulado ao discurso interativo dialogado (discurso direto, par. 3, 5, 9, 12, 16, 18, 19, 20, 22, 27 a 32, 35 a 38).

A organização sequencial do conteúdo temático ocorre a partir da utilização da sequência narrativa, descritiva e dialogal, sendo a predominância da sequência narrativa, a qual apresenta as cinco fases desenvolvidas sucessivamente: a situação inicial (par. 1-14), complicação (par. 15-20), ações (par. 21-26, até *ia ensaia*), resolução (par. 26, a partir de *Mas um dia* - 32) e situação final (par. 33-40). Sendo o tipo de discurso predominante a narração.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, observamos que a agente-produtora usou organizadores textuais de valor: temporal (par. 1, *Em uma manhã*/ par. 7, *dias depois*/ par. 34, *quando*); espacial (par. 9, *para a faculdade*/ par. 12, *lá*/ par. 26, *no galpão*) e; lógico (par. 2 *então*/ par. 13, *Porque, mas, pois, que*).

Embora a sequência narrativa se diferencie das demais por não apresentar rigorosamente marcadores entre as articulações (Bronckart, 2012, p.123), verificamos, nessa produção, a necessidade de marcar as articulações entre fases e subfases da sequência, bem como a substituição de alguns organizadores textuais, contribuindo para a coerência temática.

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, notamos a presença de anáforas nominais (*uma amiga/a sua amiga*) e pronominais (*ela* para retomar *uma menina de cabelos cacheados*), sobretudo, as de terceira pessoa que são muito comuns nos discursos da ordem do narrar (BRONCKART, 2012, p. 271).

Há também o uso de elipses e pronomes dêiticos, os quais favoreceram o processo de referenciação. Todavia, a agente-produtora fez pouco uso da substituição lexical e da supressão, nota-se que há repetições excessivas no texto, por exemplo, o sintagma nominal *Rebeca e a sua amiga* (par. 21-23) que poderiam ser substituídos.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, constatamos o uso da terceira pessoa do discurso para apresentar os fatos. Embora apresente algumas inadequações nos tempos verbais, predomina o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, como se vê em: (par. 1, *estava nevando* / par. 2, *então ele falou* / par. 7, *Passaram alguns dias depois* / par. 8, *Ela conheceu novos amigos* / par. 40, *Na aquela sala só ficou o silêncio e os sons dos aparelhos*).

Com relação às vozes enunciativas, há a presença da voz do narrador (par. 4, *Então olhando para ele virou o rosto não muito contente falou* / par. 26, *chegando no galpão que era um lugar sujo onde a banda ensaiava ouviu a filha cantar*). Verificamos também as vozes de três personagens: de Rebeca, do pai de Rebeca e de uma amiga da faculdade. Percebemos que as falas das personagens recorrem a linguagem coloquial (par. 22, – *Então tá Rebeca* / par. 38, – *você ainda vais ser uma grande cantora, esse é o seu seu sonho né*).

O texto, de modo geral, apresenta inadequações quanto à norma-padrão da língua, há desvios de pontuação (par. 6, *Chegando na faculdade ela saiu do carro, nem se quer deu tchau*) e de acentuação (par. 12, *-Vai ser o meu aniversário hoje a noite queria que fosse*), bem como de ortografia (par. 15, *Mais* / par.13, *sua única filha sigui-se*) e paragrafação (par. 7, *Passaram alguns dias depois*).

Vista a análise da primeira versão, passaremos à produção final da aluna P2.

Quadro 23 - Versão final digitalizada da aluna P2

A escolha	
1	Em uma manhã muito fria, uma menina de
2	cabelos cacheados, olhos bem pretinhos e de pele parda, esta
3	va indo para a faculdade com o seu pai, no carro ele
4	olhou para a filha e disse:
5	- É seu primeiro dia, estou muito feliz como sua de-
6	cisão por ter escolhido seguir os meus passos.
7	Olhonde para o seu pai, fala sem ânimo:
8	- Papai, mãe era o que você queria para o meu
9	future, eu me forma em direito.
10	Chegando na faculdade, ela saiu do carro, nem
11	seguir seu tchau. Na porta daquele prédio ficou olhan-
12	do como era grande e bonito aquele lugar.
13	Depois de algum tempo, a moça seguiu para
14	dentro da sala. Passaram alguns dias, ela conheceu me-
15	vos amigos. Um dia saindo da Universidade, prestes a
16	entrar no carro uma de suas amigas a chama:
17	- Rebeca, respira um pouco aí.
18	Como fez Rebeca, fechou a porta do carro e
19	a esperou. Chegando onde ela, a sua amiga falou:
20	- Vai ter uma festa na minha casa hoje a noite,
21	uma banda vai tocar em comemoração ao meu anivers-
22	ário, queria que você fosse.
23	Rebeca toda feliz recebeu o convite e entrou no car-
24	ro, com um sorriso de um canto a outro. Porque ela mãe
25	era apenas uma moça de cabelos cacheados, olhos
26	bem pretinhos e de pele parda, mas sem uma menina
27	chão de sonhos e um deles era ser cantora, mas o seu pai
28	era um homem muito exigente, zangado, preferiu que ela
29	fosse faculdade de direito, pois ele era um dos advogados
30	mais competentes de país e ele queria que sua única filha
31	seguisse seus passos.
32	Em casa, a sua mãe que era uma dona de casa, es-
33	tava na sala, toda contente falou para sua mãe que
34	iria em um aniversário e que uma banda iria tocar e
35	era a sua oportunidade de cantar em uma banda.
36	Mas vindo o seu pai a sogrinha esoutei tudo o que
37	elas falavam, e mãe gostando de nada, o que tinha suicide
38	a falar e começou a falar para a filha bruscamente:
39	- Não Rebeca, você não vai cantar em banda nenhuma!
40	- Mas papai!
41	- Mas nada Rebeca, você foi para o seu quarto.
42	- Sim papai.
43	Então ela triste, foi para o seu quarto e ligou para a
44	sua amiga, que não poderia ir para a sua festa, e explicou o
45	motivo. Passando algumas horas, a sua amiga liga fa-
46	lando que tem uma ideia para ela pode ir a sua festa,
47	pois a moça concordando com a ideia de sua amiga, se arrou-
48	rou e desceu.
49	Chegando na sala, sua mãe estava lá, falou para
50	ela que iria fazer um trabalho na casa de uma amiga.
51	Sem desconfiar de nada a sua mãe disse para ela que
52	podia ir.
53	Na festa, ficou encantada com o lugar, rapidamente
54	convidam ela pra cantar, Rebeca toda contente foi cantar.
55	No fim do evento, ela vai para casa sozinha, mas comi-
56	nhando nas ruas de São Paulo acende algo terrível comagosto,
57	um carro em alta velocidade a tropala. Sem prestar atenção
58	o motorista do carro seguiu o seu caminho, e Rebeca ficou
59	no chão até seus últimos suspiros.
60	Passando naquela rua um casal de jovens viu ela, eles
61	se aproximaram da garota e viram que ela não respira-
62	va mais, rapidamente ligaram para ambulância.
63	No hospital, os médicos avisam aos pais da moça, na-
64	pidamente eles vão para o la. Na sala onde Rebeca es-
65	tava o médico dá a notícia que a filha deles infeliz-
66	mente foi tinda morrido.
67	Então o pai dela, vendo a filha naquele estado pensou que
68	as últimas palavras que ele teve com ela, foi dos dois discutin-
69	do e se ele deixasse ela seguir o sonho dela e não fosse tão
70	exigente talvez seria tudo diferente.

A seguir, apresentamos a produção final de P2 digitada, conforme o original.

Quadro 24- Versão final da aluna P2

A escolha	
1	Em uma manhã muito fria, uma menina dos cabelos cacheados, olhos bem pretinhos e de pele parda, estava indo para a faculdade com seu pai, no carro ele olhou para a filha e disse:
2	- É seu primeiro dia, estou muito feliz com a sua decisão por ter escolhido seguir os meus passos.
3	Olhando para o seu pai, falou sem ânimo:
4	- É papai, não era o que você queria para o meu futuro, eu me forma em direito.
5	Chegando na faculdade, ela saiu do carro, nem sequer deu tchau. Na porta daquele prédio ficou olhando como era grande e bonito aquele lugar.
6	Depois de algum tempo, a moça seguiu para dentro da sala. Passaram alguns dias, ela conheceu novos amigos. Um dia saindo da Univesidade, preste a entrar no carro uma de suas amigas a chama:
7	- Rebeca, esperir um pouco aí.
8	E assim fez Rebeca, fechou a porta do carro e a esperou. Chegando onde ela, a sua amiga falar:
9	- Vai ter uma festa na minha casa hoje a noite, uma banda ira tocar em comemoração ao meu aniversário, queria que você fosse.
10	Rebeca toda feliz recebeu o convite e entrou no carro, com um sorriso de um canto a outro. Porque ela não era apenas uma moça de cabelos cacheados, olhos bem pretinhos e de pele parda, mas sim uma menina cheia de sonhos e um deles era ser cantora, mas o seu pai era um homem muito exigente, zangado, preferiu que ela fizesse faculdade de direito, pois ele era um dos advogados mais competente do país e ele queria que sua única filha seguisse seus passos.
11	Em casa, a sua mãe que era uma dona de casa, estava na sala, toda contente falou para sua mãe que iria em um aniversário e que uma banda iria tocar e essa era a sua oportunidade de cantar em uma banda.
12	Mas vindo o seu pai da cozinha escutou tudo que elas falavam, e não gostando de nada, o que tinha ouvido e começou a falar para a filha bravamente:
13	- Não Rebeca, você não vai cantar em banda nenhuma!
14	- Mas papai!
15	- Mas nada Rebeca, sobe já para o seu quarto.
16	- Sim papai.
17	Então ela triste, foi para o seu quarto e ligou para a sua amiga, que não poderia ir para a sua festa, e explicou o motivo. Passando algumas horas, a sua amiga lia falando que tem uma ideia para ela pode ir a sua festa, pois a moça concordando com a ideia de sua amiga, se arrumou e desceu.
18	Chegando na sala, sua mãe estava lá, falou para ela que iria fazer um trabalho na casa de uma amiga. Sem desconfiar de nada a sua mãe disse para ela que poderia ir.
19	Na festa, ficou encantada com o lugar, rapidamente convidam ela pra cantar, Rebeca toda contente foi cantar.
20	No fim do evento, ela vai para casa sozinha, mas caminhando nas ruas de São Paulo aconte algo terrível com a garota, um carro em alta velocidade a tropela. Sem prestar socorro o motorista do carro seguiu o seu caminho, e Rebeca ficou no chão até seus últimos suspiros.
21	Passando naquela rua um casal de jovens viu ela, eles se aproximaram da garota e viram que ela não respirava mais, rapidamente ligaram para ambulância.
22	No hospital, os médicos avisam aos pais da moça, rapidamente eles vão para lá. Na sala onde Rebeca estava o médico dá a notícia que a filha deles infelizmente já tinha morrido.
23	Então o pai dela, vendo a filha naquele estado pensou, que as últimas palavras que ele teve com ela, foi eles dois discutindo e se ele deixasse ela seguir o sonho dela e não fosse tão exigente talvez seria tudo diferente.

Apresentamos, a seguir, as avaliações da versão final de P2 com base na lista de constatações.

Quadro 25 – Análise da produção final da aluna P2 com base na lista de constatações

Crítérios da lista de constatações
<ul style="list-style-type: none"> → O título atribuído é convidativo e coerente com a história; → Seu texto configura-se como uma narrativa; → O tempo da história é determinado. Utilizou organizadores temporais; → Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens; → Os personagens foram bem construídos e representados na história; → O enredo é simples e focaliza somente um conflito; → As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho); → Seu texto apresenta caracterização das personagens e do cenário, utilizou recursos de descrição (uso de adjetivos); → Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto e indireto; → Seu texto apresenta alguns desvios quanto à pontuação, acentuação, paragrafação e ortografia, há elementos de coesão e de referenciação.

Na produção final de P2, quanto ao contexto de produção, percebemos que ele está mais consciente do propósito comunicativo, desempenha uma ação de linguagem e tem uma intenção ao mudar o enredo. A autora, além do entretenimento, procura transmitir crenças e valores de uma sociedade.

Nessa versão, as capacidades de ação são equivalentes às da produção inicial. Desse modo, o contexto físico de produção é o mesmo, isto é, a escola é o lugar de produção e a hora/aula destinada à produção textual é o momento da produção. O agente-produtor é uma aluna e os leitores, a professora-pesquisadora, a comunidade escolar, bem como muitos outros destinatários a partir da publicação do conto no *blog*. Em relação ao contexto sociossubjetivo, o lugar social da produção é a escola e o papel social de produtor é desempenhado por uma aluna. O objetivo da interação é produzir um conto sobre conflitos familiares para ser lido por destinatários múltiplos.

Quanto à planificação do conto, fazendo uma comparação com a produção inicial, podemos constatar que o autor melhorou a apresentação, retirou do primeiro parágrafo uma informação que não condiz com o espaço da história (*estava*

nevando muito), pois, na versão final explicita o local onde se passa a ação (par. 20, *São Paulo*). Além disso, fez mudanças na caracterização da personagem principal (*olhos bem pretinhos/pele parda*), aproximando-a do contexto retratado.

Nessa produção, o autor fez algumas mudanças para organizar o conteúdo temático, reduziu o número de parágrafos para eliminar algumas frases incompletas. Em síntese, essa primeira produção narra sobre o primeiro dia de aula de uma garota que não está animada com o curso de Direito. Dias depois ela se alegra com a oportunidade de cantar no aniversário de uma amiga da faculdade e conta à mãe sobre esse convite. Mas o pai da garota escuta e há um momento de tensão entre eles. A jovem mente para a mãe e vai à festa, é convidada a cantar. Quando voltava para casa sofre um acidente fatal. Ao vê-la, o pai pensa na discussão que tiveram e reflete sobre suas atitudes.

No que diz respeito ao tipo de discurso, constatamos que o conjunto do conteúdo temático se organiza a partir do segmento de narração (par. 1 a 23) articulado ao discurso interativo dialogado (discurso direto, par. 2, 4, 7, 9, 13 a 16). Nota-se que as ações são demarcadas por organizadores temporais (*Em uma manhã muito fria /depois de algum tempo/ hoje a noite*).

Evidencia-se que o tipo de discurso predominante é a narração que se caracteriza, conforme Bronckart (2012, p. 178), por se desenvolver a partir da origem espaço-temporal e pela presença de organizadores temporais. Nessa versão, a autora usa mais expressões para marcar o espaço onde a história acontece.

Assim como na versão inicial, a organização sequencial do conteúdo temático ocorre a partir da utilização da sequência narrativa, descritiva e dialogal, predominando a narrativa que apresenta as cinco fases desenvolvidas sucessivamente: a situação inicial (par. 1-11), complicação (par. 12-16), ações (par. 17-18), resolução (par. 19-21) e situação final (par. 22-23).

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, verificamos que o autor usou organizadores textuais de valor:

- a) temporal - *Em uma manhã muito fria* (par. 1), *Depois de algum tempo* (par. 6), *Um dia* (par. 6), *hoje a noite* (par. 9);
- b) espacial - *para a faculdade* (par. 1), *aí* (par. 7), *Em casa* (par. 11), *na sala* (par. 18), *nas ruas de São Paulo* (par. 20), *No hospital, lá* (par. 22);
- c) lógico - *e* (par.1), *então* (par. 2), *Porque, mas, pois, que* (par. 13).

Conforme Bronckart (2012, p. 267), nos discursos da ordem do narrar prevalece a ocorrência de organizadores temporais. Em consonância, verificamos que, nessa versão, há o predomínio de organizadores temporais, advérbios e conjunções, seguidos de suas respectivas locuções. Esses mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática.

Em relação aos mecanismos de coesão nominal, a agente-produtora faz uso de anáfora nominal e pronominal, deve a preocupação de evitar repetições excessivas no texto, também utiliza elipses (par. 19, *Na festa, ∅ ficou encantada com o lugar, rapidamente convidam ela pra cantar, Rebeca toda contente foi cantar/* par. 21, *eles se aproximaram da garota e ∅ viram que ela não respirava mais, rapidamente ∅ ligaram para ambulância).*

Nessa produção, assim como na versão inicial, verifica-se o uso da terceira pessoa do discurso para apresentar os fatos. Os tempos verbais de base são o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, com valor retroativo e projetivo (BRONCKART, 2012, p. 287). No segmento discurso interativo do texto, o tempo base é o presente do indicativo que tem valor de simultaneidade.

Quanto às vozes enunciativas, percebemos que o gerenciamento das vozes é o mesmo da primeira produção, mas nessa versão as falas das personagens e outros vocabulários utilizados estão adequados ao gênero.

A produção final de P2 apresenta adequações quanto à norma-padrão da língua, percebemos melhorias na pontuação, acentuação e paragrafação. Além disso, desvios ortográficos foram contornados (par. 12-15, uso de mas).

Cabe ressaltar que na correção da primeira produção, não usamos a correção indicativa para apontar esses problemas (SERAFINI, 1989), mas escrevemos na própria lista de constatações orientações quanto aos aspectos microestruturais que precisavam de adequações. Nossa devolutiva para os alunos foi feita a partir da correção textual-interativa (RUIZ, 2010), bem como conversamos individualmente com cada aluno. O diálogo foi um momento importante para que pudemos mostrar em quais critérios da lista foram proficientes e quais mereciam aprimoramento.

Após a análise da primeira e última produção da aluna P2, apresentaremos a seguir as apreciações feitas sobre as produções do estudante P3. Dessa forma, apresentamos a sua versão inicial digitalizada.

Quadro 25 - Versão inicial digitalizada do aluno P3

Amor proibido

1 O amor de dois jovens que se conheceram
2 numa festa, que comemorava um dia de um
3 suicida, ela estava tomando uísque de guaiaba, e
4 ele estava tomando uísque, ela se levanta e vai até ele
5 e pergunta.
6 - Onde é o banheiro? ele muito vaidoso lhe diz.
7 - É na janela à direita.
8 Quando ela voltou eles começaram a conversar.
9 Vou pra casa já está tarde.
10 Não vai fazer mais companhia!
11 Não posso, eles dizem um dia muito envolvente,
12 Quando chegou em casa sua mãe pergunta para ele
13 onde você estava até esse hora da noite, ela não
14 quis dizer.
15 Estava numa festa aqui perto. Ela foi dormir e não
16 passou de pensar naquele rapaz, que conheceu na festa.
17 Quando foi pela manhã ele passou de moto
18 eles se viraram, ele passou a moto e falou.
19 - Oi, onde você mora?
20 - Oi, mora perto da aqui, só deixo a máquina.

21 - Você quer uma comida até sua casa?
22 - Quero sim!
23 Então chegando lá eles começaram a
24 conversar, sua mãe aparece no porta e falou.
25 - Quem é esse menino?
26 - É um amigo que conheci.
27 - Entra! agora.
28 - Ele pegou ligou a moto e saiu.
29 - Mãe! por que fez isso?
30 - Ele é um menino, e não quer nada com a
31 vida. Vai pra sua quarto esse está de castigo.
32 Com o pai da mãe liga pra ele.
33 - Vou me ir hoje.
34 - Depois vou te pagar.
35 Passaram a noite juntos se desfilando
36 eles começaram a namorar escondido, começaram
37 namorar muito.
38 - Você já saiu do mundo da crime?
39 - Sim, essa vida é passada.
40 Depois de um mês juntos, ela decide
41 se mudar.
42 - Mãe vale aquele rapaz, eu tô namorando com
43 ele.
44 - Não, você não vai.
45 - Então, com seu consentimento eu não.

46 - Tenho que passar no banco pra sacar um
47 dinheiro. Chegou no banco pegou o dinheiro e disse
48 um de repente, saiu de gai e moto e saiu fora.
49 - Você me disse que tinha saído da crime.
50 - Eu sei, mas agora é tarde.
51 - Ele botou de frente com um carro da
52 polícia da moto, e foi de alto pro hospital, ele saiu
53 fugindo a pé por meio da moto, as policiais começaram
54 a atirar e um tiro acertou e ele morreu no local.
55 Sua mãe chega no hospital e disse.
56 - Meu namorado morreu.
57 - Mãe! se eu tivesse ouvido você, nada disso ia
58 ter acontecido.
59 - Não falei mais nada, não sou culpada.
60 - É tarde de mais, vai desculpa, tá tudo no céu mãe,
61 - filha, filha, filha, não, fala comigo não vai.
62 - Ela morreu, viva e o que aconteceu quando
63 descobriu sua mãe, o crime não compensa.
64 - Fim.
65
66
67
68
69
70

A seguir, apresentamos a produção inicial de P3 digitada, conforme o original.

Quadro 26 - Versão inicial do aluno P3

Amor proibido

- 1 O amor de dois jovens que se conheceram numa festa, que comemorava um dia bem sucedida, ela estava tomando suco de goiaba, e ele estava tomando wisk, ela se levanta e vai até ele e pergunta.
- 2 — Onde é o banheiro? ele muito bondoso lhe disse.
- 3 — É no fundo à direita.
- 4 Quando ela voltou eles começam a conversa.
- 5 — vou pra casa já está tarde.
- 6 — Não vá ficar mas um pouco!
- 7 — Não posso, eles deram um beijo muito envolvente.
- 8 Quando chegou em casa sua mãe pergunta para ela
- 9 — Onde você estava até essa hora da noite, ela sem ação diz.
- 10 — Estava numa festa aqui perto. Ela foi dormir e não parava de pensar naquele rapaz que conheu na festa.
- 11 Quando foi pela manhã ele passou de moto eles se viram, ele parou a moto e falou.
- 12 — oi, onde você mora?
- 13 — oi, moro perto da qui, só drobar a esquina.
- 14 — você quer uma carona até sua casa?
- 15 — Quero sim!
- 16 Foram chegando lá eles começam a conversar, sua mãe aparece na porta e falar.
- 17 — Quem é esse muleque?
- 18 — só um amigo que conhece.
- 19 — entra! agora.
- 20 Ele pegou ligou a moto e saiu.
- 21 — mãe! Porque fez isso?
- 22 — Ele é um muleque e não quer nada com a vida. Vai pro seu quarto você está de castigo.
- 23 Com raiva da mãe liga pra ele.
- 24 — vamos sair hoje.
- 25 — agora vou te pegar.
- 26 Passaram a noite juntos se divertindo eles começaram a namorar escondidos, conversaram muito.
- 27 — você já saiu do mundo do crime?
- 28 — sim, essa vida é passada.
- 29 Depois de um mês juntos, eles decidem se mudar.
- 30 — mãe sabe aquele rapaz, eu tô namorando com ele.
- 31 — Não, você não vai.
- 32 — Eu vou, com seu com sentimento ou não.
- 33 — tenho que passar no banco pra sacar um dinheiro. Chegou no banco puchou o revolver e deu voz de assalto, saiu ligou a moto e caiu fora.
- 34 — você me disse que tinha saído do crime.
- 35 — eu sei, mas agora é tarde.
- 36 Ele bateu de frente com um carro ela sacou da moto, e foi direto pra hospital, ele saiu fugindo a pés por meio do mato, os policiaos começou a atirar e um tiro – o acertou e ele morreu na hora.

- 37 Sua mãe chega no hospital e disse.
 38 — Seu namorado morreu.
 39 — Mãe! Se eu tivesse ouvido você, nada disso teria acontecido.
 40 — Não fala mas nada, não se preocupa.
 41 — é tarde de mas, me desculpe, te vejo no céu mãe.
 42 — filha, filha, filha, não, fala comigo não vai
 43 Ela morreu, isso é o que acontece quando desobedece sua mãe. O crime não compensa.

Em seguida, apresentamos a síntese das análises da produção inicial de P3, de acordo com os critérios da lista de constatações.

Quadro 28 – Análise da produção inicial do aluno P3 com base na lista de constatações

Critérios da lista de constatações
→ O título atribuído é convidativo e coerente com a história;
→ Seu texto configura-se como uma narrativa;
→ O tempo da história é determinado. Utilizou organizadores temporais: <i>Quando foi pela manhã; Passaram a noite juntos; Depois de um mês juntos;</i>
→ Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens;
→ Os personagens não foram bem construídos e representados na história;
→ O enredo é simples e focaliza somente um conflito;
→ As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho);
→ Seu texto não apresenta caracterização das personagens e do cenário, não se utiliza de recursos da descrição (uso de adjetivos);
→ Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto e indireto, mas não de forma apropriada;
→ Seu texto não respeita as convenções da escrita: desvios quanto à pontuação, acentuação e paragrafação; existe erro de ortografia, ausência de elementos de coesão e de referenciação.

Nessa produção inicial do aluno P1, quanto ao contexto de produção, percebe-se que ele ainda não domina completamente o gênero conto, mas desempenha uma ação de linguagem, que tem como objetivo de interação produzir um conto sobre conflitos familiares.

Quanto ao contexto físico de produção, o lugar de produção é a escola, sendo a hora/aula reservada à produção textual, o momento da produção. O agente-produtor é um aluno do 9º ano do ensino fundamental, sendo o leitor, de início, a professora-pesquisadora e, posteriormente, destinatários múltiplos através da

exposição em mural e divulgação em um blog. Em relação ao contexto sociossubjetivo, a instituição escolar é o lugar social e o papel social de produtor é exercido por um aluno de 14 anos.

Quanto ao conteúdo temático, percebe-se que P1 organizou o texto em parágrafos curtos e utilizou-se da sequência dialogal, o que contribui para a fruição da leitura. O enredo trata de uma jovem que se apaixona por um rapaz em uma festa e que namoram escondidos, pois a mãe da garota não aprova esse relacionamento, devido ele ser um assaltante.

No que diz respeito à planificação do texto, o conjunto do conteúdo temático se organiza a partir do discurso narrativo, há progressão textual, sendo que a sequência narrativa apresenta as cinco fases desenvolvidas sucessivamente: a situação inicial (parágrafos 1-15), complicação (parágrafos 16-22), ações (parágrafos 23-32), resolução (parágrafos 33-36) e situação final (parágrafos 37-43). O aluno-produtor acrescenta mais uma fase que é opcional, a avaliação, isto é, um comentário sobre o desenrolar da história (*isso é o que acontece quando desobedece sua mãe. O crime não compensa*).

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, percebe-se a carência de coesão nominal, ausência de anáforas nominais e pronominais, além disso utiliza muitas repetições. Vale destacar que usa organizadores textuais, principalmente espacial e temporal (*Quando chegou em casa / Sua mãe chega no hospital / só drobar a esquina*).

Nota-se o uso da terceira pessoa do discurso para apresentar os fatos. Embora apresente inadequações nos tempos verbais, predomina o pretérito perfeito e imperfeito do indicativo (*ele passou de moto eles se viram, ele parou a moto e falou / Onde você estava até essa hora da noite*). Com relação às vozes enunciativas, há a presença da voz do autor, no último parágrafo, fazendo avaliação sobre o fato narrado. Percebe-se o predomínio das falas das personagens que recorrem a linguagem coloquial (*tô / me desculpa, te vejo no céu mãe*). O texto, de modo geral, apresenta algumas inadequações quanto à norma-padrão da língua, falta de pontuação e de concordância, bem como de ortografia.

Vista a análise da primeira versão, passaremos para a produção final do aluno P1.

Apresentamos a produção final de P3 digitada, conforme o original:

Quadro 30 - Versão final do aluno P3

Amor proibido

- 1** Numa noite de lua cheia, o amor de dois jovens começou, numa festa que comemorava um dos dias bem sucedido no assalto, um rapaz estava tomando whisky e olhava uma garota bonita no balcão tomando suco de goiaba, ela se levantou meio perdida, era a primeira vez naquele lugar, foi até ele e perguntou:
- 2** – Onde é o banheiro? – ele muito bondoso lhe disse:
- 3** – É lá no fundo à direita.
- 4** Quando ela voltou, sentou do lado dele e começaram a conversar.
- 5** A garota bonita olhou assustada para o relógio e disse:
- 6** – Vou pra casa já está tarde.
- 7** – Não vai ficar mas um pouco.
- 8** – Não posso. – Eles deram um beijo muito envolvente.
- 9** Logo que chegou em casa, sua mãe perguntou a ela
- 10** – Onde você estava até essa hora da noite, menina?
- 11** – Estava numa festa aqui perto – respondeu sorridente. – Ela foi dormir e não parava de pensar naquele rapaz que conheceu na festa.
- 12** No outro dia pela manhã, ele passeava de moto e a avistou, parou a moto e falou:
- 13** – Oi, onde você mora?
- 14** – oi, moro perto daqui, só dobrar a esquina.
- 15** – Quer uma carona até sua casa?
- 16** – Quero sim!
- 17** Chegando na casa da menina, começam a conversar, quando a mãe dela apareceu na porta e gritou:
- 18** – Quem é esse muleque?
- 19** – Só um amigo que conheci.
- 20** – Entra agora, menina!
- 21** Assustado, ele ligou a moto e saiu.
- 22** – Mãe! Porque fez isso?
- 23** — Ele é um muleque e não quer nada com a vida. Vai para o teu quarto, está de castigo!
- 24** Com muita raiva da mãe, a garota liga pra ele e disse:
- 25** — Vamos sair hoje?
- 26** — Agora! vou te esperar no final da tua rua. — Passaram a noite juntos se divertindo, começaram a namorar escondidos, conversaram muito.
- 27** — Você já saiu do mundo do crime? — perguntou desconfiada.
- 28** — Sim, essa vida é passada.
- 29** Depois de um mês namorando escondidos, eles decidem morar juntos.
- 30** — Mãe, sabe aquele rapaz? Estamos namorando, vou morar com ele.
- 31** — Não, você não vai!
- 32** — Eu vou, com seu consentimento ou não.
- 33** Foi aí que a mãe da jovem começou a chorar e dizer:
- 34** Ele é um assaltante, é isso que você quer pra sua vida, minha filha?
- 35** — Você não sabe de nada e fica inventado história. Eu te odeio! — Foi para o quarto e pegou a mochila, colocou algumas roupas e saiu batendo a porta.
- 36** Poucas horas depois, passando de moto com a namorada em frente do banco. O garoto disse que tinha que passar no banco pra sacar um dinheiro.
- 37** — Fica aqui, não demoro.
- 38** Chegou no banco, viu que o guarda estava distraído e puxou o revólver e deu voz de assalto, pegou o dinheiro e saiu. Ele ligou a moto e saiu em alta velocidade.
- 39** — Você me disse que tinha saído do crime.
- 40** — Eu sei, mas agora é tarde.

- 41 Eles bateram de frente com um carro, ela sacou da moto e foi direto para o hospital, já ele saiu fugindo a pé por meio do mato, mas os policiais começaram a atirar e um tiro o acertou, ele morreu na hora.
- 42 No dia seguinte, a mãe chegou no hospital e disse:
- 43 — Seu namorado morreu.
- 44 — Mãe! Se eu tivesse ouvido você, nada disso teria acontecido.
- 45 — Não fala mais nada, não se preocupa.
- 46 — É tarde demais, me desculpe, te vejo no céu mãe.
- 47 — Filha, filha, filha, não, fala comigo não vai!
- 48 — Isso é o que acontece quando se desobedece sua mãe! — exclamou alguém.
- 49 A jovem morreu nos braços da mãe.

Na sequência, passaremos à análise da versão final do conto do aluno P3.

Quadro 31 – Análise da produção final do aluno P3

Critérios da lista de constatações
→ O título atribuído é convidativo e coerente com a história;
→ Seu texto configura-se como uma narrativa, pois narra um fato com início, meio e fim;
→ O tempo da história é determinado. Utilizou bem os organizadores temporais: <i>Numa noite de lua cheia; No outro dia pela manhã; Poucas horas depois; No dia seguinte;</i>
→ Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens;
→ Os personagens foram bem construídos e representados na história;
→ O enredo é simples e focaliza somente um conflito;
→ As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (situação inicial, conflito, clímax e desfecho);
→ Seu texto apresenta caracterização das personagens e do cenário, mas poderia ter utilizado mais recursos de descrição (uso de adjetivos);
→ Faz a representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto, indireto e indireto livre, de forma apropriada;
→ Seu texto respeita, em parte, as convenções da escrita: houve melhorias quanto à pontuação, acentuação e paragrafação; fez correções ortográficas, há elementos de coesão nominal e verbal e de referência.

Na versão final, evidencia-se nas capacidades de ação que o contexto de produção, tanto físico quanto sociossubjetivo são equivalentes à produção inicial. Assim, quanto ao contexto físico, a escola é o lugar de produção e o momento da produção é a hora/aula reservada à escrita do gênero conto. O agente-produtor é a pessoa que escreveu o texto, sendo o leitor uma pessoa com formação em Letras, bem como funcionários da escola, alunos, pais, internautas, entre outros.

Em relação ao contexto sociossubjetivo, a instituição escolar é o lugar social e o papel social de produtor é exercido por um aluno que transmite uma história de seu imaginário ou dos seus valores e concepções de mundo, para preencher momentos de lazer. A posição social do leitor é desempenhada, em princípio, pela professora-pesquisadora, responsável pelo aprimoramento das competências discursivas do aluno, assim como exercida pela comunidade escolar. Em relação ao objetivo da produção, o agente-produtor trata de uma questão familiar como foi solicitado, percebe-se que seu texto final apresenta verossimilhança e desenvolve adequadamente o esquema narrativo.

No que diz respeito as capacidades discursivas, a versão final situa-se no mundo do narrar autônomo, representado, sobretudo, no discurso narração. Há progressão temática, a sequência base é a narrativa: situação inicial (parágrafos 1-16) o aluno-produtor inclui um organizador temporal (*Numa noite de lua cheia*), complicação (parágrafos 17-23), ações (parágrafos 24-35), resolução (parágrafos 36-41) e situação final (parágrafos 42-49). O aluno-produtor no parágrafo 48 apresenta a fase avaliação, fez modificações e deixou o comentário menos subjetivo. Verifica-se que a versão final foi escrita em 49 parágrafos e na primeira, em 43 parágrafos, portanto houve ampliação do conteúdo temático. Usou a sequência dialogal a serviço da narração.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, pode-se afirmar que a produção final apresentou um processo de referenciação que ocorreu por meio de coesão nominal, anáforas nominais, pronominais e de elipses (*aquele rapaz / e um tiro o acertou / [eles] começaram a namorar escondidos*), evitando repetições. Fez uso de organizadores espaciais e temporais (*sentou do lado dele / Depois de um mês / No dia seguinte*).

Quanto à pessoa do discurso, utilizou a terceira pessoa do discurso. Fez adequações de alguns tempos verbais (*ela se levanta e vai até ele e pergunta → ela se levantou ... foi até ele e perguntou), há predomínio do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, responsáveis pela marcação da isocronia, também fez uso do presente do indicativo. Com relação às vozes enunciativas, há a predominância das falas das personagens a partir do discurso direto, indireto e indireto livre que nessa versão passaram por adequações, como uso dos dois-pontos, travessão, ponto de interrogação (... *foi até ele e perguntou: / — Onde é o banheiro? — ele muito bondoso lhe disse:/ — É lá no fundo à direita*).*

Embora o texto ainda apresente algumas inadequações quanto à norma-padrão da língua, falta de pontuação (*sua mãe perguntou a ela*) e de concordância (*Ele ligou a moto e saiu em alta velocidade*), bem como de ortografia (*— Quem é esse muleque?*), podemos afirmar que o aluno-produtor fez uso da correção interativa conforme a lista de constatações/controle, bem como os módulos desenvolvidos na SD contribuíram significativamente para o aprimoramento de suas capacidades de linguagem.

Em relação à essas questões microestruturais, de modo geral, percebe-se que a versão final apresenta menos problemas gramaticais, de acordo com a norma-padrão da língua portuguesa, do que o primeiro texto, já que neste identificamos palavras não acentuadas, pontuações inadequadas, desvios ortográficos e uso excessivo das mesmas palavras. Enquanto na última produção aparecem poucas inadequações em comparação a primeira, verifica-se ainda que o processo de referenciação melhorou, pois, o aluno-produtor fez substituições de palavras e uso de elipses.

Portanto, podemos afirmar que o processo de (re)escrita do gênero conto a partir da ferramenta didática SD favoreceu o desenvolvimento de capacidades de linguagem requeridas para a produção desse gênero.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa, pudemos verificar que o ensino da produção de textos pode reverter os resultados insatisfatórios nas avaliações escolares, para isso, é necessário que as situações de comunicação propostas na sala de aula sejam reais, isto é, que os alunos visualizem os seus possíveis leitores no momento da escrita e que a prática de linguagem tenha um objetivo interacional.

Assim, cabe ao docente buscar estratégias eficientes ao processo de escrita e reescrita de textos, capazes de desenvolver saberes no aluno e em sua prática pedagógica. É nesse sentido que são direcionadas ao professor, como vimos neste trabalho, as considerações teóricas, metodológicas e didáticas do Interacionismo Sociodiscursivo. Essa ciência transdisciplinar traz concepções para o estudo dos gêneros textuais, modelo didático, sequências didáticas, capacidades de linguagem e lista de constatações.

Pudemos constatar, em nossa pesquisa, que o procedimento SD é ferramenta didática muito viável para o trabalho, de forma ordenada, com os gêneros textuais e que considera a situação real de interação. É capaz de oferecer aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem. Verificamos na SD elaborada e desenvolvida com os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola municipal “UEB. Conjunto Paranã” de Paço do Lumiar-MA, que quando o processo de escrita e reescrita é uma atividade dialógica e modular, as inadequações presentes na produção inicial são contornadas de forma sequenciada, o agente-produtor compreende a refação do texto como parte integrante da produção textual.

Na construção do modelo didático do conto foi necessário conhecer o estado da arte dos estudos sobre esse gênero. Essa etapa foi imprescindível para observar suas principais características linguísticas e textuais, bem como as capacidades e dificuldades que o gênero poderia oferecer aos alunos, também nos proporcionou um conhecimento substancial do gênero e, conseqüentemente, mais segurança no desenvolvimento da SD.

A lista de constatações/controle que utilizamos foi um instrumento regulador da aprendizagem do gênero, a partir dela tivemos condições de intervir na produção textual do aluno. Além disso, todos os contos trabalhados em sala de aula foram analisados através dessa lista, o que contribui muito para a compreensão das características linguísticas e discursivas do gênero proposto, assim como facilitou o

momento da escrita e reescrita, visto que já estavam familiarizados com os critérios da lista de constatações.

A partir do modelo de análise do ISD, base para a construção da lista de constatações, foi possível constatar os problemas recorrentes na primeira versão do conto, assim preparamos atividades específicas no desenvolvimento dos módulos.

Verificamos que a correção interativa dos textos, por meio da lista de constatações, foi eficaz para o trabalho de refacção em sala de aula, pois as orientações quanto às adequações e inadequações dos textos foram escritas na própria lista de forma objetiva, permitindo assim o aprimoramento das capacidades de linguagem do aluno.

A partir do exposto, voltamos à nossa pergunta de investigação e afirmamos que a sequência didática, conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é uma ferramenta didática viável para o trabalho com os gêneros textuais, pois favorece o aprendizado dos gêneros textuais, de forma ordenada, considerando a situação real de interação.

Nesse contexto, esperamos que as produções textuais dos alunos participantes da pesquisa promovam reflexões sobre o tema família, assim como, almejamos que a veiculação dos contos no *blog* do projeto ultrapasse o entretenimento, que seja um meio de posicionamento crítico dos alunos, bem como motivação para outras sequências didáticas.

Percebemos que as capacidades de linguístico-discursiva deveriam ser melhor trabalhadas nas atividades de leitura e escrita, enfatizando os mecanismos de textualização. Essa constatação é uma motivação para novas intervenções, bem como pretendemos realizar outras sequências didáticas com outros gêneros.

Portanto, o trabalho com a sequência didática, quando articulado a modelização do gênero e a elaboração da lista de constatações/controle, pode contribuir significativamente para a autonomia do aluno quanto à compreensão de textos e comunicação escrita. Assim como, favorece o aprimoramento da prática docente e, conseqüentemente, estreita a relação professor-aluno.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Tipos de sequências textuais elementares**. Tradução de Alexânia Ripoll et al. Revisão de Leci Borges Barbisan. Porto Alegre: Polígrafo, 1992.

ALMEIDA, Júlia Lopes de. A caolha. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 49-54.

ALTERNFELDER, Anna Helena. **Poetas da escola**. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social: Brasília. MEC, 2008. (Cadernos de poesia).

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. A capacidade de ação discursiva: representações do contexto de produção em situação de ensino-aprendizagem da escrita. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n (54.1): 109-136, jan./jun. 2015.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português**: linguagens, 9ºano: língua portuguesa. São Paulo: Saraiva, 2012.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 213-239.

_____. NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 81-108.

_____. SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 35-60.

_____. SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 125-155.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GONÇALVES, Adair Vieira. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene (Org.). **Interação, gêneros e letramento: a (re) escrita em foco**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2013, p. 21-36.

_____. Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 225-248.

_____. **O interacionismo na produção de textos dissertativos**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciência e Letras, Campus de Assis, 2002.

GOTLIB, Nádya Battella. **Teoria do conto**. 11.ed. São Paulo: 2006.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2014.

_____. FÁVERO, Leonor Lopes. Contribuição a uma tipologia textual. **Revista Letras e Letras**, Uberlândia, v. 3, n 1, p. 03-10, jun. 1987.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. MARINELLO, Adiane Fogali. **Gêneros textuais: práticas de leitura e escrita**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Revista Signo. Santa Cruz do Sul**, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

KRUPEK, Edilson José. Sequência didática para o gênero discursivo conto literário. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.1. (Cadernos PDE).

LIMA, Luciana de Queiroz; LIMA, Paulo da Silva. Ferramentas didáticas na (re)escrita de resenha de filme na sala de aula. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Org.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes, 2016, p. 199-227.

LIMA, Paulo da Silva. **A reescrita de textos na escola: trabalhando com gêneros e sequências didáticas**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 19-38.

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

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 16.ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos, SP: Claraluz, 2009, p. 249-288.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada/RBLA**, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014**. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.1. (Cadernos PDE).

RIOS-REGISTRO, Eliane Segati. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação do professor de língua inglesa: uma proposta mediada pela**

produção de sequências didáticas. Tese (Doutorado em Estudos da língua). Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2014.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p.184-207.

RUIZ, Eliane Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2010.

SABINO, Fernando. O homem nu. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 249-251.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini e José Paulo Paes. 27.ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 19-34.

_____. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010, p. 61-78.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1989.

SOARES, Magda. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: MARINHO, Marildes. **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 31-76.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 54-67.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**, n. 8, p. 465-488, 2006.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Autêntica Editora, 2012. p. 11-28.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VILELA, Mário. KOCH, Ingedore Villaça. **Gramática da língua portuguesa**: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário dirigido aos alunos participantes do projeto

UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA CONJUNTO PARANÃ

Projeto: *Encontros e contos: caminhos da leitura e escrita*



1. Você gosta de ler/ouvir histórias? Por quê?
2. Você já leu histórias de aventura, amor, magia, de princesas ou de fatos do dia a dia? Quais?
3. Para você, o que é um conto?
4. Como você reconhece um conto?
5. Geralmente, em quais suportes textuais encontramos os contos?

FONTE: Autoria própria.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO PARA LEITURA E ESTUDO DO CONTO “FELICIDADE CLANDESTINA”

I. ANTES DA LEITURA

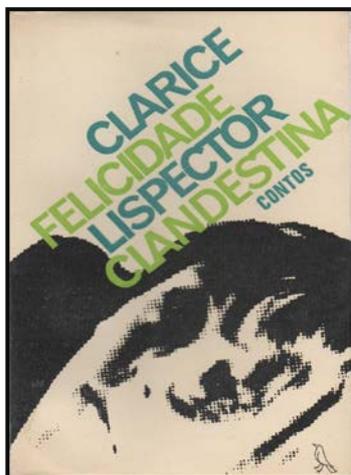
1. Observe a foto de Clarice Lispector, autora de um texto que vamos ler.



Clarice em seu apartamento no Rio de Janeiro

Fonte: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2016/05/legiao-estrangeira-divulga-obra-de-clarice-lispector-mundo-afora.html>

2. Você conhece essa autora? O que sabe sobre ela? Já leu alguma obra dela? Você conhece o livro Felicidade Clandestina? Você conhece o texto Felicidade Clandestina?



Essa é a *capa da 1ª edição, 1971*. O texto “**Felicidade clandestina**” pertence a uma coletânea de contos com o mesmo nome.

Fonte: <http://homoliteratus.com/proseando-a-literatura-como-felicidade-clandestina/>

3. Releia o título do conto. Ele chama a sua atenção? O que ele sugere? Quais seriam os assuntos abordados no conto? O título desse conto instiga à leitura? Vamos ler silenciosamente?

II. DURANTE A LEITURA

➤ **Leia a questão abaixo antes de ler o conto.**

7. O texto apresenta palavras que você desconhece o significado? Quais? Lembre-se que algumas palavras podem ser compreendidas conforme for lendo o texto, pois a autora fornece outras palavras que explicam o sentido das palavras desconhecidas. Caso persistam as dúvidas, consulte um dicionário.

Felicidade clandestina

Clarice Lispector

1 Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse, enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

2 Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como "data natalícia" e "saudade".

3 Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

4 Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

5 Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

6 Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

7 No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

8 Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do "dia seguinte" com ela ia se repetir com meu coração batendo.

9 E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

10 Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. As vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

11 Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

12 E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: "E você fica com o livro por quanto tempo quiser." Entendem? Valia mais do que me dar o livro: "pelo tempo que eu quisesse" é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

13 Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

14 Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

15 Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade clandestina. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 312-314.

III. DEPOIS DA LEITURA

8. Você tem dúvidas em relação ao sentido de algumas partes do texto? Quais?
9. É fundamental uma segunda leitura ou terceira, se for o caso, para a compreensão de um texto. Geralmente, a segunda leitura é mais rápida e ajuda a perceber ideias que passaram despercebidas na primeira leitura. Experimente!
10. Depois da segunda leitura, suas dúvidas anteriores foram sanadas? Você já está mais familiarizado com o texto?
11. Suas hipóteses iniciais sobre a temática do conto se confirmam? Vale a pena supor o conto antes de ler? Por quê?

COMPREENSÃO TEXTUAL

1. No primeiro parágrafo são apresentadas algumas características de uma personagem da história.
- Quem é ela?
 - Quais suas características físicas?
 - Que outra característica dessa personagem é evidenciada na narração?
 - Quem narra essa história? Que trecho do texto revela ser também uma personagem?
2. Observe o segundo e terceiro parágrafo do texto.
- Qual é a opinião da narradora sobre a filha do dono de livraria? Comprove com trechos do texto.
 - Quais as características físicas da narradora e das outras meninas mencionadas na história por ela?
 - Compare as características físicas da narradora e da filha do dono de livraria. Elas são bem diferentes fisicamente. Quais são os outros aspectos das personagens que as diferenciam?
3. No quarto parágrafo se inicia um prolongado tormento para a narradora. Observe este trecho:

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.”

- O uso da expressão “*como casualmente*” dá a entender que a ação da filha do dono de livraria foi realmente casual? Por quê?

- b) Qual foi o motivo do tormento da narradora?
- c) A filha do dono de livreria sabia da importância do livro de Monteiro Lobato para a narradora?
4. Qual foi a reação da narradora ao saber da existência desse livro? O que se depreende de “completamente acima de minhas posses”?
5. Observe do sétimo ao nono parágrafo.
- a) O que ocorreu com a narradora?
- b) Por que a narradora estava com olheiras?
6. A narradora se submeteu a um jogo de promessas e mentiras criado pela menina, mas um dia a mãe dela descobriu.
- a) Qual foi a reação da mãe?
- b) O que a decisão da mãe significou para a narradora?
7. Nos últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes surpreendentes.
- a) O que ela fez depois de ter conseguido o livro?
- b) Qual é a relação das atitudes surpreendentes da narradora com o título “Felicidade clandestina”?
- c) O que se depreende de “*Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.*”

PRODUÇÃO ORAL

- De acordo com a leitura de “Felicidade clandestina”, responda às questões a seguir:
- a) O que aconteceu?
- b) Com quem?
- c) Quando?
- d) Onde?
- A mãe da menina agiu com firmeza com a filha, revelando que o livro não foi emprestado e que ela nem tinha interesse em lê-lo. Você acha que a atitude da mãe com a filha foi correta? Por quê?
- Para você, algumas pessoas nascem com uma índole má, ou tornam-se maldosas no convívio com as pessoas?

REFLEXÃO LINGUÍSTICA

1. Releia estes trechos do texto:

- ✚ “Ela era gorda, baixa, sardenta e de **cabelos** excessivamente crespos, meio arruivados.”
- ✚ “Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua **filha** desconhecida e a **menina** loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife.”

- a) Quais são os adjetivos relacionados às palavras destacadas?
- b) Reescreva esses trechos sem os adjetivos. O texto perdeu expressividade? Comente.
- c) No primeiro fragmento a palavra “ela” se refere a quem?

2. No decorrer da história, a filha do dono de livraria foi caracterizada pela narradora. Veja:

“Mas que talento tinha para a **crudelidade**. Ela era pura **vingança**.”

“Comigo exerceu com calma **ferocidade** o seu **sadismo**.”

“O **plano secreto** da filha do dono de livraria era tranquilo e **diabólico**.”

- a) Quanto ao sentido, o que essas palavras têm em comum?
- b) A partir da relação dessas palavras, como se você vê essa personagem?
3. Os advérbios ou locuções adverbiais têm um papel destacado na construção desse conto.
- a) Identifique-os. Quais circunstâncias essas palavras expressam?
- b) Considerando que a narradora está contando o que ocorreu até ela conseguir o livro “*As reinações de Narizinho*”. Por que os advérbios e as locuções adverbiais são tão importantes na construção do conto?
4. O texto pertence ao gênero conto em que predomina a tipologia narrativa. Nesse caso, a personagem principal conta sua história, fala de sua própria vivência e apresenta informações sobre o tempo da ação. Observe o primeiro e segundo parágrafos do texto e responda:
- a) As formas verbais usadas exprimem a ideia de certeza, de possibilidade ou de ordem?

- b) Considerando o assunto desses parágrafos, por que foi usado esse modo verbal?
- c) Essas formas verbais expressam a noção de tempo passado, presente ou futuro?

5. No decorrer do conto, há a presença de uma narradora personagem. Identifique-a em algumas partes do texto e observe as formas verbais que ela utiliza. Quais tempos verbais predominam? Por quê?

6. Releia este trecho do terceiro parágrafo e observe as formas verbais destacadas.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda **era** pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que **éramos** imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres.

- a) De que verbo elas são?
- b) Em geral, esse verbo indica ação, estado ou fenômeno da natureza?
- c) Por que a inclusão desse verbo é importante nesse gênero?

7. Se a narradora personagem utilizasse o presente do indicativo, qual efeito de sentido provocaria?

8. Releia este trecho do décimo segundo parágrafo:

Devia ser a descoberta horrorizada da filha que **tinha**. Ela nos **espiava** em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife.

- a) As formas verbais em destaque indicam fatos em processo ou concluídos? Em que momento: passado, presente ou futuro?
- b) Sabendo que essas formas verbais estão no pretérito imperfeito do indicativo, justifique o uso desse tempo verbal no gênero conto.

🚩 Avalie o conto “Felicidade clandestina” a partir da lista de constatações abaixo.

Lista de constatações/controle para o gênero conto

QUADRO AVALIATIVO	ADEQUADO	REQUER APRIMORAMENTO
1. O título atribuído é convidativo? É coerente com a história?		
2. O texto configura-se como uma narrativa? O texto difere de uma simples exposição objetiva de fatos?		
3. O tempo da história é determinado? Caso sim, ele é representado de forma adequada?		
4. O texto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucos personagens?		
5. Os personagens foram bem construídos e representados na história?		
6. O enredo é simples? Focaliza somente um conflito?		
7. As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho)?		
8. A caracterização das personagens e do cenário utiliza-se do recurso da descrição (uso de adjetivos), ela é pertinente e contribui para os objetivos do conto?		
9. A representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre (se houver) é feita de forma apropriada?		
10. O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, uso de elementos de coesão e de referenciação)?		

ANEXO B – ROTEIRO PARA LEITURA E ESTUDO DO CONTO “A CAOLHA”

I. ANTES DA LEITURA

✚ Você vai ler um conto de Júlia Lopes de Almeida.

Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida (Rio de Janeiro/RJ, 1862 - idem 1934). Contista, romancista, cronista, jornalista e teatróloga. Como todas as mulheres de sua época, foi educada em casa. Com o apoio de seu pai estreou no jornal Gazeta de Campinas com apenas 19 anos e foi à Europa, aprimorar os seus estudos. Casou-se com o poeta Felinto de Almeida e voltou a morar no Rio de Janeiro,



passando a colaborar em diversos semanários, principalmente o *A Semana*. Seu primeiro livro, *Traços e Iluminuras* foi publicado em Lisboa, em 1886.

Ela era vista como membro legítimo da elite literária. Apesar de sua obra ser destinada principalmente ao público feminino, retratava de maneira criativa e crítica a conduta de diversas gerações de mulheres brasileiras, debatendo em seus livros temas políticos importantes como a abolição da escravidão, o acesso difícil das mulheres à educação e os limites inerentes aos papéis de mãe e esposa.

Retrato Júlia Lopes de Almeida, por Berthe Worms (1895)



<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa443758/julia-lopes-de-almeida>

✚ O conto que você vai ler se chama “A CAOLHA”.

→ Faça algumas hipóteses a partir do título: de que trata esse conto? Quais seriam os assuntos abordados?

Lembrete: É fundamental uma segunda leitura ou terceira, se for o caso, para a compreensão de um texto. Geralmente, a segunda leitura é mais rápida e ajuda a perceber ideias que passaram despercebidas na primeira leitura. Experimente!

II. DURANTE A LEITURA

✚ O texto apresenta palavras que você desconhece o significado? Quais? Lembre-se que algumas palavras podem ser compreendidas conforme for lendo o texto, pois a autora fornece outras palavras que explicam o sentido das palavras desconhecidas. Caso persistam as dúvidas, consulte um dicionário.

A caolha

Júlia Lopes de Almeida

1 A caolha era uma mulher magra, alta, macilenta, peito fundo, busto arqueado, braços compridos, delgados, largos nos cotovelos, grossos nos pulsos; mãos grandes, ossudas, estragadas pelo reumatismo e pelo trabalho; unhas grossas, chatas e cinzentas, cabelo crespo, de uma cor indecisa entre o branco sujo e o louro grisalho, desse cabelo cujo contato parece dever ser áspero e espinhento; boca descaída, numa expressão de desprezo, pescoço longo, engelhado, como o pescoço dos urubus; dentes falhos e cariados.

2 O seu aspecto infundia terror às crianças e repulsão aos adultos; não tanto pela sua altura e extraordinária magreza, mas porque a desgraçada tinha um defeito horrível: haviam lhe extraído o olho esquerdo; a pálpebra descera mirrada, deixando, contudo, junto ao lacrimal, uma fístula continuamente porejante.

3 Era essa pinta amarela sobre o fundo denegrido da olheira, era essa destilação incessante de pus que a tornava repulsiva aos olhos de toda gente.

4 Morava numa casa pequena, paga pelo filho único, operário numa fábrica de alfaiate; ela lavava a roupa para os hospitais e dava conta de todo o serviço da casa inclusive cozinha. O filho, enquanto era pequeno, comia os pobres jantares feitos por ela, às vezes até no mesmo prato; à proporção que ia crescendo, ia-se a pouco e pouco manifestando na fisionomia a repugnância por essa comida; até que um dia, tendo já um ordenadinho, declarou à mãe que, por conveniência do negócio, passava a comer fora...

5 Ela fingiu não perceber a verdade, e resignou-se.

6 Daquele filho vinha-lhe todo o bem e todo o mal.

7 Que lhe importava o desprezo dos outros, se o seu filho adorado lhe pagasse com um beijo todas as amarguras da existência?

8 Um beijo dele era melhor que um dia de sol, era a suprema carícia para o triste coração de mãe! Mas... os beijos foram escasseando também, com o crescimento do Antonico! Em criança ele apertava-a nos braços e enchia-lhe a cara de beijos; depois, passou a beijá-la só na face direita, aquela onde não havia vestígios de doença; agora, limitava-se a beijar-lhe a mão!

9 Ela compreendia tudo e calava-se.

10 O filho não sofria menos.

11 Quando em criança entrou para a escola pública da freguesia, começaram logo os colegas, que o viam ir e vir com a mãe, a chamá-lo – o filho da caolha.

12 Aquilo exasperava-o; respondia sempre.

13 Os outros riam e chacoteavam-no; ele se queixava aos mestres, os mestres ralhavam com os discípulos, chegavam mesmo a castigá-los – mas a alcunha pegou. Já não era só na escola que o chamavam assim.

14 Na rua, muitas vezes, ele ouvia de uma ou outra janela dizerem: o filho da caolha! Lá vai o filho da caolha! Lá vem o filho da caolha!

15 Eram as irmãs dos colegas, meninas novas, inocentes e que, industriadas pelos irmãos, feriam o coração do pobre Antonico cada vez que o viam passar!

16 As quitandeiras, onde iam comprar as goiabas ou as bananas para o *lunch*, aprenderam depressa a denominá-lo como os outros, e, muitas vezes, afastando os pequenos que se aglomeravam ao redor delas, diziam, estendendo uma mancheia de araçás, com piedade e simpatia:

17 – Taí, isso é para o filho da caolha!

18 O Antonico preferia não receber o presente a ouvi-lo acompanhar de tais palavras; tanto mais que os outros, com inveja, rompiam a gritar, cantando em coro, num estribilho já combinado:

19 – Filho da caolha, filho da caolha!

20 O Antonico pediu à mãe que não o fosse buscar à escola; e muito vermelho, contou-lhe a causa; sempre que o viam aparecer à porta do colégio os companheiros murmuravam injúrias, piscavam os olhos para o Antonico e faziam caretas de náuseas!

21 A caolha suspirou e nunca mais foi buscar o filho.

22 Aos onze anos o Antonico pediu para sair da escola: levava a brigar com os condiscípulos, que o intrigavam e malqueriam. Pediu para entrar para uma oficina de marceneiro. Mas na oficina de marceneiro aprenderam depressa a chamá-lo – o filho da caolha, a humilhá-lo, como no colégio.

23 Além de tudo, o serviço era pesado e ele começou a ter vertigens e desmaios. Arranjou então um lugar de caixeiro de venda: os seus colegas agruparam-se à porta, insultando-o, e o vendeiro achou prudente mandar o caixeiro embora, tanto que a rapaziada ia-lhe dando cabo do feijão e do arroz expostos à porta nos sacos abertos! Era uma contínua saraivada de cereais sobre o pobre Antonico!

24 Depois disso passou um tempo em casa, ocioso, magro, amarelo, deitado pelos cantos, dormindo às moscas, sempre zangado e sempre bocejante! Evitava sair de dia e nunca, mas nunca, acompanhava a mãe; esta poupava-o: tinha medo que o rapaz, num dos desmaios, lhe morresse nos braços, e por isso nem sequer o repreendia! Aos dezesseis anos, vendo-o mais forte, pediu e obteve-lhe, a caolha, um lugar numa oficina de alfaiate. A infeliz mulher contou ao mestre toda a história do filho e suplicou-lhe que não deixasse os aprendizes humilhá-lo; que os fizesse terem caridade!

25 Antonico encontrou na oficina uma certa reserva e silêncio da parte dos companheiros; quando o mestre dizia: *Sr. Antonico*, ele percebia um sorriso mal oculto nos lábios dos oficiais; mas a pouco e pouco essa suspeita, ou esse sorriso, se foi desvanecendo, até que principiou a sentir-se bem ali.

26 Decorreram alguns anos e chegou a vez de Antonico se apaixonar. Até aí, numa ou outra pretensão de namoro que ele tivera, encontrara sempre uma resistência que o desanimava, e que o fazia retroceder sem grandes mágoas. Agora, porém, a coisa era diversa: ele amava! Amava como um louco a linda moreninha da esquina fronteira, uma rapariguinha adorável, de olhos negros como veludos e boca fresca como um botão de rosa. O Antonico voltou a ser assíduo em casa e expandia-se mais carinhosamente com a mãe; um dia, em que viu os olhos da morena fixarem os seus, entrou como um louco no quarto da caolha e beijou-a mesmo na face esquerda, num transbordamento de esquecida ternura!

27 Aquele beijo foi para a infeliz uma inundação de júbilo! Tornara a encontrar o seu querido filho! Pôs-se a cantar toda a tarde, e nessa noite, ao adormecer, dizia consigo:

28 – Sou muito feliz... o meu filho é um anjo!

29 Entretanto, o Antonico escrevia, num papel fino, a sua declaração de amor à vizinha. No dia seguinte mandou-lhe cedo a carta. A resposta fez-se esperar. Durante muitos dias Antonico perdia-se em amarguradas conjecturas.

30 Ao princípio pensava:

31 – “É o pudor.” Depois começou a desconfiar de outra causa; por fim recebeu uma carta em que a bela moreninha confessava consentir em ser sua mulher, se ele se separasse completamente da mãe! Vinham explicações confusas, mal alinhavadas: lembrava a mudança de bairro; ele ali era muito conhecido por filho da caolha, e bem compreendia que ela não se poderia sujeitar a ser alcunhada em breve de – nora da caolha, ou coisa semelhante!

32 O Antonico chorou! Não podia crer que a sua casta e gentil moreninha tivesse pensamentos tão práticos!

33 Depois o seu rancor se voltou para a mãe.

34 Ela era a causadora de toda a sua desgraça! Aquela mulher perturbara a sua infância, quebrara-lhe todas as carreiras, e agora o seu mais brilhante sonho de futuro sumia-se diante dela! Lamentava-se por ter nascido de mulher tão feia, e resolveu procurar meio de separar-se dela; iria considerar-se humilhado continuando sob o mesmo teto; havia de protegê-la de longe, vindo de vez em quando vê-la à noite, furtivamente...

35 Salvava assim a responsabilidade do protetor e, ao mesmo tempo, consagraria à sua amada a felicidade que lhe devia em troca do seu consentimento e amor...

36 Passou um dia terrível; à noite, voltando para casa levava o seu projeto e a decisão de o expor à mãe.

37 A velha, agachada à porta do quintal, lavava umas panelas com um trapo engordurado. O Antonico pensou: “Ao dizer a verdade eu havia de sujeitar minha mulher a viver em companhia de... uma tal criatura?” Estas últimas palavras foram arrastadas pelo seu espírito com verdadeira dor. A caolha levantou para ele o rosto, e o Antonico, vendo-lhe o pus na face, disse:

38 – Limpe a cara, mãe...

39 Ela sumiu a cabeça no avental; ele continuou:

40 – Afinal, nunca me explicou bem a que é devido esse defeito!

41 – Foi uma doença, – respondeu sufocadamente a mãe – é melhor não lembrar isso!

42 – E é sempre a sua resposta: é melhor não lembrar isso! Por quê?

43 – Porque não vale a pena; nada se remedeia...

44 – Bem! Agora escute: trago-lhe uma novidade. O patrão exige que eu vá dormir na vizinhança da loja... já aluguei um quarto; a senhora fica aqui e eu virei todos os dias saber da sua saúde ou se tem necessidade de alguma coisa... É por força maior; não temos remédio senão sujeitar-nos!

45 Ele, magrinho, curvado pelo hábito de costurar sobre os joelhos, delgado e amarelo como todos os rapazes criados à sombra das oficinas, onde o trabalho começa cedo e o serão acaba tarde, tinha lançado naquelas palavras toda a sua energia, e espreitava agora a mãe com um olhar desconfiado e medroso.

46 A caolha se levantou e, fixando o filho com uma expressão terrível, respondeu com doloroso desdém:

47 – Embusteiro! O que você tem é vergonha de ser meu filho! Saia! Que eu também já sinto vergonha de ser mãe de semelhante ingrato!

48 O rapaz saiu cabisbaixo, humilde, surpreso da atitude que assumira a mãe, até então sempre paciente e cordata; ia com medo, maquinalmente, obedecendo à ordem que tão feroz e imperativamente lhe dera a caolha.

49 Ela o acompanhou, fechou com estrondo a porta, e vendo-se só, encostou-se cambaleante à parede do corredor e desabafou em soluços.

50 O Antonico passou uma tarde e uma noite de angústia.

51 Na manhã seguinte o seu primeiro desejo foi voltar à casa; mas não teve coragem; via o rosto colérico da mãe, faces contraídas, lábios adelgaçados pelo ódio, narinas dilatadas, o olho direito saliente, a penetrar-lhe até o fundo do coração, o olho esquerdo arrepanhado, murcho – e sujo de pus; via a sua atitude altiva, o seu dedo ossudo, de falanges salientes, apontando-lhe com energia a porta da rua; sentia-lhe ainda o som cavernoso da voz, e o grande fôlego que ela tomara para dizer as verdadeiras e amargas palavras que lhe atirara no rosto; via toda a cena da véspera e não se animava a arrostar com o perigo de outra semelhante.

52 Providencialmente, lembrou-se da madrinha, única amiga da caolha, mas que, entretanto, raramente a procurava.

53 Foi pedir-lhe que interviesse, e contou-lhe sinceramente tudo o que houvera.

54 A madrinha escutou-o comovida; depois disse:

55 – Eu previa isso mesmo, quando aconselhava tua mãe a que te dissesse a verdade inteira; ela não quis, aí está!

56 – Que verdade, madrinha?

57 Encontraram a caolha a tirar umas nódoas do fraque do filho – queria mandar-lhe a roupa limpinha. A infeliz se arrependera das palavras que dissera e tinha passado a noite à janela, esperando que o Antonico voltasse ou passasse apenas... Via o porvir negro e vazio e já se queixava de si! Quando a amiga e o filho entraram, ela ficou imóvel: a surpresa e a alegria amarraram-lhe toda a ação.

58 A madrinha do Antonico começou logo:

59 – O teu rapaz foi suplicar-me que te viesse pedir perdão pelo que houve aqui ontem e eu aproveitei a ocasião para, à tua vista, contar-lhe o que já deverias ter-lhe dito!

60 – Cala-te! – murmurou com voz apagada a caolha.

61 – Não me calo! Essa pieguice é que te tem prejudicado! Olha, rapaz! Quem cegou a tua mãe foste tu!

62 O afilhado tornou-se lívido; e ela concluiu:

63 – Ah, não tiveste culpa! Eras muito pequeno quando, um dia, ao almoço, levantaste na mãozinha um garfo; ela estava distraída, e antes que eu pudesse evitar a catástrofe, tu o enterraste pelo olho esquerdo! Ainda tenho no ouvido o grito de dor que ela deu!

64 O Antonico caiu pesadamente de bruços, com um desmaio; a mãe acercou-se rapidamente dele, murmurando trêmula:

65 – Pobre filho! Vês? Era por isto que eu não queria dizer nada!

ALMEIDA, Júlia Lopes de. A caolha. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 49-54.

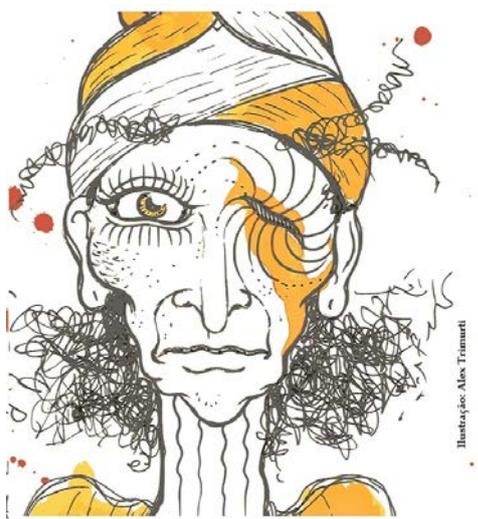
III. DEPOIS DA LEITURA

- ✚ Suas hipóteses iniciais sobre a temática do conto se confirmam? Vale a pena supor o conto antes de ler? Por quê?

- ✚ Você gostou dessa história? Por quê?

- ✚ O que lhe chamou mais atenção nesse conto?

- ✚ De acordo com a leitura de “A caolha”, responda oralmente às questões a seguir.



- Quem é o narrador?
- Quem são as personagens?
- Em que locais ocorrem os fatos narrados?
- Em que tempo se passam os fatos narrados?
- Localize no conto: situação inicial, complicação, clímax e desfecho.
- Quais são os tempos verbais predominantes?
- Quais são as temáticas abordadas?

🚩 Avalie o conto “A caolha” a partir da lista de constatações abaixo.

Lista de constatações/controle para o gênero conto

QUADRO AVALIATIVO	ADEQUADO	REQUER APRIMORAMENTO
1. O título atribuído é convidativo? É coerente com a história?		
2. O texto configura-se como uma narrativa? O texto difere de uma simples exposição objetiva de fatos?		
3. O tempo da história é determinado? Caso sim, ele é representado de forma adequada?		
4. O texto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucos personagens?		
5. Os personagens foram bem construídos e representados na história?		
6. O enredo é simples? Focaliza somente um conflito?		
7. As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho)?		
8. A caracterização das personagens e do cenário utiliza-se do recurso da descrição (uso de adjetivos), ela é pertinente e contribui para os objetivos do conto?		
9. A representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre (se houver) é feita de forma apropriada?		
10. O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, uso de elementos de coesão e de referenciação)?		

ANEXO C – TEXTO EXPLICATIVO SOBRE A SEQUÊNCIA NARRATIVA

SEQUÊNCIA NARRATIVA

PARA GOSTAR DE LER

Contos Brasileiros I

GRACILIANO RAMOS
IGNÁCIO DE LOYOLA BRANDÃO
JOSÉ J. VEIGA - LIMA BARRETO
LUS VILELA - MARCOS REY
STANISLAW PONTE PRETA

A Turma da Mônica - Viagem pela BR-174
Capítulo 10

É POR AQUI, GENTE!

TERRA INDÍGENA
ÁREA PRESERVADA
RESPEITE OS ANIMAIS
NÃO JOGUE LIXO
NÃO POLUA OS IGARAPÉS

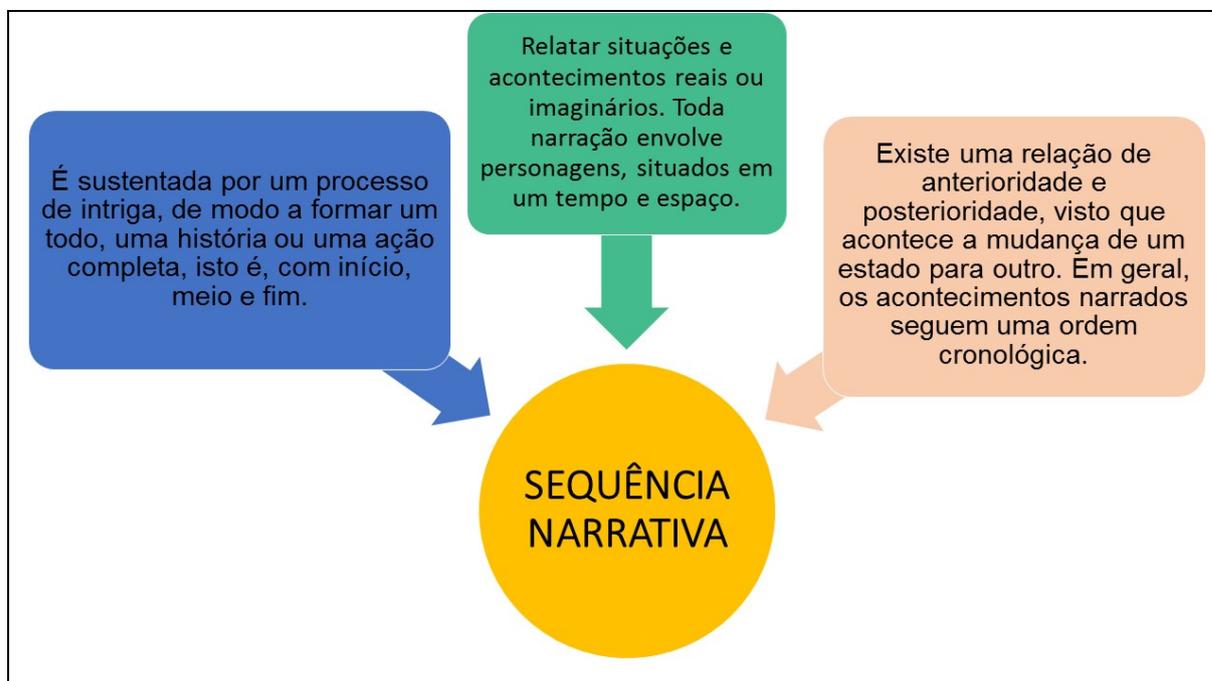
OI, WAIKA! ESTES SÃO UNS AMIGOS MEUS!

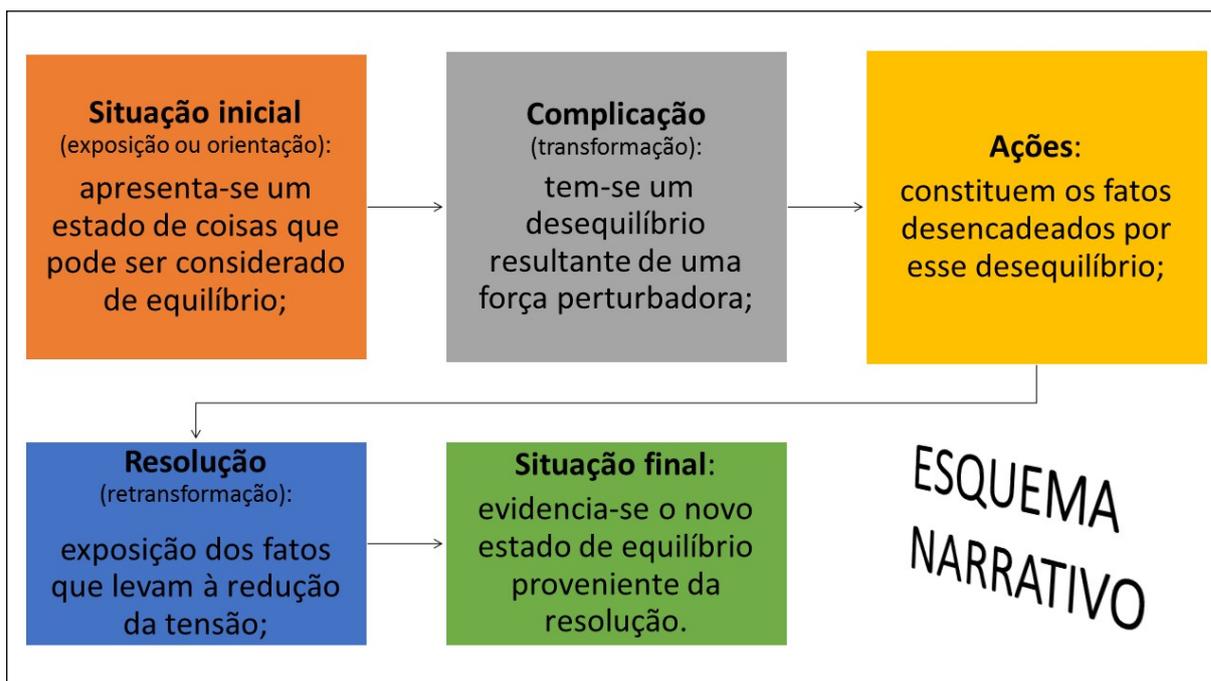
OI!

OLA!

EU NUNCA TINHA VISTO UM INDIÓ ALGÉIS PRA VOCE!

VOU MOSTRAR A MINHA ALGÉIS PRA VOCE!





SEQUÊNCIA NARRATIVA

Outras duas fases também podem aparecer:

A AVALIAÇÃO - tem como objetivo fazer um comentário sobre o desenrolar da história, podendo aparecer em qualquer momento, pois não tem uma ordem fixa.

A MORAL - esclarece a significação completa dos fatos, ou seja, é a mensagem da história, pode aparecer no começo ou no final.

São flexíveis, pois dependem do posicionamento do narrador em relação ao desenvolvimento da história.

SEQUÊNCIA NARRATIVA

Geralmente, os tempos verbais mais usados são:

Pretérito perfeito do indicativo

→ relata ações acabadas no passado

Pretérito imperfeito do indicativo

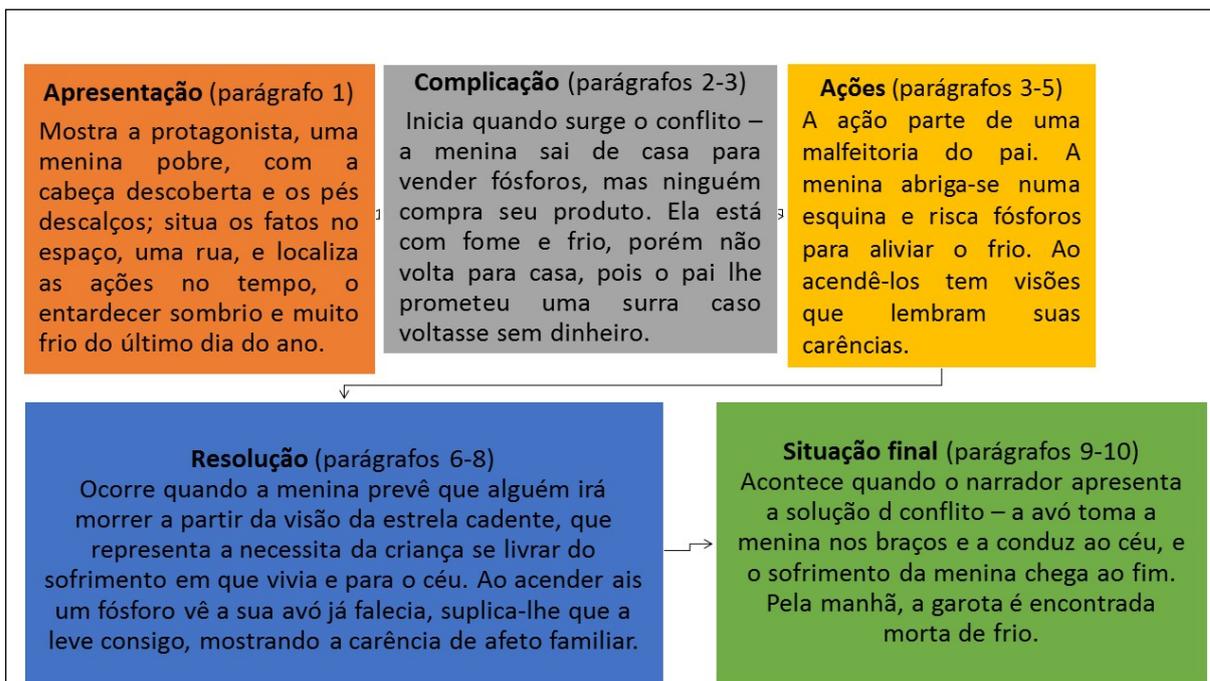
→ mostra ações não concluídas no passado

Pretérito mais-que-perfeito do indicativo

→ menciona um fato passado ocorrido antes de outro fato também ocorrido passado

Conto: A menina dos fósforos, Hans Christian Andersen.

É um conto maravilhoso, pois expõe uma situação que transcende a realidade. Há um encantamento, uma vez que ocorrem fatos incomuns, provocados por algum tipo de magia: ao acender os fósforos a menina tem visões e é levada pela avó ao céu.



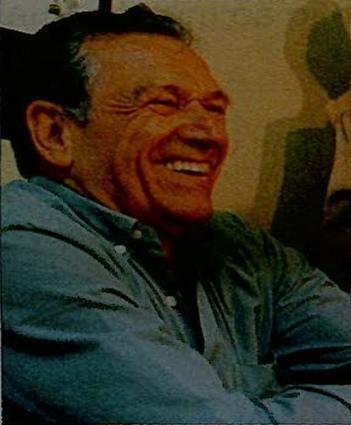
TEM A FASE AVALIAÇÃO NESSE CONTO? TEM UMA MORAL?

Mas ali, naquele canto, junto do portal, quando rompeu a manhã gelada, estava caída uma rapariguinha, com as faces roxas, um sorriso nos lábios... morta de frio, na última noite do ano. O dia de Ano Novo nasceu, indiferente ao pequenino cadáver, que ainda tinha no regaço um punhado de fósforos. — Coitadinha, parece que tentou aquecer-se! — exclamou alguém. Mas nunca ninguém soube quantas coisas lindas a menina viu à luz dos fósforos, nem o brilho com que entrou, na companhia da avó, no Ano Novo.

ANEXO D - ROTEIRO PARA LEITURA E ESTUDO DO CONTO “O HOMEM NU”

I. ANTES DA LEITURA

✚ Você vai ler um conto de FERNANDO SABINO.



DIVULGAÇÃO - AGÊNCIA ESTADO - SÃO PAULO - SP

Fernando Sabino, jornalista e escritor, nasceu em Belo Horizonte, MG, em 1923, e faleceu no Rio de Janeiro em 2004. Publicou romances, o mais conhecido dos quais é *O encontro marcado*, memórias, como *O menino no espelho*, e, sobretudo, pequenos contos, histórias e crônicas, que estão reunidos em numerosos livros.

✚ O conto que você vai ler se chama “Homem nu”. Leia os dois primeiros parágrafos:

Ao acordar, disse para a mulher:

— *Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.*

— *Explique isso ao homem — ponderou a mulher.*

→ Faça algumas hipóteses a partir do título e do trecho lido: de que trata esse conto? Quais seriam os assuntos abordados?

Lembrete: É fundamental uma segunda leitura ou terceira, se for o caso, para a compreensão de um texto. Geralmente, a segunda leitura é mais rápida e ajuda a perceber ideias que passaram despercebidas na primeira leitura. Experimente!

II. DURANTE A LEITURA

✚ O texto apresenta palavras que você desconhece o significado? Quais? Lembre-se que algumas palavras podem ser compreendidas conforme for lendo o texto, pois o autor fornece outras palavras que explicam o sentido das palavras desconhecidas. Caso persistam as dúvidas, consulte um dicionário.

O Homem nu

Fernando Sabino

1 Ao acordar, disse para a mulher:

2 — Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

3 — Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

4 — Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

5 Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

6 Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

7 — Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

8 Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

9 Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

10 Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

11 — Maria, por favor! Sou eu!

12 Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão. Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

13 — Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

14 E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

15 — Isso é que não — repetiu, furioso.

16 Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

17 — Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

18 Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

19 — Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

20 A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

21 — Valha-me Deus! O padeiro está nu!

22 E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

23 — Tem um homem pelado aqui na porta!

24 Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

25 — É um tarado!

26 — Olha, que horror!

27 — Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

28 Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

29 — Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

30 Não era: era o cobrador da televisão.

SABINO, Fernando. O homem nu. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: objetiva, 2001, p. 249-251.

III. DEPOIS DA LEITURA

🚦 Suas hipóteses iniciais sobre a temática do conto se confirmam?

🚦 Você gostou dessa história? Por quê?

🚦 O que lhe chamou mais atenção nesse conto?

🚦 De acordo com a leitura de “Homem nu”, responda oralmente às questões a seguir.

- Quem é o narrador?
- Quem são as personagens?
- Em que locais ocorrem os fatos narrados?
- Em que tempo se passam os fatos narrados?
- Localize no conto: situação inicial, complicação, clímax e desfecho.
- Quais são os tempos verbais predominantes?
- Quais são as temáticas abordadas?

🚩 Avalie o conto “O homem nu” a partir da lista de constatações abaixo.

Lista de constatações/controle para o gênero conto

QUADRO AVALIATIVO	ADEQUADO	REQUER APRIMORAMENTO
1. O título atribuído é convidativo? É coerente com a história?		
2. O texto configura-se como uma narrativa? O texto difere de uma simples exposição objetiva de fatos?		
3. O tempo da história é determinado? Caso sim, ele é representado de forma adequada?		
4. O texto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucos personagens?		
5. Os personagens foram bem construídos e representados na história?		
6. O enredo é simples? Focaliza somente um conflito?		
7. As partes que compõem o enredo estão bem desenvolvidas (apresentação inicial, conflito, clímax e desfecho)?		
8. A caracterização das personagens e do cenário utiliza-se do recurso da descrição (uso de adjetivos), ela é pertinente e contribui para os objetivos do conto?		
9. A representação das vozes dos personagens por meio do discurso direto, indireto ou indireto livre (se houver) é feita de forma apropriada?		
10. O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, uso de elementos de coesão e de referenciação)?		

ANEXO E – PRODUÇÃO TEXTUAL UTILIZADA PARA ANÁLISE

PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA

Agora que você já conhece o gênero conto e é capaz de identificar suas características, chegou o momento de sua produção. Elabore um conto a partir de uma situação familiar. Pode ser real ou fictícia. Lembre-se de que deve ter uma situação inicial e depois algo que vai gerar um conflito. Use sua imaginação e mãos à obra. Capriche no desfecho!

O LADRÃO DE GALINHA

1 ELE ERA MAGRO FEIO, PEQUENO CABELO GRANDE ELE
 2 TINHA 25 ANOS E NÃO FALAVA COM NIGEM POR QUE, AS PESSOAS
 3 TINHA MEDO DELE PORQUE ELE SÓ ANDAVA SOZINHO QUIETO
 4 E COM UMA SAQUETA DE FÉRIAS COM CARUS.
 5 QUANDO AS PESSOAS DORMIAM ELE PULAVA AS CERCAS,
 6 MURROS ETC, ELE FAZIA ISTO DE NOITE E QUANDO AS FAMILIAS
 7 iam Passar. O LADRÃO DE GALINHA VACEU ~~em~~ EM UMA CIDADE CHAMADO
 8 SODOCABA, QUANDO ELE TINHA NOVE ANOS E VIA OS PAIS ROUBAR ANIMAIS
 9 COMO GALINHA, PATO, VACAS, CAVALOS, ETC. ELE VIA ~~direto~~ DIRETO OS PAIS
 10 SAI DE MADRUGADA PARA ROUBAR OS ANIMAIS NAS FAZENDAS A QUILOMÉ-
 11 TROS, DA CASA DELES.
 12 ENTÃO O MENINO COMEÇOU A SEGUIR O RITMO DOS PAIS
 13 ATÉ OS 20 ANOS FOI ENTÃO QUE ELE RESOLVEU SE CASAR COM UMA
 14 VISINHA ELE TEVE TRÊS FILHO. A MULHER DELE SEMPRE FALAVA PARA
 15 ELE SE ELE NÃO PUDA DE ROUBAR ANIMAIS É LA IA TERMINA COM ELE
 16 E FUI ISTO QUE ACONTECEU. ELE FICOU SOZINHO NÃO BANHAVA MAIS
 17 NÃO CORTAVA MAIS O CABELO, ETC.
 18 MAIS UM DIA ELE PENSOU NA QUE A EX DELE FALOU PRO ELE
 19 ENTÃO NUNCA MAIS NA VIDA ELE ROUBOU GALINHA.
 20 D.