



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADES
PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E LINGUÍSTICA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E EDUCAÇÃO

DIMAS BENTO FERREIRA

**A CRÔNICA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE
ESCRITA COM ALUNOS DO NONO ANO**

GUARABIRA - PB
2011

Dimas Bento Ferreira

A CRÔNICA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCRITA COM ALUNOS DO NONO ANO

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Linguística, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, em cumprimento aos requisitos para a obtenção do grau de Especialista em Língua e Linguística, sob a orientação do professor Ms. João Paulo Fernandes.

Guarabira – PB
2011

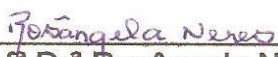
Dimas Bento Ferreira

A CRÔNICA NA ESCOLA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE ESCRITA COM ALUNOS DO NONO ANO


Comissão Examinadora



Prof. Ms João Paulo Fernandes – UFPB/PPGL/EAD
Presidente – Orientador



Profª Drª Rosângela Neres - UEPB
Examinadora



Profª Drª Wanilda Lima Vidal de Lacerda - UEPB
Examinadora

Aprovada em 04 de maio de 2011.

Guarabira – PB
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

F383c

Ferreira, Dimas Bento

A crônica na escola: uma proposta de atividade
com alunos do 9º ano / Dimas Bento Ferreira. –
Guarabira: UEPB, 2011.

45f. Il.

Monografia (Especialização em Língua e
Linguística) – Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms. João Paulo Fernandes”.

1. Gêneros Textuais
2. Língua Materna
3. Leitura e Escrita - Ensino I.Título.

22.ed. CDD 401.41

DEDICATÓRIA

Dedico primeiramente a Deus, à Digeuma Bento Ferreira (*In memorian*), à Risomar Estevam Ferreira, meus pais. A minha esposa Maria Josely dos Santos Ferreira e ao meu filho Carlos Davi dos Santos Ferreira, e a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para essa realização.

AGRADECIMENTOS

A Deus por sempre responder as minhas orações;

A Digeuma Bento Ferreira (*In memorian*) e Risomar Estevam Ferreira, meus pais, com carinho;

A Maria Josely dos Santos Ferreira, minha esposa com muito amor;

A Carlos Davi dos Santos Ferreira, meu filho, pela motivação;

A Francisca Glayds Frazão de Carvalho, José Carlos de Lima, companheiros de trabalho pelo apoio profissional;

A Tiago Tavares da Silva, meu amigo pela força;

A João Paulo Fernandes, meu amigo e orientador pela dedicação e apoio;

A todos os professores da UEPB pelo empenho;

A meus colegas de turma pela amizade que construímos.

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

Marcuschi (2008)

RESUMO

Estudos linguísticos têm se voltado para a problemática da escrita na escola, a fim de amenizar a não proficiência do oral e do escrito. Porém, reconhecemos que ainda há muito a se investigar nesse sentido, uma vez que percebemos que os resultados apresentados não abrangem sua totalidade. Nesse sentido, este trabalho visa apresentar a produção escrita de alunos do nono ano pautado pela sistematização com os gêneros discursivos/textuais. Como fundamentos teóricos, utilizamos os estudos de Bakhtin (2002) o qual nos oferece fundamentos quanto ao conceito e funcionalidade dos gêneros, Schneuwly (2002), que traz uma proposta de sequência didática para se trabalhar com os gêneros, Geraldi (2004) trazendo as principais concepções de linguagens, entre outros que desenvolveram estudos nessa perspectiva. Dessa forma, a tentativa de articular teoria e prática no âmbito do ensino de Língua Materna foi evidenciada através da proposta de atividade concernente ao uso do gênero textual crônica.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais e ensino. Crônica. Língua materna. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

Linguistic studies have been pointing out the problem related to writing skills at school, aiming to reduce the oral and written skills non-proficiency. However we recognize there are still several aspects to investigate in to these skills, since we notice that the actual results do not envision the problematic reality. In this way, this research presents compositions written by students at 9th grade, based on discursive/textual systematic studies. Our theoretical approaches focus on Bakhtin (2002), who offers us the textual gender meaning and functionality; Schnewly (2002), who develops the didactic sequence concept to work within textual genders; Geraldi (2004), who develops the main language concepts, among others who develop other studies on this purpose. Meanwhile, taking into account Mother Language teaching backgrounds, our attempt to articulate theory and practice was pointed out through the activities based on the feature textual gender.

Keywords: Textual gender and teaching. Feature. Mother language. Reading and writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA	14
2.1 As contribuições do interacionismo sociodiscursivo	19
3 O ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	22
3.1 Alguns conceitos	25
3.2 As práticas de linguagens e os gêneros textuais	29
4 A CRÔNICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA	33
4.1 A sequência didática	33
4.2 Situando o campo de pesquisa e a metodologia aplicada	34
4.3 Descrição das atividades	34
4.3.1 Um olhar sobre a prática docente do professor	34
4.3.2 Vivenciando uma prática de escrita	37
4.3.2.1 Apresentação da situação	37
4.3.2.2 A primeira produção	37
4.3.2.3 Os módulos a serem estudados	38
4.3.2.4 A produção final	39
4.3.2.5 Partilhando as produções	41
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS	46

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Materna tem como objetivo desenvolver as competências linguístico-discursivas de seus usuários, tendo em vista que ao entrar para escola o aluno já faz uso da linguagem em diferentes contextos e situações. Porém, pesquisas recentes vêm apresentando dados diferentes do esperado, uma vez que, muitos alunos concluem as etapas do Ensino Fundamental sem dominar as habilidades de ler, compreender e produzir textos orais e escritos com proficiência.

As práticas de leitura, produção e compreensão de textos na escola têm ficado em segundo plano, considerando que a gramática normativa tem espaço maior em sala de aula. Quando trabalhada a leitura, compreensão e produção de texto, os aspectos enfatizados são reproduções mecânicas de alguns gêneros textuais. Na verdade, “O trabalho com textos de diversos gêneros podem contornar essa situação, uma vez que favorecem a compreensão oral e escrita assim como a produção oral e escrita”. (PCN, 2001 p.24).

Para que isso aconteça, o professor deve desconstruir a concepção de linguagem apenas como decodificação, e tomá-la como interação, uma vez que “qualquer discurso produzido é permeado por finalidades e intenções do locutor que pressupõe conhecimento do conteúdo por parte do interlocutor”. (GERALDI, 2002, p. 41).

Pautado na concepção de linguagem como interação proposta por Geraldi, o ensino de Língua Portuguesa cumprirá com sua função social, que é desenvolver nos alunos a competência linguística e discursiva de forma proficiente. Nessa perspectiva, a utilização de textos na prática do ensino de língua assume uma ferramenta indispensável, uma vez que o discurso é realizado através do texto, e de acordo com os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998), deve ser compreendido como unidade significativa global e não um amontoado de frases sem significação.

Dessa forma, “todo discurso, quer seja oral ou escrito, pertence a um determinado gênero, pois tem sempre uma intenção comunicativa que gera um uso social”. (PCN, 1998 p. 21). E para a utilização adequada dos gêneros textuais no ensino de Língua Materna é necessário que o professor tenha em mente o planejamento como ferramenta indispensável. Consideramos importante, como parte

desse planejamento a escolha dos gêneros, pois estes existem em quantidade ilimitada.

As práticas de leitura, compreensão e produção de texto têm se limitado à reprodução de modelos esquemáticos, de forma que o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativas dos educandos não tem sido efetivado. O ensino de Língua Portuguesa não tem possibilitado aos seus falantes o domínio linguístico e discursivo necessário para participarem efetivamente da sociedade letrada. Nesse caso, ao sair da escola o aluno não tem capacidade de ler, compreender e produzir textos orais e escritos que circulam socialmente com proficiência. Isso implica na não participação social, pois “o domínio da linguagem e da língua são condição de plena participação social”. (PCN, 1998, p. 19).

Dessa forma, podemos considerar que a linguagem é a forma mais precisa de comunicação, uma vez que a convivência em sociedade depende, em grande parte, da eficiência de seu uso. Cabe à escola a função de promover meios para que os alunos tenham acesso ao conhecimento linguístico e a responsabilidade de desenvolver e ampliar a competência linguístico-discursiva de seus educandos.

É função do professor de Língua Portuguesa planejar e direcionar atividades que promovam práticas de interação de forma que estas venham garantir o acesso aos conhecimentos linguístico/discursivos necessários à convivência em sociedade.

Diante do problema exposto, propomos como *corpus* de nossa pesquisa, os textos produzidos pelos alunos do Nono Ano “A”, da Escola Municipal de Ensino Fundamental “João Alves de Carvalho”, composta por alunos na faixa etária de treze a dezessete anos, a fim de apresentar e analisar situações que contribuam no desenvolvimento de práticas de linguagem para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Cabe a escola promover meios para que os educandos tenham o contato com situações de interação que contemplem os variados usos da linguagem. Desta forma, objetivamos analisar a produção de alunos do Nono ano da EMEF João Alves de Carvalho da cidade de Caiçara-PB composta por 31 alunos. E como objetivos específicos:

- a) Compreender a importância da utilização dos gêneros textuais em práticas de linguagens orais ou escritas.

- b) Refletir sobre a prática docente do professor efetivo de Língua Portuguesa da escola escolhida.
- c) Explicitar através de oficinas ministradas pelo professor-pesquisador elementos constituintes dos gêneros discursivos para o favorecimento da leitura e da escrita.

Para a pesquisa levantamos as seguintes hipóteses a serem confirmadas:

- a) A escola não oferece condições para que os alunos produzam e compreendam textos que circulem socialmente.
- b) As aulas de produção de texto a partir de situações com o gênero crônica permitem que os educandos se tornem proficientes das modalidades oral e escrita.

O *corpus* analisado é constituído pelas atividades de escrita de quatro alunos do Nono Ano, da Escola Municipal de Ensino Fundamental João Alves de Carvalho, na cidade de Caiçara-PB, com base na orientação do professor efetivo da disciplina e das atividades pautadas na orientação do pesquisador. Para tal, consideramos como variáveis independentes de nossa pesquisa:

- a) A aula ministrada pelo professor efetivo da disciplina e;
- b) As oficinas ministradas pelo professor-pesquisador.

No que tange a delimitação do *corpus*, a turma é formada por trinta e um alunos, sendo nove do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino, com idades entre treze e dezessete anos. Pautados nas observações das aulas ministradas pelo professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa, buscamos investigar o porquê das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere à produção e compreensão de texto. A partir daí, foram ministradas pelo professor-pesquisador, oficinas que contemplem a crônica obedecendo às sequências didáticas pautadas no trabalho com os gêneros discursivos/textuais.

Os procedimentos metodológicos adotados em nossa pesquisa foram os seguintes:

- a) Observação da prática do professor efetivo da disciplina, a fim de entender o porquê da não-efetivação na produção de textos pelos alunos;
- b) Análise das produções dos alunos pautadas nas aulas do professor efetivo da disciplina;
- c) Apresentação do gênero crônica pelo pesquisador;
- d) Atividades de leitura, escrita e compreensão do gênero apresentado;
- e) Análise da produção dos alunos embasada pela prática do professor-pesquisador;
- f) Comparar o desenvolvimento da escrita dos alunos levando em consideração a prática adotada pelo professor efetivo da disciplina e pelo professor-pesquisador.

Para uma melhor compreensão, dividimos este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, mostramos breves concepções sobre o ensino da língua escrita no Brasil a fim de situar o campo atual de nosso trabalho.

No segundo capítulo, apontamos alguns conceitos em relação à teoria dos gêneros textuais/discursivos, bem como as práticas de linguagens a partir de sua utilização.

Por fim, apresentamos os resultados e análise de nosso trabalho, na busca de entender como se dá a prática de produção textual a partir do gênero textual crônica.

2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESCRITA NA ESCOLA

O ensino da língua escrita na escola até chegar em suas práticas modernas, trilhou um caminho pautado nas concepções de homem, sociedade e escola propostos pelos contextos histórico-culturais em diferentes épocas. Tais contextos eram indispensáveis para a escolha do quê e como ensinar, a exemplo das abordagens propostas por Santos (2006), categorizadas em três tendências fundamentadas em seus conceitos de língua: a tradicional, diversidade textual e os gêneros textuais.

A abordagem tradicional do ensino da escrita enfatizava o ensino da norma padrão, pois para essa abordagem, a norma padrão seria um reflexo da estabilidade da cultura ocidental. Nesse sentido, os clássicos da literatura possuíam um papel indispensável, uma vez que eram tidos como um modelo padrão de linguagem.

De acordo com essa abordagem, usar corretamente a linguagem era obedecer rigorosamente às regras propostas pela gramática e estudar a língua correspondia estudar a gramática, pois teria como reflexo a boa escrita, conseqüentemente, a utilidade do texto ficava em segundo plano.

Por volta dos anos 70, o Brasil passa a apresentar um novo pensamento educacional, pois nessa década, o ensino e aprendizagem da língua materna são fortemente influenciados pela linguística estrutural e a teoria da comunicação. A esse novo acontecimento Rojo (2007) denomina 'virada pragmática ou comunicativa' pelo fato de a disciplina de língua portuguesa passar a ser comunicação e expressão, nas séries iniciais, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais, já que a língua era tida pela teoria como um instrumento de comunicação. De acordo com Rojo (2007, p. 2):

Interessa agora menos estudar a gramática da língua e mais formar, ainda que minimamente e de maneira acrítica, leitores e produtores de texto dentre os membros das camadas mais despossuídas, que possam lidar com textos de uma certa maneira, seja nos postos mais especializados de trabalho, que passa a exigir maior escolaridade, seja no consumo de textos de informação e publicidade.

Apesar de tudo isso ainda persistia uma forte ligação com a visão de língua tradicional. Isso é claramente perceptível na proposta curricular do ensino de 1º grau

elaborada pela Secretaria de Educação de Pernambuco *apud* Santos (2006, p. 14): “aprender Língua Portuguesa é aprender a usar o código linguístico, emitindo ou recebendo mensagens que são expressões da cultura brasileira”. Nesse contexto, o ensino e aprendizagem da escrita permanecem atrelados às imitações de modelos de boa escrita.

Mais adiante, com o objetivo de trabalhar a boa escrita, a escola criou alguns gêneros que serviam para avaliar de forma sistemática as capacidades de escrita dos alunos. A partir de então, surge a narração, a descrição e a dissertação, quando trabalhado mais, se incluía o resumo e a resenha, denominados por Dolz e Schneuwly (1995) como gêneros escolares. Nesse contexto, as práticas de escrita eram isoladas; não havia uma função social se não avaliar os alunos em relação ao desenvolvimento da escrita, pois o que se esperava do aluno é que ele fosse capaz de imitar certos modelos de textos. Nessa perspectiva, Santos (2006), afirma:

Para garantir o sucesso de sua missão, a escolarização formal introduz os modelos textuais numa seqüência que vai da descrição, passando aos poucos para a narração e a dissertação (...) Nesse contexto, a aprendizagem consiste numa “imitação dirigida” e o desenvolvimento da escrita ocorre a partir da reprodução de um input oferecido pelo professor.(...) Essa ênfase na imitação pode ser atestada através da orientação de exercícios de cópia e reprodução presentes em diferentes guias curriculares. (SANTOS, 2006, p. 16)

A concepção de leitura referente a essa abordagem seria a decodificação, pois o leitor traduzia os símbolos gráficos para a linguagem oral de forma linear, contemplando apenas os aspectos superficiais do texto. Observava-se por parte dos professores, uma enorme preocupação em relação à pronúncia correta da leitura. Da mesma forma que a escrita, a leitura era trabalhada de forma gradativa, primeiro se iniciada com sílabas, em seguida palavras, frases e, por fim, textos um tanto extensos.

O trabalho com a interpretação de textos era centrado apenas no texto motivador, não se observava tópico algum que se relacionasse com aspectos ausentes do texto. Desta forma, segundo Rojo & Cordeiro (2004), “o texto assume, nesta perspectiva, um caráter empírico, servindo apenas como material propiciador de hábitos de leitura e estímulo para a escrita”.

Na década de 80, ocorreu uma revisão nas propostas curriculares não só de Língua Portuguesa como também nas outras disciplinas afins. Essa revisão não

aconteceu apenas no Brasil, mas também em outros países como Portugal, França e Austrália. A partir de então, houve uma nova conceituação, não só dos objetivos, como também dos objetos de ensino, o que desembocou numa reforma curricular. Mesmo promovendo mudanças, observou-se uma questão mais teórica do que prática.

As propostas elaboradas nesse período contemplavam aspectos que partiam da concepção de língua como interação. No tocante, a visão de interação passou a fazer parte do ensino de língua, pois nesse sentido, a linguagem deixa de ser um mero instrumento de comunicação e passa a ser um instrumento de interação, uma vez que a linguagem, segundo Geraldi (2003), “vai além da transmissão de informação”.

Nesse período, o texto assume um lugar relevante no ensino da leitura e da escrita, uma vez que a gramática passa a ficar em segundo plano no que se refere ao domínio e uso da linguagem, segundo Rojo (2007), a gramática nessa época passa a ser reduzida a um terço do currículo de Língua Materna.

Um dos benefícios dessa nova concepção de língua é o fato de a produção textual partir de um propósito comunicativo em um dado contexto de interação, podendo também variar de acordo com a relação estabelecida entre escritor e leitor, além de explicitar também os propósitos sociais de cada texto. Dessa forma, escrever uma carta difere-se de escrever uma notícia, já que ambas as produções têm propósitos diferentes de comunicações e, nesse contexto, as situações de leitura e escrita passam a ser diversificadas e autênticas.

A prática de produção e recepção de textos que circulam socialmente passou a ser uma necessidade na escola, uma vez que a funcionalidade desses textos proporciona um trabalho menos abstrato. Por isso, seria importante aproximar o aluno de textos que circulam na sociedade através da leitura e produção destes, pois assim se tornaria capaz de dominar a produção e usar de forma efetiva esses textos.

O importante, então, é que o aprendiz de língua se defronte com esses diferentes textos e possa produzi-lo, pois através dos usos desses textos e de uma prática de ensino que se aproxime de seus usos reais, o aluno seria capaz de chegar ao domínio da produção e uso efetivo de tais textos. (SANTOS, 2006, p. 19).

Embora essa mudança paradigmática surgisse, alguns questionamentos eram feitos paralelamente, no que se refere ao ensino da produção textual, a exemplo de: Como pode um texto que funciona na realidade extraescolar entrar para a escola com a mesma funcionalidade?

O que se percebe é que nesse contexto, pensava-se que o contato com a leitura e a produção orientada pelo professor era suficiente para que o aluno dominasse esses textos a ponto de produzi-los com proficiência. Isso fez com que se criasse uma lista de textos que circulam na sociedade, e a partir deles desenvolvesse no aluno a habilidade de produção.

Produzir textos era então imitar certos modelos de textos que circulam na sociedade. Mesmo evocando o papel construtivo por parte dos alunos, produzir textos era mais uma questão de imitação do que reflexão. Nesse sentido, o texto passa a ser o objeto de ensino. A esse momento, Rojo (2007) dá o nome de '*virada textual*'.

Em relação aos conteúdos gramaticais, propunha-se um trabalho isolado, sem apresentar vínculo algum com os textos trabalhados, se não analisar as estruturas de narrativa e de dissertação/argumentação.

Vale salientar que apesar de citarmos esses pontos negativos, devemos reconhecer que essa "nova roupagem do ensino da escrita" apresentou mudanças significativas em relação à sistematização de uma nova concepção de ensino e aprendizagem de língua materna, uma vez que o caráter social do texto ocupou lugar de discussão nas aulas de Língua Materna.

A abordagem que se faz ultimamente refere-se ao lugar ocupado pelos gêneros textuais no ensino de Língua Materna. Para os estudiosos dessa abordagem, o ensino de Língua Materna a partir dos gêneros é fundamentado na concepção de língua como interação, a escrita é tomada como uma prática social e todo texto quer seja oral ou escrito efetiva certos propósitos em contextos específicos. Corroborando com nosso trabalho, Santos (2006), afirma que "a noção de gênero vem descrever a relação entre o propósito social do texto e sua estrutura linguística". Dessa forma, a leitura e a escrita, requer do leitor e do escritor a mobilização de conhecimentos sobre a língua, sobre o contexto de produção e propósito comunicativo.

Ao abordar o gênero, deve focar não apenas a realidade do texto em uso, mas também suas convenções sociais. Cabendo ao professor de Língua Materna

promover aos alunos a oportunidade de analisar os diferentes propósitos que apontem as regularidades presentes na linguagem. Levando em consideração que “os diferentes gêneros apresentam conhecimentos diferentes, e requer diferentes habilidades, o trabalho com a diversidade de texto requer abordagens didáticas específicas”. (SCHNEUWLY, 1995)

Nesse contexto, o ensino da língua escrita não pode ser algo espontâneo, mas uma intervenção sistemática e planejada já que os gêneros são construções sócio históricas e seu domínio e apropriação se dá através da interação entre os membros de uma comunidade.

Constituindo-se o aprendizado da língua escrita uma aprendizagem social e os gêneros, construções sócio-históricas, sua apropriação e domínio se efetuam sempre no interior das interações entre os membros de uma dada sociedade. Ou seja, a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática sistemática e planejada. (SANTOS, 2006, p. 22).

Ao utilizar os gêneros textuais/discursivos no ensino de Língua Materna, salientamos que dentro da escola não conseguiremos reproduzir as práticas reais de uso já que ao entrar para a escola, os gêneros assumem certos propósitos didáticos e pedagógicos. De acordo com Santos (2006, p. 23):

(...) a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes.

Nessa perspectiva, não se trata de reproduzir modelos de gêneros, mas promover aos alunos uma produção textual mais significativa, de modo que esse consiga desenvolver habilidades para a produção e recepção dos gêneros trabalhados sem deixar de perceber que também estão inseridos em um processo com objetivos didáticos. Desta forma, alguns pesquisadores, a exemplo de Dolz e Schneuwly (1995), propõem modelos de sequências didáticas para trabalhar com os gêneros orais ou escritos em sala de aula.

Ainda que muitos considerem que as abordagens surgiram uma em oposição à outra, ainda observamos nas práticas de sala de aula que tais abordagens convergem, mesmo que uma se sobressaia em relação às outras.

2.1 As contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo propõe uma abordagem teórica da linguagem de forma indissociável da interação social, uma vez que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (Bronckart, 1999, p.42).

De acordo com Bronckart (1999, p. 69), uma língua natural só é apreendida em situações reais de uso diversificado, as quais o autor denomina texto, em consonância com Dolz (2010, p. 39) “comunicamo-nos por meio deles e não por meio de frases isoladas. Portanto, o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura”.

Para Bronckart, o texto é tido como “toda unidade de produção de linguagem constituída por algumas características comuns como o modo de organização de seu conteúdo, frases articuladas de acordo com as regras de articulação e o relacionamento interdependente com o contexto de produção”. E ainda para Bronckart, o texto é organizado a partir de três camadas denominadas pelo autor de folhado textual: infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

Na infraestrutura geral do texto, encontramos, de forma organizada, a abordagem geral da ação da linguagem. Nessa camada, o conteúdo temático, os tipos de discursos comportados pelo texto, a modalidade de articulação entre esses discursos e as sequências que aparecem na constituição dos tipos discursivos estão todos relacionados de forma a compor o nível mais profundo de organização textual.

Os mecanismos de textualização asseguram a coerência temática através de articuladores hierárquicos responsáveis pela linearidade, a lógica e a temporalidade do texto. A conexão – organizadores textuais responsáveis pela transição de discursos; a coesão nominal – elementos anafóricos do texto e a coesão verbal – elementos responsáveis por manter a organização temporal constituem essa camada.

Os mecanismos enunciativos conservam a coerência pragmática constituída no texto. Nessa camada, estão relacionados o posicionamento enunciativo e as vozes do texto que se referem às intenções do produtor, as condições de produção e recepção do texto, bem como as modalizações que são ponderações elaboradas sobre algum aspecto do conteúdo temático o qual torna evidente as intenções do texto.

Para Bronckart (*op. Cit.*), as relações estabelecidas na infraestrutura geral do texto, no que se refere às dimensões acionais, textuais, discursivas e sequenciais, configuram-se na forma de um encaixamento hierárquico: situação de ação ↔ gênero de texto → tipo de discurso → tipo de sequência (BRONCKART, 1999: 134). Para o autor, os mecanismos de textualização favorecem a coerência interna do texto e os mecanismos enunciativos organizam-se em operações psicossocial, nas quais são determinadas as características do intertexto tornando o produtor em um agente ativo.

Os textos observáveis e disponíveis na sociedade são diversos e possuem um conjunto de características individuais. Porém, destas características podemos distinguir as decorrentes da existência das variedades de texto em um determinado grupo social e as decorrentes das variações de produção individual que ao reproduzir uma espécie de texto, este é adaptado à situação a que se encontra.

Para Bronckart (1999, p. 77), o texto passa a ser empírico ou singular, ou seja, “uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação particular”. É por isso que para o autor, não há como classificar os gêneros de forma estável e definitiva, uma vez que os gêneros são múltiplos por conta de sua interdependência com as atividades humanas; os segmentos que os compõem são finitos e identificados por suas características linguísticas específicas, ainda que seja de forma parcial.

De acordo com Bronckart, a multiplicidade dos gêneros e seus segmentos dinamizam a língua de forma que os textos, de qualquer gênero a que pertençam, são constituídos por segmentos de exposição, de relato, de diálogo, entre outros. Por isso, ele considera a semiotização do discurso a forma assumida pelas formas regulares na qual se vincula os tipos de discurso que podem ser da ordem do narra ou do expor.

Para o autor, a análise dos tipos de discursos, sequências e formas de articulação e planificação textual descarta a noção de gênero que limita o potencial dos discursos presentes no texto.

O mundo discursivo está diretamente ligado aos tipos de discurso que, de acordo com Bronckart (1999), podem ser da ordem do narrar ou do expor.

De acordo com Xavier, (2006):

As sequências (ADAM, 1997) são unidades estruturais que combinam diversas proposições organizadas e constituem o produto da (re)organização dos conhecimentos disponíveis na memória. Dividem-se em: narrativa; descritiva; explicativa; argumentativa; dialogal; injuntiva. A estruturação das sequências, de acordo com Adam (1982) e Grize (1981 b) (apud BRONCKART, 1999), apresenta um conjunto de fases que definem as peculiaridades das formações textuais, orientadas pelo 'narrar' ou pelo 'expor'.

Desta forma, ao participar de um processo de interação, quer seja oral ou escrito, o produtor efetiva a organização dessas sequências na memória de forma que o discurso produzido é orientado pelo narrar ou pelo expor.

3 O ENSINO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.

Marcuschi (2008)

Como ensinar língua materna para alguém que é falante nativo? Deve-se levar em consideração que o principal objetivo da escola é formar cidadãos ativos na sociedade, que sejam capazes de interpretar textos e informações orais ou escritas que circulam socialmente. De acordo com os PCN de língua portuguesa (2001, p.19):

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informações, expressam e defendem pontos de vista, partilham e constroem visões de mundo, produzem cultura.

De acordo com a afirmação acima, podemos notar que o ensino de língua materna deve centrar-se no domínio da linguagem e da língua, já que esse é o meio mais eficaz de ingressar os alunos de forma ativa na sociedade. É tarefa do professor de língua materna, ensinar a língua de forma que o aluno aprenda a utilizá-la com competência nos mais diferentes contextos.

É importante salientar que a concepção de linguagem aqui proposta. De acordo com os PCN (2001, p.20):

Linguagem [...] como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Assim, devemos atentar para o que vem a ser o aprendizado dessa língua. Aprender a língua materna vai além de uma simples transmissão de regras que de vez em quando está atrelada a uma série de exceções. Segundo os PCN de língua portuguesa:

Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCN, 2001, p.21).

Quando interagimos com alguém estamos produzindo textos, quer seja oral ou escrito. Numa determinada situação de interação os interlocutores organizam o discurso de acordo com a finalidade e intenção. O conhecimento sobre o assunto é fundamental na interação, uma vez que sem o mesmo a função ativa dos interlocutores estaria desativada. A posição social é um fator de extrema influência na interação verbal, tendo em vista que o discurso é também a identidade da comunidade lingüística a qual o interlocutor pertence.

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, os conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que tem, da posição social e hierárquica que ocupam (PCN de Língua Portuguesa, 2001, p. 21).

Diante de todos esses aspectos, podemos notar que o professor de língua materna lança mão de uma ferramenta essencial para tornar eficiente o ensino de língua: os diversos gêneros de textos. Desta perspectiva, os PCN de língua portuguesa afirmam:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (PCN, 2001, p.21).

É importante observarmos que usamos vários tipos de discursos dependendo da situação e contexto vivenciado. Assim, podemos notar que há uma hierarquia entre os textos de forma que eles são organizados dentro de um gênero dependendo do objetivo e intenção comunicativa, condição de produção que criam usos sociais que os determinam. “Todo texto se organiza dentro de determinado

gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam.” (PCN, 2001, p.21)

Desta forma, o ensino de língua materna assume seu verdadeiro papel. Uma vez que favorece o desenvolvimento da competência discursiva, o aluno vai dispor de meio para o exercício da cidadania, tendo em vista que um dos aspectos dessa competência é justamente a capacidade de usar a língua de forma a vir produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto oral ou escrito a diferentes situações de interlocução. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. [...] Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes situações de interlocução oral e escrita (PCN, 2001, p.23).

O trabalho com os gêneros textuais, como já sabemos, é a ferramenta mais importante no contexto atual do ensino de língua materna, pois os textos estão organizados de acordo com a natureza temática, composição e estilística, fatores responsáveis por caracterizá-los como pertencente a este ou aquele gênero. “Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (PCN, 2001, p. 23).

Os gêneros textuais são quase ilimitados. Desse modo é importante que o professor de língua portuguesa priorize os textos que circulam socialmente, que desperte o senso crítico do aluno, que estimule o raciocínio e ofereça possibilidades para que os alunos aprendam a elaborar seus pensamentos de forma eficiente. De acordo com os PCN de Língua Portuguesa:

[...] Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCN, 2001, p.24).

Desta forma, a escola oferece ao aluno, a oportunidade de usar a língua, levando em consideração o contexto no qual o discurso é produzido e não reduzir esse ensino aprendizagem à “forma de falar certo ou errado”.

3.1 Alguns Conceitos

A linguagem está ligada a todos os campos da atividade humana. Como sabemos, o uso da mesma dá-se de muitas formas dentro da língua. A língua é empregada em forma de enunciados, sendo eles orais ou escritos, proferidos pelos integrantes de determinado campo da atividade humana.

Esses enunciados favorecem condições específicas e as finalidades de determinado campo pelo conteúdo e estilo da linguagem. Segundo BAKHTIN (2003, p. 279):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas acima de tudo, por sua construção composicional.

Como afirma Bakhtin (2003), o enunciado é composto por esses três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, tais elementos são determinados pela especificidade dos campos da comunicação.

É importante observarmos que cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus enunciados, os quais Bakhtin denomina de gêneros do discurso.

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2003; p. 261).

Os gêneros do discurso são infinitos, uma vez que cada campo da atividade humana se integra num determinado gênero. Além da grande variedade de gêneros

do discurso, há também uma enorme heterogeneidade oral e escrita. Por ser enorme não existe um plano que possa estudá-los, uma vez que se existisse, surgiriam fenômenos completamente heterogêneos.

São inúmeros os contatos que temos com os gêneros textuais, já que o uso frequente da tecnologia, sobretudo o de comunicação, que interfere nas atividades diárias, nos propiciando o contato não só com os gêneros já existentes, mas com os novos.

Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão por sua vez propiciando e abrigando gêneros novos bastante característicos. Daí surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos de fundo, notícias, telefonemas, telegramas, tele mensagens, teleconferências, videoconferências, reportagens ao vivo, cartas eletrônicas (e-mails), bate-papos virtuais (chats), aulas virtuais (aulas chats) e assim por diante. (MARCUSCHI, 2005, p.20).

É importante ressaltar que não são os aspectos estruturais ou linguísticos que definem um novo gênero, e sim os aspectos sociocomunicativos e funcionais. Em alguns casos a forma é que determina o novo gênero e outros são determinados pela função. É por isso que a forma não pode ser desconsiderada.

No que se refere à distinção entre tipo textual e gênero textual, Marcuschi (2005), aponta a necessidade de tomarmos a língua como atividade social, histórica e cognitiva, enfatizando a natureza funcional e interativa e não a formal e estrutural como é feito em certos manuais de ensino.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2005, p.22).

Ao analisarmos uma carta, veremos que ela é composta por uma sequência de elementos descritivos, injuntivos, expositivos etc., que no todo a definem como o gênero carta. Como afirma Marcuschi, (2008, p.155): “o tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados”. Ainda para Marcuschi (2008, p.155):

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

Já o domínio discursivo, de acordo com Marcuschi (2008, p. 155):

[...] constitui muito mais ‘uma esfera da atividade humana’ no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas da origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder’.

Em todos os gêneros podemos encontrar implicitamente vários tipos textuais, como já afirmamos acima. Em um mesmo gênero, por exemplo, podem estar implícitos dois ou mais tipos. É por isso que para um texto ser coeso, ele precisa ter sequências tipológicas interligadas de forma que estas mantenham uma relação entre si.

A rigor, pode-se dizer que o segredo da coesão textual está precisamente na habilidade demonstrada em fazer uma ‘costura’ ou tessitura das sequências tipológicas como uma armação de base, ou seja, uma malha infra-estrutural do texto. Como tais, os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si. (MARCUSCHI, 2005, p. 27).

Ao analisarmos as sequências tipológicas dos gêneros, podemos observar o seguinte: o texto narrativo é marcado pela presença da sequência temporal. No texto descritivo, as sequências de localização. No texto expositivo, as sequências analíticas ou explicativas. No texto argumentativo, as sequências contrativas explícitas e, nos textos injuntivos, as sequências imperativas.

Quando estamos capacitados para dominar um gênero textual, não estamos capacitados a dominar uma forma linguística, mas uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em determinadas situações. É tão provável que, podemos encontrar um gênero sendo usado em função de outro. Por exemplo, um artigo de opinião pode ser estruturado em forma de poema.

Os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhe devam ser necessários e suficientes. Assim, um gênero pode ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. (MARCUSCHI, 2005, p.30).

Então, quando utilizamos um gênero com a função de outro estamos fazendo uso da intertextualidade. A intertextualidade é uma mistura de funções e formas de vários gêneros num determinado gênero e não pode ser confundida com a heterogeneidade tipológica, uma vez que essa heterogeneidade é a realização de várias sequências de tipos textuais com a predominância de um, o qual permite denominá-lo.

Tendo em vista que os gêneros textuais, tanto os informais quanto os formais são distribuídos nas modalidades oral e escrita e em todos os contextos do cotidiano, apesar de haver alguns casos como os gêneros que são escritos para serem repassados oralmente e as jaculatórias, novenas e ladainhas que são gêneros utilizados apenas oralmente, podem ser trabalhados em sala de aula, permitindo que o aluno possa produzir e analisar realizações linguísticas tanto oral quanto escrita e identificar seus gêneros e respectivas características de forma que este exercício possa ser produtivo e promissor.

3.2 As práticas de linguagem e os gêneros textuais

Levando em consideração a crise pela qual passa o ensino da Língua Materna, muitos estudos estão sendo realizados na área e novas propostas de ensino estão surgindo. No que diz respeito aos gêneros textuais, Marcuschi afirma:

Os gêneros textuais são 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 os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008, p. 161).

Se o ensino de Língua Materna tem como objetivo preparar o aluno para fazer uso da mesma em situações e contextos diferentes de forma sábia, e tendo em vista que uma língua só é apreendida se houver uma exposição à produções verbais efetivas por assumirem diversas formas em função das situações de comunicação, Bronckart 1999, *apud* Dolz (2010, p. 39), o uso do texto nesse processo é de fundamental importância, uma vez que eles oferecem inúmeras oportunidades para que haja uma prática de linguagem diversificada. Nesse sentido, os gêneros textuais nos oferecem um auxílio indiscutível. Isso porque de acordo com Marcuschi (2008, p.162):

Desde que nos constituímos como seres sociais nos achamos envolvidos numa máquina sócio-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social.

Tendo em vista a perspectiva citada acima, os gêneros textuais suprem grande parte da necessidade de mudança no que diz respeito ao principal objetivo do ensino de Língua Materna por ser um instrumento que oferece condições para que haja uma articulação entre as práticas de linguagens e o ensino de Língua Materna, promovendo dessa forma, um novo olhar por parte do professor em relação ao processo de produção de texto. Segundo Dolz, Cagnon e Decândio, (2010, p. 44):

[...] o gênero é um instrumento para agir em situações languageiras; suas potencialidades de desenvolvimento atualizam-se e são apropriadas na prática. É um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sócias e os objetos escolares. Instrumento de ensino, fixa significações sociais complexas referentes às atividades languageiras. Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz

uma nova luz sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino.

E ainda os PCN de Língua Portuguesa (2001, p.18):

As situações do ensino de língua precisam ser organizadas, basicamente, considerando-se o texto como unidade básica de ensino e a diversidade de textos e gêneros que circulam socialmente, bem como suas características específicas.

O que interessa no estudo de língua é justamente que o usuário saiba fazer uso da mesma em várias situações e contextos. Os gêneros textuais nos fornecem essa possibilidade, uma vez que cada gênero dentro de sua tipologia é aplicado em momentos distintos, em que seu uso torna-se indispensável, seja quando falamos ou escrevemos. Visto que “a linguagem é tida como um lugar de interação humana” (GERALDI, 2001), devemos considerar que a interação não é só aquela que é feita face a face. A interação também acontece quando o leitor se depara com o texto, podendo concordar, discordar, enfim, inferir e intervir de acordo com o seu conhecimento extra linguístico. De acordo com Souza, (2005, p. 59):

As interações referem-se não apenas àquelas que acontecem face a face, os processos também decorrem de uma compreensão ativa em que o leitor aceita, reformula, contrapõe, complementa as informações do texto conforme seus conhecimentos e experiências.

Quando interagimos verbalmente, estamos realizando a interação por meio de enunciados, os quais recebem o nome de gêneros. Esses enunciados são variados, podendo ter formas típicas que se adequam em diversas situações orais ou escritas. Partindo dessa perspectiva, Souza (2005, p. 60), afirma ainda que:

A interação verbal efetiva-se por meio de enunciados considerados relativamente estáveis, chamado de gêneros, [...]. Se, de um lado, os enunciados são variados, de outro, eles têm formas típicas que se adaptam às múltiplas situações, tanto orais, quanto escritas.

Podemos notar que a linguagem pode manifestar-se de várias formas dependendo do contexto. Como afirma Rojo, (2000, p. 20) “não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e recepção”. Então, fazer uso

de vários gêneros é incentivar aos alunos a usar a linguagem de forma flexível, no momento certo, e na hora certa.

Estamos enfrentando as novas tecnologias advindas da globalização. Os jovens, por exemplo, estão em contato direto com novos gêneros textuais e conseqüentemente uma nova escrita.

[...] a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente (PCN de Língua Portuguesa, 2001 p. 45).

Cabe ao professor revisar sua prática para aprimorá-la à medida que novas necessidades forem surgindo. Agindo desta forma, poderemos alcançar melhorias no ensino de língua materna e conseqüentemente a formação de cidadãos leitores capazes de conviver com vários gêneros de textos, não apenas com aqueles impostos pela escola.

(...) O professor, além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que transmite o valor que a língua tem, demonstrando o valor que a língua tem para si. Se o professor tem uma relação prazerosa com a leitura e a escrita poderá funcionar como um mediador pra seus alunos (ROJO, 2000; p. 65).

O principal caminho para uma aula de Língua Portuguesa que satisfaça as necessidades linguísticas de nossos alunos seria ancorado no trabalho com os gêneros textuais, devido à adaptação que o usuário da língua faz em situações contextuais na esfera da comunicação. Podemos observar que muitos textos possuem características semelhantes e que podem ser chamados de gêneros de textos. Esses gêneros são de fácil reconhecimento por todos e por isso facilitam a comunicação. Mas, também existem gêneros que são específicos do ambiente escolar, são gêneros que sua efetivação é direcionada às atividades escolares. De acordo com Joaquim Dolz; Michéle Noverraz; Bernard Schneuwly (2004, p. 97):

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situações de comunicação. [...] Os textos escritos ou orais que produzimos

diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.[...] Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de texto*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. Certos gêneros interessam mais a escola – as narrativas de aventuras as reportagens esportivas, as mesas-redondas, os seminários, as notícias do dia, as receitas de cozinha, para citar apenas alguns.

Ao trabalharmos com os gêneros textuais, devemos antes de tudo fazer um planejamento cuidadoso, pois assim o gênero trabalhado será fortemente dominado – quer seja oral ou escrito, pelos alunos. Assim, o trabalho com os gêneros é interessante quando é efetivado a partir dos gêneros que os alunos não dominam ou o produz oralmente ou na forma escrita de maneira insuficiente, ou tem um acesso difícil.

É importante propor aos alunos o projeto de maneira bastante explícita, só assim eles compreenderão a situação de comunicação na qual eles devem agir. Assim, eles resolverão o problema da comunicação, produzindo um texto oral ou escrito.

Nesse processo, é de suma importância que os alunos tenham consciência de quais conteúdos devam trabalhar. Por exemplo, para a produção de um conto, os alunos deverão conhecer seus elementos constituintes, como personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos etc.

4 A CRÔNICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA DE LEITURA E ESCRITA

Escrever é melhor que dizer. Porque palavras o vento levarão e a escrita ecoará por toda eternidade.

Charles Henrique

4.1 A sequência didática

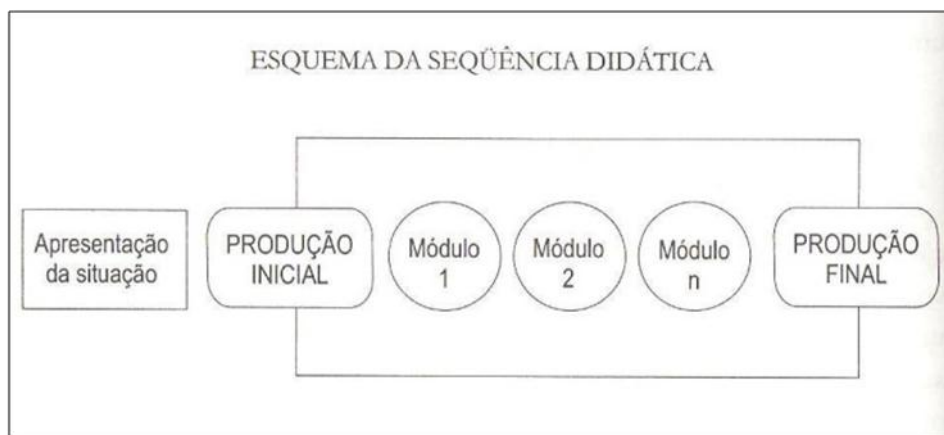
Por um longo período, as atividades de escrita limitavam-se apenas à produção de redações endógenas ou clássicas, como a denomina Marcusch (2006). Nesse sentido, as condições de produção não eram colocadas pelo professor e os alunos tinham que se desdobrar para atender solicitações do tipo: redija um texto dissertativo sobre futebol, produza uma descrição de um objeto escolar e assim por diante.

Os enunciados que solicitam a escritura das redações clássicas não variam muito e, rotineiramente, são assim introduzidos: “escreva uma história, contando uma aventura que você viveu”; “faça uma descrição da sua rua”; elabore um texto dissertativo, expondo sua opinião sobre o futebol”. Outras vezes, resumem-se à orientação do tipo “redija um texto com o título ‘quem sou eu’” ou, simplesmente, “escreva um texto que fale sobre ‘minha mãe’”. [...] nesses casos, não há qualquer indicação explícita das condições de produção, que, todavia, podem ser depreendidas do contrato didático comumente estabelecido entre os atores principais da sala de aula: o texto tem como leitor privilegiado o professor, circula apenas no espaço escolar; tem por objetivo demonstrar ao leitor (professor), que seu autor (o aluno) realizou a aprendizagem requerida (na maioria das vezes, o domínio de normas gramaticais, das regras de pontuação e acentuação, e da capacidade de agrupar, com alguma coerência, um conjunto de frases) e, portanto, merece ser bem avaliado. (MARCUSCH, 2006, p.66)

A partir da concepção de língua como interação, houve mudanças significativas no ensino de Língua Materna, o que refletiu numa nova perspectiva de ensino, no qual os gêneros textuais passaram a se fazer presentes nas práticas de produção escrita. Nesse sentido, alguns estudiosos de algumas correntes linguísticas, dedicam-se a oferecer contribuições e condições de melhorias.

Desta forma, consideramos válidos os estudos de Joaquim Dolz, Michéle Noverraz; Bernard Schneuwly (2004), os quais propõem um esquema de sequência

didática para que o processo de produção textual na escola possa ser realizados com eficácia. A sequencia didática “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática , em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Vejamos abaixo o esquema de sequêcia didática por eles proposto:



Na apresentação da situação é explicitado o contexto de produção do gênero que será estudado. Em seguida é realizada a primeira produção. Essa primeira produção serve de base para a escolha das temáticas que serão trabalhadas nos módulos cuja quantidade será relativa ao número de dificuldades encontradas na primeira produção. Depois de trabalhado cada módulo, acontece a produção final que será o momento no qual os alunos acionarão todo o conhecimento adquirido nos módulos estudados.

4.2 Situando o campo de pesquisa e a metodologia aplicada

O campo de pesquisa utilizado por nós foi a turma do nono ano “A” da EMEF “João Alves de Carvalho”, localizada na cidade de Caiçara/PB. A turma é composta por trinta e um alunos, sendo nove do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino, com idade entre treze e dezessete anos, e todos residentes na zona urbana.

Com a turma, foram realizadas três atividades. No primeiro momento, fizemos um levantamento com questões referentes às práticas de leitura e escrita vivenciadas pelos alunos. Em seguida, foram ministradas pelo professor-pesquisador oficinas, as quais serviram para que os alunos tivessem o contato com

o gênero, desde sua definição à prática de leituras e interpretação. E, por fim, a produção final do gênero, que veremos mais detalhadamente no tópico 4.3.2.

4.3 Descrição das atividades

4.3.1 Um olhar sobre a prática docente do professor

A partir das aulas do professor efetivo da disciplina de Língua Portuguesa que foram observadas, pudemos notar que a prática de produção textual adotada na turma limita-se à reprodução esquemática de alguns gêneros, pois nas aulas citadas houve uma predominância de características do texto que os alunos deveriam produzir. Os alunos tiveram contato com apenas uma crônica e o professor já considerou suficiente para que eles pudessem reproduzir o gênero apresentado. Essa atitude cria uma contradição com os PCN (1998, p. 23), uma vez que: “a unidade básica do ensino só pode ser o texto”.

Vejamos na íntegra uma crônica produzida pelo aluno A, a partir das orientações do professor efetivo:

A noite do terror

Um certo dia, as dez horas da noite, eu e minha amiga fomos à praça e como sempre, voltamos para casa às onze horas. Como já era um pouco tarde, todo mundo já estava dormindo, todas as portas fechadas.

Passamos por uma rua muito esquisita e quando passamos por essa rua, tivemos a sensação que alguma pessoa estava nos perseguindo. A partir daí começamos a correr, só que a rua parecia um labirinto, não tinha saída. Começamos a ficar assustadas, pois a rua estava muito escura, íamos para um lado, íamos para o outro e nada de saída. Depois começamos a ouvir vozes e uma pessoa perseguindo nos perseguindo, parecia até um filme de terror. De repente, um homem todo mascarado aparece na nossa frente, foi quando começamos a correr e ao mesmo tempo, lutar com ele. Lutamos, lutamos até que ele caiu no chão e saímos correndo. Graças a Deus conseguimos sair daquele labirinto!

Fomos para casa de uma hora da madrugada. Cheguei em casa, meus pais estavam dormindo, me deitei e fui dormir. No outro dia percebi que tudo isso foi só um sonho, isso tudo aconteceu numa rua da cidade de Caiçara.

A crônica produzida pelo aluno A, a partir das orientações do professor efetivo, foi equivocadamente confundida com um conto, pois de acordo com Costa (2009. P. 75):

Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto (...), isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica em síntese traz outras: (i) número reduzidos de personagens ou tipos; (ii) esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes restrito; (iii) uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela, e (iv) uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém. (...) Associa-se ao desejo humano de compartilhar acontecimentos, sentimentos e ideias.

Essa dificuldade em produzir o gênero certo é uma consequência da falta de contato que o aluno teve com o gênero crônica. Até porque em alguns momentos esses dois gêneros são muito parecidos. Cabia ao professor trabalhar com várias crônicas para que os alunos pudessem, a partir desse contato, aprender de forma eficaz a identificar o gênero e conseqüentemente produzi-lo.

Outro ponto que sentimos falta na prática de produção textual do professor, refere-se às falhas do processo de escrita dos textos.

[...] o planejamento, a escrita, a revisão e a reescrita do texto não se dão de modo estanque, mas em ações praticamente simultâneas. Isso significa que não existe uma linearidade nas atividades de: planejamento – escrita – revisão – reescrita. Ao contrário, no decorrer da escrita, professor e/ou aluno devem reavaliar o planejamento textual, concomitantemente aos processos de revisão e de reescrita. (Marcusch, 2007, p. 72).

Mesmo sendo evidente a importância da reescrita dos textos produzidos pelos alunos notamos a não existência desse momento, o que contribui para uma limitação da produção.

Além do mais, como os alunos não estão sempre em contato com o gênero em estudo, o equívoco pode ter sido fruto de dedução, como afirma Marcusch, (2007, p. 63):

Todavia, mesmo quando as condições de elaboração textual são explicitamente indicadas (objetivo da produção, leitor presumido, espaço de circulação do texto, nível de formalidade, gênero), elas, de

alguma forma, acabam sendo deduzidas pelo aprendiz com base em sua experiência de aluno e no contrato didático que se estabelece em sala de aula.

Nesse sentido, caberia ao professor contextualizar o processo de produção para que os alunos entendessem claramente a proposta e partissem para uma produção consciente do gênero.

4.3.2 Vivenciando uma prática de escrita

4.3.2.1 Apresentação da situação

No primeiro momento das atividades, levantamos alguns questionamentos sobre os tipos de textos que eles costumavam ler e com quais objetivos eles efetuavam essa leitura. A turma sempre procura narrativas, histórias em quadrinhos e notícias, com o objetivo de entreter-se e informar-se sobre os acontecimentos local e regional. Essas informações foram importantes para que eu, enquanto professor/pesquisador pudesse desenvolver a sequência didática, pois assim teria a participação da turma em massa.

A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida trabalhada nos módulos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

4.3.2.2 A primeira produção

Prosseguindo com a oficina, algumas colocações em relação ao gênero crônica foram feitas pelo professor pesquisador, objetivando diagnosticar e enriquecer o conhecimento dos alunos em relação ao gênero em estudo – a crônica. Após todo um percurso feito pelo contexto histórico e social no qual a crônica se configurou enquanto um gênero e a leitura de uma crônica foi o momento de solicitar

a primeira produção, a qual serviria como base para a organização dos módulos que trabalharíamos em sala.

A primeira produção teve como base uma reportagem, a qual foi escolhida por se tratar de uma situação mais próxima tanto local, quanto da realidade dos alunos.

Boa parte das primeiras produções não se tratava de crônicas, mas apenas de um relato de um acontecimento e que, em alguns momentos, a própria reportagem foi parafraseada pelo aluno, como podemos observar no texto abaixo produzido pelo aluno A:

Transtornos nas ruas

Os moradores da rua do pacote estão revoltados com o buraco na rua. O buraco é tão grande que está tomando conta da rua. O problema está precário. Carros e motos não passam mais pela rua por causa do buraco. Batista diz que várias ligações já foram feitas mais não adiantou, nenhuma providência foi tomada. Está um caso sério! Já faz três meses que os moradores fazem reclamações, pois segundo eles, o buraco já causou vários acidentes, principalmente com motos. Precisa ter muita coragem para passar por lá, um dos moradores que mora em frente ao buraco não pode mais colocar o carro na garagem, está guardando-o na casa da amiga.

Se não bastasse o mau cheiro incensando tudo, duas pessoas já adoeceram por conta do problema, inclusive uma senhora de idade. Um morador informou que mora na rua faz três anos e disse que os problemas são constantes. Reclamamos direto, mas a situação continua a mesma não sabemos mais o que fazer com esse problema, já fizeram tudo que tinha para fazer, mas não vimos melhoras, disse um outro morador.

Depois de corrigidas, as primeiras produções foram entregues aos alunos com alguns comentários referentes a questões que mereciam ser melhoradas, dentre as quais podemos citar a estrutura do gênero e a ortografia.

4.3.2.3 Os módulos a serem estudados

Nesse momento, foi construída com os alunos uma sequência de atividades a que eles seriam submetidos para realizarem a produção final do gênero em estudo.

O primeiro módulo foi reservado para a leitura e interpretação de crônicas. O segundo módulo foi dedicado ao estudo das figuras de linguagem e elementos da narrativa. No terceiro módulo, estudamos as biografias de Machado de Assis e

Paulo Mendes Campos visando conhecer a vida e obra desses autores bem como ler e analisar suas crônicas. Cada módulo teve duração de duas aulas com exceção do terceiro módulo que foi necessário mais duas aulas para que o objetivo fosse atingido.

A escolha dos conteúdos que compuseram os módulos não foi aleatória; ela partiu dos problemas que apareceram na primeira produção. Dessa forma, os alunos estariam preparados para aprimorar seus textos. Ao término do estudo dos módulos, foi solicitada a produção final.

4.3.2.4 A produção final

Após terem estudado os módulos, os alunos foram convidados a realizarem a produção de uma crônica com base em uma das reportagens: uma que se tratava da retirada dos camelôs do Parque Sólon de Lucena e a outra dos buracos que estavam causando problemas nas ruas de um bairro de João Pessoa – PB, disponibilizadas pelo professor. Vejamos a produção final do aluno B (ver anexo 4) :

Transtornos em rua

Todo dia faço o mesmo caminho para ir para escola. Com as últimas chuvas e a falta de manutenção histórica do asfalto, os buracos de rua se aumentam.

No meu trajeto vejo nascer um buraco no meio da rua. Começou bem pequeno, a cada hora aumentava aquele buraco.

Mas sempre mantive cuidado. Desviava para não passar por cima dele, diminuía a velocidade. E muitas pessoas xingavam.

Taparam a sua boca. Sua existência acabou. Hoje passo pelo mesmo caminho e há uma mancha denunciando que ali já existiu um buraco de rua. Talvez ele volte outro dia com a ajuda da chuva intensa.

Depois que aquele buraco de rua se foi, deixou sementes e outros vieram ao longo de seu trajeto.

Trata-se de uma prosa poética, pois notamos que o aluno se valeu de um tom poético para escrevê-la, explicitando sua subjetividade com auxílio de recursos como as figuras de linguagem.

Ainda na produção podemos notar que o aluno abordou em seus textos os conteúdos que foram explorados nos módulos. Citamos como exemplo, os trechos “*No meu trajeto vejo nascer um buraco no meio da rua e Taparam a sua boca*”, nos

quais ele utiliza um dos temas trabalhados - figuras de linguagem: personificação ou prosopopeia para mesclar a linguagem poética com a cotidiana atribuindo à crônica essa possibilidade discursiva.

Destacamos ainda a produção do aluno D:

Os camelôs

Em uma tarde enquanto passava por um parque, vi vários camelôs, mas só um me chamava a atenção. Uma barraca de tapioca onde os donos eram um casal de idosos. Ele ficava no caixa, enquanto a velha senhora ficava numa cozinha improvisada.

Foi aí que resolvi sentar numa daquelas mesas de plástico. Quando vi aquele senhor vir em minha direção, rosto rosado, por causa do sol, blusa xadrez, com botões laranja e calça jeans aparentemente velha, perguntou-me o que desejava. Pedi uma de suas tapiocas. De repente, avistei um homem de terno e gravata se aproximar do casal e entregar-lhes um papel. O velhinho encostado no balcão, a velhinha sentada em uma cadeira descansando depois de horas atendendo os fregueses, mostravam-se preocupados.

Tão distraída com a cena, nem percebi que já estava atrasada para pegar meu ônibus. Larguei o dinheiro na mesa, saí correndo para pegar meu ônibus.

Já em casa, tarde da noite me veio a cabeça, aquela cena do casal de velhinhos, recebendo uma folha de papel do homem. O tempo todo me perguntava o que será que tinha escrito naquela folha? Será que eles estarão lá amanhã?

No outro dia estava curiosa para saber o que realmente tinha acontecido. Quando cheguei lá me deparei com a barraca de tapioca fechada. Pedi informação a um senhor que tinha uma barraca próxima e ele me falou que o casal de idosos tinham sido despejados por não poder pagar em dia os impostos.

Depois que recebi a notícia, fui para casa imaginando. Para onde será que o casal foi? Eles estavam bem? Será que tem alguém por eles? Espero que sim.

Na produção citada acima, é notória a apropriação que o aluno fez do gênero, pois a situação descrita por ele corresponde às características predominantes na maioria das crônicas. De acordo com Liginestra e Pereira (2010, p. 21):

Ao escrever, os cronistas buscam emocionar e envolver seus leitores, convidando-os a refletir, de modo sutil, sobre situações do cotidiano, vistas por meio de olhares irônicos, sérios ou poéticos, mas sempre agudos e atentos.

E ainda:

Em geral, na crônica a narração capta um momento, um flagrante do dia a dia; o desfecho, embora possa ser conclusivo, nem sempre

apresenta a conclusão do conflito, e a imaginação do leitor é estimulada a tirar suas próprias conclusões. (LIGINESTRA E PEREIRA (2010, p. 22):

Desta forma, a crônica produzida pelo aluno D proporciona um envolvimento com o leitor, pois a linguagem utilizada oferece esse auxílio à medida que o aluno enfoca um flagrante do cotidiano.

No que se refere à infraestrutura geral do texto, os alunos B e C respectivamente lançaram mão dos conteúdos temáticos propostos pelas reportagens disponíveis e manifestando-os através do discurso poético e indireto, respectivamente predominando o tipo de sequência narrativa.

Em relação aos mecanismos de textualização, os articuladores hierárquicos utilizados conduziram o plano textual de forma coerente permitindo que a linearidade discursiva ocorresse de forma precisa. Citamos como exemplo a coesão verbal, a qual é relevante para a organização temporal do texto.

A opção pelos discursos presentes no texto traz à tona as intenções dos alunos no que se refere à produção e recepção do texto. No caso do aluno C, ao optar por um tom poético, teve como intenção refletir sobre uma situação de forma subjetiva deixando margens para mais de uma interpretação. No caso do aluno D, a produção foi mais objetiva, mesmo que o desfecho não tenha trazido à tona a situação atual dos personagens.

4.3.2.5 Partilhando as produções

Um momento que consideramos importante no processo de produção textual é que os textos produzidos pelos alunos não sejam apenas para avaliar os objetivos de aprendizagens por eles alcançados, mas que esses textos possam ser úteis e significativos, no sentido de assumirem uma função social que venha provar para os alunos que todo o processo de construção do texto valeu a pena.

Partindo desse pressuposto, organizamos um mural no pátio da escola para que todos os alunos pudessem prestigiar os autores ao ler os textos expostos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAS

A prática de produção textual nas escolas tem se limitado a reproduções esquemáticas dos gêneros textuais. Como sabemos essa mecanicidade não dá o suporte adequado para que os alunos dominem os gêneros que são levados à sala de aula com eficácia. Isso gera problemas maiores, pois ao sair da escola os alunos não têm capacidade para produzir os textos que circulam socialmente e isso se torna um fator de exclusão social.

A dimensão do problema é enorme, uma vez que a escola não cumpre efetivamente o seu principal papel social. Pois é sabido que cabe a ela oferecer o suporte adequado para que os alunos pratiquem as variações de linguagem disponíveis na sociedade e isso só é possível se inserirmos nas práticas de estudo da linguagem os gêneros textuais.

Consideramos também como fator desse problema, a formação continuada dos professores de Língua Materna, pois percebemos certa acomodação no que se refere à atualização na área.

Estudiosos tem se preocupado em apontar soluções para amenizar a dimensão do problema, mas se o professor não se atualiza, sempre existirá uma grande lacuna entre a teoria e a prática, fazendo com que os alunos sejam os mais prejudicados com a acomodação.

No que se referem às novas propostas, as sequências didáticas assumem uma posição relevante para a prática de aprendizagem da língua escrita. Pois, com a utilização dessa ferramenta, as produções realizadas na escola estarão efetivamente servindo de auxílio para que o aluno, ao se deparar com alguns contextos de utilização da linguagem escrita, saiba com segurança analisar as condições da produção e, conseqüentemente produzi-las com eficácia, sem contar com a dinamicidade que ela proporciona para a prática de atividades escritas, deixando as aulas mais atrativas. Isso é notório nos textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa, pois ao produzir os textos, os alunos mostraram-se capazes de utilizar e compreender o gênero textual crônica, uma vez que os resultados foram satisfatórios.

Outro ponto positivo de utilização das sequências refere-se ao planejamento do professor, uma vez que possibilita mais reflexão por parte de todo o material reunido para o trabalho, bem como sua prática.

Enfim, é responsabilidade da escola preocupar-se em cumprir com seu verdadeiro papel que é tornar os alunos participantes efetivos da sociedade. E ao professor de Língua Portuguesa, a função de estudar/ensinar a língua em suas interfaces e manifestações para que no momento oportuno o aluno saiba utilizá-la adequadamente. Dessa forma, serão amenizados os maiores problemas em torno do desenvolvimento das competências linguísticas desenvolvidas nos alunos e assim teremos usuários linguísticos preparados para atuarem em sociedade.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Volochinov. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. PCN. Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-Discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999. 356 p.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 2 ed.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo*, in: *Gêneros Textuais Reflexão e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2008.
- DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna; BEZERRE, Maria. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e Dificuldades de aprendizagem*. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo, Ática, 2002.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins, 2003.
- MACHADO, Irene in: BRATI, Beth. (Org.) *Bakhtin Conceitos-Chave*. São Paulo: Contexto, 2007, 4 ed.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, Roxane (org). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCN's*. São Paulo: Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- _____. *O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade*. Prelo. Brasília: IEL, 2007.
- SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino de língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCH, Beth. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MARCUSCH, Beth. O texto escolar: um olhar sobre sua avaliação. In: MARCUSCH, Beth; SUASSUNA, Lívia. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. 1 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIGENESTRA, Maria Aparecida; PEREIRA, Maria Imaculada. Olimpíada de Língua Portuguesa. A ocasião faz o escritor: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

XAVIER, Joelma Rezende. O Interacionismo Sociodiscursivo em produção de texto no processo seletivo de Vestibular. Belo Horizonte: UFMG, 2006. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/ALDR6VTJY9/1/joelma_xavier_diss.pdf. Acesso em: 21/03/2011.

ANEXOS

Anexo 1 – Produção do aluno AA noite do Terror

Um certo dia às dez horas da noite eu e minha amiga fomos a praça como sempre, voltamos para casa às onze horas, como já era um pouco tarde todo mundo já estava dormindo, todos com a porta fechada.

Passamos por uma rua muito escuríssima e quando passamos por essa rua tivemos a sensação que alguma pessoa estava nos perseguindo aí agente começou a correr, né que essa rua parecia um labirinto não tinha saída.

Nós começamos a ficar assustadas a rua estava muito escura, nós fomos para um lado, fomos para o outro e nada de saída depois começamos a ouvir vozes e uma pessoa perseguindo agente tava até parecendo um filme de Terror.

De repente um homem todo mascarado apareceu na nossa frente aí agente começou a correr e ao mesmo tempo lutar com ele, lutamos, lutamos até que ele caiu no chão e agente saiu correndo. Graças a Deus conseguimos sair daquele labirinto.

Fomos para casa de uma hora da madrugada, cheguei em casa meus pais estavam dormindo, me deitei e fui dormir no outro dia percebi que tudo isso foi só um sonho, isso tudo aconteceu numa rua da cidade de Ilhéus.

Anexo 2 – Produção do aluno B



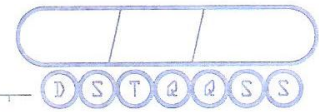
Problemas na rua



Os moradores da rua do pacote estão revoltados com o buraco na rua. O buraco é tão grande que está tomando conta da rua. O problema está piorando. Carros e motos não passam mais pela rua por causa do buraco. Batista diz que várias ligações já foram feitas mas não adiantou, nenhuma providência foi tomada. Está um caso sério! Já faz três meses que os moradores fazem reclamações, pois segundo eles, o buraco já causou vários acidentes, principalmente com motos. Precisa ter muita coragem para passar por lá, um dos moradores que mora em frente ao buraco não pode mais colocar o carro na garagem, está guardando-o na casa da amiga.

Se não bastasse o mau cheiro emanando tudo, duas pessoas já adoeceram por conta do problema, inclusive uma senhora de idade. Um morador informou que mora na rua faz três anos e disse que os problemas são constantes. Reclamamos direto, mas a situação continua a mesma não sabemos mais o que fazer com esse problema, já fizemos tudo que tinha para fazer, mas não vimos melhorias, disse um outro morador.

Anexo 3 – Produção do aluno C

Transtornos em rua

Todo dia faço o mesmo caminho para ir para escola. Com as últimas chuvas e a falta de manutenção histórica do asfalto, os buracos de rua se aumentam.

No meu trajeto vejo nascer um buraco no meio da rua. Começou bem pequeno, a cada hora aumentava aquele buraco.

Mas sempre mantive cuidado. Desviava para não passar por cima dele, diminuía a velocidade. E muitas pessoas xingavam.

Taparam a sua boca. Sua existência acabou. Hoje passo pelo mesmo caminho e há um mancha denunciando que ali já existiu um buraco de rua. Talvez ele volte outro dia com a ajuda da chuva intensa.

Depois que aquele buraco de rua se foi, deixou ridentos e crateras vieram ao longo de seu trajeto.

Anexo 4 – Produção do aluno D

Data - -

S T A A S S D

→ Os Camelôs ←

Com uma tarde enquanto passava por um parque, vi vários camelôs, mas só um me chamava a atenção. Uma barraca de tipica onde os donos eram um casal de idosos. Ele ficava no caixa, enquanto a velha senhora ficava numa cozinha improvisada.

Foi aí que resolvi sentar numa daquelas mesas de plástico. Quando vi aquele senhor vir em minha direção, vesti o casaco, por causa do sol, blusa xodó, com botões laranja e calça jeans. aparentemente velha, perguntou-me o que eu estava fazendo. Pedi uma de suas típicas. De repente, conheci um homem de terno e gravata se aproximou do casal e entregou-lhes um papel. O velho olhou exultante no balcão, a velhinha sentada em uma cadeira desacomodada depois de horas atendendo os pequenos, mostravam-se preocupados.

Tão distraída com a cena, nem percebi que já estava atarefada para pegar meu ônibus. Dei um jeito e dinheiro na mesa, saiu correndo para pegar meu ônibus.

Já em casa, tarde da noite me veio à cabeça aquela cena do casal de velhinhas, lembrando uma folha de papel do homem. O tempo todo me perguntava o que seria que tinha escrito naquela folha? Será

