

CONSTRUINDO PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO DE GÊNERO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Ana Maria de Mattos Guimarães*

Resumo: Desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem passou a ser um tópico freqüente no debate didático de como ensinar Português. Este trabalho relata uma pesquisa longitudinal de um grupo de crianças acompanhadas da 3ª à 5ª série do ensino fundamental. Nessa pesquisa, foi desenvolvida uma experiência de ensino com seqüências didáticas baseadas em gêneros textuais. A análise dessa experiência possibilita mostrar o que significa trabalhar com gêneros textuais dentro da proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2005).

Palavras-chave: gênero de texto; modelo didático; seqüência didática; ensino fundamental; interacionismo sociodiscursivo.

1 INTRODUÇÃO

O desafio do trabalho com gêneros textuais tem sido motivo de muitos estudos no campo de ensino/aprendizagem de língua materna, como bem mostra Bezerra (2002). A publicação pelo MEC dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1998, em que as diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro apóiam-se fortemente em concepções teóricas relativamente recentes e inovadoras, trouxe a noção de gênero para o primeiro plano do debate didático. A noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem é central nessa proposição: “Todo o texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p.21). O objetivo do presente artigo é refletir sobre uma experiência didática com gêneros textuais na escola, tomando por base a proposta teórica do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999).

Proponho uma reflexão sobre o desenvolvimento de seqüências didáticas levadas a efeito em uma escola municipal da periferia da região metropolitana de Porto Alegre, dentro da proposta do projeto por mim coordenado: “Desenvolvimento

* Professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora em Lingüística Aplicada.

da narrativa e o processo de construção social da escrita”¹. O objeto de investigação da pesquisa foi o acompanhamento longitudinal de um grupo de alunos, da 3^a até a 5^a série do Ensino Fundamental². O objetivo principal do projeto foi analisar o processo de textualização da ordem do NARRAR sob dois ângulos: o do produto texto (oral e escrito) e o da interferência da escola neste processo. Procurou-se verificar o papel que desempenham as intervenções formativas³ (aquelas que se desenvolvem em situações didáticas ou naturais), especificamente no desenvolvimento da escrita, de forma a poder propor novas formas de intervenção didática no campo do ensino-aprendizagem de língua materna. O presente artigo refletirá sobre esses dois pontos: a aplicação de seqüências didáticas e a análise de textos produzidos pelos alunos como resultado dessas seqüências.

2 DE QUE GÊNERO DE TEXTO ESTAMOS FALANDO?

A proposta do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2005) analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero.

O ponto de partida para a discussão desta noção de gênero é estabelecido por Bakhtin:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos

¹ Agradeço a colaboração da mestranda Daiana Campani, do PPG Lingüística Aplicada da UNISINOS, e dos bolsistas de iniciação científica Rafaela F. Drey (UNIBIC) e Márcio Gerhardt (FAPERGS) no desenvolvimento deste projeto. Agradeço ainda ao CNPq e à FAPERGS o apoio recebido nos projetos “A construção da escrita em ambientes sociais diversos: o interacionismo sociodiscursivo em questão” e “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita”, cujos dados foram essenciais para a elaboração deste artigo.

² Foi escolhida a 3^a série como ponto de partida do estudo longitudinal, pois trabalho de pesquisa anterior da autora já havia estudado o desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento (dos 5 aos 8;11 anos de idade), com ênfase em narrativas (Cf. GUIMARÃES, SIMÕES, COSTA E SILVA, 1998).

³ Ainda que a palavra ‘intervenção’ não me pareça apropriada quando se fala da situação escolar (prefiro utilizar ‘instrumentalização’ em seu lugar), vou empregá-la, pois, no caso do projeto, fica marcada essa possibilidade, pelo fato de os professores da escola pedirem aos pesquisadores que assumissem o papel docente, em seu lugar, durante as seqüências didáticas.

da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Bronckart recoloca a questão do gênero, sob o rótulo de gêneros de texto⁴, perseguindo a idéia de que tais gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem. Caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível. Embora a teoria oscile, por vezes, em seu tratamento (como bem mostra o artigo de Machado (2004)), sua relação com a escola é reafirmada em artigo de Schneuwly e Dolz (2004, p.74), quando consideram que “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*”. Essa releitura do conceito de gênero, sistematizada, sob o ponto de vista da realidade escolar, por Schneuwly e Dolz (1999), enfatiza a questão de sua utilização enquanto um instrumento de comunicação em uma determinada situação, mas, ao mesmo tempo, um objeto de ensino/aprendizagem. Tais autores desenvolvem a hipótese de que “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas” (*id*, p. 15). Ainda segundo eles (2004, p. 75), o gênero “pode ser considerado como um **megainstrumento** que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

3 O QUE SIGNIFICA TRABALHAR COM GÊNERO DE TEXTO NA ESCOLA?

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a introdução de um gênero de texto na escola depende de uma decisão didática, que precisa considerar os objetivos

⁴ Segundo este autor: “Chamamos de **texto** toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*” (BRONCKART, 1999, p. 75).

de sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente, de “um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81). Essa relação estará na base de um modelo didático de gênero, que definirá os princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), os mecanismos enunciativos que se põem em ação e as formulações lingüísticas, ou seja, os mecanismos de textualização que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Três são os aspectos a serem considerados nesta elaboração: os conhecimentos existentes sobre gêneros de texto (teoricamente variados e heterogêneos); as capacidades observadas dos aprendizes (daí a relevância de a própria docente da classe ser participante da pesquisa) e os objetivos de ensino. Finalizado o modelo didático, estará definido, então, o saber a ser ensinado. Este modelo didático, definido por Dolz e Schneuwly (2004), assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por:

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

A construção deste modelo é a primeira etapa a ser desenvolvida para o trabalho com gêneros na sala de aula. Após é elaborada a seqüência didática referente às diferentes atividades previstas para sala de aula.

A seqüência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95-128) deve partir de uma produção inicial, em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto do gênero escolhido, de forma a revelar as representações que têm dessa atividade. Essa produção é realizada após discussão de um projeto coletivo de produção de um gênero escrito, posto como um problema de comunicação a ser resolvido, seguida de uma apresentação dos conteúdos deste gênero. Ela é a pista para a preparação de diversos módulos, que darão conta dos problemas que apareceram na primeira produção, de forma a dar aos alunos os instrumentos necessários para atingirem o objetivo de produzirem o gênero de texto escolhido. A seqüência será finalizada por uma produção final, que dá ao aluno a oportunidade de praticar as noções e instrumentos trabalhados durante os módulos e permite ao professor uma avaliação do processo.

Essa avaliação pode ser feita a partir da proposta de Bronckart (1999) para análise de textos como atividades de linguagem, priorizando-se os aspectos mais enfocados durante a seqüência didática. De acordo com Bronckart, um texto é organizado de acordo com uma arquitetura interna, que pode ser vista como um “folhado textual”. Tal folhado se organiza em 3 camadas superpostas, mas interativas:

a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A primeira camada trata do plano geral do texto, onde se verificam os tipos de discurso e suas articulações, a organização do conteúdo temático, através da qual, enfim, pode-se caracterizar o gênero textual ao qual pertence. A segunda camada verifica a progressão do conteúdo temático, apontando as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto, dentro de três conjuntos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. Por fim, a última camada contribui para a coerência pragmática do texto, apontando posicionamentos enunciativos, articulação das vozes presentes e avaliações do conteúdo temático.

4 RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EM 3 TEMPOS

O projeto “Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita” objetivou aproximar as pesquisas pensadas sob o prisma de aquisição e desenvolvimento da linguagem para o contexto escolar, transpondo-as para uma reflexão pedagógica, a partir do acompanhamento longitudinal de um grupo de alunos, da 3ª até a 5ª série. A escola onde se desenvolveu é municipal⁵, na periferia de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, e a maioria dos alunos que a freqüenta é de classes economicamente menos favorecidas. Trata-se de uma escola pequena, em que funciona apenas 1 turma por série, do pré até a 5ª série. Os alunos da 3ª série tinham pais alfabetizados, mas com nível escolar baixo, no máximo ensino fundamental completo. Apenas 40% deles referiam ler em casa e 25%, usar funcionalmente a escrita (para lista de compras, bilhetes aos pais, etc.).

A turma da 3ª série era considerada uma turma difícil, rotulada como problemática. Em número de 20, os alunos eram turbulentos, de idades diferentes (oscilando entre 8 e 13 anos). Até outubro de 2003, apenas 2 textos haviam sido produzidos por esse grupo de alunos. Reuniões com a professora de classe permitiram apresentar e discutir a teoria embasadora do trabalho pedagógico e analisar as dificuldades dos alunos que os poucos textos deixaram entrever. A docente, entretanto, alegou problemas pessoais como impeditivos para dar início a um trabalho diferenciado. Até então no papel de observadora participante, pude constatar que as

⁵ É preciso referir que o projeto foi concebido sem que a escola onde seria desenvolvido estivesse escolhida. Essa tarefa não foi fácil, em parte pela falta de interesse das escolas em desenvolver projetos de parceria, mas, sobretudo, pela falta de estímulo do professor da turma, uma vez que entende que só terá mais trabalho e não consegue medir os benefícios que possa vir a ter com a quebra de seu paradigma docente. Finalmente, quando se chegou a uma escola receptiva, foi bastante difícil convencer o professor da turma escolhida a participar da intervenção pedagógica.

interações da professora com a turma eram repletas de autoritarismo, evidenciado pelo tom de voz muito elevado da docente e pela proposta de trabalhos sempre individuais, com respostas óbvias. Ainda que transparecesse afetividade nas relações, a docente não permitia que as crianças fossem interlocutoras do processo pedagógico. Eram absolutamente passivas, expostas a longos trabalhos de cópia. O trabalho com língua materna focalizava, sobretudo, aspectos gramaticais e ortográficos, desvinculados do contexto de produção. Eram feitas leituras compreensivas de textos curtos, muitas vezes copiados do quadro, e sempre seguidos por questionário com perguntas de respostas fechadas e previsíveis. Quando perguntadas sobre o que escreviam, mesmo nas entrevistas individuais, respondiam, invariavelmente, “TEXTOS”, sem conseguir explicitar finalidade:

P: Hmm! E me conta uma coisa, tu gostas de escrever?

A: Gosto.

P: Ah, é? Bah@d, isso é muito legal. Que é que tu gostas de escrever?

A: Eu escrevo [pausa] eu gosto, as coisas que eu mais gosto de escrever é as coisas que a (profes)sora escreve no quadro: os **textos**, essas coisas.

P: E o que tu escreves?

A: O que eu escrevo?

P: O que é que tu gostas mais?

A: **Fazer texto.**

P: Que tipo de texto que tu fazes?

A: # Sobre os bichos, essas coisas, sobre, como vou dizer?...

(Menino C, 13 anos)

Por menos dogmático que pareça, conversa com a supervisora educacional da escola em conjunto com a professora indicou a única saída. Cabia-me sair do papel de observadora e encarar o de docente, com o objetivo de demonstrar que mesmo crianças tidas como difíceis são capazes. A intervenção pedagógica desenvolvida em 2003, com o grupo na 3ª série, foi desenvolvida dessa forma, mas sempre planejada em conjunto com a professora.

O mundo discursivo constitutivo das atividades de linguagem a que se dedicou o projeto situou-se no eixo de NARRAR⁶, mais especificamente relacionado à família de gêneros vinculados à narração. Um dos aspectos envolvidos diz respeito a como

⁶ Para Bronckart (1999), dois arquétipos discursivos estão presentes no eixo do NARRAR: o relato interativo, marcado pela disjunção ao referente, mas implicando uma interação social, e a narração (disjunta em relação ao referente, mas autônoma em sua relação com a interação social).

se estruturam as narrativas, o que significa ter em mente um esquema narrativo, como apresentado por Adam (1985,1987) e Labov (2001). Esse último conceitua narrativa mínima como aquela que tem uma complicação e uma resolução. Para Adam (1987), uma seqüência narrativa deve reunir os seguintes constituintes: no mínimo, um ator antropomorfo constante, que garanta a unidade de ação; mudança de estado, através de acontecimentos encadeados; encadeamento desses acontecimentos em uma sucessão mínima de um tempo t a $t+n$; processo de construção de uma intriga pela integração dos fatos em uma ação única; causalidade narrativa, em que o acontecimento que vem depois aparece como tendo sido causado por um anterior; um fim sob forma de avaliação final. Uma seqüência narrativa poderia ser reproduzida como segue:

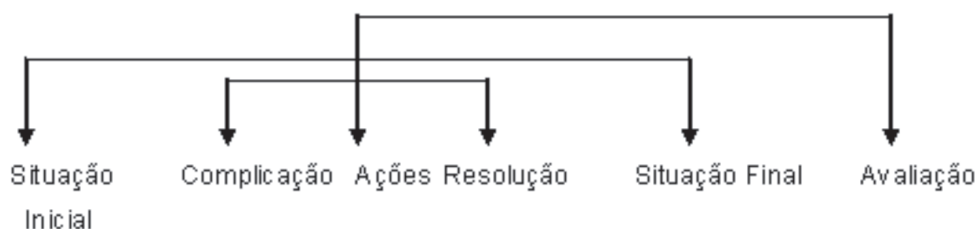


Figura 1 – Seqüência narrativa.

O diagnóstico dos textos produzidos pela turma na 3ª série apontou que, mesmo sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo: “Um passeio inesquecível”, faltava a todos a característica mais marcante da ação complicadora. Essa ausência também é sentida em grande parte das narrativas orais produzidas durante entrevistas iniciais, em que aparece um relato de ações, sem uma ação complicadora:

Ah, é a do Puff que eu me lembro, a do Patinho Feio não é tão boa assim. Ah @ i, o Puff no livrinho dizia que ele era um ursinho que era muito feliz, que ele pulava de um lado pro outro com seus amigos que era o Tigrão, o Porco, se eu não me engano é o Coelho e eu não sei os outros que tem. Ah @ i que ele era muito feliz, que ele pulava, no anoitecer ele ia pra casa, ele tomava banho, fazia seus dever(es) de casa, e no outro dia, ele alevantava de manhã, tomava banho, se arrumava e ia pro colégio e aí depois que ele chegava do colégio ele ia brincar de novo e aí depois de noite ele www só me lembro essa parte. (Menina S: 10 anos)

Uma primeira proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas, com base em Schneuwly e Dolz (2004); Schneuwly (2002); Bronckart (1999); Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004), foi desenvolvida no final da 3ª série. Foram, então, consideradas as regularidades do uso desse gênero em diferentes atividades de linguagem, sob um triplo ponto de vista: a) dos conteúdos e conhecimentos veiculados pelo texto; b) das estruturas comunicativas comuns aos textos vistos como pertencentes ao gênero escolhido; c) das configurações específicas das unidades lingüísticas que compõem o texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), para permitir a construção do modelo didático que seria utilizado.

4.1 Tempo 1: a experiência com contos de fadas⁷

O gênero escolhido foi o conto de fadas, pelo interesse que as crianças, na entrevista, revelaram ter na leitura de títulos desse gênero. Inicialmente, caracterizou-se o gênero de referência, para estudar como transformá-lo em objeto de aprendizagem. Fica sempre marcante a necessidade de ultrapassar o que Schneuwly (2002, p.238-9) caracteriza como gênero escolar, marcado pelo fato de pertencer, simultaneamente, a dois lugares sociais: o da situação de referência que tenta reproduzir o tema proposto e o da situação escolar da escrita, “definida notadamente pelo fato de que o aluno deve escrever para mostrar que ele sabe escrever e por aprender a escrever, de que escreve a mesma coisa e, ao mesmo tempo, que numerosos outros de seus co-discípulos, de que ele sabe que seu texto corresponde a uma ficção de situação à qual ele pode se identificar mais ou menos”, sem que se efetive uma troca comunicacional. Para tal fim, procurou-se, inicialmente, refletir sobre a “escolarização” do gênero de referência.

O gênero “conto de fadas” é considerado um gênero simples (CANVAT, 2003, p.173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, por se tratar de um gênero fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição. O uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de seus personagens representam as suas características (Bruxa Onilda). As palavras formam uma imagem visual, principalmente na descrição de elementos fantásticos e mágicos. A metamorfose das personagens, a magia, o encanto, o uso de talismãs e a força do destino são também constantes neste gênero (JOLLES, 1993). Os contos de fada clássicos apresentam o mesmo esquema narrativo, no qual as dificuldades materiais do personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano

⁷ Esta experiência encontra-se descrita com mais detalhes em Guimarães (2004).

é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final. As personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica. São, na maioria, jovens em idade de casar. As qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem. O tempo e o espaço são indeterminados, por isso, são comuns expressões genéricas do tipo: “era uma vez”, “há muito tempo”, “num certo dia” e “num lugar distante” (ZILBERMAN, 1982). Observe-se que se optou pelo uso de contos de fadas ditos renovados, em lugar dos tradicionais, para permitir uma melhor inserção do mágico na realidade atual.

A seqüência didática sobre o gênero conto de fadas foi organizada em 7 oficinas, a partir de uma ordem determinada para dar conta da dificuldade que se pretendeu vencer (a ausência de complicação no texto narrativo). Foi explicado aos alunos que eles teriam “oficinas de ESCREVER” por 2 meses. Nelas estudariam os contos de fada, sendo desenvolvidas atividades para que refletissem sobre suas características e pudessem produzir eles mesmos contos de fadas, com acontecimentos mágicos.

O primeiro texto produzido por eles não teve orientação específica, a não ser que deveriam apresentar um personagem inventado que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível verificar que a maioria mostrou conhecimento sobre a magia como componente básico dos contos de fada, mas em grande parte não foi possível caracterizar a mudança de uma situação inicial, que se dá, sobretudo, por uma ação complicadora. Nas produções finais, foi possível averiguar a reversão desta análise inicial.

Os módulos que compuseram as oficinas ficaram constituídos como segue:

Oficina 1 – O que é um conto de fadas?

Apresentação da personagem que acompanhará o trabalho, a partir da distribuição do livro *As memórias da Bruxa Onilda* (LARREULA, E.; CAPDEVILLA, R., 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; os personagens típicos, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos dos personagens; os momentos de apresentação dos personagens e suas dificuldades na situação inicial; a presença de uma complicação que atua sobre a situação inicial, a interferência do elemento mágico para resolução deste problema; o final feliz.

Escolha pelas crianças de um personagem para os seus contos de fada, que os acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição deste personagem e apresentação à classe. Distribuição da história: *No*

zoológico, com novas aventuras da Bruxa Onilda, para leitura em casa e escrita de um conto semelhante com seu personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas.

A partir do sorteio de um dos personagens inventados, composição coletiva de uma narrativa em que a Mulher Gata se encontra com a Bruxa Onilda, mediante proposta oral de segmentos, seguida de escrita no quadro. O objetivo da oficina foi entender o que é um conto de fadas (presença do mágico) e sua característica de complexidade (vários acontecimentos) e a obrigatoriedade de conflito (marca do enredo).

Oficina 3 – Um conto de fadas apresenta vários acontecimentos (modificação da situação inicial e ações que respondem à nova situação) Análise da história *A guerra*, sob o ponto de vista de seu enredo. Escrita no quadro dos “grandes acontecimentos”. Em grupos de 4, elaboração de uma história coletiva com grandes acontecimentos, que envolvam o personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticos, que determinaram a separação dos grupos) e a Bruxa Onilda. Leitura e avaliação dessas histórias realizadas pelo conjunto da turma, a partir do critério de apresentarem vários acontecimentos, terem um enredo, um conflito.

Oficina 4 – É preciso reescrever o texto para que ele se aperfeiçoe.

Introdução do procedimento de reescrita dos textos. Foi escolhido, aleatoriamente, um dos textos de cada grupo já analisado tematicamente na aula anterior, que foi copiado tal e qual em folha especial. Cada aluno leu individualmente o texto recebido e assinalou o que imaginava ser um erro, escrevendo a forma certa ao lado. Essa mesma tarefa foi feita em conjunto⁸.

Oficina 5 – Colocando palavras, melhora...

A partir de duas histórias mudas em seqüência (FURNARI, 2002), leitura oral dos quadrinhos e escrita posterior, sempre reafirmando os elementos

⁸ Ultrapassadas as questões de ortografia diagnosticadas pelos aprendizes (letra maiúscula e trocas), passei a outros questionamentos. Nenhuma criança apontou questões de pontuação (blocos de oração estavam presentes em todos os textos), mas foram capazes de identificar os casos de discurso direto e usaram as convenções para marcá-lo. Mesmo a necessidade de ponto de interrogação não foi percebida e teve que ser assinalada por mim, a partir de dramatização de leitura. O fenômeno descrito como blocos de oração (FRANCHI, 1990) mereceu um estudo à parte, uma vez que nenhum leitor percebeu-o, tendo feito parte de seqüência didática desenvolvida posteriormente, a respeito do gênero ‘peça de teatro infantil’.

necessários para um conto de fadas, produção de textos no gênero. Foram avaliadas algumas das histórias escritas sob o ponto de vista de terem (ou não) reproduzido os acontecimentos dos quadrinhos e de apresentarem os elementos necessários para gênero. A história mais complexa foi dramatizada, como forma de avaliar sua compreensão.

Produção final: Produção de um conto de fadas, que trouxesse novas aventuras da Bruxa Onilda e apresentasse todas as características estudadas. Esse texto foi lido também por duas outras professoras: a supervisora educacional e a professora da classe. Deles foram escolhidos três contos que foram publicados como um livro infantil e distribuído a todos.

A avaliação das produções finais dos alunos demonstrou que o objetivo de construção de um texto inserido no gênero de escolha foi atingido. Apresenta-se, a seguir, uma análise dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1999), tratando do que ele chama de “infra-estrutura geral”, ou seja, o nível mais profundo do texto, de acordo com o gênero de texto escolhido, a pertinência do conteúdo temático desenvolvido no texto e as seqüências que o organizam. Foram investigadas as seguintes características:

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Situação inicial	a) apresenta uma referência temporal (delimitação do tempo em que se passa a história)	3	20	13	86,7
	b) define o lugar em que se passa a história	1	6,7	8	53,3
	c) o protagonista apresenta em dificuldades	4	26,7	9	60
Complicações decorrentes da situação inicial	a) evento modificador da situação inicial	2	13,3	15	100
	b) metamorfose dos protagonistas	1	6,7	8	53
Outras ações além da complicação	Diversidade de ações	5	33,3	11	73,3
Resolução ligada à situação inicial	a) a complicação foi resolvida	4	26,7	14	93,3
	b) os conflitos se resolveram pela interferência de elemento mágico	0	0	6	40
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		3	20	13	86,7

Figura 2 – Análise da seqüência narrativa nos contos de fada.

Comparando-se os resultados da produção inicial com a final, pode-se projetar um gráfico, como o da figura 3, que mostra a grande diferença entre a representação do escrever como “escrever texto”, verbalizada pelas crianças na entrevista individual e manifestada na sua primeira produção, e a apropriação do gênero conto de fadas, que ocorre após a realização das oficinas.

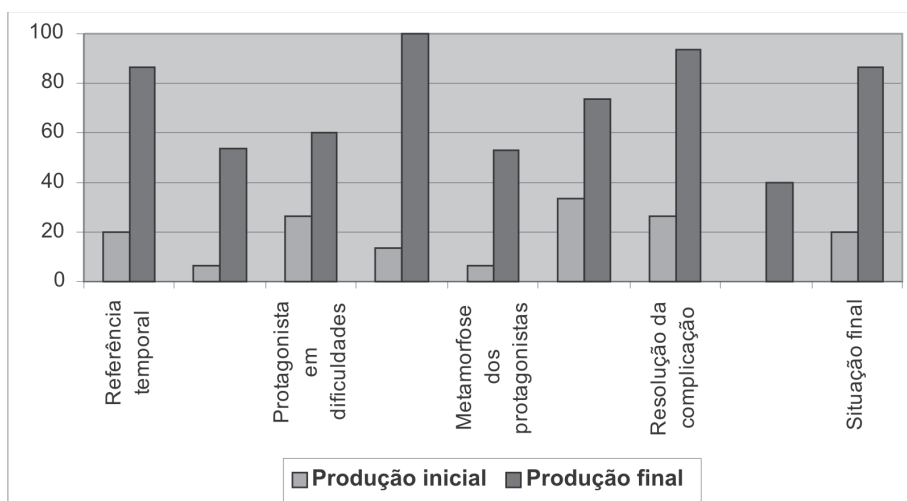


Figura 3 – Comparação entre as produções iniciais e finais no conto de fadas.

Esses resultados deram-nos alento para a continuidade do projeto, ainda mais que, na primeira produção analisada, não havia mostras de que os alunos conheciam os elementos da seqüência narrativa, muito certamente, em função de que não era tratada adequadamente a questão de produção de qualquer tipo de texto. Nesse sentido, a presença da seqüência narrativa se mostra muito evidente, pelos percentuais elevados em todos os seus elementos. A escolha de um gênero considerado simples, como é o caso dos contos de fada, certamente contribuiu para este desempenho.

Por outro lado, foi necessário trabalhar com elementos relacionados a ortografia e pontuação, pois percebemos que os alunos não utilizavam com segurança algumas dessas convenções. Para isso, foram planejadas novas seqüências didáticas voltadas para uma aprendizagem da escrita que permita ir além do fato de que “escrever se aprende escrevendo”. Este foi o ponto forte das experiências desenvolvidas na 4ª série.⁹

⁹ Foi desenvolvido, por uma bolsista do projeto, no ano seguinte, trabalho específico sobre questões de ortografia que se mostraram recorrentes nas oficinas do conto de fadas. Em turno diverso do habitual, 10 crianças do grupo foram acompanhadas por um semestre.

4.2 Tempo 2: a seqüência didática com peça de teatro infantil

As tarefas propostas pela professora da classe da 4ª série não diferiam muito das apresentadas na 3ª: ela trabalhava, geralmente, questões gramaticais e ortográficas com os alunos, que copiavam muitos textos do quadro e não exploravam as situações específicas de comunicação. Na observação participante realizada pelos bolsistas da pesquisa, notou-se que os alunos vibravam com a possibilidade de participar de atividades de teatro¹⁰. Ao mesmo tempo, entendeu-se que o gênero “peça de teatro infantil” poderia servir também a uma atividade lingüística, relacionada às convenções de pontuação, que os alunos ainda não haviam construído com segurança. Para isto, partiu-se do pressuposto de que há “uma íntima relação entre o domínio da pontuação e do formato gráfico do texto, tanto na formatação global (externa) quanto na formatação interna”, conforme Rocha (1996, p.24)¹¹.

A caracterização do gênero em questão mostrou que toda peça de teatro para crianças (e adolescentes) deve apresentar um conflito bem delineado, com personagens bem caracterizadas e uma solução clara (BELINKY; GOUVEIA, 1984). Assim, o espectador, através da identificação com uma das personagens ou com uma situação, sofrerá uma experiência, uma vivência pessoal com a correspondente participação social. Além disso, uma peça teatral infantil, geralmente, apresenta personagens maléficos, considerados “adversários” necessários. Da mesma forma, para as crianças menores, deve aparecer o final feliz na peça. Para desenvolver nossa seqüência didática, foi escolhida a peça teatral infantil *O menino narigudo*, de Walcyr Carrasco, como uma adaptação da peça *Cyrano de Bergerac*, do francês Edmond Rostand¹². Foram realizadas onze oficinas, que exploraram o gênero escolhido e permitiram diversas atividades, com ênfase no projeto de produzir uma peça. Simultaneamente, foram explorados conhecimentos relacionados com a pontuação, conforme as atividades a seguir discriminadas:

¹⁰ Naquele ano, a escola oferecia a oportunidade de curso extraclasse de teatro, o que despertou o gosto das crianças pelas atividades cênicas. Elas só podiam, entretanto, ensaiar teatro fora da sala de aula, no turno oposto. Trazer o teatro para a sala de aula foi algo visto pelos alunos como surpreendente e maravilhoso.

¹¹ Segundo Rocha (1996), o desenvolvimento da pontuação – quantidade e variedade – está relacionado com o domínio do formato gráfico do texto. A aquisição da pontuação segue uma ordem, é adquirida de fora para dentro. Inicialmente, as crianças indicam os limites textuais externos, como o final do texto e de parágrafos. Depois, detalham o texto internamente (frases e partes de frases), atentando para aspectos da fala e funcionais, como diálogos presentes em narrativas. Assim como a pontuação externa aparece antes da interna, também a organização gráfica externa é anterior às distinções internas mais específicas, como a diferenciação gráfica entre narrativa e discurso direto.

¹² Esta escolha foi conduzida pela facilidade de acesso ao livro, recebido pela escola através do Programa Nacional do Livro.

Produção inicial: Os alunos produziram um texto, a partir do que imaginavam ser uma peça de teatro, com duas personagens: eu e meu vizinho Sr. X.

Oficina 1 – Conhecendo uma peça de teatro

Leitura silenciosa e dramática de partes da peça teatral e apreensão das características mais importantes do gênero. Transformação de um fragmento retirado da peça em uma narrativa. Relação das diferenças encontradas com o texto original, para fixação das características da peça de teatro.

Oficina 2 – Aprendendo a usar as marcas de diálogo

Ênfase na questão das marcas do diálogo, na comparação entre a narrativa produzida na oficina anterior e o texto original. Continuação da leitura da peça, com leitura dramática.

Oficina 3 – Aprendendo a pontuar

Pontuação coletiva e individual de partes da peça teatral, juntamente com a continuação da leitura da peça.

Oficina 4 – Criação de falas

Retomada dos pontos de interrogação, exclamação e declaração e criação de falas em situações de comunicação, usando os pontos estudados. Leitura da poesia presente no ato da peça em análise e questionamentos sobre as diferenças do gênero poesia. Continuação da leitura da peça e expectativas sobre a próxima parte.

Oficina 5 – Crie você o final dessa peça

Criação do final da peça pelos alunos. Leitura dramatizada das criações, usando as pontuações utilizadas para marcação das ênfases.

Oficina 6 – Dramatizando uma peça de teatro.

Aperfeiçoamento, em grupo, das histórias mais interessantes, tendo em vista uma futura dramatização. Ensaio e dramatização das histórias aperfeiçoadas pela turma. Leitura da parte final da peça e comentários sobre as semelhanças e as diferenças entre o final do livro e o final criado pelos alunos.

Oficina 7 – Proposta de uma peça teatral em grupo.

Construção conjunta e explicação das principais características de uma peça de teatro infantil. Em grupos, definição de tema e de personagens para uma peça teatral. Escrita de uma peça de teatro a partir da proposta elaborada.

Oficina 8 – Aperfeiçoando a peça.

Retomada das características de uma peça de teatro infantil, ressaltando a presença do conflito, das instruções de fala, das exigências para uma representação. Aperfeiçoamento da peça criada em grupo.

Oficina 9 – Caracterizando personagens e ações.

Conclusão e aperfeiçoamento das peças de teatro dos alunos.

Oficina 10 – Dramatização de uma peça de teatro.

As peças produzidas pelos grupos foram reunidas em um “livrinho” de teatro. Cada grupo escolheu uma peça, com a condição de não ser a sua, e a apresentou ao conjunto da turma.

Produção final: Crie a sua peça teatral. Criação individual de um ato teatral, para ser inserido na peça *O menino narigudo*, no qual o próprio aluno deveria se inserir como um novo personagem e dialogar com os personagens já existentes.

Dois pontos foram enfatizados na seqüência descrita: a questão do gênero propriamente dito e a inclusão de uma questão relacionada a sua produção linguística: a pontuação. Com relação a este último aspecto, os progressos foram evidentes (figura 4).

<i>Aspectos analisados</i>	<i>Produção inicial</i>	<i>Produção final</i>
Letra maiúscula no início das frases	52%	89%
Espaço do parágrafo	17%	79%
Uso do travessão	13%	74%
Marcas diferenciadas de discurso direto e indireto	9%	63%
Uso da pontuação final:		
Declaração	43%	79%
Interrogação	13%	68%
Exclamação	4%	47%

Figura 4 – Comparação entre o uso de pontuação nas produções iniciais e finais.

Com relação ao gênero peça de teatro infantil, a comparação entre a produção inicial e a final apontou resultados significativos em dois aspectos, que se inter-relacionam: a presença de discurso interativo e de diferentes vozes narrativas, com a introdução das vozes dos personagens e não apenas a do narrador (figura 5).

Elementos analisados	Produção inicial	Produção final
Presença de discurso narrativo	100%	100%
Presença de discurso interativo/diálogo	35%	94%
Seqüência narrativa com:		
Conflito bem delineado	53%	65%
Polifonia das vozes narrativas:		
Presença da voz dos personagens	35%	94%

Figura 5 – Produção inicial e final no gênero peça de teatro infantil.

A aceitação do trabalho motivou a docente a compartilhar outra seqüência didática, tendo sido escolhido o gênero história em quadrinhos. Em todas as ocasiões dessa seqüência didática com teatro, um bolsista de iniciação científica do projeto esteve em trabalho conjunto com a professora da classe.

Esta seqüência didática comprovou, também, os desafios do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Se, por um lado, o desconhecimento das configurações dos textos reconhecidos como pertinentes ao gênero, apresentado na produção inicial, foi ultrapassado na produção final, em que os aprendizes mostraram reconhecimento dos elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertinentes às peças de teatro infantis, por outro lado, os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através do gênero não foram apropriados pelas crianças. Possivelmente, uma excessiva preocupação com as marcas formais, também características do gênero, acabou atenuando ou impedindo discussões do conteúdo temático e da posição enunciativa. A análise do conteúdo temático veiculado nas produções finais parece mostrar que, em vez de caminhar no sentido de abstrair, progressivamente, critérios da forma de um gênero, para elaborar seus próprios critérios semântico-pragmáticos de escolhas temáticas, o aprendiz acabou “copiando” a forma, utilizando frases simples bastante artificiais, sem verdadeiramente compreender as diferentes situações dos jogos enunciativo e temático envolvidos numa peça de teatro infantil.

A título de exemplo, vejam-se extratos das produções inicial e final de uma mesma aluna, P., aos 10 anos:

[...] O teatro de bonecos acabou fui direto para o teatro de pessoas contava a história do Senhor X. as cortinas se abrirão e eu me impregnei quando vi que o Senhor X era o meu vizinho seu José. Eu cheguei em casa fui direto no meu vizinho para ele me contar como é fazer teatro eu fiquei fascinada com o que ele me dizia ele me contou que fazer teatro é maravilhoso e resolvi entrar no grupo de teatro da escola. Era muito divertido aconselho a vocês entrarem no fantástico mundo do teatro. (Produção inicial)

Um dia Roxana e Cirano estavam conversando na escola.

O sinal bate eles dois entram e a professora fala:

- Hoje temos uma aluna nova na escola!

Mirtes pergunta:

- Qual é o nome dela?

A professora responde

- É Priscila

Gabi fala:

- Mande ela entrar professora [...] (Produção final)

4.3 Tempo 3: A seqüência didática com narrativas de detetive

Quinta série, nova docente, grupo básico dos alunos acompanhados longitudinalmente bastante reduzido, pois eram, agora 11 alunos dos 20 iniciais¹³. Foi possível, entretanto, sem restrições, continuar o trabalho com gêneros textuais.

A escolha de outro gênero do NARRAR foi motivada pelo grande interesse demonstrado pelos alunos em histórias de mistério. A modelização do gênero “narrativas de detetive” partiu de conceito desenvolvido por Todorov (1970) sobre o que denomina de “história do suspeito-detetive”, que resulta da união de dois “subtipos de romance de suspense”: o chamado *romance negro*, também conhecido como “história do detetive vulnerável”, em que o detetive perde sua imunidade na trama; e o *romance de enigma*, que analisa um crime pessoal.

A *narrativa de detetive (ou de mistério)* constitui-se “em uma dualidade [...] esse romance contém não uma, mas duas histórias: a história do crime e a história do inquérito” (TODOROV, 1970, p. 96). Essas “duas histórias”, segundo o teórico russo, coexistem paralelamente dentro da narrativa. Enquanto as personagens da história do crime “agem”, “contam o que se passou efetivamente”; as personagens da segunda história, a do inquérito, “descobrem”.

A primeira história, a do crime, é uma espécie de “ponto de partida”, visto que o interesse principal vem da segunda história, que trata do inquérito, da investigação, e que se desenrola no presente.

Na narrativa de detetive, é indispensável a presença de um mistério a ser solucionado, seja ele um crime, o sumiço de algo ou alguém, que garante a intriga, e o perigo, a luta, a perseguição para o fim do mistério proposto na situação inicial da trama.

É interessante, ainda, observar o gosto dos alunos por estas histórias a partir da pré-adolescência. As características básicas que as compõem e a necessidade de criatividade e imaginação por parte do leitor na hora da leitura combinam exatamente com as descobertas e mudanças enfrentadas pelos alunos nessa faixa etária, e a união de todos estes elementos pode garantir um bom trabalho realizado com histórias de suspense na escola.

O planejamento da seqüência didática sobre narrativas de detetive seguiu os seguintes passos:

Produção inicial dos alunos: O professor fez uma breve introdução, relatando os objetivos do projeto que vai iniciar e perguntando se os alunos

¹³ Os resultados que serão apresentados nesta seção referem-se aos alunos da 5ª série que freqüentaram todas as oficinas, no total de 15.

conhecem histórias de suspense, mistério, crimes, detetives. A seguir foi solicitada a produção inicial sobre uma história de detetive, tendo sido escolhido pela turma tema sobre “sumiço do meu colega ...”.

Oficina 1

Caracterização do gênero narrativa de detetive com os alunos, a partir de perguntas como “Alguém aqui já leu histórias de detetives, já assistiu na TV, no cinema?”, “Conhecem algum livro, filme, história ou mesmo um detetive famoso?”, “Quais?”. Leitura de texto do gênero “O Misterioso Telefonema” (Lourenço Cazarré). Proposição de questões sobre o gênero: levantamento de vocabulário típico das narrativas de detetive, a presença de suspense, medo, mistério; características do conto, relativas à sua estrutura, como tempo, espaço, complicação, ações, resolução; análise dos personagens: o próprio detetive e o possível antagonista; existência de duas histórias paralelas: uma que está no passado e diz respeito ao crime ou mistério; e outra, no presente, que rege a investigação do crime/mistério existente na primeira história. Análise da capa da história com imagens e ilustrações que remontem à presença de características de uma história de detetive, como suspense, mistério, investigação.

Oficina 2

A partir de três textos de gêneros diversos (conto de fada, narrativa de detetive e narrativa de terror), identificação do texto que apresenta características de narrativa de detetive.

Oficinas 3 a 7

Apresentação do livro “O vírus vermelho” (CARR, 1991), que acompanhará o desenvolvimento das oficinas. Análise do título e da capa do livro, a partir dos quais os alunos fazem uma série de inferências sobre o possível desenvolvimento da narrativa. Leitura do livro em partes. Em cada oficina, preenchimento de um “diário de leitura”, que auxilia na caracterização do gênero, pela identificação das ações ocorridas no capítulo e mediante o desafio de inferir as próximas. Após a leitura da narrativa em sua totalidade, montagem de um cartaz, com a seqüência completa da narrativa (situação inicial, a complicação, as ações decorrentes da complicação, a resolução e a situação final). Na última dessas oficinas, os diários de leitura foram reunidos, recebendo uma capa desenhada pelos alunos.

Oficina 8

Início da etapa de produção de narrativas de detetive. A primeira tarefa foi realizada em duplas e consistiu na construção de um enigma. Os alunos construíram as características que antes eram analisadas nas outras histórias de detetive, como as duas histórias paralelas, uso do vocabulário e dos tempos verbais adequados, presença de pistas, de mistério, seqüência de ações, etc. Ao final desta oficina, o material produzido pelos alunos foi recolhido para verificar o progresso da construção da história, que foi continuada ao longo das oficinas seguintes.

Oficina 9

A partir da releitura dos mistérios produzidos na aula anterior, foi preenchida uma ficha, que constituiu um roteiro para completar uma narrativa de detetive. Neste roteiro, foram estabelecidas as principais características que uma história de detetive deveria conter, como os culpados, as vítimas, os investigadores, os motivos do mistério/crime, etc. Tanto os mistérios quanto os roteiros foram recolhidos, para análise.

Oficina 10

A partir do mistério e do roteiro construídos anteriormente, a produção final da narrativa de detetive é solicitada, de forma individual.

Oficina 11

Após a realização da produção final da narrativa de detetive e da análise da professora, foi feito um trabalho de autocorreção, visto que os alunos deveriam buscar soluções com o objetivo de melhorar sua narrativa de detetive, sobretudo no tocante à organização textual e características do gênero de texto em questão.

Oficina 12

As narrativas produzidas foram distribuídas a todos, para leitura e comentários. Os próprios alunos escolheram três narrativas, para serem “publicadas” em livrinho especial. Os critérios para esta escolha foram as características do gênero.

A tabela a seguir (figura 6) mostra que houve progresso entre a produção inicial e a final, mas que nem todos os alunos atingiram as principais características do gênero, ainda que todos apresentassem as marcas narrativas de complicação e resolução em suas produções finais.

INFRA-ESTRUTURA e SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Conteúdo temático	a) adequado à situação	10	66,7	15	100
	b) vocabulário típico	15	100	15	100
Elaboração da intriga		06	40	10	66,7
Presença de mistério		09	60	11	73,3
Situação inicial	a) apresenta uma referência temporal sobre o tempo em que se passa a história	03	20	07	46,7
	b) define o lugar em que se passa a história	11	73,3	12	80
	c) apresenta o enigma/crime	13	86,7	14	93,3
Complicações decorrentes da situação inicial	Enigma/crime a ser desvendado	15	100	15	100
Outras ações além da complicação	Diversidade de ações	14	93,3	15	100
Resolução ligada à situação inicial	O enigma/crime foi resolvido	13	86,7	15	100
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		09	60	12	80
Presença de avaliações		03	20	07	46,7

Figura 6 – Comparação entre a produção inicial e a final nas narrativas de detetive.

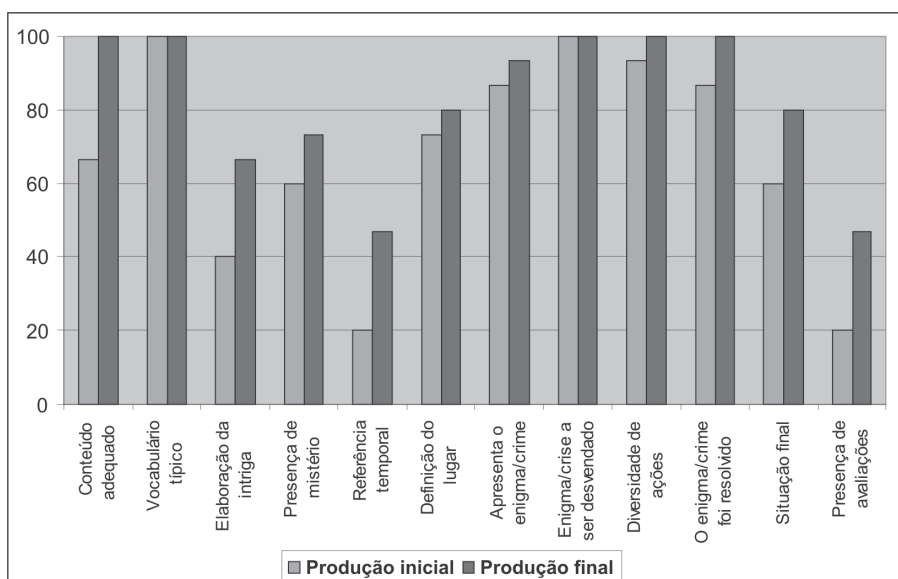


Figura 7 – Comparação entre as produções iniciais e finais das narrativas de detetive.

É possível observar que, desde a produção inicial, a grande maioria dos alunos mobiliza o conteúdo temático típico das narrativas de detetives, com exceção das subcategorias “elaboração da intriga” (40% dos alunos) e “referência temporal” (20% dos alunos). Após a realização da seqüência didática, o conjunto dos aprendizes demonstra crescimento, criando situações típicas ao gênero.

Os resultados da figura 7 revelam que, já na produção inicial, os alunos mostram conhecer os princípios de organização de uma seqüência narrativa. Estes resultados confirmam a apropriação da seqüência narrativa, que ocorreu após a primeira seqüência didática: os alunos habituaram-se a produzir textos orais e escritos pertencentes aos gêneros do agrupamento narrar desde a intervenção didática realizada na 3ª série. Todos conseguem montar uma narrativa com situação inicial, complicação, ações dela decorrentes e resolução na produção final. No entanto, eles apresentam dificuldades na elaboração de “avaliações”, uma vez que menos de 50% as apresentam (ainda que o percentual tenha crescido de 20% para 50%).

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

O trabalho desenvolvido comprovou a afirmação de Schneuwly (2002) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos utensílios da escrita, no sentido

vygotskiano de que essa apropriação permite transformar a relação com o próprio processo psíquico da produção de linguagem:

As pesquisas em didática mostram que o cacife da aprendizagem da escrita – e, conseqüentemente, de sua aprendizagem – é a transformação do sistema pela construção de um novo sistema que reorganize de outra forma os diferentes componentes que intervêm na produção de um texto. (SCHNEUWLY, 2002, p. 242)

A análise do produto texto, ao longo das 3 séries do Ensino Fundamental, mostrou que um trabalho com seqüências didáticas em torno de gênero textual determinado tem conseqüências muito produtivas nos textos dos alunos. As entrevistas realizadas dois anos depois, com os mesmos alunos, revelaram duas questões significativas. Por um lado, todas as narrativas orais mostraram-se disjuntas e autônomas em relação à situação de produção, constituindo-se narrações¹⁴ (BRONCKART, 1999). Por outro, a avaliação dos alunos sobre as experiências com “oficinas de escrever” foram muito interessantes, a começar pelo adjetivo usado por todos eles para expressar essa avaliação: legal. Os motivos variam: “*Porque antes eu não conseguia muito pensar assim pra fazer as história(s). Agora eu (es) tou pensando melhor. Eu invento umas história(s) melhor.*” (Menina B, 11 anos, 5ª série); “*Agora eu (es)to(u) escrevendo melhor. Antes eu tinha, eu queria terminar tudo bem rápido, sabe? Daí fazia bem ligeiro. Agora eu tenho mais calma de escrever. Eu não escrevo tão rápido*” (Menina G, 10 anos, 5ª série), mas todos referem o crescimento ocorrido. Retomando o exemplo da menina S, agora com 11 anos:

S: Eu achei legais, diferentes... interessante. Eu achei legal as história(s), o que eu mais gostei foi as histórias de detetive e as histórias em quadrinhos.

P: Hmhmm. Por quê?

S: Porque é uma coisa diferente, sei lá... as histórias em quadrinho(s) porque eu, eu adoro ler. Eu faço minha mãe comprar pra mim todo mês uma revista que tem uma história em quadrinho, sabe? E aí eu adoro ler história em quadrinho. Sempre gostei de ler historinha em quadrinho. E de detetive porque é uma história que daí tu tem que lendo, lendo, lendo cada vez mais pra ti descobrir quem é o culpado do que aconteceu.

¹⁴ Para Bronckart, configuram-se como tipos discursivos da ordem do NARRAR, o relato interativo e a narração. A maior diferença entre eles situa-se na sua relação com o ato de produção. Enquanto o relato apresenta marcas lingüísticas de implicação na situação de produção (uso de dêiticos, por exemplo), a narração apresenta “caráter disjunto-autônomo do mundo discursivo construído” (BRONCKART, 1999, p.178).

P: Isso mesmo. E tu acha(s) que esse... esses projetos que a gente fez te ajudaram em alguma coisa?

S: Ajudaram bastante.

P: Em...

S: No português.

Os resultados da análise das produções dos alunos, ao longo do acompanhamento da 3ª até a 5ª série, após a aplicação das seqüências didáticas correspondentes, revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas à organização de seqüências narrativas foram praticamente resolvidas e que o domínio do conteúdo temático próprio ao gênero conto de fadas e narrativa de detetive foi atingido. A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma seqüência narrativa, acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas, e encadeando as ações das personagens na progressão da solução dos enigmas, no caso do gênero narrativa de detetive. Como comentado anteriormente, no caso do gênero peça de teatro infantil, ainda que não tenha havido com tanta propriedade a mobilização de conteúdo temático, ocorreu a apropriação das estruturas semióticas características do gênero em questão.

Por outro lado, é preciso considerar que na elaboração de seqüências didáticas, o papel do professor é fundamental. Essa foi justamente a maior dificuldade encontrada na experiência relatada. Os resultados animaram os três docentes que participaram dessa caminhada, mas não garantiram sua adesão como proponentes de novas seqüências didáticas. Encontra-se, nessa questão, o obstáculo mais sério à didatização do gênero, tal como vista pelo interacionismo sociodiscursivo. Há um suporte teórico muito forte que deve respaldar a ação didática, mas que pode permanecer distante do professor de ensino fundamental, se este não receber apoio específico com este fim. Ao mesmo tempo, é preciso estar alerta para o que os professores dizem ser trabalhar com gênero (GUIMARÃES, 2005), pois deve estar presente a diferença entre trabalho sobre um gênero, enquanto unidade comunicativa adaptada a uma dada situação, e trabalho sobre as seqüências¹⁵ que estão presentes neste mesmo gênero de texto.

¹⁵ Bronckart (1999) propõe que uma das dimensões de análise da infra-estrutura textual seja a da organização seqüencial ou linear do conteúdo temático. Enfatizando que as seqüências dialogam entre si, apresenta cinco seqüências básicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Recentes lançamentos didáticos (como BARBOSA, 2001; SOUZA, 2003; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004) podem contribuir para ajudar a caminhada docente nesta direção. O investimento no domínio desta prática e nos sistemas formativos é longo e deve ser continuado. De qualquer modo, continuo acreditando que o caminho para mudar a realidade da escola brasileira é um trabalho de formação sério, que envolva prática docente e avaliação dessa prática, um fazer e refazer das ações de linguagem, numa interação entre pesquisadores de ensino de língua materna, preocupados em também serem formadores de docentes, e os próprios professores da Escola Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **Le texte narratif**. Paris: Nathan, 1985.
- _____. Types de séquences textuelles élémentaires. **Pratiques**, n. 56, 1987.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BARBOSA, J. P. **Narrativa de enigma**. São Paulo: FTD, 2001. (Coleção Trabalhando com os Gêneros do Discurso)
- BELINKY, T.; GOUVEIA, J. Teatro para crianças e adolescentes: a experiência do TESP. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. IN: DIONISIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- _____. Commentaires conclusifs: pour un développement collectif de l'interactionnisme socio-discursif. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 113-123, jul/dez. 2004.
- _____. Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. Conferência de abertura do Congresso Internacional Linguagem e Interação. São Leopoldo, 22 de agosto de 2005.

- CANVAT, K. L'écriture et son apprentissage : une question de genres? Etat des lieux et perspectives. **Pratiques**, n. 117/118, p. 171-180, jun.2003.
- CARR, S. **O vírus vermelho**. São Paulo: Scipione, 1991.
- CARRASCO, W. **O menino narigudo**. São Paulo: Moderna, 2003.
- CAZARRÉ, L. **O sumiço do mentiroso**. São Paulo: Atual, 1991.
- CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C.; MATTOS, V. Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de viagens. **Calidoscópico**, v. 2, n. 1, p. 15-27, jun. 2004.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona) In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FRANCHI, E. **Redação na escola: e as crianças eram difíceis**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FURNARI, E. **A Bruxinha e o Gregório**. São Paulo: Ática, 2002.
- GUIMARÃES, A. M. M.; SIMÕES, L. J.; COSTA E SILVA, C. L. À procura de marcas da narrativa autônoma. **Letras de hoje**, v. 33, n. 2, p. 289-298, jun. 1998.
- GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópico**, v. 2, n. 2, p. 67-74, dez. 2004.
- _____. Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. **Signum**, v. 8, n. 1, p. 71-88 jun. 2005.
- JOLLES, A. **Formas simples**. São Paulo :Cultrix, 1993.
- LABOV, W. Uncovering the event structure of narrative. In: **Georgetown University Round Table 2001**. Georgetown: Georgetown Un. Press, 2001.
- LARREULA, E.; CAPDEVILLA, R. **As memórias da bruxa Onilda**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- MACHADO, A. R. Para (re-)pensar o ensino de gêneros. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 2, n. 1, p. 17-28, jun. 2004.
- _____; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.
- ROCHA, I. L. V. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. **D.E.L.T.A.**,
- 372** Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006

São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-34, fev. 1996.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-16, 1999.

_____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. L'écriture et son apprentissage: le point de vue de la didactique - éléments de synthèse. **Pratiques**, Metz, n. 115/116, p. 237-253, dez. 2002.

SOUZA, L. M. (Coord.). **Letramento em ação**. Goiânia: SEE, 2003.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

Recebido em 31/10/05. Aprovado em 23/05/06.

Title: The construction of genre literacy proposals: challenges and possibilities

Author: Ana Maria de Mattos Guimarães

Abstract: Since the publication of the National Curricular Parameters (1998), the concept of genre has become a frequent topic in the didactic debate on how to teach Portuguese in the Brazilian school context. This work seeks to reflect about a three-year experience with didactic sequences based on genres in an elementary school. The analysis of this experience illustrates a proposal of how to work with genres from the perspective of socio-discursive interactionism (BRONCKART, 1999, 2004, 2005).

Keywords: genre; didactic models; didactic sequences; Brazilian school system; socio-discursive interactionism.

Tître: Construisant des propositions de didactisation de genre: défis et possibilités

Auteur: Ana Maria de Mattos Guimarães

Résumé: Depuis la publication des Paramètres Curriculaires Nationaux, la notion de genre comme instrument d'enseignement-apprentissage est devenue un point central dans le débat didactique qui envisage l'enseignement du Portugais. Ce travail fait le rapport d'une recherche longitudinale d'un groupe d'enfants accompagnés de la 3^{ème} à la 5^{ème} classe de l'enseignement fondamental. Dans cette recherche, on a développé une expérience d'enseignement comme si c'étaient des séquences didactiques centrées dans des genres textuels. L'analyse de cette expérience permet de montrer ce qui signifie travailler avec des genres textuels dans la proposition théorique de l'interactionisme sociodiscursif (BRONCKART, 1999, 2004, 2005).

Mots-clés: genre de texte; modèle didactique; séquence didactique; enseignement fondamental; interactionisme sociodiscursif.

Título: Construyendo propuestas para la didáctica de género: desafíos y posibilidades

Autor: Ana Maria de Mattos Guimarães

Resumen: Desde la Publicación de los Parámetros Curriculares Nacionales, la noción de género como instrumento de enseñanza-aprendizaje pasó a ser un tema frecuente en el debate didáctico de cómo enseñar portugués. Este trabajo relata una investigación longitudinal de un grupo de chicos acompañados del tercer hasta el quinto año de la enseñanza fundamental. En esta investigación se desarrolló una experiencia de enseñanza con secuencias didácticas basadas en géneros textuales. El análisis de esta experiencia ilustra una propuesta de trabajo con géneros textuales dentro de la propuesta teórica del interaccionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2004, 2005).

Palabras-clave: género de texto; modelo didáctico; secuencia didáctica; enseñanza fundamental; interaccionismo sociodiscursivo.