

**REALIDADES SOCIAIS DIFERENTES E GÊNEROS
TEXTUAIS: DUAS EXPERIÊNCIAS DO CONTEXTO ESCOLAR
BRASILEIRO**

Ana Maria de Mattos GUMARÃES
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

Glaís Sales CORDEIRO
(Université de Genève – UNIGE)

Isabel Cristina Michelin de AZEVEDO
(Colégio Arquidiocesano de São Paulo)

RESUMO: Este artigo propõe-se a examinar as contribuições da teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1997/1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do Ensino Fundamental: a primeira em uma escola particular da cidade de São Paulo, e a segunda, em uma escola pública municipal, da periferia da região metropolitana de Porto Alegre. Foram analisadas as produções de alunos antes e após a realização de uma seqüência didática sobre “narrativas de aventuras de viagens”, no primeiro caso, e sobre “contos de fadas”, no segundo. Os resultados desta análise permitem verificar que, não obstante o ambiente social em que se desenvolve o trabalho com gênero textual, é possível conduzir seqüências didáticas altamente produtivas para os aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: teoria interacionista sócio-discursiva; gêneros textuais; seqüências didáticas; universos sociais diversos.

ABSTRACT: In this article we examine the contributions of a socio-discursive interactionist theory (Bronckart, 1997/1999) to the study of different social environments, in order to think about comparison possibilities of two experiences, both of them developed with third graders in elementary school: the first one was held in a private school in the city of São Paulo; the second one, in a public school located in the surroundings of Porto Alegre. Results show that it is possible to work on textual genres and to conduct highly productive didactic sequences to learners despite social environment differences.

KEY WORDS: socio-discursive interactionist theory; textual genres; didactic sequences; different social environments.

Introdução

O desafio do contexto educacional brasileiro passa por realidades sociais extremamente diversas. Este artigo propõe-se a examinar as contribuições da teoria interacionista sociodiscursiva (Bronckart, 1997/1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do Ensino Fundamental. Uma foi realizada em uma escola particular da cidade de São Paulo (EP), a outra, em uma escola pública municipal, da periferia da região metropolitana de Porto Alegre (EM). Tais experiências foram relatadas, isoladamente, em encontro desenvolvido na cidade de São Paulo, em 2004¹, e encontram-se publicadas (GUIMARÃES, 2004; CORDEIRO e AZEVEDO, 2004).

1. Caracterização das turmas de aprendizes

A maioria dos alunos que frequenta a escola paulista pertence à classe média alta, sendo proveniente de famílias com um bom nível de letramento. Sua idade, no momento da experiência, variava entre 9 e 11 anos. Pela proposta pedagógica de EP, desde o início de sua escolaridade (4 ou 5 anos), os alunos entram em contato com diferentes gêneros do agrupamento da ordem do narrar², sobretudo com contos maravilhosos e fábulas. Até 1997, os professores da 3ª série dessa escola focalizavam, sobretudo, os aspectos gramaticais e ortográficos do texto. Desde então, por iniciativa da coordenação, vem sendo desenvolvida uma proposta de formação e acompanhamento dos docentes, de forma

¹ Os trabalhos foram apresentados no simpósio "Painel de pesquisas brasileiras e portuguesas no quadro do interacionismo sociodiscursivo", coordenado pela Profª Drª Anna Rachel Machado e debatido pelo Prof. Dr. Jean Paul Bronckart, por ocasião do XIV INPLA (Intercâmbio de Pesquisas em Lingüística Aplicada), promovido pelo LAEL-PUCSP.

² Baseiam-se no agrupamento de gêneros de textos proposto por Dolz & Schneuwly (1996/2004; 1997; 1998).

que seu trabalho priorize gêneros de texto, partindo das características específicas de cada gênero estudado, isto é, da estrutura comunicativa do texto, dos conteúdos que este veicula e das unidades lingüísticas que lhe são próprias.

A turma da escola pública apresenta características bem diversas. A maioria dos alunos é de classe popular, com pais com índice de letramento muito baixo (a maioria não concluiu o Ensino Fundamental, mas todos referem ser alfabetizados). Sua escolaridade iniciou-se, na maior parte, na própria escola, na 1ª série. Poucos frequentaram o pré-primário, também na mesma escola. Suas idades, na época da pesquisa, variavam de 9 a 13 anos. O trabalho com língua materna habitualmente realizado 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. Até o momento da intervenção didática que será explicitada (início do 4º bimestre escolar), os alunos haviam produzido apenas 2 textos. Quando perguntados sobre o que escreviam, mesmo nas entrevistas individuais, responderam, invariavelmente, "TEXTOS", sem conseguir explicitar a finalidade:

P: Hmmm! 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 # 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?...

(C., 13 anos)

A análise de textos por eles produzidos, sob o rótulo de narrativa e a partir de título sugestivo, *“Um passeio inesquecível”*, mostrou que faltava a todos a característica mais marcante do narrar: a presença de, ao menos, uma ação complicadora. Também, grande parte das narrativas orais produzidas durante as entrevistas faz um relato de ações, sem uma ação complicadora, como mostra a fala desta aluna:

S.: 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.

(S., 10 anos)

2. As propostas desenvolvidas

Em contato com a proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz, as duas equipes elaboraram seqüências didáticas para o ensino/aprendizagem de narrativas, uma versando sobre aventuras de viagens (EP), outra sobre contos de fada (EM). Estes gêneros foram escolhidos por serem bastante apreciados pelos alunos e, no caso da escola pública, por se tratar de gênero considerado simples (Canvat, 2003: 173-174), no qual pode operar uma relação de conformidade, isto é, de duplicação, entre o texto e seu gênero, sendo este fortemente restringido por fórmulas pré-determinadas pela tradição.

3. O trabalho com gêneros textuais

Com os parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa (PCNs), a noção de *gênero* tornou-se um marco importante no que diz respeito ao trabalho com textos em sala de aula. Os PCNs de 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, por exemplo, precisam que *“ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado”* (1998: 48). Numa passagem anterior, afirmam que *“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. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino”* (1998, p. 23).

Diversos autores brasileiros (ver, entre outras, as publicações de Rojo, 2000; Brandão, 2002; Dionísio, Machado & Bezerra, 2002; Cristovão & Nascimento, 2004) e estrangeiros vêm estudando o conceito de gênero e sua operacionalização em sala de aula. Dentre os últimos, sobressai-se a equipe de didática de línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra que, em vários projetos e publicações (ver, por exemplo, a coletânea de textos de Schneuwly e Dolz traduzida e organizada por Rojo & Cordeiro, 2004), considera o gênero como instrumento de comunicação e objeto de ensino/aprendizagem.

Partindo do trabalho de Bakhtin (1979/1997), este grupo de pesquisadores propõe uma releitura do conceito de “gênero discursivo” proposto pelo autor. Considerando como este que a escolha de um gênero se dá em função das características de uma situação, a equipe de Genebra ressalva, entretanto, que Bakhtin não desenvolve suficientemente, em sua obra, a questão da **utilização** de um gênero enquanto instrumento de comunicação numa dada situação. É por essa razão que, em diversas publicações (Schneuwly, 1994/2004; Schneuwly & Dolz, 1997/2004; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2004, entre outros), os pesquisadores genebrinos darão ênfase ao gênero como

materialização possível de uma prática de linguagem social e lingüisticamente determinada. A escolha de um texto, oral ou escrito, numa situação de comunicação precisa ser, portanto, determinada pela referência ao gênero que funcionará, assim, como a base de orientação para a ação discursiva.

Como Bakhtin, a equipe de Genebra preconiza que os gêneros possuem uma certa estabilidade quanto a suas características composicionais, lingüísticas e temáticas que, em última instância, o definem. É assim que, para estes pesquisadores, os gêneros textuais constituem um termo de referência para o ensino e a aprendizagem. O gênero, dizem Schneuwly & Dolz (1997/2004: 75), “*pode ser considerado como um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes*”.

Deste ponto de vista, o ensino de produção de textos torna-se inseparável da noção de gênero textual. Apontando a fragilidade das tipologias discursivas clássicas que não tomam o texto como objeto de trabalho, mas apenas certos aspectos lingüísticos, os autores acima citados propõem agrupamentos de gêneros regidos pelos usos sociais da comunicação e pelas capacidades de linguagem dominantes em cada gênero³. Cinco capacidades de linguagem constituem a base dos agrupamentos sugeridos: narrar, relatar, argumentar, expor e prescrever ações. Estas capacidades devem ser trabalhadas paralelamente e em todos os níveis da escolaridade a partir dos gêneros que as convocam, a fim de que os alunos possam, gradativamente, apropriar-se de suas características e representar-se os diferentes gêneros em circulação na sociedade.

Neste artigo, fazemos referência, por exemplo, ao ensino de dois gêneros pertencentes ao eixo do narrar.

³ Para mais detalhes sobre os agrupamentos de gêneros propostos, ver, por exemplo, Dolz & Schneuwly, 1996/2004 e Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001/2004.

3.1. Modelização do gênero

Antes de construir uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual, é preciso elaborar seu modelo didático. Isso implica a caracterização do gênero de referência e a sua “*escolarização*”, isto é, as transformações que deve sofrer ao ser ensinado, pois o gênero apresentado e trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo é ensinar. (Dolz & Schneuwly, 1997).

No caso das narrativas de aventuras de viagens, os coordenadores e professores da 3ª série procuraram selecionar os elementos mais essenciais do ponto de vista lingüístico e do conteúdo. A equipe analisou alguns clássicos do gênero (*Moby Dick*, *Robinson Crusóé*, entre outros) embasando-se, principalmente, na obra de Bakhtin (1979/1997).

Foi possível constatar que esse gênero aparece como romance de viagens durante o século XVII a fim de abrir novas perspectivas para a ação do homem no mundo. As narrativas de aventuras destacam as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, etc.), desvelando uma ética de ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos, típicos da época em questão.

A narrativa começa apresentando o objetivo que o protagonista poderá ou não concretizar e também as várias dificuldades (tempestades, longas viagens, piratas, doenças) que este deverá enfrentar. Segundo Dolz & Wirthner (1999: 21), “*a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis*”.

O herói ou protagonista é um ponto móvel no espaço, não apresentando traços particulares. “*Os heróis de uma aventura*”, afirmam ainda Dolz & Wirthner (1999: 21), “*são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou*

resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar.” O herói não é o centro de atenção do escritor, cujo objetivo principal é colocar em evidência a diversidade estática do mundo (países, etnias, grupos sociais, hábitos). As situações de contraste (sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade) são também bastante frequentes (Bakhtin, 1979/1997) neste gênero. A temporalidade é relativa porque o tempo histórico não existe. Somente o tempo da aventura é levado em conta: instantes contíguos (horas, dias) são justapostos e organizados numa progressão temporal, aspecto dos mais difíceis de ser administrado pelos alunos. A narrativa caracteriza-se, portanto, por organizadores temporais, tais como “um segundo depois”, “no mesmo dia”, “alguns minutos mais tarde”, etc., presentes na narração de lutas ou de batalhas, e de locuções como “durante o dia”, “à noite”, etc., utilizadas para situar uma ação. Nesse tipo de narrativa, o escritor deseja, antes de mais nada, esboçar a imagem de um homem estático e a-histórico, que vive momentos conflitantes sucessivos.

No caso dos contos de fada, a pesquisa realizada mostrou que o uso de recursos lingüísticos é simples e direto. Os nomes de suas 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 da personagem são apresentadas na situação inicial. A partir do desenvolvimento da ação, esse cotidiano 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. Nesse sentido, foi escolhida a coleção *As memórias da Bruxa Onilda* (Larreira & Capdevilla, 2002).

3.2. Ensino / aprendizagem com seqüências didáticas

A fase seguinte à modelização didática do gênero corresponde à preparação da seqüência didática para seu ensino/aprendizagem.

Segundo Pasquier & Dolz (1996), o termo “seqüência” refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada, objetivando a supressão progressiva das dificuldades dos alunos. O objetivo principal é trabalhar com um gênero textual preciso para estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual.

Cada seqüência deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a apresentação do projeto de trabalho e da situação de comunicação (evocação das características mais importantes – objetivo, enunciador, destinatário, conteúdos – do gênero de texto a ser produzido), a produção de um primeiro texto (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas de trabalho (atividades e exercícios organizados em função da modelização das características do gênero) e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da seqüência e o professor avalia os progressos realizados).

Preferencialmente, uma seqüência didática deve ser realizada num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado às possibilidades de aprendizagem dos alunos. As atividades e os exercícios propostos devem ser variados e levar os

alunos a distinguir o que eles já sabem fazer do que ainda devem adquirir.

Em longo prazo, um ensino organizado em seqüências didáticas deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e lingüísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros.

4. Seqüências didáticas propostas nos dois trabalhos

Os dois trabalhos⁴ partiram de uma apresentação inicial, em que foi explicado que, durante um período de dois meses, nas aulas de língua materna, seriam desenvolvidas diversas atividades sobre aventuras de viagens (caso de EP) e contos de fada (EM), para que estes conhecessem as características do gênero escolhido e pudessem produzir um texto pertencente ao gênero. Em ambos os casos, foi solicitada uma produção inicial, para a qual não houve orientação específica.

Em EP, foi possível notar, a partir dessa produção inicial, que os alunos apresentavam diferentes personagens em seus textos (reis, princesas, feiticeiros, astronautas, etc.) e que suas ações se sucediam, sem ser verdadeiramente encadeadas na progressão da aventura. Em EM, o primeiro texto produzido deveria apresentar uma personagem inventada que se encontraria com uma bruxa. Na análise desse primeiro texto, foi possível observar que a maioria dos alunos 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.

Tanto um quanto outro estudo se amparou em oficinas para o desenvolvimento da seqüência didática planejada. No caso

⁴ A seqüência didática sobre as narrativas de aventuras de viagens foi realizada por uma professora. A seqüência didática sobre os contos de fadas foi realizada por uma pesquisadora.

do gênero narrativas de aventuras de viagem foram realizadas 5 oficinas, assim distribuídas:

Oficina 1 – Pesquisa sobre narrativas de aventuras de viagens

Nesta oficina, os alunos exploraram obras originais e adaptações para aprenderem a identificar o título, o nome do autor, as personagens típicas, as características espaciais e temporais do gênero, assim como os momentos de ação, aventura, suspense e as unidades lingüísticas que os indicam.

Oficina 2⁵ – Pesquisa sobre tipos de narradores

Esta oficina foi realizada para que os alunos aprendessem a distinguir o autor do narrador e a narrar na 1ª ou na 3ª pessoa.

Oficina 3 – Características culturais dos séculos XVI, XVII e XVIII

Esta oficina centrou-se na descoberta das características culturais da época: profissões, modo de vida de famílias ricas e pobres, vestimentas, embarcações e armas utilizadas.

Oficina 4 – Identificação, função e características das personagens numa aventura de viagens

Esta oficina objetivava a identificação das características do protagonista, de seus companheiros e do antagonista. Os alunos aprenderam também a identificar o objetivo, as situações vividas pelo protagonista e as ações por este realizadas.

Oficina 5 – Etapas para a escrita de uma narrativa de aventuras de viagens

⁵ Esta oficina é baseada na oficina 2 *Sobre os traços do narrador* da seqüência didática *Le récit d'énigme: le livre à compléter*, elaborada por Joaquim Dolz em colaboração com o grupo Polar (DIP, Genebra, 1995).

Nesta oficina, os alunos fizeram um apanhado dos elementos necessários para a reescrita do texto inicial ou escrita do texto final (criação e caracterização das personagens; estabelecimento do objetivo que o protagonista deverá alcançar e as dificuldades a superar; organização das aventuras no espaço-tempo; criação de um título).

Para o trabalho com o gênero contos de fadas, foram desenvolvidas 7 oficinas:

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* (Larreuta & Capdevilla, 2002). Leitura comentada da história. Exploração das principais características do gênero: a presença da magia e do encanto; as personagens típicas, as características de tempo e espaço indeterminados; os nomes típicos das personagens; os momentos de apresentação das 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 uma personagem para os seus contos de fada, que as acompanhará em todas as oficinas. Escrita de texto com a descrição desta 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 sua personagem.

Oficina 2 – Nós podemos escrever um conto de fadas.

A partir do sorteio de uma das personagens inventadas, composição coletiva de uma narrativa em que uma das personagens inventadas pelas crianças 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 escrever 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 a personagem da capa de seus cadernos (personagens galácticas, 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 correta ao lado. Após, em conjunto, foram assinalados os erros, devendo reescrevê-los corretamente no quadro quem os descobrisse.

Oficina 5 – Colocando palavras, melhora...

A partir de 2 histórias mudas em seqüência (Furnari, 2002), leitura oral dos quadrinhos e escrita posterior, sempre reafirmando os elementos necessários para um conto de fadas. A história maior apresentou dificuldades na recontagem oral, o que não permaneceu na escrita. 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 o gênero. A história mais complexa foi dramatizada, como forma de avaliar sua compreensão.

Oficina 6 – Produção final

Produção de um conto de fadas com novas aventuras da Bruxa Onilda que 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 3 contos que foram publicados como um livro infantil e distribuídos a todos.

5. Análise das produções dos alunos segundo os princípios de um modelo interacionista sociodiscursivo

Apresenta-se, a seguir, uma análise preliminar dessas produções, a partir da proposta de Bronckart (1997/1999). Essa análise preliminar tratou do que 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 organizam⁶. Estas características foram investigadas (apresentadas junto ao percentual de ocorrências), no acompanhamento de 15 alunos de EM e 12 alunos de EP.

5.1. Análise dos textos quanto ao conteúdo temático:

A tabela 1 apresenta a produção de EM antes e após a seqüência com o gênero conto de fadas:

⁶ Optamos aqui por analisar somente as seqüências narrativas, fundamentais nos dois gêneros trabalhados.

Tabela 1: Produção de EM antes e após seqüência quanto ao conteúdo temático

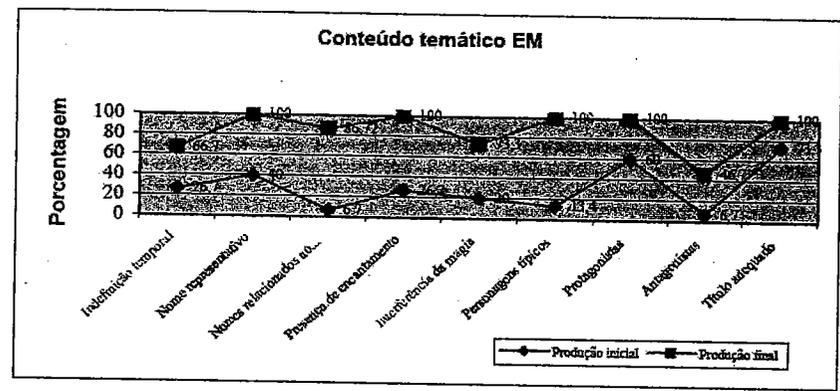
CONTEÚDO TEMÁTICO		Produção inicial		Produção final		
		no. de alunos	%	no. de alunos	%	
Léxico típico	Marcas temporais indefinidas (era uma vez; um dia...)	4	26,7	10	66,7	
	Nome de personagem como representativo de suas características	6	40	15	100	
	Nomes que remetem diretamente ao conto de fadas (castelo, vassoura de bruxa...)	1	6,7	13	86,7	
Situações típicas	Presença de encantamento, magia	4	26,7	15	100	
	Interferência do elemento mágico no cotidiano	3	20	11	73,3	
Configuração adequada das personagens	Tipos de personagens	Bruxa	1	6,7	15	100
		Fada	1	6,7	0	0
		Outro (caça-vampiros, fantasma)	1	6,7	1	6,7
	Antagonistas	1	6,7	7	46,7	
	Protagonistas	9	60	15	100	
Título adequado		11	73,3	15	100	

Sua representação sob forma de gráfico pode ser visualizada na *figura 1*, que nos mostra que a grande maioria dos alunos, na produção inicial, não apresenta o conteúdo temático típico do gênero conto de fadas, como a presença de encantamento/magia ou de personagens prototípicos. Os itens relevantes na produção inicial são a presença de personagens com nome representativo de suas características (40%); protagonista (60%) e adequação de título (73,3%). Como sabemos, este último item é marca da ação escolar, que parece priorizar o título ao conteúdo do texto. Os nomes das personagens, ainda que representativos não pertenciam ao universo dos contos de fada (com exceção de Fada Kequinha), mas foram retirados de outros contextos (Celho Perna Longa, Debi Lóide) ou de ironia a colegas (Pilhon, Cabelon). Ainda que tenhamos classificado como protagonistas a personagem mais destacada no texto, na maior

parte dos casos, esta personagem não praticou ações, apenas teve descritas suas características ou suas ações habituais.

O trabalho com as oficinas, sobretudo as duas primeiras, mostrou-se produtivo com relação ao conteúdo temático, pois 100% dos alunos configuraram adequadamente sua personagem e trouxeram elementos de magia e a personagem Bruxa à sua história.

Figura 1: Evolução do conteúdo temático na escola municipal

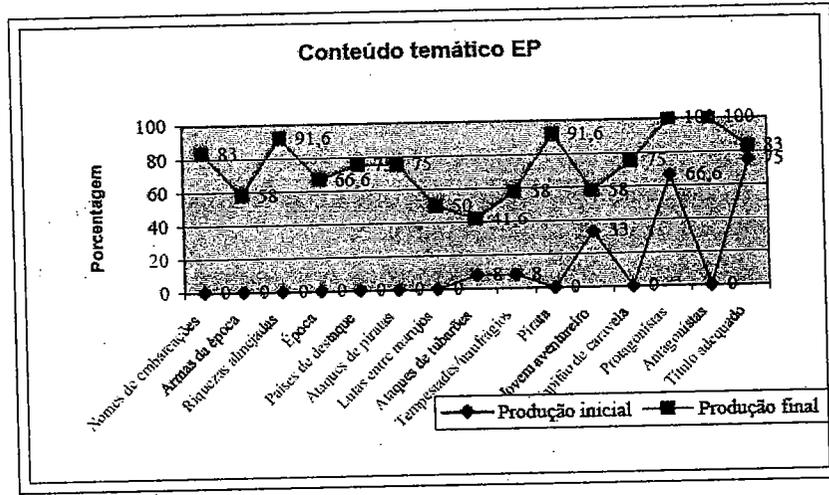


A tabela 2 apresenta a produção de EP após seqüência com gênero narrativas de aventuras de viagens:

Tabela 2: Produção de EP antes e após seqüência quanto ao conteúdo temático

CONTEÚDO TEMÁTICO		Produção inicial		Produção final	
		Nº. de alunos	%	Nº. de alunos	%
Léxico típico	Nomes de embarcações à vela	0	0	10	83
	Nomes de armas típicas da época	0	0	7	58
	Tipo de riquezas almeçadas	0	0	11	91,6
	Época (séculos XVI, XVII ou XVIII)	0	0	8	66,6
	Países de destaque na época (Inglaterra/França/Portugal/Espanha)	0	0	9	75

Situações vividas	Ataques de piratas em alto mar	0	0	9	75
	Lutas entre marujos	0	0	6	50
	Ataques de baleias ou tubarões	1	8	5	41,6
	Tempestades/naufrágios	1	8	7	58
Configuração adequada das personagens	Pirata	0	0	11	91,6
	Jovem aventureiro	4	33	7	58
	Capitão de caravela	0	0	9	75
	Antagonistas	0	0	12	100
	Protagonistas	8	66,6	12	100
Título adequado		9	75	10	83



É possível observar que, na produção inicial, a grande maioria dos alunos não mobiliza o conteúdo temático típico das narrativas de aventuras de viagens, com exceção das subcategorias "jovem aventureiro" (33% dos alunos) e "título adequado" (75 % dos alunos). Após a realização da seqüência didática, a maioria dos alunos emprega um léxico adequado, criando situações típicas ao gênero. Quanto à configuração das personagens, quase a totalidade dos alunos lança mão dos três tipos característicos e

100% opõe claramente o protagonista ao antagonista nos conflitos que se estabelecem.

Os resultados obtidos indicam que os objetivos das oficinas 1, 3 e 4 foram, portanto, alcançados.

5.2. Análise dos textos quanto à organização seqüencial do conteúdo temático

Nas narrativas, em geral, o conteúdo temático é desenvolvido em seqüências ou segmentos narrativos, descritivos e dialogais. As seqüências narrativas são fundamentais para o desenrolar da trama e, conseqüentemente, mais freqüentes. As duas outras interligam-se às primeiras e dependem delas.

Em geral, uma seqüência narrativa (Adam, 1992) organiza-se em cinco fases sucessivas e obrigatórias⁴:

-“*situação inicial*”, em que são apresentados os elementos de base que preparam o desenrolar da trama;

-“*fase de complicação*”, em que é criada uma tensão devido à introdução de um elemento perturbador;

-“*fase de ações*”, que agrupa os acontecimentos ocorridos na fase anterior;

-“*fase de resolução*”, em que os novos acontecimentos possibilitam a resolução parcial ou total dos conflitos anteriores;

-“*situação final*”, que introduz um novo estado de equilíbrio.

A *tabela 3* mostra como as cinco fases obrigatórias de uma seqüência narrativa⁸ apresentam-se na produção inicial e final de 15 alunos de EM:

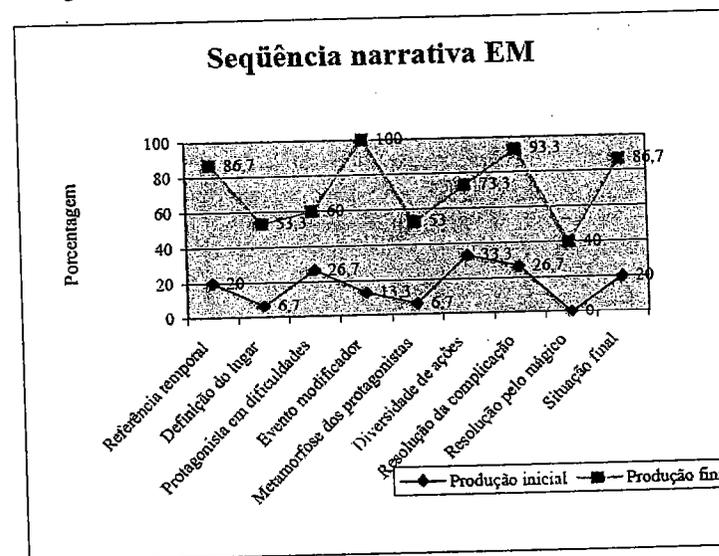
Tabela 3: Produção de EM antes e após seqüência quanto às fases de uma seqüência narrativa

⁸ As fases de “*avaliação*” e de “*moral*” são facultativas e independentes das outras cinco fases, articulando-se mais diretamente ao posicionamento do narrador quanto aos fatos narrados.

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		Nº. de alunos	%	Nº. de alunos	%
Situação inicial	a) apresenta uma referência temporal sobre o 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-se 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

A *figura 3* reapresenta esses dados.

Figura 3: Evolução da seqüência narrativa na escola municipal



É possível verificar a grande diferença entre a representação de escrever como “escrever texto”, verbalizada pelas crianças na entrevista inicial e a produção de uma narrativa dentro do gênero escolhido. Apenas 1 aluno, na produção inicial, mostrou-se capaz de organizar uma narrativa com seus elementos mínimos. Na produção final, a fase de complicação narrativa está presente em todas as produções (passou de 13,3% a 100%). Também a presença da resolução marca fortemente essa evolução (de 27% a 93,3%).

Este resultado, certamente, é fruto do trabalho das oficinas, que sempre enfatizaram a necessidade de “acontecimentos” (forma como o grupo verbalizou as fases de complicação de uma história) para que se pudesse estruturar uma narrativa.

A situação final é marcadamente composta pela fórmula consagrada no gênero conto de fadas: “e viveram felizes para sempre...”

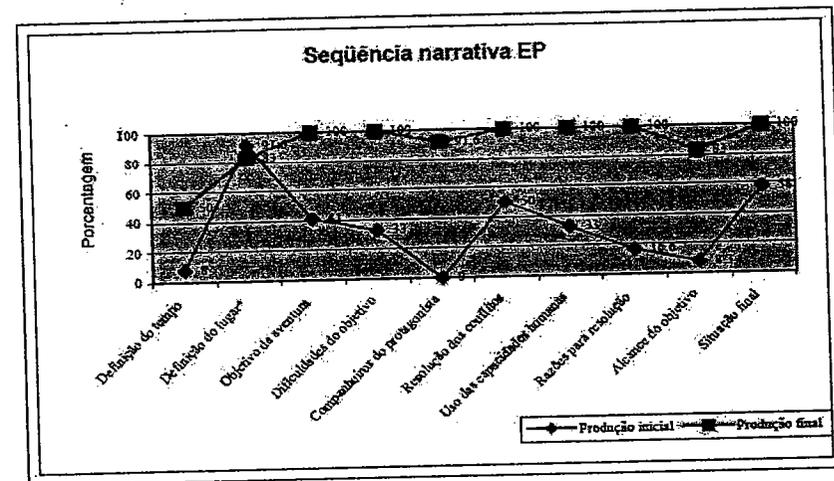
A tabela 4 apresenta os resultados de EP:

Tabela 4: Produção de EM antes e após seqüência quanto às fases de uma seqüência narrativa

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		no. de alunos	%	no. de alunos	%
Situação inicial	a) define o tempo em que se passa a história	1	8	6	50
	b) define o lugar em que se passa a história	11	91,6	10	83
	c) o protagonista apresenta claramente o objetivo da aventura	5	41	12	100
Complicações decorrentes da situação inicial	a) as dificuldades enfrentadas são decorrentes do objetivo inicial	4	33	12	100
	b) o protagonista tem companheiros que o auxiliam na aventura	0	0	11	91,6
Resolução ligada à situação inicial	a) os conflitos foram resolvidos	6	50	12	100
	b) os conflitos se resolveram pelas capacidades humanas	4	33	12	100
	c) há razões que justificam a resolução do conflito	2	16,6	12	100
	d) o protagonista alcança seu objetivo inicial	1	8,3	10	83
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		7	58	12	100

Esses resultados podem ser vistos também na figura 4:

Figura 4: Evolução da seqüência narrativa na escola particular



Os resultados da tabela 4 revelam que já na produção inicial os alunos conhecem os princípios de organização de uma seqüência narrativa. Estes resultados confirmam o que foi dito anteriormente: os alunos de EP estão habituados a produzir textos orais e escritos pertencentes aos gêneros do agrupamento narrar desde o início de sua escolaridade. No entanto, eles apresentam dificuldades nas fases de “complicação” e de “resoluções” e em relacioná-las com a situação inicial, uma vez que somente 16,6% dos alunos fornecem justificativas para a resolução dos conflitos e apenas um deles retoma o objetivo inicial do protagonista.

Na produção final, praticamente todos os alunos respeitam mais as normas de organização textual do gênero; encadeando os vários acontecimentos da história e criando conflitos que são resolvidos a partir do uso de capacidades humanas como a coragem, a generosidade etc. A definição da época em que se desenvolve a história, na fase da situação inicial, constitui, também, um aspecto que é levado em consideração pelos alunos na segunda produção.

* Nos textos de todos os alunos, há apenas uma seqüência narrativa.

As atividades propostas nas oficinas 1, 4 e 5 parecem, então, ter implementado as capacidades de linguagem iniciais dos alunos e lhes oferecido os instrumentos lingüísticos necessários à organização seqüencial do conteúdo temático numa narrativa de aventuras de viagens.

6. Conclusão

Os resultados da análise das produções dos doze alunos de EP e dos quinze alunos de EM, após a aplicação das seqüências didáticas correspondentes, revela transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas ao domínio do conteúdo temático próprio a cada um dos gêneros estudados e à sua organização seqüencial foram praticamente resolvidas.

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, encadeando as ações das personagens na progressão da aventura, no caso do gênero narrativa de aventuras, ou acrescentando o elemento mágico como encadeador das ações, no conto de fadas.

Por sua vez, a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente.

Ao mesmo tempo, o modelo interacionista sociodiscursivo de análise de textos proposto por Bronckart possibilitou-nos uma análise fina das produções dos alunos, revelando claramente as diferenças entre os textos iniciais e finais.

Com relação à comparação motivadora deste artigo, pode-se verificar, que não obstante o ambiente social em que se desenvolve o trabalho com gênero textual, é possível conduzir

seqüências didáticas altamente produtivas para os aprendizes. As diferentes experiências realizadas apontam, assim, um caminho possível para um melhor resultado nas práticas de linguagem em sala de aula. O trabalho com gêneros textuais e seqüências didáticas revelou-se, em ambos os casos, instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e cumprindo um duplo papel: “*de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar*” (Schneuwly & Dolz, 1997/2004: 81).

Referências

- ADAM, J.-M. *Les Textes: Types et Prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1997.
- BRANDÃO, H. N. *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ. (Anna Rachel Machado & Pericles Cunha, trads.). (Original publicado por Delachaux & Niestlé: Paris), 1997/1999.
- CANVAT, K. *L'écriture et son Apprentissage: Une Question de Genres? Etat des Lieux et Perspectives*. *Pratiques*. 117/118: 171-180, 2003.
- CORDEIRO, G. S., AZEVEDO, M. de & MATTOS, V. L. *Trabalhando com Seqüências Didáticas: Uma Proposta de Ensino e de Análise de Aventuras de Viagem*. *Calidoscópico*. 2(1): 29-42, 2004.
- CRISTOVÃO, V. L. L. & NASCIMENTO, E. L. *Gêneros Textuais: Teoria e Prática*. Londrina: Fundação Araucária, 2004.
- DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M & SCHNEUWLY, B. *Seqüências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento*. In Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. *Orgs. Gêneros Orais e Escritos na Escola*.

Campinas. Mercado de Letras: 95-128. (Original publicado em S'exprimer en Français. Séquences Didactiques pour L'oral et L'écrit. Bruxelles: Editions de Boeck, 2001/2004.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para Reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In Roxane ROJO & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 41-70. (Original publicado em Enjeux. 37/38: 49-75), 1996/2004.

_____. Curriculum et Progression. La Production de Textes Écrits et Oraux. Actes du Colloque La définition des Contenus de L'école pour tous. Marseille. IUFM d'Aix-Marseille: CD-ROM, 1997.

_____. Pour un Enseignement de L'oral: Initiation aux Genres Formels à L'école. Paris: ESF, 1998.

_____. A la Recherche de Moyens D'enseignement pour L'expression Écrite et Orale. Enseigner: avec ou sans manuels? Saint-Lô. Centre Régional de Documentation de Basse Normandie: 117-132, 1999.

DOLZ, J & WIRTHNER, M. Quand la Description Devient un Outil pour Raconter. Les cahiers pédagogiques. 373: 21-23, 1999.

FURNARI, E. A Bruxinha e o Gregório. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, A. M. M. Desenvolvimento de Narrativas e o Processo de Construção Social da Escrita. Calidoscópio. 2(2): 67-74, 2004.

HALLER, S. La réponse Faite à Beuchet. Mémoire de licence. Genève: UNIGE-FAPSE, 1995.

JOLLES, A. Formas Simples. São Paulo: Cultrix, 1993.

LARREULA, E.; CAPDEVILLA, R. As Memórias da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione. (Trad. Irami B. Silva), 2002a.

_____. Os Grandes Negócios da Bruxa Onilda. São Paulo: Scipione. (Trad. Irami B. Silva), 2002b.

_____. Bruxa Onilda é uma Boa Companheira. São Paulo: Scipione. (Trad. Sâmia Rios, Irami B. Silva), 2002c.

PASQUIER, A. & DOLZ, J. Un Decálogo para la Enseñanza de la Producción de Textos. Cultura y Educación. 3: 31-41, 1996.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

ROJO, R. A Prática de Linguagem em Sala de Aula. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e Tipos de discurso: Considerações Psicológicas e Ontogenéticas. In Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 21-39. (Original publicado em Les interactions lecture-écriture. Berna. Lang: 155-173, 1994/2004.

SCHNEUWLY, B. et al. L'oral s'enseigne! Eléments pour une Didactique de la Production Orale. Enjeux. 39/40: 80-99, 1996.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os Gêneros Escolares: Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino. In Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Orgs. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras: 71-91. (Original publicado em Repères. 15: 27-40), 1997/1999.

_____. Gêneros Oraís e Escritos na Escola. Campinas. Mercado de Letras. (Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro, org. e trad.), 2004.

ZILBERMAN, R. Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1982.