



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

MONALIZA MIKAELA CARNEIRO SILVA TOMAZ

**O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO**

CAMPINA GRANDE
2015

MONALIZA MIKAELA CARNEIRO SILVA TOMAZ

**O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à conclusão do curso.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Candeia Rodrigues.

CAMPINA GRANDE – PB
2015

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

- T655t Tomaz, Monaliza Mikaela Carneiro Silva.
O texto escolar escrito em aulas de língua portuguesa do 7º ano do ensino fundamental : um estudo de caso / Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz. – Campina Grande, 2015.
76 f. : il. color.
- Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2015.
"Orientação: Profa. Dra. Márcia Candeia Rodrigues".
Referências.
1. Texto Escolar - Linguística. 2. Gênero Textual. 3. Língua Portuguesa. 4. Eixos de Ensino. I. Rodrigues, Márcia Candeia. II. Título.

CDU 82'42(043)

MONALIZA MIKAELA CARNEIRO SILVA TOMAZ

**O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM
ESTUDO DE CASO**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao curso de Letras da
Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial à
conclusão do curso.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Márcia Candeia Rodrigues - UFCG
Orientadora

Prof^o Dr. Edmilson Luiz Rafael - UFCG
Examinador

Prof^a. Ms. Elisa Cristina Amorim Ferreira
Examinadora

Porque o Senhor dá a sabedoria.
Provérbios 2:6a

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, Senhor e salvador, que acreditou e confiou em mim.

Às coordenadoras do curso de Graduação em Letras – Língua Portuguesa, Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Angélica, pela dedicação aos alunos.

À professora Márcia Candeia Rodrigues, pela orientação, pelo companheirismo, pelas sugestões e pela amizade ao longo da caminhada acadêmica.

Ao meu esposo, Elton Jhon Tomaz da Silva, pela paciência, pelo carinho, pelo companheirismo e pelo amor.

Ao meu avô, Manuel Germano Carneiro e à minha avó Maria Augusta Cassiano Carneiro (*in memoriam*), pelos preciosos ensinamentos, valores éticos, morais e cristãos ensinados ao longo da minha vida.

A minha mãe, Janilene Carneiro Silva, pelo seu carinho, pelas palavras de consolo nos momentos difíceis, pelas alegrias compartilhadas, pela dedicação e pelo tão grande amor.

Ao meu pai, Ariosto Barbosa Silva e aos meus irmãos, Michel Diego Carneiro Silva e Tiago Carneiro Silva.

À Ivânia Lúcia Ribeiro, por sua cumplicidade e companheirismo, pelo apoio e pela contribuição com a minha formação.

A minha amiga e irmã, Márcia Cassiana Rodrigues, pelos momentos especiais compartilhados ao longo do curso, pela amizade recíproca e pelos ensinamentos a mim confiados.

Aos funcionários da Unidade Acadêmica de Letras, Valdemar, Marciano Siqueira e Santana, pela presteza no atendimento quando nos foi necessário.

Aos amigos, Samyra, Paulo e Márcio, pela grande ajuda.

Aos meus irmãos em Cristo, Janaína, Leandro, Liz e ao Nova União, pela amizade, pelo carinho, pelas orações, pelas palavras amigas e pelo incentivo.

RESUMO

O texto escolar, denominado como aquele lido, analisado e produzido na escola, tem subsidiado, ao longo das últimas décadas, como atestam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's, 1997, 1998), atividades com os eixos de ensino da Língua Portuguesa – Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística. Embora essa orientação abranja diferentes níveis e realidades de ensino da Língua Portuguesa, ainda é questionável como os professores e livros didáticos têm adequado esse objeto aos objetivos de ensino da língua, assim como têm proporcionado a articulação desses eixos a partir de um dado exemplar textual. Nesse sentido, este trabalho parte da seguinte pergunta de pesquisa: Que textos escolares escritos têm subsidiado a articulação entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental? Para tanto, elegemos como objetivo geral: Mapear os textos escolares escritos que orientam e organizam o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, e, de modo específico, buscamos (i) descrever e analisar o tratamento do texto escolar escrito em tarefas de ensino dos eixos da Língua Portuguesa, leitura, escrita, oralidade e análise linguística, e (ii) delinear a concepção de texto escolar da professora de língua portuguesa envolvida na pesquisa. Metodologicamente, desenvolvemos uma pesquisa de campo com a abordagem qualitativa (TOZONI-REIS, 2007; SEVERINO, 2007), tendo como contexto de coleta de dados uma escola pública da rede estadual de ensino, localizada no município de Campina Grande – PB. Os dados configuram-se como anotações registradas em um diário de observações da bolsista-pesquisadora que, na ocasião, participava das ações de subprojeto PIBID/LETRAS da UFCG e de atividades desenvolvidas pela professora durante as aulas de língua portuguesa no ano de 2014. Além disso, um questionário aplicado com a professora responsável pela disciplina de língua portuguesa, um caderno cedido por um aluno da turma, bem como o caderno de orientações da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) também são considerados dados da pesquisa. A pesquisa fundamenta-se nos subsídios teóricos e metodológicos da história da disciplina de Língua Portuguesa (PIETRI, 2010); na concepção de texto e de como ele é trabalhado em sala de aula (GERALDI, 1997, 2008; MARCUSCHI, 2005, 2008, 2012; TRAVAGLIA, 2007, 2009); e na concepção de gênero textual (BRONCKART, 1999; BACKTHIN, 2000). Após a análise dos dados, verificamos que, de fato, o texto escolar tem subsidiado o ensino de língua portuguesa, mas os eixos de ensino ainda são articulados de forma muito discreta ou com maior ou menor incidência sobre um dado eixo. Ressalta-se, portanto, o trabalho com a leitura e poucas tentativas de exploração da análise linguística que é negligenciada em função do reconhecimento dos conceitos e categorias gramaticais. Quanto a professora, verificamos que ela nutre uma concepção de texto como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, como é atestado em vários momentos de suas aulas.

Palavra – chave: Texto escolar. Gênero textual. Língua Portuguesa. Eixos de ensino.

ABSTRACT

The school text, called like that as the read, analyzed and produced at school, has subsidized over the past decades, as the National Curriculum Parameters (PCN's 1997, 1998) evidenced, activities with educational axes of the Portuguese language - reading, writing and linguistic analysis. Although this guidance covers different educational levels and realities of Portuguese, it's still questionable how teachers and textbooks have adequate that object to language teaching goals, and have provided the articulation of these axes from a textual copy. In this sense, this work starts from the following research question: How does the school written text has subsidized the articulation between education axes of Portuguese language? for that, we elect as the general objective: to map school texts that guide and organize the Portuguese language in a class of 7th grade of elementary school (II), and specifically seeks to (i) Describe how the school text has subsidized educational tasks of the Portuguese language in various educational areas: reading, writing, oral expression and linguistic analysis; (ii) analyze the treatment of school text written in Portuguese tasks; and (iii) outline the design of school text (a) of Portuguese-speaking teacher involved(a) in the research. We methodologically develop a field research with qualitative approach (TOZONI-REIS, 2007; SEVERINO, 2007), with the context of data collection in a group of 7th grade of a public school in the state schools, located in the city of Campina Grande - PB. The data shape up as notes recorded in a diary of observations of the market-researcher who, at the time, participated in the actions of the subproject PIBID / UFCG LETTERS and the activities developed by the teacher during the Portuguese language classes in the year of 2014. In addition, a questionnaire with the teacher responsible for the Portuguese discipline and a notebook given by one of the students in the class are also considered data from the survey. The research is based on the theoretical and methodological elements of the history of the discipline of Portuguese Language (PIETRI, 2010); in the conception of text and how it is worked in the classroom (GERALDI, 1997, 2008; Marcuschi, 2008, 2012; TRAVAGLIA, 2007, 2009); and in the genre (BRONCKART, 1999; Bakhtin, 2000). After analyzing the data, we found that, in fact, the school text has supported the teaching of the Portuguese language, but teaching axes are also articulated in a very discreet manner or with greater or lesser impact on a given axis. It should be noted, however, work with reading, for example, and few attempts to exploit the linguistic analysis is neglected due to the recognition of concepts and grammatical categories. As the teacher, we found that he nourishes a text conception as a teaching and learning object of the Portuguese language, as it's shown at various times in their classes.

Keywords: School Text. Genre. Portuguese language. Teaching axes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: O estudo do Advérbio	55
Ilustração 2: Questões sobre o estudo do Advérbio	56

LISTA DE QUADROS

Quadro Síntese I: A identificação dos textos escolares nas aulas de Língua Portuguesa - 7º ano	36
Quadro Síntese II: O texto escolar escrito e a prática de leitura e escuta de texto	40
Quadro Síntese III: O texto escolar escrito e a prática de produção escrita e oral	46
Quadro Síntese IV: O texto escolar escrito e a prática de análise linguística	52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O TEXTO ESCOLAR NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA E CONCEITOS	14
1.1 O texto escolar na disciplina Língua Portuguesa: contexto histórico.....	14
1.2 A concepção de texto	19
2 O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS	24
2.1 Os estudos sobre gêneros textuais.....	24
3.2 Mecanismos de textualização.....	28
2.3 Mecanismos enunciativos	30
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 A Natureza e o tipo da pesquisa: a pesquisa de campo e a abordagem qualitativa	33
3.2 Contexto da coleta de dados e sujeitos da pesquisa	34
3.3 Categorias de análise.....	35
4 ANÁLISE DOS DADOS	36
4.1 Identificação e análise dos textos escolares escritos que subsidiam as tarefas de Língua Portuguesa	36
4.1.1 Eixo de prática de leitura e escuta de texto	39
4.1.2 Eixo de prática de produção escrita e oral.....	46
4.1.3 Eixo de prática de Análise Linguística.....	52
4.1.4 Delinear a concepção de texto escolar da professora entrevistada.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
5 REFERÊNCIAS	64
APÊNDICE	66
ANEXOS.....	69

INTRODUÇÃO

Desde a década de 80, século passado, muito se tem discutido sobre a presença do texto na escola, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa (PIETRI, 2010). Esta discussão torna-se recorrente em publicações de artigos científicos, livros, documentos que orientam o professor e em eventos acadêmicos que visam compartilhar conhecimentos e experiências sobre o assunto.

Produzimos textos a todo instante, seja na escola ou fora dela, porque ele participa das ações realizadas por todo ser humano em seu cotidiano, sendo assim, estamos constantemente produzindo textos orais e escritos, que circulam em ambientes formais ou em lugares desprovidos de formalidade. Mas, é notável que o ambiente mais propício para a produção e o tratamento do texto é sem dúvida a escola. É neste espaço de ensino e aprendizagem que o texto é didatizado e sistematizado, e é em função dessas características que o texto ganhou denominação própria: a de texto escolar (BATISTA, 2008).

Concebido inicialmente (década de 80) como um conjunto de frases ou orações, um todo organizado em parágrafos, com começo, meio e fim, cuja estrutura era considerada clássica. A partir da década de 90, os estudos sobre texto passaram a ser mais intensificados, nesse período surgiu o postulado teórico da Linguística Textual (LT), que elegia uma concepção de texto.

As contribuições advindas da LT fala sobre a noção de gêneros textuais, além da concepção do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), que impulsionaram os estudos voltados para o texto e, conseqüentemente, influenciaram documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I e II ciclos (1998), que orientam o professor quanto ao ensino da língua materna e do próprio texto.

Hoje, podemos considerar o texto como uma unidade verbal, pois é impossível se comunicar verbalmente se não for por um texto, que está materializada em gênero (BAKHTIN, 2000).

Esses estudos contribuíram para o redimensionamento da noção de texto escolar. Para além das atividades, das tarefas de ler o texto e compreendê-lo ou ainda reconhecer aspectos típicos da literatura, para considerar um texto como sendo um bom exemplar para ser seguido. O texto é aquele que está sendo pensado planejado e, muitas vezes, divulgado na própria escola (BATISTA, 2008).

Neste trabalho, assim, o texto escolar escrito é objeto de estudo, particularmente, o texto produzido no Ensino Fundamental II, em uma turma de 7º ano de uma escola pública da rede estadual da cidade de Campina Grande – Paraíba.

O contato com esse objeto deu-se, em especial, durante as atividades realizadas pela autora deste trabalho, que, atuava como bolsista do PIBID¹ (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Nestas atividades foi possível desenvolvermos, em parceria com o a professora responsável pela turma, o planejamento das atividades, bem como períodos de observação das aulas, além de participarmos, em determinados momentos, da execução das propostas de atividades.

Em função da natureza do objeto mencionado, a pesquisa aqui relatada visa responder ao seguinte questionamento: Que textos escolares escritos têm subsidiado a articulação entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa em turma de 7º ano do Ensino Fundamental?

Para responder a esse questionamento, elegemos como objetivo principal: mapear os textos escolares escritos que orientam e organizam o ensino da Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, por conseguinte, delimitamos dois objetivos específicos que contribuíram para esta investigação: descrever e analisar o tratamento do texto escolar escrito em tarefas de ensino dos eixos da Língua Portuguesa, práticas de leitura e escuta de textos, práticas de produção escrita e oral e práticas de análise linguística, e delinear a concepção de texto escolar da professora de língua portuguesa envolvida na pesquisa.

O desenvolvimento de atividades que viabilizam o trabalho com o texto escolar, escrito, é crucial, principalmente por propor autonomia da escrita dos alunos, considerando a importância dos aspectos linguísticos e ortográficos. Nesse sentido, a prática de sala de aula contribui para a concretização do processo de ensino e aprendizagem da produção de textos.

No tocante a organização desta pesquisa, iniciamos com esta breve introdução acerca do nosso objeto de estudo, o texto escolar, bem como, situamos o leitor sobre os motivos que nos levaram a estudar o texto escolar. Em seguida, no capítulo 1, intitulado: “O texto escolar na disciplina Língua Portuguesa: história e conceitos”, fazemos um percurso histórico sobre como o texto escolar foi inserido e concebido na disciplina de Língua Portuguesa. Este capítulo está organizado em duas seções: na primeira seção (1.1) intitulada “O texto escolar na disciplina de Língua Portuguesa: contexto histórico”, realizamos um panorama cronológico a respeito da concepção do texto escolar, associando-o aos momentos em que, enquanto objeto, ele foi ora uma simples redação, ora resultado de uma produção. Na seção (1.2) “A

¹ Na ocasião, tínhamos como coordenadoras de área as professoras Ana Paula Sarmiento e Márcia Candeia Rodrigues.

concepção de texto”, abordamos a importância da Linguística Textual e de autores que desenvolvem seus estudos sobre texto.

O capítulo 2, “O texto e os gêneros textuais”, tem como objetivo apresentar uma breve explanação sobre a relação intrínseca entre o texto escrito e os gêneros textuais. O capítulo está organizado em três seções, na primeira seção, (2.1) “os estudos sobre gêneros textuais”, apresentaremos algumas concepções sobre gênero, inicialmente concebido como discursivos e, posteriormente, denominado de gêneros textuais. Na seção (2.2) “mecanismos de textualização”, discorreremos sobre os elementos de textualização, de acordo com os estudos advindos do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), e no qual afirmam a importância dos elementos de textualização para a produção do texto escrito. Ainda no capítulo 2, temos a seção (2.3) “mecanismos enunciativos”, na qual também recorreremos ao ISD para abordarmos as principais questões relacionadas a esses mecanismos.

No capítulo 3, informamos os “procedimentos metodológicos”, “a natureza e o tipo de pesquisa” (3.1), o “contexto da coleta dos dados e sujeitos da pesquisa” (3.2) e as “categorias de análise” (3.3).

Após os postulados teóricos e os procedimentos metodológicos, apresentaremos o capítulo 4, composto pela “Análise dos dados”, nele discorreremos sobre a coleta e análise dos dados. Este capítulo está organizado em três seções: inicialmente, visando responder ao nosso objetivo principal, mapear os textos escolares, produzimos um quadro, a fim de possibilitar uma visão geral acerca dos conteúdos e dos objetivos de ensino planejados para cada aula observada. Na seção (4.1) intitulada “O texto escolar nas aulas de Língua Portuguesa”, o leitor encontra uma descrição geral de todos os textos escolares trabalhados durante o período de observação das aulas. Na seção (4.1.1) intitulada “Identificação dos textos escolares”, trazemos informações sobre qual/quais textos/gêneros foram trabalhados em sala de aula, na seção (4.1.2) intitulada “Identificação dos eixos de ensino e aprendizagem para os quais o texto escolar tem subsidiado as aulas de Língua Portuguesa” fazemos uma análise do texto escolar inserido no trabalho com a leitura, com a escrita e com a análise linguística, por fim, a seção (4.1.3) “Análise da concepção de texto escolar da professora entrevistada”, na qual traremos a análise de um questionário aplicado com a professora participante da pesquisa.

Por fim, apresentamos as considerações finais decorrentes da pesquisa, além de chamarmos atenção para o trabalho com o texto escolar, e conseqüentemente, com o gênero textual na educação básica estar presente nas diretrizes que compõem os documentos oficiais. De igual modo, destacamos a importância do PIBID – Letras, que proporciona aos professores

em formação um contato mais direto, sistemático e supervisionado com a sala de aula, possibilitando um novo olhar para as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem do texto escolar. Diante disso, acreditamos na relevância desta pesquisa por ser resultado da execução do PIBID em parceria com uma escola pública, bem como a relevância de abordar questões relacionadas à Língua Portuguesa no tocante ao ensino do texto escolar escrito como subsídio do trabalho com os três eixos de ensino da língua: leitura, escrita, a modalidade oral e a análise linguística.

1 O TEXTO ESCOLAR NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA: HISTÓRIA E CONCEITOS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar um breve histórico sobre como o texto escolar foi inserido na disciplina Língua Portuguesa e as concepções do texto a partir das contribuições advindas da Linguística Textual (LT).

1.1 O texto escolar na disciplina Língua Portuguesa: contexto histórico

A expressão “texto escolar” não surgiu por um acaso, mas é resultado de vários anos de estudos, modificações e contribuições advindas da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2012) e estudos realizados por importantes pesquisadores a exemplo de Geraldi (1997; 2008), Batista (2008), Travaglia (2009). Antes de a expressão, assim como temos hoje, o texto escolar, aquele que é lido, analisado e produzido na escola vai ganhando, ao passar dos anos, lugar de destaque na disciplina de Língua Portuguesa.

A história da disciplina de Língua Portuguesa é repleta de modificações com relação à concepção de língua e linguagem adotada pelos estudos da época. É importante sabermos que quando falamos em língua, estamos nos referindo a um “conjunto das palavras e das regras que combinam, usadas por uma comunidade linguística como principal meio de comunicação e de expressão, falado ou escrito” (HOUAISS, 2009, p. 464). Não podemos deixar de mencionar que, desta feita, a língua é um exemplo de linguagem que utiliza as palavras como meio de comunicação, portanto, o ensino da língua deve estar arraigado no ensino da linguagem.

Ao nos referirmos à linguagem a concebemos como “o conjunto de palavras e dos métodos de combiná-las usado e compreendido por uma comunidade” (HOUAISS, 2009, p. 464), a linguagem está relacionada à utilização de práticas sociais que cumprem uma determinada função.

A definição de língua e linguagem também foi abordada por Marcuschi (2008), a partir dos estudos de Saussure, o qual considerava que “a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo” (MARCUSCHI, 2008, p. 32), sendo assim, a língua ou *langue* é utilizada como uma forma de comunicação e está atrelada ao plano do “falar”.

Ao considerarmos o ensino da Língua Portuguesa, principalmente, na década de 70, no Brasil, o desafio da disciplina perpassava o analfabetismo e a universalização do Ensino

Fundamental. De acordo com Geraldi (1997, p. 4,5), também existia o desafio de incluir, na disciplina, o ensino da linguagem, por isso, segundo o autor, é:

fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é a condição “*sine qua non*” na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir de que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato ela tem...

A linguagem passa a ser vista como algo que está intrinsecamente relacionada ao ensino da língua, e esta é capaz de modificar o modo como o sujeito interage com o outro, com a sociedade e com a própria língua.

No trabalho com o ensino da língua, nos deparamos na década de 90, com o texto sendo utilizado como subsídio para atividades que trabalhem os três eixos de ensino, leitura, escrita e análise linguística, mas o desenvolvimento dessas atividades, em sua gênese, tinha uma preocupação apenas com a forma, ou seja, com um padrão ideal que deveria ser seguido, e este padrão também estava relacionado com a escrita (GERALDI, 1997).

Considerando o meio de circulação dos textos tidos como bons exemplares, tanto para leitura, quanto para escrita, os livros didáticos (LD) contribuíram para a ampliação do trabalho com textos diversos, uma vez que, nesse suporte didático, os textos podiam circular no âmbito educacional, proporcionando aos alunos maior acesso aos bons textos.

A partir da circulação desses textos nos LDs, pode-se perceber que estes devem ser considerados como um “porta-voz” de determinado discurso, o texto está permeado de sentido, oriundo dos discursos que se pretendia manter sobre família, religião e política (BATISTA, 2008; PIETRI, 2010).

Na escola, o texto perde parte de sua circulação social, por isso não é só texto, mas Texto Escolar (TE), nessa perspectiva, o texto agora cumpre uma função específica e é (re)produzido para determinado fim, visto que o texto passa a circular no ambiente escolar. O texto, no tocante a influência no ensino de Língua Portuguesa, atende a propósitos de leitura, escrita, estudos da gramática e análise linguística, além é claro do reconhecimento da manifestação literária.

Não podemos conceber a língua sem pensar sobre a linguagem, afinal a língua é um tipo de linguagem. Pensando nisso, há 3 concepções, de acordo com Travaglia (2009), nas quais o estudo sobre a linguagem estava baseada: a linguagem como expressão do pensamento; como comunicação e interação.

A linguagem como expressão do pensamento está atrelada a noção de que as pessoas expressam o que estão pensando, se um indivíduo não se expressa bem é um sinal que ele não pensa bem e essas “reações” ocorrem dentro da mente de cada indivíduo e não recebem nenhum tipo de “interferência” externa, ou seja, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

A segunda concepção que perpassa o ensino da linguagem é concebê-la como comunicação e isto quer dizer em entender a linguagem como

um código , ou seja, como um conjunto de signos que se combinam seguindo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelos menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Podemos observar que a língua não é vista como desvinculada da linguagem, pelo contrário, a língua é tida como o código responsável por transmitir determinada mensagem, e essa transmissão ocorre por meio da linguagem. Portanto, para que se efetive uma comunicação é necessária a língua, enquanto código, e a linguagem enquanto propiciador da comunicação.

Ao pensarmos em uma determinada situação em que há uma comunicação entre dois indivíduos, é necessariamente pensarmos em um emissor, uma mensagem e um receptor.

A linguagem como comunicação foi evidenciada na década de 70, no Brasil, antes tida como *sistema e estática*, de acordo com Pietri (2010), a linguagem passou a assumir um novo caráter, esse seria um

caráter pragmático e utilitarista, e seu objetivo seria o desenvolvimento do *uso* da língua, o que conseguiria com alterações na disciplina, que se fundamentaria a partir de então em elementos da teoria da comunicação. Nesse novo contexto, o aluno seria visto como um emissor-receptor de códigos os mais diversos, e não mais apenas do verbal (...) a concepção de língua como *sistema* (ensino de gramática) e a concepção de língua como *expressão estática* (ensino da retórica e da poética, e, posteriormente, estudo de *comunicação*. (PIETRI, 2010, p. 74)

A partir disso, percebemos que o ensino passa a ser caracterizado como algo prático, proveniente da teoria da comunicação, que possibilitasse um prazer pessoal que se estendesse a coletividade, por meio de uma boa ação ou um bom comportamento, também conhecido como a doutrina do *utilitarismo*.

A terceira concepção da linguagem a concebe como processo de interação, nesta concepção o indivíduo faz muito além da utilização da língua como um meio pelo qual ele exterioriza o seu pensamento, mas ele pode “realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois um lugar de interação humana, de locutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 23)

Conceber a linguagem como interação permite enxergar os sujeitos a partir de interlocutores que ocupam lugares sociais, que falam e se comunicam com outros sujeitos, que interagem entre si.

As três concepções de linguagem, expressão do pensamento, comunicação e interação, influenciaram a concepção de texto, uma vez que, o texto, na primeira concepção, a linguagem como expressão do pensamento é considerado como um produto, reflexão da capacidade de alguém externar algo compreensível e estruturado, além de ser gramaticalmente aceito.

Na segunda concepção de linguagem, temos o texto a partir da concepção de linguagem como comunicação, o texto é também um produto. Nessa perspectiva, o texto atende aos diversos meios de comunicação, embora esteja atrelado ao próprio produtor, o aluno, e a sua capacidade de se adequar a esses novos formatos.

Por último, temos o texto a partir da concepção de linguagem como interação, nessa perspectiva, o texto é um processo. Dirige-se ao outro e cumpre uma necessidade de dizer.

Essas três concepções de texto influenciaram e, sobretudo, influenciam o ensino da Língua Portuguesa, porque o texto que é levado para a escola cumpre um dado papel, qual seja: ser modelo, inspiração ou referência.

Ao realizar um levantamento histórico sobre o percurso do texto escolar, Batista (2008), destaca a inserção dos textos literários na sala de aula, mais especificamente nos livros didáticos, que datam o final dos anos 60 e 70 e meados dos anos 90, a exemplo do poema *São Francisco* inserido no livro da coleção *Português*, de Reinaldo Mathias Ferreira, editado pela Ática, destinado a 5ª série² e com data de publicação no ano de 1985. De acordo com o autor, os textos identificados no LD (Livro Didático) eram exemplares destinados às crianças, e eram caracterizados por ser, segundo o autor:

marcada por, pelo menos, três fenômenos associados. Em primeiro lugar, trata-se de uma literatura que se produz a partir de uma relação de interlocução assimétrica. (...)

² Atualmente designado pelo Ministério da Educação como 6º ano.

Em segundo lugar trata-se de uma produção cuja circulação é dependente, de modo marcado. (...) dentre elas, destacam-se a escola e as políticas e as práticas de letramento e de formação de leitores. Em terceiro lugar, trata-se de um texto que, com o desenvolvimento do capitalismo, se torna uma mercadoria. (BATISTA, 2008, p. 27-28)

Os textos que eram selecionados para compor os livros eram pensados como exemplares que ensinavam questões éticas e visavam ensinar às crianças bons modos, e, de acordo com Batista (2008), poderiam ser encontrados alguns textos que eram preconceituosos, mas não impediam a grande demanda por Livros didáticos.

A partir da demanda envolvendo o LD e os discursos políticos que vigoravam, o texto passou a ser visto como mercadoria, principalmente pelo crescente editorial, pelo aumento nas vendas, pelo trabalho de ilustração do LD, além do crescente número de editoras, criando “uma política cultural e educacional do Estado” (BATISTA, 2008, p. 28).

Nesse sentido, podemos verificar que o texto literário vai ganhando espaço nas coleções de LD, por questões logísticas, e por “contribuir” para a educação das crianças, além disso, o que se observava na inserção de textos literários, em alguns casos relacionados às atividades, eram abordagens de exercícios sobre o estudo da língua, que de acordo com Batista (2008), eram atividades que “não se articulam”, o que remete para o que consideramos como “o texto como pretexto para o ensino de gramática”, os textos literários eram necessários pela perfeição estética, linguística e ortográfica.

As atividades de interpretação dos textos literários não exploravam aspectos próprios da linguagem literária, como as figuras de linguagem utilizadas pelo autor do texto, questões linguísticas e gramaticais eram privilegiadas.

Visando repensar o tratamento que os livros didáticos davam ao ensino da língua, de acordo com Batista (2008), os LD começaram a modificar os textos que iriam compor as coleções, como por exemplo, o livro didático destinado a 1ª série ginásial³, trazia textos de cunho “moralista ou passível de ser abordados como tais nos exercícios, seguidos daqueles que se caracterizavam como ‘divertidos’, ‘interessantes’, aptos, de qualquer modo, no espírito sedutor do livro, a motivar o aluno (p. 51)”, e esta motivação consistia em fazer com que o discente percebesse uma coerência entre o que foi lido e as atividades propostas pelo LD.

Além da preocupação com os textos, havia ainda uma preocupação com os autores, neste caso, lembra Batista (2008, p. 51-52), “são predominantemente do século XIX e início do século XX e, dentre os contemporâneos, apenas Rubem Braga e o folclorista Luiz da Câmara Cascudo” tinham produções selecionadas. Percebemos que a constituição dos objetos

³ Hoje corresponde ao 5º ano do ensino fundamental.

de ensino, do livro didático, e, sobretudo da disciplina de Língua Portuguesa é perpassada por vários momentos históricos, além das contribuições dos estudos voltados para o texto.

A pesquisa realizada por Pietri (2010), revela que o texto escrito era concebido, na disciplina “Comunicação e Expressão”, atualmente “Língua Portuguesa”, como documento que visava registrar o percurso histórico pelo qual passava a disciplina, além da necessidade dos alunos saberem ler e escrever. Identificamos que essa concepção vai sendo alterada com o passar dos anos, podemos verificar isto com a incorporação dos estudos sobre a linguagem, além da modificação da nomenclatura da disciplina.

Neste período, há uma concepção de linguagem, como *comunicação*, que influenciava o ensino da língua e a inserção de novos textos na escola. Nesse novo contexto de ensino da língua e conseqüentemente de textos, percebemos que o foco da disciplina passa a ser a compreensão da comunicação, saber se comunicar.

Compreender a Língua Portuguesa a partir da comunicação implica reconhecer que há funções que estão subjacentes, tanto no tocante as funções da linguagem (referencial, emotiva, apelativa, metalinguística, fática e poética) bem como os elementos da comunicação (emissor, receptor, mensagem, código e referente) passam a fazer parte deste momento de ensino.

O texto, na perspectiva da teoria da comunicação, passou a atender novos objetivos de ensino da língua, entre eles o de reconhecer que há uma função comunicativa a cumprir. Fala-se ou escreve-se para comunicar algo. O texto escolar também passou a ser estudado em nome dos elementos da comunicação, o que implicou em novas descobertas sobre o próprio texto, sobre a perspectiva de texto e gênero, por exemplo. A partir dessa nova concepção de língua, a Linguística Textual (LT) traz suas contribuições para a concepção de texto, modificando não apenas a nomenclatura vigente, mas, sobretudo, modificando o modo como os textos eram materializados em forma escrita, na escola, o que abordaremos no tópico a seguir.

1.2 A concepção de texto

As pesquisas sobre o texto advindas da Linguística Textual (LT) estavam relacionadas à noção de que um texto não pode ser concebido como uma extensão da frase, este apresenta diversos mecanismos que o produtor lança mão no momento da organização do texto, seja ele oral ou escrito. O texto também era concebido como um todo significativo. A compreensão de que a disciplina de Língua Portuguesa demandou diferentes contribuições sobre o texto e, particularmente, sobre o texto escolar, promoveu, em meados da década de 60, no Brasil, um

estudo realizado por Geraldi (1997), apontando duas classificações para o texto escolar, a *redação* e a *produção*.

A primeira concepção de texto concebe-o como produto. Comum à redação escolar, os textos produzidos na escola, porque não apresentavam preocupações na redação de textos que pudessem ser considerados “bons”, e isto caracterizava atividades de redação escolar, resultando em redações descontextualizadas que privilegiavam temas amplos, genéricos e às vezes, incomuns à realidade dos alunos.

A segunda concepção está relacionada ao texto como processo, veiculada à concepção de produção textual. Verificou-se que, a produção de um texto, dentre eles, o escolar, é composta por um processo de produção.

Nesta concepção de texto, o autor sabe sobre o que está escrevendo, uma vez que, sua produção intencionada a alguém, o aluno, enquanto produtor de seu texto tem consciência de que o seu discurso está direcionado, que há um indivíduo que será o receptor dessa produção.

Tanto na concepção de texto como redação escolar, quanto na concepção de texto como produção, é importante conhecer e dominar as regras gramaticais, mas de acordo com os postulados da Linguística Textual um texto vai muito além do que conhecê-las, por isso a LT elenca três níveis: o primeiro nível denominado de “análise transfrástica”, “a construção da gramática textual” e “a teoria do texto”, que proporcionaram uma ampliação do estudo do texto (BENTES, 2001).

O primeiro nível do estudo do texto compreende o que está posto da frase para o texto.

O segundo nível, “a construção da gramática textual”, tem como objetivo a reflexão sobre os fenômenos linguísticos inexplicáveis, ou seja, algumas lacunas das gramáticas de frase com a pronominalização, a ordem das palavras no enunciado, à relação tópico-comentário, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções dentre outros só podem ser devidamente explicados no texto, outros estudos também evidenciavam o texto.

O terceiro nível, “a teoria do texto”, considera que todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto, seria o mesmo, guardado as devidas proporções, que afirmar que o conhecimento sobre texto é inato aos nativos de uma língua.

Pensando nos níveis de estudo do texto, a partir da LT, a sistematização do texto é fundamental, Geraldi (1997-2008), sugere que sejam desenvolvidas as chamadas mediações pedagógicas, ou seja, ações mediadas pelo professor, que seriam: leitura de textos relacionados à temática escolhida, debates em sala, discussões temáticas entre os alunos, visando a preparação para o trabalho escrito.

O desenvolvimento das mediações pedagógicas influenciou a concepção de texto que viria a ser abordada pelos documentos oficiais no campo educacional, a exemplo dos PCNs, pois incorporariam não mais o texto como redação escolar, mas como processo. Nesse documento, em sua apresentação, o texto é entendido como

o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p. 21)

Um texto deve ser considerado a partir de sua organização e, sobretudo a sua situação comunicativa a qual está veiculado, seja ele na modalidade verbal ou não verbal, oral ou escrita, deve ser considerada sua atividade discursiva, tais considerações passaram a refletir nas aulas de Língua Portuguesa, através, não só, da preocupação de realizar boas produções.

Ao considerar a organização, a coerência, a coesão, a situação comunicativa de um dado texto, por exemplo, os professores começam a perceber que é necessário que um texto também seja composto por quatro características para que um texto seja, de fato, considerado uma produção. Para tanto é preciso que o aluno/produtor do texto

tenha o que dizer, se tenha uma razão de dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo). (GERALDI, 1997, p. 137)

Agora, o texto escolar, aquele que está na escola, passar a ser resultante de um processo vivenciado pelo aluno, no qual ele é o agente principal da produção desse texto, ele é o autor do seu próprio texto, no sentido de não mais reproduzir uma cópia de um modelo de bom texto. O aluno torna-se capaz de ter contato com bons exemplares, mas de organizar suas ideias de modo a produzir algo de sua autoria. De acordo com Geraldi (2008), esse processo de mudança do termo “redação escolar” para “produção de texto”, também se explica por dois aspectos:

ao apontar para a produção, aponta também para o fato de que toda a produção depende de condições, instrumentos e agentes de produção, além de focalizar o modo como se produz um texto na escola. (...) pensar em produção implica pensar em trabalho e não em inspiração, o que não quer dizer que a criatividade do autor não se faça presente em todo processo de trabalho. (GERALDI, 2008, p. 47)

Dessa maneira, o autor desmistifica a concepção de que para se produzir um texto é necessário uma espécie de inspiração ou a ideia de que quem escreve possui um dom divino, e

sinaliza em seu estudo que, para se produzir um texto, é necessário um “processo” além de muito trabalho por parte do produtor.

Ao considerar o texto escolar como resultante de um trabalho realizado por alguém e para alguém, ele passa a ser considerado como uma atividade que vai além de uma cópia de um texto que já está “pronto”. A produção do texto escolar envolve trabalho, depende de vários e distintos fatores, dentre eles, a criatividade do produtor, as condições de produção, o modo como esse texto será produzido, etc. O texto escolar assume dimensões diferentes das que antes eram empregadas às atividades de redação. Dentre elas, a compreensão dos fenômenos da língua, dos discursos, do texto em circulação etc.

Considerando esta abordagem sobre a produção de texto, Koch (2007) afirma que um texto escrito apresenta em suas “linhas” elementos da semântica, bem como contribuições de natureza pragmática, passando a ser entendido pelas teorias acionais.

O texto visto a partir da pragmática passa a considerar fenômenos psíquicos, que são inerentes a todos os falantes da Língua Portuguesa. Esse fenômeno age como uma espécie de “atividade mental” que o falante coloca em prática no momento em que vai produzir um texto. A autora ainda ressalta que, a partir das contribuições das vertentes cognitivas, o texto já deixa de ser concebido como algo pronto ou acabado, o que já havia sido apontado por Geraldi (1997-2008), levando em consideração o processo de sua produção. O que podemos compreender com relação ao trabalho com o texto escolar, poderá ser resultante de trabalhos com a leitura ou com a gramática, uma vez que se faz necessário que o professor tenha claros objetivos de ensino.

No tocante ao texto, Travaglia (2009), afirma que os falantes possuem capacidades textuais, especificamente três, e estas são consideradas pelo autor como capacidades básicas, ele as denomina de uma capacidade *formativa* (produzir e compreender os textos); uma capacidade *transformativa* (capaz de resumir, parafrasear e reformular os textos), além da capacidade chamada *qualificativa* (qualificar o texto em argumentação, descrição, narração) reforçam um estudo anterior realizado por Koch (2007), no qual a autora afirmou que o texto está em constante “modificação”, sendo assim, o texto não é algo acabado.

A produção textual é uma atividade verbal, na qual os falantes, ao produzirem um texto, estão praticando ações, o texto também é uma atividade verbal consciente, por ser uma atividade intencional, e a produção textual também é interacional, pois os interlocutores estão obrigatoriamente envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto. Tais capacidades seriam postas em prática mesmo antes da atividade escrita, uma vez que o autor coloca-as como sendo um conhecimento do falante, o que provavelmente será necessário é

um trabalho elaborado pelo professor com o intuito de desenvolver essas competências e pode contribuir com a produção do texto escrito.

É importante compreendermos que o texto escrito, nesse caso, está relacionado como o gênero textual, portanto, não podemos conceber texto sem pensar em gênero, é importante conhecermos que antes dos gêneros serem conhecidos por meio da nomenclatura de gênero textual, este era concebido como gênero discursivo, é o que discutiremos no próximo capítulo.

2 O TEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma breve explanação sobre como o texto, em sua materialidade, está relacionado com gêneros. Para tanto, está organizado em duas seções: Na primeira seção, trazemos informações sobre os estudos relacionados aos gêneros textuais. Na segunda seção, apresentamos os mecanismos de textualidade, bem como a importância desses para a construção do texto.

2.1 Os estudos sobre gêneros textuais

Muito tem se abordado sobre o conceito de gêneros textuais. Diversos estudos têm sido desenvolvidos nesse sentido, sejam abordando a noção de gêneros orais ou escritos. A noção de gêneros norteia o documento parametrizador do ensino, os PCN (Parâmetro Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa.

Para chegarmos a nomenclatura “gêneros textuais”, foram necessários os estudos de Bakhtin (2000), que tomou como objeto os gêneros discursivos, o que foi considerado posteriormente por Bronckart (2000), além dos estudos de Santos (2007), Marcuschi (2005; 2008).

No início do século XX, os gêneros são denominados discursivos e são constituídos de três elementos básicos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, segundo Bakhtin (2000), quando criamos um enunciado ele já está “carregado” de finalidade e de condições específicas de sua produção.

De acordo com Bakhtin (2000), os conteúdos temáticos bem como a construção composicional estão relacionados a questões que envolvem as esferas de atividade humana, a posição social e a linguagem em seu uso efetivo contribuem para a composição do conteúdo temático de um texto, além de contribuir também para compor sua forma.

No que diz respeito ao estilo, este, está intrinsecamente relacionado a condições específicas de cada campo, bem como a condições também específicas de comunicação discursiva que por vez se relaciona também com o conteúdo temático e com a forma (BAKHTIN, 2000 p. 266).

A partir das condições citadas acima, teremos diferentes gêneros discursivos dependendo de seu estilo. Assim, o estilo

é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os

ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. (BAKHTIN, 2000, p. 266)

Para o autor, os gêneros discursivos podem ser “modificados” de acordo com as relações entre os falantes, o que ocorreria com o passar dos anos. Os gêneros discursivos são diversificados, isto se justifica pelo fato de se adequarem a situações de comunicação distintas, os gêneros discursivos consideram também a posição social e as relações pessoais (BAKHTIN, 2000).

Considerando os estudos sobre gêneros textuais, em destaque temos o ISD representado por Bronckart (1999), para o autor, além de questões discursivas acrescenta-se também ao estudo dos gêneros a concepção do interacionismo e de questões sociais, os gêneros passam a ser denominados textuais.

Embora reconheçamos os estudos sobre os gêneros discursivos, concordamos com a denominação de Gênero de texto, proposto pelo ISD (Interacionismo Sócio-discursivo).

Nessa concepção, os textos são considerados uma atividade de linguagem porque “designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário” (BRONCKART, 1999, p. 137)” e isso, conseqüentemente, explica o fato de o autor considerar o texto como uma unidade comunicativa, além de abordar que existem critérios que classificam o texto enquanto gênero, apesar de serem pouco delimitáveis.

Bronckart (1999) contempla a noção de discurso, além de considerar outros fatores como o social, por exemplo. Considerar os fatores sociais e discursivos irá possibilitar que os alunos observem as especificidades de cada gênero, para tanto, deverão ser desenvolvidas, nos alunos, capacidades voltadas para o trabalho com a leitura e com a escrita dos textos (gêneros), concebendo a linguagem como uma atividade discursiva e que considera o texto como uma unidade de ensino, isto significa dizer que o ensino do gênero, e, conseqüentemente, do texto escrito, deve considerar a própria circulação social desses textos.

Pensando no plano da interação, o autor afirma que o mundo social, físico e subjetivo faz parte das atividades de interação que estão presentes nos textos, o autor ainda afirma que outros parâmetros também são inseridos no plano *sociosubjetivo* como: o lugar social, o enunciador o destinatário e o objeto (op. cit).

Segundo Marcuschi (2005), “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero”, neste sentido, o autor realiza algumas observações no que diz respeito aos gêneros textuais não serem estruturas “presas” ou como o mesmo aborda “estático.” Deste

modo, podemos observar que textos pertencentes a esfera jornalística, como o gênero *Notícia* e o gênero *Reportagem*, vão variar enquanto sua estrutura.

Ainda com base nos estudos desenvolvidos pelo ISD encontramos a noção de que, para a construção de um texto, é importante considerar: o conteúdo temático; estrutura composicional; objetivos ou funções sociocomunicativas; características linguísticas e as condições de produção.

Considerar o conteúdo temático significa atentar para as informações que estão sendo veiculadas em um dado texto, essas informações são “explicitamente apresentadas, isto é, que são trazidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada” (BRONCKART, 1999, p. 97), em outras palavras, o conteúdo temático são todas as informações de um texto que estão organizadas a partir algo em comum, neste caso um dado tema.

Travaglia (2007, p. 41) também considera a importância desses critérios e os observa fazendo uma distinção entre gênero, tipo e espécie. Para o autor, gênero pode ser caracterizado a partir da função sociocomunicativa de desempenho. O tipo textual é caracterizado por “instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar constituindo critérios para o desenvolvimento das tipologias deferentes”.

A espécie, segundo Travaglia (2007, p. 41) “se define e se caracteriza ‘apenas’ por aspectos formais de estrutura (inclusive de superestrutura) e da superfície linguística e/ou por aspectos de conteúdo”. O autor ainda considera o conteúdo como um fator importante para realizar a definição de gênero, além de mencionar às funções sociocomunicativas, estas, também abordadas por Marcuschi (2005).

Além dos critérios descritos acima (gênero, tipo e espécie), Travaglia (2007), aborda em seu texto a importância de se considerar o suporte, e pensar neste atrelado ao gênero, exercendo uma função “adequação” do gênero dependendo do suporte ao qual estará sendo veiculado. Pensando nisso, observamos que os gêneros textuais que são utilizados na escola e para a escola, no sentido de atividades de produção de textos escritos, são adaptados a situações comunicativas específicas. O texto escolar passa a assumir um papel específico, diferentemente se o texto escrito estivesse sendo utilizado para outras situações que não envolvessem o processo de ensino-aprendizagem relacionado à escola.

Segundo Travaglia (2007), a “natureza” do gênero está relacionada com o que foi concebido como *tipo*, neste caso, o autor elenca sete tipologias que permitirão o leitor reconhecer um tipo de texto: a) texto descritivo, dissertativo, injuntivo, narrativo; no qual os textos descritivos trarão uma localização do objeto de descrição, que não é considerada

obrigatória, os dissertativos podem ser caracterizados como “falar sobre”, estabelecendo relações de causa e consequência, por exemplo, os textos injuntivos são caracterizados “ordens” do que deve ser realizado ou como realizar algo, os narrativos tem, segundo o autor, “como conteúdo temáticos acontecimentos ou fatos narrados em episódios” b) argumentativo “*stricto sensu*” e não “*stricto sensu*” que podem conter mais de um tipo na estrutura do texto, como por exemplo, uma carta, que pode conter trechos de descrição, de narração ou até de argumentação c) preditivo e não preditivo, gêneros buscariam, de certa maneira, prevê algo que não está evidenciado; d) do mundo comentado e do mundo narrado, seriam, segundo o autor, gêneros “em que a perspectiva é de comprometimento do locutor/enunciador” (p. 63); e) lírico, épico/narrativo e dramático, podemos citar alguns gêneros que são compostos por várias espécies, como no caso do poema, que é caracterizado como um gênero lírico e pode ser elegia, epitalâmico, madrigal, dentre outros; f) humorístico e não humorístico, como exemplo do gênero humorístico, o autor cita a piada, e, por fim, temos g) literário e não literário. Desta maneira os tipos de textos “compõem os gêneros que são tipos que existem e circulam na sociedade” (p. 41).

Outro critério abordado por Travaglia (2007) e que também está presente no ISD de Bronckart (1999), é a estrutura composicional, estudada pelo autor a partir da noção de superestrutura, tendo como exemplos os textos narrativos, já que estes são compostos por espécies denominadas “histórias”, assim compreendemos que o que o autor chama de superestrutura é o englobamento, neste caso, de espécies de textos que estão inseridos no tipo narrativo.

Outro aspecto importante para a construção ou distinção entre gênero, tipo e espécie está relacionado à função comunicativa, esta, segundo Travaglia (2007), estará presente tanto no gênero, no sentido de ser “destinado” a um determinado público, por esse motivo conseguimos diferenciar um gênero de uma espécie de texto, e encontramos a função comunicativa também no tipo de texto, no tocante aos atos de fala, ou a questões específicas de cada tipo, assim teremos:

a) na descrição visa-se, ao caracterizar, dizer como é o objeto do dizer; b) na dissertação busca-se o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações; c) na injunção objetiva-se dizer a ação requerida, desejada, é dizer o que e/ou como fazer e assim incitar o alocutário à realização da situação; d) na narração o objetivo é contar, dizer os fatos, os acontecimentos, entendidos estes como os episódios, a ação em sua ocorrência. (TRAVAGLIA, 2007, p. 60)

Podemos verificar que a função comunicativa está relacionada com o que o autor já havia abordado no que se refere as sete tipologias que permitirão a distinção entre gênero, tipo e espécie, assim, cada gênero de texto cumprirá uma função sociocomunicativa correspondente a suas características próprias.

Bronckart (1999) também aborda as condições de produção, mas o faz a partir de três perspectivas: a situação de ação de linguagem, a ação de linguagem e o empréstimo do intertexto.

Ao considerarmos o nosso objeto de estudo, teremos como o lugar de produção a escola, o momento de produção, neste caso para as *Memórias Literárias*, a quantidade total de aulas que foram destinadas para o trabalho com esse gênero em especial, concebeu o aluno como o emissor, ou seja, como o produtor desse texto, e, por fim, temos o professor (a) como um primeiro receptor, pois ele quem elegerá os textos que participarão de uma espécie de “seletiva”, em segundo lugar denominamos os responsáveis pelas Olimpíadas de Língua Portuguesa como os receptores “principais” ou “os mais importantes”.

Travaglia (op. cit) aborda ainda aspectos relacionados às condições de produção, estas são observadas considerando quem escreve, o que escreve, para quem escreve, qual o suporte e o serviço (p. 71). Considerando as condições de produção abordadas pelo autor, quem escreve, para quem escreve, qual suporte, etc, o mesmo especifica o que está chamando de suporte, para o autor o suporte é “definido de modo geral como o espaço-objeto que porta o texto, em que o texto ganha materialidade” (TRAVAGLIA, 2007, p. 74), enquanto que o serviço está relacionado com o “meio” pelo qual o gênero chegará ao “destinatário”, por exemplo, o telegrama utilizará o serviço de telégrafo.

Nessa direção, o texto está atrelado a um dado gênero e tanto um quanto outro possuem características que os diferenciam, a organização, a estrutura, e que os aproximam, e isto deve ficar claro para o professor, principalmente no tocante as atividades de produção de texto, pois trabalhar com o foco em questões estruturais como títulos e subtítulos está voltado para um dado gênero, mas trabalhar questões de natureza linguística, por exemplo, subsidia um trabalho pela perspectiva do texto (SANTOS; MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007).

Para produzir um texto, veiculado a um gênero, se faz necessários alguns procedimentos ou mecanismos, como abordaremos a seguir.

3.2 Mecanismos de textualização

Sobre estudos relacionados aos mecanismos de textualização, o ISD, por meio do trabalho de Bronckart (1999), organiza-os como mecanismos de textualização que “são, por

sua vez, articulados à progressão do conteúdo temático” (p. 259) e responsável pela coerência do texto. O autor também aborda questões relacionadas aos mecanismos de conexão que também podem ser classificados como *organizadores textuais*.

Partindo para os mecanismos de coesão textual, o autor atribui a esses mecanismos a função de “marcar relações de dependência ou/e descontinuidade” (BRONCKART, 1999, p. 263), dentre os mecanismos de coesão, o autor aponta para a coesão nominal, que:

introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um sujconjunto de unidades que chamamos de anáforas. Sendo as séries de argumentos que atravessam um texto geralmente em número limitado (sem que o texto seria muito complexo para ser interpretado).

Percebemos que a coesão nominal será então responsável por promover uma continuidade no texto, além de produzir, de acordo com o autor, um efeito de *estabilidade*.

Antunes (2005) também define a coesão e a coerência como sendo “mecanismos” textuais. A coesão é abordada pela autora como sendo “essa propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Assim, diremos que um texto está coeso no momento em que o leitor percebe a inter-relação das partes desse texto, promovendo uma continuidade temática. No texto, a coesão tem o papel de “criar, estabelecer e sinalizar os laços que deixam os vários segmentos ligados, articulados, encadeados” (op. cit).

Para promover a coesão textual, o produtor do texto dispõe de alguns procedimentos que criam essa continuidade temática, como por exemplo: os recursos da paráfrase, do paralelismo e da repetição de palavras ou expressões. Outro procedimento que também pode ser utilizado pelo produtor de um texto é o da substituição lexical, da substituição e da retomada por elipse. Ainda temos o procedimento da conexão lexical (conectores que promovem a sequencialização do texto) (ANTUNES, 2005, p. 62-144).

Bentes (2001 p. 257), também aborda informações acerca da coesão textual. Para a autora, existem alguns mecanismos textuais que auxiliam o produtor de textos, tais como: a pronominalização, catáfora, anáfora, além de paralelismo sintático.

Após a abordar os mecanismos de coesão nominal, o autor apresenta os mecanismos de coesão verbal, que “por sua vez, estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais” (p. 263).

Travaglia (2007) e Marcuschi (2008) também apresentam informações sobre os mecanismos de textualização, o primeiro autor considera que os mecanismos de textualização

são “articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é compreensível no nível da infra-estrutura” (p. 259), esses elementos de textualização contribuíram para a organização do texto escrito, no tocante a sua coerência. O autor aborda inicialmente os mecanismos de textualização denominados de conexão (organizadores textuais), estes são organizados para possibilitar relações entre os níveis de organização textual, são, portanto: demarcação de balizamento, empacotamento, ligação e encaixamento (p. 164), a coesão nominal (introduzem os argumentos e organizam sua retomada no texto e continuidade do conteúdo), temos ainda os mecanismos de conexão verbal, estes são responsáveis por retomarem séries de predicados, uso dominante dos tempos verbais (evolução do conteúdo). Torna-se claro que o conceito de textualidade volta-se para a materialidade do texto, neste caso, do texto escolar, como objeto de ensino.

2.3 Mecanismos enunciativos

Relacionados aos mecanismos enunciativos temos as contribuições de Gregolin (1993), pois para a autora esses mecanismos são “divididos” em três níveis:

no nível léxico-cognitivo são estabelecidas as representações semânticas do texto; no nível linguístico a coesão textual através de procedimentos particulares como a pronominalização, a sequencialização por conectores ou pelo uso dos tempos verbais, entre outros; no nível contextual ou pragmático é estabelecida a relação entre o texto e o contexto que o produziu. (GREGOLIN, 1993, p. 25)

Desse modo, os três níveis são imprescindíveis a devem ocorrer de maneira harmonizada para que possibilite a produção de sentidos criados pelo texto.

Outra autora que também estuda assuntos relacionados a coerência textual é Bentes (2001), a autora afirma que a coerência textual deve ser entendida a partir do momento “em que se percebe que o (s) do texto não está/estão no texto em si, mas depende(m) de fatores de diversas ordens: linguísticos, cognitivos, socioculturais e interacionais” (p. 257), assim, a coerência textual está para muito além da própria materialização do texto. Essa discussão tem sido o ponto central da Linguística Textual.

Para Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos estão organizados em “três grupos”: O primeiro grupo compreende desde o do autor do texto as instâncias enunciativas, que para o autor significa dizer que o autor de um texto é também o agente de linguagem, além de ser responsável pela utilização dos mecanismos tanto de textualização quanto os enunciativos. O segundo “grupo” é composto pelo gerenciamento das operações de linguagem, que seria uma espécie de organização da produção de um texto, mas segundo o

autor, é importante termos em mente que “não são nem as capacidades propriamente cognitivas nem as suas capacidades acionais (intenções, motivos) que determinam, por si só, as operações de linguagem efetivamente realizadas” (p. 324). Por último, o autor aborda o posicionamento enunciativo, caracterizado pelas vozes enunciativas presentes no texto, essas vozes “assume diretamente a responsabilidade do dizer” (p. 326).

A coerência do texto é abordada por Antunes como

uma propriedade que tem a ver com as possibilidades de o texto funcionar como uma peça comunicativa, como um meio de interação verbal. Por isso, ele, é, em primeira mão, linguística (...) a coerência do texto é linguística, mas é, também, contextual, extralingüística, pragmática, enfim, no sentido de que depende também de outros fatores que não aqueles puramente internos à língua. (ANTUNES, 2005, p. 176)

Assim, a coerência de um texto está para além do que está posto no papel, não apenas o sentido, mas também o sentido engloba muitas outras coisas.

Para Travaglia (2007, p. 319), os mecanismos enunciativos também são concebidos como sendo os responsáveis pelo “estabelecimento da coerência pragmática do texto”. O autor aborda os mecanismos enunciativos a partir de dois aspectos: o primeiro relacionado à distribuição das vozes e o segundo a partir da marcação das modalizações.

No tocante a distribuição das vozes o autor as classificam como

as entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado. Na maioria dos casos, é a instância geral de enunciação que assume diretamente a responsabilidade do dizer. Essa voz, que se poderia chamar de neutra, é, portanto, conforma o tipo de discurso, ou a do narrador ou a do expositor. (TRAVAGLIA, 2007, p. 326)

Para o autor, além das vozes a marcação dos modalizadores corresponde a “marcas” textuais que orientam o leitor para a interpretação do conteúdo temático do texto, assim o autor nos apresenta quatro tipos de modalizações: a lógica que de acordo com o autor consiste em uma avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, os modalizadores deônticos que avaliam alguns conteúdos temáticos, modalizações apreciativas, que avaliam alguns aspectos temáticos, seria uma espécie de fonte julgamento, as modalizações pragmática que de acordo com autor contribuem para “a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático”, Travaglia (2007, p. 335) ainda acrescenta a modalidade de enunciado, relacionados a quatro tipos de frases: declarativas, exclamativas, imperativas e interrogativas.

O autor explicita os motivos pelos quais ele acrescenta as modalidades de enunciado nesse estudo, para ele “toda frase é portadora de um valor neutro ou de declaração.

Em seguida, situando-se no plano locucional, consideram que as frases declarativas não seriam portadoras de nenhum valor suplementar, enquanto as frases exclamativas, imperativas e interrogativas, estas sim, seriam portadoras desse valor, traduzindo uma ordem, um pedido, espanto, etc”. (op. cit)

O autor chega à conclusão de que os enunciados não podem ser considerados como exemplares de mecanismos de modalização.

Percebemos que os mecanismos enunciativos voltam-se para às condições de produção, especificamente a relação entre o produtor do texto e o seu interlocutor. Fica claro a importância de não apenas considerar, mas trabalhar em sala de aula o funcionamento desses mecanismos, o que ocasionará um melhor entendimento acerca do funcionamento das partes de um texto, além de proporcionar para os alunos o estudo sobre a Língua Portuguesa, em uso. O estudo dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos irá auxiliar o professor no trabalho com o gênero e com o texto, ao considerar o texto pelo viés do sociointeracionismo tendo em mente que há interlocutores para os quais o texto será direcionado (SANTOS; MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007, p. 28).

Assim, chegaremos à conclusão de que o texto e o gênero são indissociáveis (SANTOS; MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007, p. 35) e que o ideal para os alunos é conceber o trabalho simultâneo entre o texto e o gênero, observando neste, características internas, e naquele as funções sociocomunicativas (SANTOS; MENDONÇA & CAVALCANTE, 2007, p. 41)

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo abordar os aspectos teórico-metodológicos. Ele está dividido em três tópicos: 3.1 “A Natureza e o tipo da pesquisa”, 3.2 “O contexto da coleta de dados e sujeitos da pesquisa” e 3.3 “Categorias de análise”.

3.1 A Natureza e o tipo da pesquisa: a pesquisa de campo e a abordagem qualitativa

Buscamos analisar os dados de modo a descrevê-los e interpretá-los, “operando” através da visão de um observador em relação ao mundo, o que possibilita inserir o pesquisador no contexto da pesquisa. Sendo assim, o conjunto de metodologias desenvolvidas caracteriza esta pesquisa como de campo pertencente ao paradigma qualitativo.

A pesquisa de campo tem como objeto o próprio ambiente onde será coletado os dados, desse modo “a coleta de dados, é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados” (SEVERINO, 2007, p. 123).

Neste caso, houve intervenção (no decorrer das aulas observadas) por parte da observadora, em função do desenvolvimento das ações do PIBID, projeto do qual a pesquisadora participa.

No tocante a abordagem qualitativa, de acordo com Severino (2007, p. 119) é um “modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”.

Ainda sobre a perspectiva da pesquisa qualitativa, Tozoni-Reis (2007, p. 25) a conceitua como uma “modalidade segundo a qual a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação”. O pesquisador assume um papel importante neste tipo de pesquisa, pois ele deve compreender o objeto que ele está analisando.

Em determinado “momento” da realidade, sem dela subtrair aspectos históricos, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos.

Com esse intuito, o pesquisador busca alternativas para ajudar a solucionar um dado problema, criando novos questionamentos, novas formas de investigação e análise. Ao contrário da prática de pesquisa comum ao paradigma positivista, o direcionamento qualitativo realiza mais do que uma descrição numérica e mais do que apenas a explicitação de um problema de pesquisa. A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador um “contato” direto com os dados que ele pretende coletar além da pluralização das esferas da vida.

3.2 Contexto da coleta de dados e sujeitos da pesquisa

O contexto de coleta dos dados se caracteriza como um espaço físico escolar. Trata-se de uma escola pública da rede estadual de ensino do município de Campina Grande – Paraíba. Esta escola situa-se em um bairro urbano da cidade, atende alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais, finais e EJA – e oferece os três turnos de ensino. Para atender aos objetivos deste trabalho, foi contactado uma professora de Língua Portuguesa, responsável pelos sétimos anos dos turnos da manhã e tarde, que, por meio de um termo de consentimento (vide apêndice A) assinado por ela permitiu a observação de suas aulas.

O sujeito da pesquisa, portanto, foi a professora, que forneceu, através de um questionário escrito (vide apêndice B), informações sobre o que concebia sobre texto escolar e sobre as etapas que elege para produzi-lo com seus alunos, além de ceder o espaço de sala de aula para a realização das observações, que ocorreram entre os meses de março a dezembro de 2014.

Considerando que as técnicas da pesquisa intervêm diretamente no processo da coleta de dado, essas técnicas “são procedimentos operacionais que servem de mediação para a realização das pesquisas” (SEVERINO, 2007, p. 124). Essas técnicas devem estar atreladas ao paradigma adotado pelo pesquisador. Nesse sentido, a coleta de dados desta pesquisa está composta pelas técnicas de observação de aula e com o auxílio do instrumento *diário* de campo, no qual anotamos todos os procedimentos metodológicos desenvolvidos pela professora durante as aulas observadas.

O registro das aulas foi realizado de acordo com o horário disponibilizado pela professora e foi previamente acordado com a mesma. As aulas foram observadas em uma turma de 7º ano. Essa turma era composta por 28 alunos, sendo a maioria meninos. Os alunos tinham entre 15 e 17 anos, aproximadamente. O período de observação de aulas de Língua portuguesa durou um ano, ocorreu entre os meses de abril a novembro de 2014.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados, além do diário de campo, foi um questionário; composto por três perguntas abertas foi aplicado a professora participante da pesquisa. A elaboração do questionário estava de acordo com o que propõe Severino (2007, p. 125), um questionário deve ser composto por um

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos membros sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos.

Além dos dois instrumentos utilizados para coletar os dados desta pesquisa, o diário de campo e o questionário, também foram coletadas atividades para a análise de dados: o caderno de um dos alunos da turma, o livro didático e o caderno de orientações do professor, entregue na escola, para o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa.

3.3 Categorias de análise

Considerando o nosso objeto de pesquisa, o texto escolar escrito, elegemos as seguintes categorias de análise: identificação dos textos escolares; identificação dos eixos de ensino e aprendizagem para os quais o texto escolar tem subsidiado as aulas de Língua Portuguesa e análise da concepção de texto escolar da professora entrevistada.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo analisar os dados coletados durante as observações das aulas de Língua Portuguesa. Para isso, o capítulo está dividido em três seções: na primeira, identificaremos os textos escolares para responder ao objetivo específico “descrever e analisar o tratamento do texto escolar escrito em tarefas de ensino dos eixos da Língua Portuguesa, prática de leitura e escuta de textos, práticas de produção escrita e oral e práticas de análise linguística. Na segunda seção, fazemos a análise da concepção de texto escolar da professora entrevistada, para tanto utilizamos as respostas obtidas por meio de um questionário aplicado com a professora participante dessa pesquisa

4.1 Identificação e análise dos textos escolares escritos que subsidiam as tarefas de Língua Portuguesa

Conforme o quadro abaixo, podemos verificar que os alunos tiveram contato com alguns gêneros textuais, muito embora veremos mais adiante que o trabalho com a escrita dos gêneros não foi tão frequente.

Quadro Síntese I: A identificação dos textos escolares nas aulas de Língua Portuguesa-7º ano

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	EIXO DE ENSINO
28/04/2014 (2h/aula)	- Conhecer os elementos da narrativa; - Conhecer parte da biografia de Clarice Lispector; - Conhecer um dos <i>contos</i> ⁴ de Clarice Lispector.	- Leitura do <i>conto</i> “Felicidade Clandestina”; - Exercício escrito sobre o <i>conto</i> “Felicidade Clandestina”.	- Leitura
23/05/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas marchinhas de carnaval ; - Identificar ligações temáticas entre as marchinhas trabalhadas, <i>conto</i> “Antes do Baile Verde”.	- Atividade de leitura e escuta de marchinhas de carnaval; - Atividade escrita sobre o <i>conto</i> “Antes do Baile Verde”.	- Leitura
09/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer as Olimpíadas de Língua Portuguesa; - Conhecer o gênero “ <i>Memórias Literárias</i> ”; - Conhecer os materiais disponibilizados pelo MEC para a produção do gênero “ <i>Memórias Literárias</i> ”.	- Atividade de leitura sobre as Olimpíadas e sobre o gênero <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura
14/07/2014 (2h/aula)	- Identificar que o gênero <i>Memórias Literárias</i> pode ser produzido a partir de lembranças antigas;	- Atividade de leitura sobre as características linguísticas do gênero <i>Memórias Literárias</i> ; - Atividade escrita sobre o gênero <i>entrevista</i> .	- Leitura

⁴ Grifo nosso.

	- Conhecer a estrutura da <i>entrevista</i> ;		
21/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas <i>Memórias Literárias</i> ; - Conhecer e diferenciar a memória literária do <i>diário</i> . - Analisar a estrutura e a linguagem das Memórias lidas comparando com as Memórias produzidas.	- Atividade de leitura da memória "Minha vida de Menina (1)" e "Minha vida de Menina (2) <i>diário</i> ; - Atividade de análise da estrutura e da linguagem utilizadas nas memórias produzidas.	- Leitura Gramática/ Análise Linguística
15/08/2014 (2h/aula)	- Conhecer os tipos de sujeito; - Identificar o tipo de sujeito contido em orações; - Atividade escrita sobre os tipos de sujeito.	- Atividade de leitura sobre os tipos de sujeito – LD – Página 95 (gênero tirinha);	Gramática/ Análise Linguística
07/11/2014 (2h/aula)	- Conhecer as características do gênero “ <i>Notícia</i> ”; - Analisar alguns exemplares de <i>Notícias</i>	- Atividade de leitura; - Atividade escrita.	- Leitura

Fonte: Próprio Autor

A partir do quadro “A identificação dos textos escolar nas aulas de Língua Portuguesa – 7º ano”, podemos constatar que houve a realização de atividades com diferentes gêneros⁵ textuais: contos; marchinha de carnaval; Memórias Literárias; entrevista; Notícia; tirinha e diário.

Dentre os gêneros listados anteriormente, o que foi mais evidenciado foi o *conto*, conforme veremos nos próximos quadros, referentes ao trabalho com os eixos de ensino. O desenvolvimento das atividades com o gênero conto serviu como subsídio para as introduções ao estudo do gênero Memórias Literárias.

Tendo em vista que os alunos iriam se deparar com um período de estudos mais constante sobre a linguagem literária, a professora achou por bem iniciar o trabalho com o texto literário a partir dos *contos*, que, de certa forma, retratavam situações parecidas com as do cotidiano e isso seria viável, uma vez que, as *Memórias Literárias* narram situações vivenciadas pelo próprio autor da memória ou narra situações vivenciadas por outra pessoa e que o autor “se apropria” delas.

Dessa forma, foi iniciado com a abordagem dos elementos da narrativa nos *contos*, a fim de que, posteriormente, o tratamento do gênero exigido pela OLP (Olimpíadas de Língua Portuguesa) o gênero Memória Literária, os alunos iriam ter domínio no que diz respeito a estrutura de um texto narrativo, dos elementos narrativos que o compõe, da linguagem

⁵ Os gêneros textuais citados ora foram selecionados pela professor (a), ora foram seguidas sugestões da OLP, ora foram abordados por ela por se encontrarem no livro didático da turma.

literária e da interpretação do texto como uma atividade necessária ao grupo, pois através dela o aluno podia construir suas impressões pessoais a respeito do texto.

A partir da identificação dos texto/gênero, verificamos que a professora explorou com os alunos tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal. Com a primeira o trabalho teve início com estudo do gênero conto, seguido das Memórias Literárias, entrevista, diário e Notícia. A segunda foi explorada apenas no gênero tirinha.

O trabalho com o gênero *entrevista* teve início com a exposição, por parte da professora, acerca do que caracteriza uma *entrevista* estruturada ou semi-estruturada, em seguida, os alunos foram instigados a perceber que uma *entrevista* pode ser originada a partir de uma fotografia do passado – esse trabalho foi uma sugestão da OLP.

Podemos verificar que o trabalho com um gênero que transita entre a modalidade escrita e oral, como a entrevista, permite que a professora tenha a possibilidade de trabalhar as duas modalidades de linguagem, oral e escrita, e, escolhendo gêneros textuais que permitam a concretização desse trabalho é fundamental para possibilitar aos alunos um contato, sobretudo, com o gênero oral.

Os dados nos revelam também que houve uma ligação entre diferentes gêneros textuais visando o desenvolvimento do trabalho com a temática proposta pela Olimpíada de Língua Portuguesa⁶ “O lugar onde vivo”. Ele subsidiou o trabalho com os gêneros: diário, entrevista e a própria memória literária, conforme orientações do Caderno do Professor, distribuídos nas escolas pelo Ministério da Educação.

Pela própria descrição do Caderno do Professor, percebemos que a memória literária pode ser escrita a partir de lembranças de pessoas mais velhas e, uma das formas de escrever esse gênero é por meio da entrevista a uma pessoa mais velha.

Ainda nas orientações do Caderno do Professor encontramos a importância dos alunos lerem e saberem diferenciar o gênero diário do gênero Memórias Literárias, conforme o encontro do dia 21 de julho, apresentado no quadro.

Com o intuito de informar aos alunos acerca da OLP, bem como apresentar o gênero proposto para a produção, foi desenvolvida uma aula expositiva no dia 09 de julho de 2014 (ver quadro), com orientações tanto sobre as Olimpíadas de Língua Portuguesa, quanto informações sobre o que seria o gênero Memórias Literárias, para demonstrar aos alunos que

⁶ Inicialmente, conhecer o que é a Olimpíada de Língua Portuguesa, o que ela representa para a educação pública brasileira, compreender a importância de conhecer gêneros textuais que são pouco trabalhados em sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento do trabalho com a escrita. Essa aula introdutória acerca das OLP ocorreu no encontro do dia 09 de julho de 2014, conforme quadro. A introdução ao gênero *Memórias Literárias* seguiu as orientações do caderno do professor, no qual traz os objetivos do gênero na olimpíada

as memórias são textos produzidos com a intenção de relembrar acontecimentos do passado, e que podem tanto conter informações de ordem do real quanto integrar informações da ordem do imaginário do escritor, conforme informações da oficina 5 do Caderno do Professor, disponibilizado pela OLP.

Podemos verificar que houve um trabalho desenvolvido a partir das orientações propostas pela OLP, bem como um trabalho voltado tanto para conhecer melhor o gênero quanto “dividir” as etapas para a produção deste, mesmo que para isso a professora tenha disposto esse trabalho em um curto período de tempo.

Podemos verificar, nesse sentido, o trabalho com a concepção de linguagem voltada para uma ação discursiva, que considere a própria circulação do gênero, nesse caso específico a de uma Olimpíada, ocasionando um estudo das funções comunicativas desse dado gênero (MARCUSCHI, 2005; TRAVAGLIA, 2007).

Os encontros descritos para tratamento dos gêneros entrevista e diário reforçam o que Geraldi (1997-2008) aborda como o processo que antecede a produção de um texto, as mediações pedagógicas que devem ser desenvolvidas pelo professor, no sentido de proporcionar atividades que estimulem a produção escrita, ou seja, atividades diversificadas que ajudem o aluno a compreender que a produção de texto começa muito antes do ato de escrevê-lo. Essas mediações pedagógicas também estarão presentes no trabalho com o eixo da leitura, conforme veremos na apresentação e discussão da próxima categoria de análise.

Na seção a seguir, discutiremos, detalhadamente como o texto escolar escrito tem articulado o trabalho entre os eixos de prática de leitura e escuta de texto, prática de produção escrita e oral e práticas de análise lingüística, possibilitando, dessa forma, a articulação necessária entre eles.

4.1.1 Eixo de prática de leitura e escuta de textos

Ao utilizar o texto como subsidio para atividades de leitura, verificamos que, em geral, a professora planejou e executou em 18 encontros as atividades de leitura. Essas, com objetivos diversos, por exemplo, ler e interpretar textos/gêneros diversos, leitura de características estruturais dos gêneros trabalhados em sala de aula e leitura de conhecimento de um gênero foram as atividades mais freqüentes.

Cada encontro tinha a delimitação de objetivos a serem cumpridos pelos alunos, esses por sua vez caracterizariam o êxito da aula ministrada.

O quadro abaixo traz todas as aulas que utilizaram o texto escolar escrito para articular atividades de leitura.

Quadro Síntese II: O texto escolar escrito e a prática de leitura e escuta de texto

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	EIXO DE ENSINO
28/04/2014 (2h/aula)	- Conhecer os elementos da narrativa; - Conhecer parte da biografia de Clarice Lispector; - Conhecer um dos <i>contos</i> de Clarice Lispector.	- Leitura do <i>conto</i> "Felicidade Clandestina"; - Exercício escrito sobre o <i>conto</i> "Felicidade Clandestina".	- Leitura
02/05/2014 (2h/aula)	- Conhecer o <i>conto</i> "Natal na Barca"; - Conhecer a biografia da autora "Lygia Fagundes Telles"	-Leitura dramatizada do <i>conto</i> "Natal na Barca"; - Exercício escrito sobre o <i>conto</i> "Natal na Barca".	- Leitura
07/05/2014 (2h/aula)	- Reconhecer os elementos da Narrativa presentes no <i>conto</i> "Natal na Barca".	- Atividade escrita sobre os elementos da Narrativa; - Atividade de análise do <i>conto</i> "Natal na Barca"	- Leitura
12/05/2014 (2h/aula)	- Analisar a importância dos Elementos da Narrativa para a organização do <i>conto</i> "Natal na Barca".	-Exercício de análise dos elementos da narrativa presentes no <i>conto</i> "Natal na Barca".	- Leitura
16/05/2014 (2h/aula)	- Conhecer o Tema geral das atividades da escola (As sete artes); - Conhecer o <i>conto</i> "Antes do Baile Verde".	-Atividade de leitura do <i>conto</i> "Antes do baile Verde"; - Exercício escrito sobre o <i>conto</i> "Antes do Baile Verde".	- Leitura
23/05/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas marchinhas de carnaval; - Identificar ligações temáticas entre as marchinhas trabalhadas, <i>conto</i> "Antes do Baile Verde".	- Atividade de leitura e escuta de marchinhas de carnaval; - Atividade escrita sobre o <i>conto</i> "Antes do Baile Verde".	- Leitura
26/05/2015 (2h/aula)	- Conhecer as Sete Artes; -Identificar algumas das Sete Artes no <i>conto</i> "Antes do Baile Verde";	- Atividade escrita sobre o <i>conto</i> "Antes do Baile Verde".	- Leitura
09/07/2014 (2h/aula)	-Conhecer as Olimpíadas de Língua Portuguesa; - Conhecer o gênero " <i>Memórias Literárias</i> "; - Conhecer os materiais disponibilizados pelo MEC para a produção do gênero " <i>Memórias Literárias</i> ".	- Atividade de leitura sobre as Olimpíadas e sobre o gênero <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura
11/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer a estrutura composicional do gênero " <i>Memórias Literárias</i> "; - Conhecer o tema geral para a produção das Memórias "O lugar onde vivo".	- Atividade de leitura sobre os elementos estruturais do gênero <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura
	- Identificar que o gênero <i>Memórias</i>	- Atividade de leitura sobre as características linguísticas do	

14/07/2014 (2h/aula)	<i>Literárias</i> pode ser produzido a partir de lembranças antigas; - Conhecer a estrutura de uma <i>entrevista</i> ;	gênero <i>Memórias Literárias</i> e atividade de leitura sobre a estrutura de uma <i>entrevista</i> ; - Atividade escrita sobre o gênero <i>entrevista</i> .	- Leitura
16/07/2014 (2h/aula)	- Analisar a importância da <i>entrevista</i> para o processo de produção da Memória; - Produzir a primeira versão da Memória.	- Atividade de leitura das <i>entrevistas</i> realizadas; - Atividade de produção da primeira versão das <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura; - Escrita.
21/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas <i>Memórias Literárias</i> ; - Conhecer e diferenciar a memória literária do <i>diário</i> . - Analisar a estrutura e a linguagem das Memórias lidas comparando com as Memórias produzidas.	- Atividade de leitura da memória "Minha vida de Menina (1)" e "Minha vida de Menina (2) <i>diário</i> "; - Atividade de análise da estrutura e da linguagem utilizadas nas memórias produzidas.	- Leitura - Gramática/ Análise Linguística
01/08/2014 (2h/aula)	- Identificar inadequações nas memórias produzidas; - Analisar as inadequações encontradas;	- Atividade de leitura das memórias produzidas; - Atividade de análise das inadequações encontradas nas memórias.	- Leitura - Gramática/ Análise Linguística
29/10/2014 (2h/aula)	- Revisar o conteúdo sobre os tipos de predicado.	- Atividade de Leitura sobre os tipos de predicados; - Atividade escrita sobre os tipos de predicados.	- Leitura
05/11/2014 (2h/aula)	- Conhecer os gêneros jornalísticos; - Identificar, em jornais, os gêneros jornalísticos.	- Atividade de leitura; - Atividade escrita.	- Leitura
07/11/2014 (2h/aula)	- Conhecer as características do gênero "Notícia"; - Analisar alguns exemplares de <i>Notícias</i> a partir das características estruturais apresentadas.	- Atividade de leitura; - Atividade escrita.	- Leitura
12/11/2014 (2h/aula)	- Analisar as diferenças estruturais e linguísticas entre os gêneros jornalísticos.	- Atividade de Leitura.	- Leitura
19/11/2014 (2h/aula)	- Analisar as partes que compõe a <i>Notícia</i>	- Atividade de leitura.	- Leitura

Fonte: Próprio Autor

No encontro referente a introdução ao gênero *conto* e aos elementos da narrativa, que ocorreu no dia 28 de abril, teve três objetivos: conhecer os elementos da narrativa, conhecer, um pouco da biografia de Clarice Lispector e ler um dos *contos* da autora. Para cumprir com

o primeiro objetivo, os alunos copiaram um texto informativo que, em seguida, foi lido e trabalhado posteriormente (vide anexo A – Características do gênero *Conto*):

Características gerais do gênero *conto*

Situação inicial: início da história. O narrador apresenta os fatos iniciais, os personagens e na maioria das vezes, o espaço e o tempo.

O conflito: representa um movimento de complicação, onde começa a acontecer algo que provoca uma expectativa (...).

Clímax: é o momento mais tenso da narrativa, pois tudo o que acontece pode ser o que esperávamos ou não.

Desfecho: revela o final da história, esse final pode ser alegre, triste, engraçado ou até mesmo trágico.

(Anexo A)

Ao que se refere ao objetivo de conhecer os elementos da narrativa, o texto descrito acima nos revela que foi cumprido esse objetivo, uma vez que, os alunos tiveram informações a respeito de como o texto narrativo pode ser organizado, além de conhecerem a nomenclatura de cada parte constitutiva do texto narrativo. Esse objetivo não possibilita, de imediato, por exemplo, o trabalho com a escrita de um texto narrativo, mas inicia um trabalho que pode ser realizado posteriormente.

Começar explorando um texto informativo sobre os elementos da narrativa proporciona aos alunos terem conhecimento de que um texto de estrutura narrativa se difere de outros textos de estrutura descritiva, por exemplo, no qual não será encontrado a complicação ou o clímax. O trabalho com os elementos da narrativa permite que os alunos percebam que além de cada gênero possuir sua estrutura própria, possuem sequências textuais ou tipos textuais, como o injuntivo, descritivo, narrativo e dissertativo (TRAVAGLIA, 2007).

O segundo objetivo do encontro do dia 28 de abril foi conhecer, através de um texto informativo, parte da biografia de Clarice Lispector e conhecer – ler – o *conto* “Felicidade Clandestina”, entregue em cópia para cada aluno. As informações sobre Clarice Lispector e o exercício de interpretação foram copiados na lousa, verificamos que o texto é para conhecimento dos alunos, mas não implica em outra atividade que não seja de leitura do mesmo, vejamos o texto abaixo:

Texto Informativo – Quem é Clarice Lispector?

Clarice Lispector nasceu em Tchetchenik, Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920, veio para o Brasil em março de 1922. Passou a infância na cidade do Recife e em 1937 mudou-se para o Rio de Janeiro, onde se formou em direito.

Estreou na literatura ainda muito jovem com o romance “Perto do coração Selvagem” (1943), que teve calorosa acolhida da crítica e recebeu o prêmio Graça Aranha.

Clarice faleceu no Rio de Janeiro no dia 09 de dezembro de 1977.

(Anexo B)

Após a leitura das informações sobre a autora, os alunos receberam a cópia do *conto* “Felicidade Clandestina”, após a leitura foi aberto um momento de discussão sobre o texto. Esse momento ocorreu a partir de perguntas dirigidas realizadas pela professora, direcionadas aos alunos, tais como: “que relação pode ser estabelecida entre o título e a narrativa?”, “podemos identificar a presença de qual/quais elementos da narrativa?”, por exemplo.

No primeiro momento, os alunos aparentavam não ter gostado do *conto*, impressão que logo foi substituída por novas, após o momento de interpretação, os alunos começaram a perceber que existia uma vontade da personagem em ler um livro, e, para ela a possibilidade disso não acontecer era uma tortura, os alunos começaram a perceber como a autora aborda a questão da leitura de uma forma literária, que envolve, que paralisa.

Verificamos mais uma vez que as mediações pedagógicas estão sendo realizadas, uma vez que, os textos que estão sendo trabalhados são lidos e discutidos no sentido de preparar os alunos para uma produção de texto. Em seguida, foi solicitado que os alunos respondessem a atividade abaixo:

Exercício

Depois de realizada a leitura do *conto* “Felicidade Clandestina”, responda às questões abaixo.

1. Considerando apenas o título do *conto*, quais expectativas o leitor cria em relação a história?
2. Após a leitura do *conto*, você consegue estabelecer uma ligação entre o título e o texto? Por quê?
3. O *conto* retrata uma situação comum do cotidiano? Quais elementos ou pistas contidas no texto confirmam sua resposta?
4. Por meio da leitura do *conto*, podemos identificar um conflito vivenciado pelas personagens. Esse conflito ocorre no cotidiano das pessoas ou é uma característica apenas do *conto*? Por quê?
5. Para refletir: “A intolerância está presente em qualquer ordem da vida em sociedade, seja política, social, de cor, raça ou até mesmo religiosa.”
É possível identificarmos algum tipo de intolerância no *conto*? Por quê? Qual outra expressão pode caracterizar uma não aceitação de uma pessoa ou comportamento?
6. Qual (quais) a (s) possível (eis) intenção da autora ao terminar o *conto* com a seguinte afirmação: “(...) não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.”

(Fonte: Diário de Campo da pesquisadora)

Podemos verificar que o intuito de explorar o *conto* lido por meio de um exercício de interpretação, pode ajudar os alunos a atentarem para aspectos específicos do texto lido, como por exemplo, na primeira questão, na qual os alunos devem se colocar como leitores e verificarem a possibilidade de criarem expectativas acerca do *conto* a partir do título. Percebemos que as duas primeiras questões partem da opinião pessoal de cada leitor/aluno, no que diz respeito às expectativas criadas a partir do título do *conto* e se essas expectativas são concretizadas ao término da leitura.

Podemos perceber que o exercício foca em questões relativas ao texto, a questões de interpretação, não está para questões relacionadas ao gênero, como por exemplo, a estrutura do gênero, a linguagem utilizada, as sequências narrativas, etc.

As questões três, quatro e cinco, estão, de certa maneira, interligadas tematicamente. No tocante a identificação de aspectos relacionados ao conflito presente no *conto*, pois inicialmente, na questão três, os alunos devem identificar o conflito, em seguida, buscar pistas no próprio texto e verificar se o conflito presente na narrativa pode existir no cotidiano das pessoas.

A quinta questão aborda a intolerância que é demonstrada por uma das personagens do *conto*, mas aborda a partir de uma afirmação, a partir da qual os alunos devem interpretar e buscar outras informações que façam com que eles relacionem a intolerância com a prática de *bullying*, tudo isso explora conteúdos de leitura.

A sexta e última questão é uma questão mais reflexiva, uma vez que, é necessário que o aluno leia e interprete as informações contidas no *conto* para que consiga associar a afirmação colocada pela autora ao final da narrativa com toda a história.

Outro encontro no qual o texto escrito subsidiou atividade de leitura ocorreu na dia 02 de maio (ver quadro). Foi realizada a leitura dramatizada do *conto Natal na Barca* de autoria de Lygia Fagundes Telles, seguida de uma atividade de análise dos elementos da narrativa presentes no *conto*. Esse encontro teve como um dos objetivos chamar a atenção dos alunos por meio da apresentação do *conto*. Na ocasião, a professora chegou mais cedo e colocou as cadeiras dispostas em um círculo com uma cadeira no centro. Em cima da cadeira que estava no centro havia uma caixa com diversos objetos que remetiam ao *conto*. Quando os alunos chegaram foram se organizando no círculo e a aula começou da seguinte maneira:

Os alunos ficam sabendo que irão trabalhar com a leitura de um *conto*. Para saberem o título do *conto*, a professor (a) retira alguns objetos da caixa para que os alunos tentem descobrir o título. Após saberem que o *conto* é intitulado “Natal na Barca”, os demais objetos começam a ser retirados da caixa para que os alunos possam criar a história do *conto*. Retirado todos os objetos, os alunos recebem uma cópia do *conto* e é iniciada a leitura do mesmo.

Encerrada a leitura é aberto um momento para a discussão do texto, os alunos expõem, oralmente, suas opiniões e sugerem a realização de uma leitura dramatizada do *conto*. (Diário de Campo da pesquisadora)

Essa aula foi idealizada pensando em cumprir os seguintes objetivos: conhecer o *conto Natal na Barca* e conhecer a biografia de Lygia Fagundes Telles, destacando alguns aspectos importantes da vida da autora. A apresentação do *conto* do modo como foi realizada conseguiu chamar a atenção dos alunos e promover um momento diferenciado,

principalmente por fugir do que era esperado por eles, no sentido de apresentar, oralmente, o texto/gênero que será trabalhado.

Para o trabalho com o *conto*, foi entregue uma cópia da narrativa para cada aluno (vide anexo C – O conto *Natal na Barca*). O eixo de ensino evidenciado nesse encontro foi o eixo referente a leitura e podemos verificar que a estratégia metodológica descrita a priori demonstra que a professora buscou alternativas diferenciadas que pudessem ser utilizadas para o trabalho com a leitura do *conto* e podemos constatar que a mudança da estratégia de trabalho influenciou diretamente no funcionamento de toda a aula, neste caso influenciou positivamente.

Nas aulas subsequentes, mais especificamente nos dias 02, 07 e 12 de maio de 2014 foi levada para os alunos a biografia de Lygia Fagundes Telles e *conto Natal na Barca*. Nas aulas destinadas ao estudo do *conto Natal na Barca* também foi realizado exercícios de análise dos elementos da narrativa presentes no *conto*. O que foi trabalhado reforça uma preocupação com o texto.

Outro *conto* de autoria de Lygia Fagundes Telles também foi trabalhado em sala, nas aulas dos dias 16, 23 e 26 de maio de 2014 (conforme o quadro) foi o *conto Antes do Baile Verde*, inicialmente com informações sobre o livro da autora que também é intitulado *Antes do Baile Verde*. Também foram aplicadas atividades de identificação dos elementos da narrativa presentes no *conto*, além de ser realizada a leitura do mesmo.

Podemos perceber que o trabalho com o texto/gênero *conto* sempre é realizado com uma atividade de leitura e interpretação do mesmo. Nas atividades de interpretação são trabalhados os elementos da narrativa.

O trabalho com o texto literário em sala de aula não é algo que acontece apenas atualmente. Muito pelo contrário, advém do final dos anos 60 e 70 e meados dos anos 90, nessa época, segundo Batista (2008, p. 27-28) a produção do texto literário era voltado para as crianças e contavam com ilustrações, letras grafadas em maiúsculo, além da preocupação com o modelo de texto com o qual o aluno estava tendo contato, o que reforça a ideia de textos literários como bons exemplares.

O texto literário ainda continua sendo visto com um bom exemplar de texto/gênero, mas também pode subsidiar outras abordagens mais específicas, a própria linguagem literária, por exemplo, o sentimentalismo que determinados autores se utilizam em suas obras. A escolha das autoras – Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles – nos comprava que há uma preocupação com os textos que irão adentrar em sala de aula.

O desenvolvimento de atividades pela professora, no que se refere à leitura de textos evidencia o que vem sendo abordado e discutido desde a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, na década de 1990, no que diz respeito a considerar a prática de leitura de texto em sala de aula.

Verificamos que a professora antes de iniciar o trabalho com a leitura do texto/gênero *conto* realizou a leitura de informações sobre a vida das autoras, o que reforça as orientações do PCN, além de atividades de interpretação do texto lido, o que, segundo os PCNs não se configura como uma atividade de mera codificação do que já está posto no papel.

No próximo tópico analisaremos os encontros que utilizaram o texto a partir do eixo da escrita.

4.1.2 Eixo de prática de produção escrita e oral

Assim como foi abordado, no tópico anterior, o texto subsidiando o trabalho com a leitura, percebemos que o texto escrito também foi utilizado para desenvolver atividades no eixo da escrita. No quadro abaixo encontraremos algumas atividades nas quais o eixo identificado é referente à leitura, isso acontece por serem atividades nas quais foram trabalhadas os mecanismos de textualização e revisão dos textos/gêneros produzidos pelos alunos.

Em se tratando da modalidade oral, identificamos que esta ocorreu nas atividades referentes à escuta de marchinhas de carnaval, conforme descrito no encontro do dia 23 de maio. Essa atividade foi desenvolvida com o objetivo de trabalhar o conto *Antes do Baile Verde*, que abordava questões relacionadas a uma festa de carnaval. Essa modalidade de língua, oral, também foi desenvolvida com o gênero *entrevista*. Em um primeiro momento, o encontro do dia 14 de julho, foi destinado ao estudo das características estruturais desse gênero, sabendo que este seria utilizado como fonte de coleta de informações que seriam transformadas em uma *Memória Literária*.

Quadro Síntese III: O texto escolar escrito e a prática de produção escrita e oral

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	EIXO DE ENSINO
09/07/2014 (2h/aula)	-Conhecer as Olimpíadas de Língua Portuguesa; - Conhecer o gênero “ <i>Memórias Literárias</i> ”; - Conhecer os materiais disponibilizados pelo MEC para a	- Atividade de leitura sobre as Olimpíadas e sobre o gênero <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura

	produção do gênero “ <i>Memórias Literárias</i> ”.		
11/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer a estrutura composicional do gênero “ <i>Memórias Literárias</i> ”; - Conhecer o tema geral para a produção das Memórias "O lugar onde vivo".	- Atividade de leitura sobre os elementos estruturais do gênero <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura
14/07/2014 (2h/aula)	- Identificar que o gênero <i>Memórias Literárias</i> pode ser produzido a partir de lembranças antigas; - Conhecer a estrutura de uma <i>entrevista</i> ;	- Atividade de leitura sobre as características linguísticas do gênero <i>Memórias Literárias</i> e atividade de leitura sobre a estrutura de uma <i>entrevista</i> ; - Atividade escrita sobre o gênero <i>entrevista</i> .	- Leitura
16/07/2014 (2h/aula)	- Analisar a importância da <i>entrevista</i> para o processo de produção da Memória; - Produzir a primeira versão da Memória.	- Atividade de leitura das <i>entrevistas</i> realizadas; - Atividade de produção da primeira versão das <i>Memórias Literárias</i> .	- Leitura; - Escrita.
21/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas <i>Memórias Literárias</i> ; - Conhecer e diferenciar a memória literária do <i>diário</i> . - Analisar a estrutura e a linguagem das Memórias lidas comparando com as Memórias produzidas.	- Atividade de leitura da memória "Minha vida de Menina (1)" e "Minha vida de Menina (2) <i>diário</i> "; - Atividade de análise da estrutura e da linguagem utilizadas nas memórias produzidas.	- Leitura - Gramática/Análise Linguística
30/07/2014 (2h/aula)	- Produzir a segunda versão das <i>Memórias Literárias</i> .	- Atividade de produção da segunda versão das <i>Memórias Literárias</i> .	- Escrita
01/08/2014 (2h/aula)	- Identificar inadequações nas memórias produzidas; - Analisar as inadequações encontradas;	- Atividade de leitura das memórias produzidas; - Atividade de análise das inadequações encontradas nas memórias.	- Leitura - Gramática/Análise Linguística
06/08/2014 (2h/aula)	- Produzir a versão final das <i>Memórias Literárias</i> .	- Atividade de produção da versão final das <i>Memórias Literárias</i> .	- Escrita
26/09/2014*			
05/11/2014 (2h/aula)	- Conhecer os gêneros jornalísticos; - Identificar, em jornais, os gêneros jornalísticos.	- Atividade de leitura; - Atividade escrita.	- Leitura
07/11/2014 (2h/aula)	- Conhecer as características do gênero “ <i>Notícia</i> ”; - Analisar alguns exemplares de <i>Notícias</i> a partir das características estruturais apresentadas.	- Atividade de leitura; - Atividade escrita.	- Leitura
12/11/2014 (2h/aula)	- Analisar as diferenças estruturais e linguísticas entre os gêneros jornalísticos.	- Atividade de Leitura.	- Leitura
14/11/2014	- Produzir a primeira versão da	- Atividade de produção da	- Escrita

(2h/aula)	<i>Notícia.</i>	primeira versão da <i>Notícia.</i>	
19/11/2014 (2h/aula)	- Analisar as partes que compõe a <i>Notícia</i>	- Atividade de leitura.	- Leitura
21/11/2014 (2h/aula)	- Analisar os tempos verbais que estão presentes na <i>Notícia.</i>	- Atividade de escrita.	Gramática/Análise Linguística
28/11/2014 (2h/aula)	- Produzir a versão final da <i>Notícia.</i>	- Atividade de produção da versão final da <i>Notícia.</i>	- Escrita

* Neste dia (26/09/2014) os alunos participaram de atividades, na escola, em comemoração aos sessenta anos da escola.

Fonte: Próprio Autor

Nesse sentido, o que consideramos aqui como atividades que desenvolvam o eixo da escrita consiste não apenas na materialização de um gênero textual, mas também consideramos o uso da escrita para copiar enunciados, atividades, respostas de exercícios e orientações escritas na lousa pela professora acerca dos textos que irão ser trabalhados pelos alunos, conforme o exemplo abaixo (vide anexo D – Informações sobre o livro e o conto *Antes do Baile Verde*):

Antes do Baile Verde

Antes do Baile Verde é um livro de *contos* da escritora brasileira Lygia Fagundes Telles, publicado em 1970, sendo considerado um dos livros mais relevantes na carreira da autora, composto por dezoito *contos*, escritos entre 1949 e 1969. O livro trata temas como o adultério, a insatisfação conjugal, a loucura e a desmistificação dos papéis familiares com personagens urbanos brasileiras de classe média que escondem dramas e conflitos.

(Caderno do Aluno)

O exemplo acima, nos confirma que a escrita está presente em sala de aula. O aluno escreve, sejam textos informativos, enunciados de atividades, seja produções textuais. A escrita nesse momento é entendida como qualquer atividade que utilize o código escrito.

No tocante ao texto subsidiando atividades com o eixo da escrita, observamos os textos escolares produzidos pelos alunos em dois momentos específicos. O primeiro texto produzido foi no primeiro semestre do ano de 2014, o texto/gênero *Memórias Literárias* e o segundo foi a produção do texto/gênero *notícia*.

A realização dessa etapa está evidente nos encontros direcionados ao trabalho com a *Memória Literária*, especificamente nos dias 09; 11; 14 e 16 de julho, sendo o primeiro dia, 09, direcionado para que os alunos conhecessem o gênero, tais como a estrutura composicional do gênero, a organização do texto, a linguagem empregada na narrativa, o estudo sobre os personagens, espaço, tempo e ambiente, esse encontro teve como objetivos: conhecer o que era a Olimpíadas de Língua Portuguesa (OLP), conhecer o gênero *Memórias*

Literárias; conhecer os materiais disponibilizados pelo MEC para a produção do gênero, como explicitado no tópico relacionado ao texto subsidiando as atividades de leitura.

Para iniciar o trabalho que culminou com a escrita das *Memórias Literárias*, o dia 14 foi destinado para “organizar” a escrita desse texto/gênero a partir da aplicação de uma *entrevista*.

Podemos observar que o desenvolvimento de uma atividade utilizando o texto, visando uma produção escrita, não começa no momento em o aluno inicia a escrita de um texto, mas deve haver uma articulação entre as atividades propostas, bem como entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa – leitura, escrita e análise linguística – de forma que favoreça, no sentido de ajudar, o aluno no momento da escrita.

Verificamos que o desenvolvimento da proposta de escrita do gênero *Memórias Literárias* seguiu o roteiro estabelecido previamente, a professora começa pelo eixo da leitura – conforme descrito anteriormente – trabalha questões gerais dos textos narrativos, questões pontuais do gênero – nos encontros citados acima – para só então chegar a primeira versão do texto produzidos pelos alunos.

O ato dos alunos produzirem um texto/gênero confirma o que Travaglia (2009), aponta como três capacidades básicas que o falante possui, dentre as quais destacamos o fato de o aluno produzir e compreender um texto engloba a capacidade formativa. Estudar as características do texto narrativo também possibilitou que os alunos qualificassem o texto produzido em descritivo, argumentativo ou narrativo, a segunda capacidade abordada por Travaglia (op. cit).

O encontro do dia 16, destinado à análise da importância da realização da *entrevista* para subsidiar a escrita do gênero em questão, *Memória Literária*, possibilitou que fosse discutida uma das orientações do Caderno do Professor, no tocante a perceber e valorizar as lembranças e experiências das pessoas mais velhas, além de trabalhar o respeito com os idosos, também previsto na OLP. Os alunos perceberam que a *entrevista* ajudou na construção das *memórias literárias*, uma vez que, os entrevistadores – alunos – poderiam vivenciar a emoção dos mais velhos ao descreverem momentos de sua vida, lembrança de sua cidade e, essas emoções deveriam ser colocadas na produção dos alunos, por meio da apropriação dos sentimentos descritos nas respostas escritas, além da percepção dos sentimentos dos entrevistados no momento da entrevista.

Após os encontros destinados ao estudo do gênero, o encontro do dia 16 de julho (ver quadro) foi destinado para a escrita da primeira versão das *Memórias Literárias* o que configura o processo de textualização proposto por Pereira e Barbeiro (2007). Nesse

momento, os alunos teriam que organizar suas ideias, os conteúdos estudados em sala de aula e escreverem o texto.

Percebemos que foi desenvolvido parte do que propôs a OLP – escuta de textos, a entrevista, o estudo das diferenças entre o gênero *diário* e *memórias Literárias*, por exemplo, porém o tempo destinado entre esses estudos e a escrita da primeira versão do gênero foi curto, principalmente se considerarmos os problemas estruturais e composicionais encontrados na escrita da primeira versão, a questão de se apropriar do ato de narrar algo, a pontuação, a presença dos advérbios, além da dificuldade de utilizar a linguagem literária.

O processo de revisão do texto, que entendemos como voltar ao que foi produzido e analisar o que pode ser melhorado ou acrescentado, foi realizado primeiramente pela professora, que a pontuou, no próprio texto dos alunos, algumas observações, tais como o uso inadequado da pontuação, o tempo verbal no passado, por exemplo.

A primeira versão dos textos foi levada para a sala de aula para que os alunos pudessem lê-lo e também fazerem observações sobre questões de estrutura e composição do gênero, para a realização dessa atividade foram reservados os encontros dos dias 21 de julho e 01 de agosto. O ato de trazer os textos para a sala de aula e lê-los com os alunos foi uma estratégia apropriada, principalmente no que se refere aos próprios produtores do texto perceberem as inadequações cometidas, uma vez que, em alguns casos os alunos recebem o texto corrigido, mas não compreendem o que de fato deve ser feito por eles.

Como estratégias metodológicas para o trabalho com a análise de algumas inadequações encontradas nos textos produzidos pelos alunos foram utilizadas a exposição de cartazes explicativos, nos quais traziam exemplos das inadequações encontradas na maioria dos textos/gêneros produzidos.

Voltar ao que produzido é de suma importância, tanto para o professor, que pode rever quais não foram compreendidos pelos alunos, quanto para os alunos, pois eles percebem que a produção de um texto/gênero requer trabalho, organização e atenção (GERALDI, 1997).

Após um período de discussões coletivas acerca do que havia sido produzido por cada aluno, tais como alguns textos narrativos, mas que não apresentava uma linguagem literária, conforme necessário, segundo a OLP, ou em alguns casos não tinham traços de textos narrativos, ficou acordado que haveria outro encontro para que fosse realizada a reescrita do texto. O encontro do dia 06 de agosto foi destinado à escrita da versão final do gênero, conforme o quadro. Nesse encontro, a professora, inicialmente, retomou algumas explicações realizadas na aula anterior, sobre as inadequações encontradas nas produções, em seguida, começou as orientações para a escrita da versão final do texto.

Constatamos, com base no quadro e no diário de campo, que foram destinadas apenas duas aulas para estudar os problemas encontrados nas produções, de fato, o processo de revisão foi trabalhado em sala de aula, mas acreditamos que seria proveitoso para os alunos um período maior de revisão, com orientações mais pontuais e individuais.

O cronograma para o desenvolvimento das atividades relativas a *memórias literárias* de fato não foi longo, a professora e a bolsista tiveram que adaptar as propostas do caderno do professor, verificar as necessidades mais urgentes da turma.

O trabalho prévio implica dizermos que houve uma sistematização desse trabalho, uma demanda de planejamento articulado, além da organização de um cronograma de aulas que atendessem a essa demanda.

A professora promoveu diversos momentos em que os alunos pudessem ir construindo conhecimento tanto acerca do texto/gênero quanto conhecimentos sobre a dinâmica do processo de produção e seleção dos textos que iriam representar a escola.

No tocante aos objetivos elencados para o encontro do dia 16 de julho, conforme a quadro, verificamos que eles foram alcançados, uma vez que todos os alunos, após um período de estudo sobre a OLP e sobre as *Memórias Literárias* todos os alunos conseguiram produzir a primeira versão do texto/gênero.

No segundo semestre de 2014, foi realizado o trabalho com a produção de outro texto/gênero, neste caso a produção de uma *Notícia*. Com relação à escrita do desse, também podemos verificar que houve atividades prévias antes da produção do gênero. No gênero *Notícia* temos a planificação (PEREIRA; BARBEIRO, 2007), que ocorreu nos encontros dos dias 05 de novembro, destinado a introduzir os gêneros jornalísticos, o encontro do dia 07 de novembro, destinado ao estudo das características dos gêneros jornalísticos e o encontro do dia 12 de novembro, no qual os alunos analisaram as diferenças estruturais e linguísticas entre os gêneros jornalísticos.

O processo que antecedeu a produção do gênero foi importante para que os alunos articulassem a leitura de textos/gêneros jornalísticos, por exemplo, a leitura de exemplares de *Notícias*, além de estudarem sobre as características estruturais da *Notícia*.

As etapas de organização da produção de ambos os textos/gêneros - *Memórias Literária* e *Notícias* - apresentaram, cada qual em sua especificidade, as etapas abordadas por Pereira e Barbeiro (2007). A primeira etapa, denominada planificação é caracterizada pela organização das ideias do produtor do texto, isso é possibilitado por meio do desenvolvimento de atividades que proporcionem aos alunos um contato com informações acerca da autora,

cujos textos irão ser trabalhados, com informações sobre o próprio texto/gênero que irá ser produzido.

O processo de textualização pode ser observado na aula do dia 14 de novembro, conforme a quadro, nesta aula os alunos realizaram a primeira produção do gênero *Notícia*.

Relacionado ao processo de revisão, proposto por Pereira e Barbeiro (2007), pode ser verificado nos encontros dos dias 19 e 21 de novembro, conforme o quadro, e no encontro do dia 28 do mesmo mês, sendo o dia 28 destinado a escrita da versão final do gênero.

Além das atividades identificadas como sendo pertencentes aos eixos da leitura da escrita, a professora também tentou trabalhar com o eixo de análise linguística, conforme analisaremos a seguir.

4.1.3 Eixo de práticas de Análise Linguística

Com relação ao trabalho com o texto escrito subsidiando o desenvolvimento de atividades relacionadas à análise linguística, verificamos que há uma necessidade de articulação sistemática entre os eixos de ensino, uma vez que, os textos serão lidos, trabalhados e produzidos em sua dimensão semântica, pragmática, discursiva etc. Vejamos o quadro abaixo.

Quadro Síntese IV: O texto escolar escrito e a prática de análise linguística

DATA	OBJETIVOS	ATIVIDADE	EIXO DE ENSINO
11/06/2014 (2h/aula)	- Conhecer os advérbios; - Identificar os advérbios nas orações;	- Atividade escrita sobre advérbios.	- Gramática/ Análise Linguística
13/06/2014 (2h/aula)	- Analisar a importância dos advérbios nos textos.	- Atividade do L.D (Livro Didático) sobre advérbios – Página 57 (gênero tirinha).	- Gramática/ Análise Linguística
18/06/2014 (2h/aula)	- Analisar a função dos advérbios a partir dos exemplos.	- Atividade escrita sobre advérbios.	- Gramática/ Análise Linguística
21/07/2014 (2h/aula)	- Conhecer algumas <i>Memórias Literárias</i> ; - Conhecer e diferenciar a memória literária do <i>diário</i> . - Analisar a estrutura e a linguagem das Memórias lidas comparando com as Memórias produzidas.	- Atividade de leitura da memória "Minha vida de Menina (1)" e "Minha vida de Menina (2) <i>diário</i> ; - Atividade de análise da estrutura e da linguagem utilizadas nas memórias produzidas.	- Leitura - Gramática/ Análise Linguística
01/08/2014 (2h/aula)	- Identificar inadequações nas memórias produzidas;	- Atividade de leitura das memórias produzidas;	- Leitura

	- Analisar as inadequações encontradas;	- Atividade de análise das inadequações encontradas nas memórias.	-Gramática/ Análise Linguística
15/08/2014 (2h/aula)	- Conhecer os tipos de sujeito; - Identificar o tipo de sujeito contido em orações	- Atividade de leitura sobre os tipos de sujeito – LD – Página 95 (gênero tirinha); - Atividade escrita sobre os tipos de sujeito.	-Gramática/ Análise Linguística
25/08/2014 (2h/aula)	- Reconhecer os tipos de sujeitos; - Analisar a importância do sujeito nas orações.	- Atividade escrita.	-Gramática/ Análise Linguística
29/08/2014 (2h/aula)	- Aplicar, em exercícios escritos, o conteúdo estudado (os tipos de sujeito).	- Atividade escrita sobre os tipos de sujeito.	-Gramática/ Análise Linguística
17/09/2014 (2h/aula)	- Conhecer os tipos de predicado; - Analisar a relação entre os tipos de sujeito e os tipos de predicado.	-Atividade de leitura sobre os tipos de predicado; - Atividade escrita para aplicação do conteúdo (exame avaliativo).	-Gramática/ Análise Linguística
19/09/2014 (2h/aula)	- Analisar as características do predicado verbal;	- Atividade escrita sobre o predicado verbal.	-Gramática/ Análise Linguística
24/09/2014 (2h/aula)	- Aplicar o conteúdo referente aos tipos de sujeito.	- Atividade escrita para aplicação do conteúdo - os tipos de sujeito e os tipos de predicados (exame de recuperação)	-Gramática/ Análise Linguística
06/10/2014 (2h/aula)	- Analisar a importância dos verbos transitivos e intransitivos para o predicado verbal.	- Atividade escrita sobre os verbos transitivos e intransitivos (utilizado o L.D – gênero <i>diário</i>)	-Gramática/ Análise Linguística
08/10/2014 (2h/aula)	- Identificar o tipo de verbo utilizado no predicado verbal;	- Atividade escrita sobre predicado verbal.	-Gramática/ Análise Linguística
10/10/2014 (2h/aula)	- Identificar a importância do predicado para a oração;	- Atividade escrita	Gramática/Análise Linguística
15/10/2014 (2h/aula)	- Identificar a função dos verbos transitivos e intransitivos.	- Atividade escrita	- Gramática/Análise Linguística
17/10/2014 (2h/aula)	- Analisar o predicado verbal.	- Atividade escrita sobre o predicado verbal (utilizando o L.D – página 195 – gênero poema).	- Gramática/Análise Linguística
22/10/2014 (2h/aula)	- Aplicar o conteúdo sobre predicado verbal.	- Atividade escrita para aplicar o conteúdo referente ao predicado	- Gramática/An

		verbal (exame avaliativo).	álise Linguística
24/10/2014 (2h/aula)	- Identificar os verbos de ligação; - Analisar a importância do verbo de ligação para o predicado nominal.	- Atividade escrita sobre o predicado nominal.	- Gramática/Análise Linguística
21/11/2014 (2h/aula)	- Analisar os tempos verbais que estão presentes na <i>Notícia</i> .	- Atividade de escrita.	Gramática/Análise Linguística

Fonte: Próprio Autor

No que diz respeito às marcas de impessoalidade, a professora explorou esse conteúdo considerando que, as *Memórias Literárias* são narradas em primeira pessoa, o que caracteriza um narrador-personagem ou um narrador-testemunha, além de caracterizar uma parcialidade do produtor do texto, podendo se posicionar e deixar explícito seu ponto de vista no texto (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2014, p. 58), conforme o exemplo que segue:

"Meu figurino era feito por minha mãe: uma camisa clara, bem limpa e passadinha com ferro de brasa. Com meus colegas ia ver o que estava em cartaz. Banguê-banguê era o melhor. Lembro-me do Buck Tones, do Rin Tin Tin, do Roy Rogers e mais uma porção daquelas bambas do momento. (COMO NUM FILME - COLETÂNIA MEMÓRIAS LITERÁRIAS, p. 4)

A partir desse trecho, a professora explicou um dos tipos de narrador, narrador-personagem, identificado pelo uso do pronome possessivo *meu* "*meu figurino era feito por minha mãe...*", e explicou que os pronomes possessivos marcam linguisticamente os textos do gênero *Memórias Literárias*. Torna-se claro que essas marcas linguísticas são características do texto, estes são provenientes dos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, que corroboram para a coesão do texto (BRONCKART, 1999). Com relação a abordagem linguística do gênero, não tivemos mais ocorrência de atividades com foco lingüístico.

Outro exemplo de atividade de análise linguística que foram realizadas a partir de textos ocorreu durante a utilização do LD. Percebemos que a professora realiza essa atividade no encontro do dia 13 de junho, como objetivo: analisar a importância dos advérbios nos textos, para tanto a atividade desenvolvida foi do Livro didático, especificamente na página 57, na qual os alunos trabalhariam com o gênero *tirinha*, conforme o exemplo abaixo:

Ilustração 1 – O estudo do advérbio

A língua em foco

▶ **O ADVÉRBIO**

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia esta tira:

Gaturro, Nik. © 2010 Nik/Dist. by Universal Uolek

(Nik. *Gaturro*. 2. ed. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 2004. v. 4, p. 5.)

1. Gaturro, a personagem da tira, organizou o seu dia na agenda.
 - a) Para que serve uma agenda?
 - b) Que palavras ou expressões da tira indicam tempo?
 - c) Em que lugares Gaturro estava em cada um desses momentos?
2. No 1º quadrinho, que instrumento Gaturro usa para escrever em sua agenda?
3. Responda com uma só palavra: De que modo Gaturro passou o dia?

57

Fonte: CEREJA, W. C; MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens*, 7º ano. São Paulo: Saraiva, 2012.

Ilustração 2 – Questões sobre o estudo do advérbio.

4. As pessoas que usam agenda geralmente têm um dia atribulado, cheio de compromissos. Esse, entretanto, não é o caso de Gaturro.
- Então, com que finalidade ele utiliza uma agenda?
 - O humor da tira nasce de uma contradição. Explique-a.
5. Agora vamos contar essa história apenas com palavras. Em seu caderno, complete com palavras ou expressões o texto a seguir, de acordo com os elementos da tira e com as indicações de sentido que estão entre parênteses. Procure sempre dar coerência à história.

(instrumento), Gaturro anota numa agenda tudo o que vai fazer durante o dia. Às onze horas, toma sol sentado (lugar); (tempo), morrendo (causa), almoça sentado (lugar); às três horas, faz a sesta (lugar); às seis da tarde, deitado (lugar), vê televisão. Enfim, Gaturro passou o dia (modo). É o que se pode chamar de “um vagal organizado”.

CONCEITUANDO

Ao responder às questões anteriores, você empregou palavras que indicam as **circunstâncias** em que ocorreram as ações de Gaturro, ou seja, o **tempo** e o **lugar** em que ele estava, com que **instrumento** fez anotações na agenda, de que **modo** passou o dia, etc.

Observe:

- noção de **lugar**: Gaturro estava **em cima da árvore**.
- noção de **tempo**: **Às seis da tarde**, Gaturro via televisão.
- noção de **causa**: **Morrendo de fome**, Gaturro resolveu almoçar.
- modo** como se deu a ação verbal: Gaturro passou o dia **preguiçosamente**.
- instrumento** com que se pratica a ação verbal:

Gaturro anotou **com um lápis** em sua agenda o que pretendia fazer.

As palavras que se referem principalmente ao verbo, dando ideia de lugar, tempo, modo, causa, instrumento, intensidade, são chamadas de **advérbios**. Assim:

Advérbio é a palavra que indica as circunstâncias em que se dá a ação verbal.

Quando temos duas ou mais palavras com valor de advérbio (por exemplo, **à uma hora, de fome, à mesa**), nós as chamamos de **locuções adverbiais**.

Os advérbios e as locuções adverbiais são classificados de acordo com o seu **valor semântico**, isto é, com o sentido que apresentam ou a circunstância que indicam.



Podemos perceber que, inicialmente não é apresentado o conceito gramatical acerca do que é um advérbio, como o próprio nome que abre o estudo denomina-se “Construindo o Conceito”, supõe-se que o aluno irá ter contato com o uso, no texto, analisar a funcionalidade do advérbio para só então construir o conceito gramatical.

Após a leitura da *tirinha*, o LD propõe uma atividade que é iniciada logo abaixo da *tirinha*. Ao observarmos as quatro primeiras questões, iremos perceber que estão relacionadas à interpretação do texto/gênero em foco. A **alternativa b** da primeira questão “que palavras ou expressões da tira indicam tempo” inicia “discretamente” o trabalho com os advérbios. Nessa alternativa já espera-se que o aluno consiga identificar tais palavras ou expressões, mesmo que ele não tenha uma noção de que essas recebem o nome de advérbios de tempo.

As demais alternativas, bem como as questões 2, 3 e 4 são de interpretação textual.

Na questão de número 5, ao solicitar que os alunos reescrevam o texto utilizando palavras ou expressões que completem o espaço, mas atentando para as indicações de sentido entre parênteses, observamos que eles irão utilizar os advérbios e, começarão a perceber que as expressões ou palavras que indicam lugar, tempo, causa, modo ou instrumento, também promovem a coesão do texto.

Os advérbios na construção da coesão textual foram abordados por Antunes (2005) como o recurso da substituição, no qual o indivíduo que está produzindo um texto pode se utilizar desse recurso para realizar uma substituição semanticamente equivalente (substituição gramatical).

Após a resolução de todo o exercício, o LD traz os conceitos de advérbio e locuções adverbiais, e demonstra que pode se partir do um texto/gênero, utilizando um exercício de compreensão sobre esse para fazer com que o aluno perceba a utilização da classe gramatical em funcionamento no texto para só então conceituar o que se está estudando.

Verificamos, nessa atividade, uma maneira de abordar um conteúdo gramatical, partindo primeiro do uso e da função no texto e depois partir para a classificação.

Em outra atividade, percebemos uma abordagem distinta da proposta do LD, conforme o encontro do dia 17 de setembro de 2014. Esse encontro teve como um dos objetivos “Conhecer os tipos de predicado”, para isso, foi entregue aos alunos a seguinte atividade (vide anexo E – Atividade sobre os tipos de predicado)

1. Leia as orações abaixo:

a) Acenderam-se as luzes.	b) Os operários chegaram cansados
b) O trem chagou a estação.	d) Leila está feliz.
2. Agora identifique o sujeito e o predicado das orações acima:

a) Sujeito: _____ /predicado: _____.	
--------------------------------------	--

- b) Sujeito: _____/ predicado: _____.
 c) Sujeito: _____/predicado: _____.
 d) Sujeito: _____/predicado: _____.

Observe todos os predicados destacados no exercício acima. O que há em comum em todos os predicados?

Percebemos que o estudo sobre os tipos de predicado parte de exemplos de frases, nas quais os alunos identificariam o sujeito e em seguida o predicado, no caso do exemplo acima só há orações que possuem sujeito e predicado.

Não podemos negar que há uma tentativa de realizar um estudo mais aprofundado acerca dos predicados⁷, embora não o tenha realizado a partir do texto, conforme orienta o trabalho com a análise linguística, pois possibilitaria que o aluno trabalhasse com a língua em funcionamento, além de analisar o texto.

As escolhas metodológicas e próprias atividades podem nos revelar uma concepção de texto escolar da professora, pois de acordo com a sua concepção seus exercícios tenderão a conter implícita ou explicitamente sua concepção.

No próximo tópico analisaremos, por meio de um questionário, a concepção de texto escolar da professora.

4.1.4 Delinear a concepção de texto escolar da professora entrevistada.

Esta seção tem por objetivo delinear a concepção de texto escolar da professora participante dessa pesquisa. Para conseguirmos o objetivo proposto, aplicamos um questionário com a professora responsável pela turma de 7º ano, na qual realizamos o período de coleta de dados.

O questionário foi composto por três perguntas discursivas (vide apêndice B): a primeira “Como você planeja as atividades de ensino da Língua Portuguesa?”; a segunda “Com quais objetivos o texto tem orientado o ensino da Língua Portuguesa em suas aulas?” e, por fim, a terceira questão “Como e quais textos são escolhidos para objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa? Como você estabelece relações com determinados gêneros?”.

⁷ Não analisaremos todas as atividades referentes ao estudo do predicado por dois motivos, o primeiro diz respeito a extensão desse trabalho, monografia, e o segundo motivo se justifica pelo fato das demais atividades seguirem o mesmo modelo da que foi entregue aos alunos.

Optamos por analisar as respostas de maneira separada, ou seja, analisaremos cada resposta seguindo a ordem das questões. Obtivemos como resposta para a primeira questão “Como você planeja as atividades de ensino da Língua Portuguesa?”:

Primeiro observo o currículo de cada ano (série), em seguida procuro conhecer a turma e suas necessidades, depois vejo se adéquo estes conteúdos curriculares à realidade daquela turma, fazendo um planejamento flexível, mas capaz de atender às necessidades dos alunos.

Fonte: Questionário

Verificamos, com base na resposta obtida, que a professora afirma que o primeiro planejamento diz respeito aos conteúdos curriculares referentes ao ano de ensino, o que nos revela que ela segue um conteúdo pré-estabelecido pela instituição de ensino, que por sua vez segue o planejamento curricular advindo de instâncias superiores, como a Secretaria de Educação do Estado, por exemplo.

Após conhecer tais conteúdos curriculares, a professora não planeja suas aulas de imediato, pois, segundo ele, é necessário conhecer os sujeitos que farão parte desse planejamento, os alunos. Mas conhecer a turma não parece ser o suficiente para esse professor, ele afirma que busca conhecer as necessidades específicas da turma para a partir desse diagnóstico realizar o seu planejamento.

Após todas essas etapas a professora ainda encerra sua resposta afirmando que o seu planejamento é flexível, mas é “capaz de atender às necessidades dos alunos”. Percebemos que a atitude dessa professora vai ao encontro do que propõe os PCNs, no tocante a considerar aspectos culturais, sociais, o próprio espaço escolar para o desenvolvimento do trabalho com a linguagem, principalmente se pensarmos que estamos falando de alunos com faixa etária entre 13 e 15 anos, e muitas vezes até mais velhos.

Ao considerarmos a resposta da professora para a primeira questão, percebemos que está em conformidade com o que propõe as Orientações Curriculares, no sentido de organizar o aprendizado de Língua Portuguesa, para isso “requer que se reconheçam e se considerem as características próprias do aluno adolescente, a especificidade do espaço escolar, no que se refere à possibilidade de constituição de sentidos e referências nele colocada, e a natureza e peculiaridades da linguagem e de suas práticas” (p. 45). É necessário que a professora esteja atento a todas essas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Também podemos perceber a adequação da professora quando ela opta, no caso das orientações da OLP, pelas oficinas que podem ser realizadas em sua turma, no momento em que ela percebe que é necessário mais de uma reescrita do texto/gênero produzido pelos

alunos, afinal, as orientações como o próprio nome sugere orienta o professor, mas este deve ser sensível a realidade de seus alunos, de modo a modificar, completar ou adequar as propostas de ensino.

Após questionarmos a professora sobre o planejamento das atividades de Língua Portuguesa, perguntamos “Com quais objetivos o texto tem orientado o ensino da Língua Portuguesa em suas aulas? E obtivemos a seguinte resposta:

Procuo utilizar o texto (gênero) para apresentar todo e qualquer conteúdo de Língua Portuguesa, não como mero pretexto de ensinar, mas como forma de passar conhecimento. O texto trabalhado corretamente faz uma enorme diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Questionário

Inicialmente, percebemos que a professora tem clara a noção de que o texto pode ser utilizado para subsidiar os conteúdos de Língua Portuguesa. O fato que podemos destacar da resposta da professora é a noção de que texto e gênero são indissociáveis, no momento que ela utiliza a construção “texto (gênero)” conforme abordou Santos; Mendonça & Cavalcante (2007, p. 35) no que diz respeito ao trabalho com o texto e o gênero de maneira indissociável.

A professora ainda demonstra a certeza de que não é apenas trabalhar com o texto e com o gênero, mas se faz necessário a realização de bom trabalho com ambos para que o processo de ensino-aprendizagem do aluno possa ser beneficiado.

Por fim, a última questão “Como e quais textos são escolhidos para objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa? Como você estabelece relações com determinados gêneros?”, obtivemos a seguinte resposta:

Geralmente, trabalho com gêneros escritos, porém sinto uma grande necessidade de trabalhar com gêneros orais, uma vez que a oralidade tem um papel importante na formação do educando. A escolha de tais gêneros acontece de acordo com a realidade da turma, procuro gêneros que possuam relação com o contexto dos alunos. É importante que os gêneros estudados possuam ligação uns com os outros, para não se tornar algo isolado, descontextualizado etc.

Fonte: Questionário

Para melhor compreensão da resposta da professora vamos dividi-la em dois momentos. No primeiro momento, atentemos para o que ela afirma com relação ao trabalho com os gêneros, podemos perceber que há uma predominância do trabalho com os gêneros escritos.

Verificamos, com base na quadro no início desse capítulo, que a predominância do texto subsidiou as atividades com a leitura, neste caso, os alunos tiveram contato com um texto/gênero escrito, mas para o trabalho com a leitura desse.

Mais adiante, na resposta da professora, ela afirma sentir falta do a ausência dos gêneros orais: “porém sinto uma grande necessidade de trabalhar com gêneros orais, uma vez que a oralidade tem um papel importante na formação do educando”.

No segundo momento, a professora explica como ocorre a escolha dos gêneros que serão trabalhados em sala de aula. Ele afirma que procura “procuro gêneros que possuam relação com o contexto dos alunos. É importante que os gêneros estudados possuam ligação uns com os outros, para não se tornar algo isolado, descontinuado, etc”.

No estudo dos gêneros *diário* e *memória literárias* foi abordado a diferença entre ambos, seguindo orientações da OLP de Língua Portuguesa. Além de também verificarmos que considerar “gêneros que possuam relação com o contexto dos alunos” confirma o que a professora disse anteriormente, no tocante a escolha dos *contos* que iriam ser trabalhados em sala de aula.

Com base nas respostas do professor, podemos perceber que ele concebe o texto escolar como algo que está para o gênero, que deve ser utilizado para as mais diversas atividades de sala de aula. A professora acredita que não apenas os textos escritos, mas os textos orais são grandes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e devem ser considerados como tal, na visão do professor, o texto/gênero quando bem trabalhado é um transmissor de conhecimentos. No entanto, com relação a oralidade, não foi muito evidenciada, a não ser a escuta de textos proposto pela OLP e o trabalho com as marchinhas e a entrevista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do texto escolar, aquele que está sendo lido, analisado e que está circulando na escola, torna-se evidente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

O planejamento do trabalho com ambos irá refletir na concretização dos objetivos de ensino elencados pelo professor, professor no sentido mais amplo, não considerando apenas aquele que participou dessa pesquisa, os professores devem considerar o planejamento de atividades que permitam que os alunos tenham contato com diferentes textos/gêneros e que trabalhem com ambos.

O trabalho com gêneros deve assumir dimensões mais amplas de compreensão da linguagem. Nessa direção, não se limita à superfície do texto

O trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2014, conforme o quadro permitiu visualizar, buscou verificar como o texto proporcionava tal articulação com os eixos de ensino da Língua Portuguesa - leitura, escrita (modalidade oral) e análise linguística - foram trabalhados, seja por meios de textos, seja por meio de exercícios realizados em sala de aula.

O eixo de mais evidência foi o da gramática/análise linguística e da leitura. Foi evidente a utilização da modalidade escrita em comparação com a modalidade oral. Isso nos revela que os textos/gêneros da oralidade ainda são pouco evidentes em sala de aula, embora, podemos constatar que esta modalidade foi trabalhada em uma ocasião específica, como a entrevista, por exemplo.

Realizar um trabalho que articule os eixos de ensino parece um tanto quanto desafiador, mas instigante ao mesmo tempo. O que essa pesquisa deixa claro é que esses textos/gêneros, em geral, subsidiaram o trabalho com leitura; escrita e/ou análise linguística, mesmo que este não tenha sido tão evidente quanto em outros, o que não desmerece nem desvaloriza a intenção e o trabalho docente.

Em meio ao planejamento das atividades e dos objetivos de ensino a serem alcançados, verificamos que é possível o trabalho com texto/gênero, seja ele na modalidade oral ou escrita, o texto/gênero está para ser utilizado como ferramenta que auxilia o professor a atingir os seus objetivos de ensino da Língua Portuguesa.

Percebemos que, em geral, as atividades de análise linguística focam no reconhecimento de conceitos e categorias gramaticais, além de observarmos que a professora de língua portuguesa reconhece que não apenas os textos escritos devem orientar o trabalho e

a articulação entre os eixos de estudo da língua, embora demonstre pouco domínio para explorar os gêneros orais ou articular esses mesmos eixos em situações de ensino.

O que nos aguarda o ensino de Língua Portuguesa? Não sabemos, mas o que temos certeza é que essa pesquisa nos revela a possibilidade de um trabalho articulado, planejado e pensado para ser executado da melhor maneira possível.

5 REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. IN: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-358.
- BATISTA, A. A. G. *O texto escolar: uma história*. – 1ª. reimp. – Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.
- BENTES, A. C. Linguística textual In: MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. *Introdução à linguística: domínio e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 245-285.
- BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. 3º e 4º ciclos – Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CLARA, R. A; ALTENFELDER, A. H; ALMEIDA, N. *Se bem me lembro...: caderno do professor: orientação para a produção de textos*. São Paulo: Cenpec. (Coleção da Olimpíada), 2014.
- CEREJA, W. C. MAGALHÃES, T. C. *Português: linguagens, 7º ano*. São Paulo: Saraiva, 2012.
- _____ Mediações Pedagógicas no Processo de Produção de Textos. In: A Fetzner (Org) Ciclos em Revistas, Vol 3 (p. 46-65). Rio de Janeiro, 2008.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GREGOLIN, M. R. V. Linguística Textual e Ensino de Língua: Construindo a textualidade na escola. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo, 37, 23-31, 1993.
- HOUAISS. *Minidicionário dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção de sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. – São Paulo: Parábola editorial, 2008, p. 221-224
- _____ *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In.: *Gêneros textuais e ensino / organizadoras: Angela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Berreza*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

PEREIRA, L. A; PEREIRA E BARBEIRO, L. F. *O ensino da escrita: a dimensão textual.* – 1ª d. Portugal: Ministério da Educação, 2007.

PIETRI, E de. *Sobre a constituição curricular da disciplina de Língua Portuguesa.* Revista Brasileira de Educação. V 15, n 43, jan/abr 2010.

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros textuais. In: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? In.: *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico.* – 23. d. Ver. e Atal. – São Paulo: Cortez, 2007.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Modalidades de pesquisa em educação. In: *Metodologia da Pesquisa Científica.* – Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2007.

TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gênero e espécie. In: *Alfa,* São Paulo, 51 (1): 39-79, 2007.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* 14ª d. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Consentimento



Universidade Federal de Campina Grande
 Centro de Humanidades
 Unidade Acadêmica de Letras

TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO.

Professor (a) Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Candeia Rodrigues

Pesquisadora: Monaliza Mikaela Carneiro Silva

Telefone para contato: (83) 8716-1460

Você está sendo convidada a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos desenvolvendo. Sua colaboração neste trabalho será de grande relevância para nós.

Eu, _____, residente e domiciliado na R^a _____, portador da cédula de identidade _____, e inscrito no CPF _____ nascida em __/__/____, abaixo assinada, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntária do projeto de pesquisa O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO. no período de Março a Dezembro de 2014. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) Esta pesquisa se faz necessária para que se possa identificar e analisar as concepções de escrita dos participantes do projeto;
- II) Os dados e resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
- III) Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados desta pesquisa.
 - () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
 - () não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

Campina Grande, ____ de _____ de _____.

Participante: _____

APÊNDICE B - Questionário respondido pela professora participante da pesquisa.



Universidade Federal de Campina Grande
Centro de Humanidades
Unidade Acadêmica de Letras

Solicito e agradeço sua disponibilidade em responder às questões abaixo relacionadas. Tais dados serão importantes para a construção da monografia intitulada **O TEXTO ESCOLAR ESCRITO EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO.**

Monaliza Mikaela Carneiro Silva Tomaz
Contato: (83) 98716-1460

1. Como você planeja as atividades de ensino da Língua Portuguesa?

Primeiro observo o currículo de cada ano (série), em seguida procuro conhecer a turma e suas necessidades, depois vejo se adequo estes conteúdos curriculares à realidade daquela turma, fazendo um planejamento flexível, mas capaz de atender às necessidades dos alunos.

2. Com quais objetivos o texto tem orientado o ensino da Língua Portuguesa em suas aulas?

Procuro utilizar o texto (gênero) para apresentar todo e qualquer conteúdo de língua portuguesa, não como mero pretexto para ensinar, mas como forma de passar conhecimentos. O texto trabalhado corretamente faz uma enorme diferença no processo de ensino/aprendizagem.

3. Como e quais textos são escolhidos para objeto de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa? Como você estabelece relações com determinados gêneros?

Geralmente, trabalho com gêneros escritos porém sinto uma grande necessidade de trabalhar com gêneros orais uma vez que a oralidade tem um papel importante na formação do educando. A escolha de tais gêneros acontece de acordo com a realidade da turma, procuro gêneros que possuam relação com o contexto dos alunos. É importante que os gêneros estudados possuam ligação uns com os outros, para não se tornar algo isolado, descontinuado, etc.

ANEXOS

ANEXO A – Características do gênero *conto*.

Características Gerais do Gênero Conto
 Silvana Inicial: Início da História narrada
 O narrador apresenta os fatos iniciais
 Como os Personagens e na maioria das
 vezes, o tempo e o espaço
 • Conflicto: Representa um momento de
 complicação, onde começa a acontecer algo
 e nós como leitores ficamos na expectativa
 de que possa acontecer
 • Clímax: É o momento mais tenso da
 narrativa, pois tudo pode acontecer
 Podemos ver aquilo que esperávamos
 ou não
 • Resolução: É o final da história
 Esse final pode ser alegre, original ou
 surpreendente até mesmo trágico

ANEXO B – Texto informativo e exercício sobre o conto *Felicidade Clandestina*.

SUBPROJETO PIBID – LETRAS – UFCG/ CG

Bolsista PIBID –

Supervisora –

Intervenção - Data: 28/04/2014

Série: 7º

CLARICE LISPECTOR: Informações sobre a autora

Quem foi Clarice Lispector?

Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, Ucrânia, no dia 10 de dezembro de 1920, veio para o Brasil em março de 1922. Passou a infância na cidade do Recife e em 1937 mudou-se para o rio de Janeiro, onde se formou em direito.

Estreou na literatura ainda jovem com o romance “Perto do Coração Selvagem” (1943), que teve calorosa acolhida da crítica e recebeu o Prêmio graça Aranha.

Clarice faleceu no Rio de Janeiro no dia 9 de dezembro de 1977.

Exercício

Depois de realizada a leitura do *conto*, “Felicidade clandestina”, responda aos questionamentos abaixo:

1- Considerando apenas o título do *conto*, quais expectativas o leitor cria sobre a história que irá ler?

2- Após a leitura do *conto*, você consegue estabelecer uma ligação temática entre o título e o que foi narrado na história? Por quê?

3- O *conto* retrata uma situação comum do cotidiano? Quais elementos ou pistas contidas no texto confirmam sua resposta?

4- Por intermédio da leitura do *conto* podemos identificar um conflito vivenciado entre as personagens. Esse conflito pode ser vivenciado atualmente, por exemplo, ou é uma característica apenas do *conto*?

5- Para Refletir:

“A intolerância está presente em qualquer ordem da vida em sociedade, seja intolerância política, social, de cor, de raça, ou até mesmo intolerância religiosa.”

É possível identificarmos algum tipo de intolerância no *conto*? Por quê? Que outra expressão pode caracterizar uma não aceitação de um modo de pensar, agir, falar, vestir, que seja considerado diferente?

6- Qual (quais) a (s) possível (possíveis) intenção (ões) da autora ao terminar o *conto* com a seguinte afirmação:

“Não era mais uma menina com seu livro: era uma mulher com seu amante.”

ANEXO C – Conto *Natal na Barca*

SUBPROJETO PIBID – LETRAS – UFCG/ CG

Bolsista PIBID –

Supervisora –

Intervenção - Data: 02/05/2014 Série: 7º

Aluno (a): _____

NATAL NA BARCA

Não quero nem devo lembrar aqui por que me encontrava naquela barca. Só sei que em redor tudo era silêncio e treva. E me sentia bem naquela solidão. Na embarcação desconfortável, tosca, apenas quatro passageiros. Uma lanterna nos iluminava com sua luz vacilante: um velho, uma mulher, com uma criança e eu.

O velho, um bêbado esfarrapado, deitara-se de comprido no banco, dirigira palavras amenas a um vizinho invisível e agora dormia. A mulher estava sentada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada entre nós, apertando nos braços a criança enrolada em panos. Era uma jovem e pálida. O longo manto escuro que lhe cobria a cabeça dava-lhe o aspecto de uma figura antiga.

Pensei em falar-lhe assim que entrei na barca. Mas já devíamos estar quase no fim da viagem e até aquele instante não me ocorrera dizer-lhe qualquer palavra. Nem combinava mesmo com a barca tão despojada, tão sem artifícios, a ociosidade de um diálogo. Estávamos sós. E o melhor ainda era não fazer nada, não dizer nada, apenas olhar o sulco negro que a embarcação ia fazendo no rio.

Debrucei-me na grade de madeira carcomida. Acendi um cigarro. Ali estávamos os quatro, silenciosos como mortos num antigo barco de mortos deslizando na escuridão. Contudo, estávamos vivos. E era Natal.

A caixa de fósforos escapou-me das mãos e quase resvalou para o rio. Agachei-me para apanhá-la. Sentindo então alguns respingos no rosto, inclinei-me mais até mergulhar as pontas dos dedos na água.

- Tão gelada – estranhei, enxugando a mão.

- Mas de manhã é quente.

Voltei-me para a mulher que embalava a criança e me observava com um meio sorriso. Sentei-me no banco ao seu lado. Tinha belos olhos claros, extraordinariamente brilhantes. Vi que suas roupas puídas tinham muito caráter, revestidas de uma certa dignidade.

- De manhã esse rio é quente – insisti eu, encarando.

- Quente?

- Quente e verde, tão verde que a primeira vez que lavei nele uma peça de roupa, pensei que a roupa fosse sair esverdeada. É a primeira vez que vem por estas bandas?

Desviei o olhar para o chão de largas tábuas gastas. E respondi com uma outra pergunta:

- Mas a senhora mora aqui por perto?

- Em Lucena. Já tomei esta barca não sei quantas vezes, mas não esperava que justamente hoje...

A criança agitou-se, choramingando. A mulher apertou-a mais contra o peito. Cobriu-lhe a cabeça com o xale e pôs-se a niná-la com um brando movimento de cadeira de balanço. Suas mãos destacavam-se exaltadas sobre o xale preto, mas o rosto era tranquilo.

- Seu filho?

- É. Está doente, vou ao especialista, o farmacêutico de Lucena achou que eu devia consultar um médico hoje mesmo. Ainda ontem ele estava bem, mas de repente piorou. Uma febre, só febre...- Levantou a cabeça com energia. O queixo agudo era altivo, mas o olhar tinha a expressão doce. – Só sei que Deus não vai me abandonar.

- É o caçula?

- É o único. O meu primeiro morreu o ano passado. Subiu no muro, estava brincando de mágico quando de repente avisou, vou voar! A queda não foi grande, o muro não era alto, mas caiu de tal jeito... Tinha pouco mais de quatro anos.

Atirei o cigarro na direção do riu, mas o toco bateu na grade e voltou, rolando acesso pelo chão. Alcancei-o. era preciso desviar o assunto para aquele filho que estava ali, doente, embora. Mas vivo.

- E esse? Que idade tem?

- Vai completar um ano. – E, noutro tom, inclinando a cabeça para o ombro: - Era um menino tão bonzinho, tão alegre. Tinha verdadeira mania com mágicas. Claro que não saía nada, mas era muito engraçado... Só a última mágica que fez foi perfeita, vou voar! – disse abrindo os braços. E voou.

Levantei-me. Eu queria ficar só naquela noite, sem lembranças, sem piedade. Mas os laços – os tais laços humanos – já ameaçavam me envolver. Consegui evitá-los até aquele instante. Mas agora não tinha forças para rompê-los.

- Seu marido está à sua espera?

- Meu marido me abandonou.

Sentei-me novamente e tive vontade de rir. Era incrível. Fora uma loucura fazer a primeira pergunta, mas agora não podia mais parar.

- Há muito tempo?

- Faz uns seis meses. Imaginei que nós vivíamos tão bem, mas tão bem! Quando ele encontrou por acaso com essa antiga namorada, falou comigo sobre ela, fez até uma brincadeira, a Duca enfeou, de nós dois fui eu que acabei ficando mais bonito... E não falou mais no assunto. Uma manhã ele se levantou como todas as manhãs, tomou café, leu o jornal, brincou com o menino e foi trabalhar. Antes de sair ainda me acenou, eu estava na cozinha lavando a louça e ele me acenou através da tela de arame da porta, não gosto de ver ninguém falar comigo com aquela tela de arame no meio... Mas eu estava com a mão molhada. Recebi a carta de tardinha, ele mandou uma carta. Fui morara com minha mãe numa casa que alugamos perto da minha escolhinha. Sou professor (a).

Fixei-me nas nuvens tumultuadas que encobriam na mesma direção do rio. Incrível. Ia contando as sucessivas desgraças com tamanha calma, num tom de quem relata fatos sem ter participado deles realmente. Como se não bastasse a pobreza que espiava pelos remendos da sua roupa, perdera o filinho, o marido, e ainda via pairar uma sombra sobre o segundo filho que ninava nos braços. E ali estava sem a menor revolta, confiante. Intocável. Apatia? Não, não podiam ser de uma apatia aqueles olhos vivíssimos e aquelas mãos enérgicas. Inconsciência? Uma obscura irritação me fez sorrir.

- A senhora é conformada.

- tenho fé, dona. Deus nunca ma abandonou.

-Deus – repeti vagamente.

-A senhora não acredita em Deus?

- Acredito – murmurei. E, ao ouvir o som débil da minha afirmativa, sem saber por que, perturbei-me. Agora entendia. Ai estava o segredo daquela confiança, daquela calam. Era a tal fé que removia montanhas...

Ela mudou a posição da criança, passando-a do ombro direito para o esquerdo. E começou, com voz quente de paixão:

- Foi logo depois da morte do meu menino. Acordei uma noite tão desesperada que saí pela rua afora, enfiei um casaco e saí descalça e chorando feito louca, chamando por ele... sentei num banco do jardim onde toda tarde ele ia brincar. E fiquei pedindo, pedindo com tamanha força, que ele, que gostava tanto de mágica, fizesse essa mágica de me aparecer só mais uma vez, não precisava ficar, só se mostrasse um instante, ao menos mais uma vez, só mais uma! Quando fiquei sem lágrimas, encostei a cabeça no banco e não sei como dormi. Então sonhei e no sonho Deus me apareceu, quer dizer, senti que ele pegava na minha mão com sua mão de luz. E vi o meu menino brincando com o menino Jesus no jardim do Paraíso. Assim que ele me viu, parou de brincar e veio rindo ao meu encontro e me beijou tanto, tanto... Era tal sua alegria que acordei rindo também, com o sol batendo em mim.

Fiquei sem saber o que dizer. Esbocei um gesto em seguida, apenas para fazer alguma coisa, levantei a ponta do xale que cobria a cabeça da criança. Deixei cair o xale novamente e voltei o olhar para o chão. O menino estava morto. Entrelacei as mãos para dominar o tremor que me sacudiu. Estava morto. A mãe continuava a niná-lo, apertando-o contra o peito. Mas ele estava morto.

Debrucei-me na grade da barca e respirei penosamente: era como se estivesse mergulhada até o pescoço naquela água. Senti que a mulher se agitou atrás de mim.

- Estamos chegando – anunciou.

Apanhei depressa minha pasta. O importante agora era sair, fugir antes que Lea descobrisse, era terrível demais, não queria ver. Diminuindo a marcha, a barca fazia uma larga curva antes de atracar. O bilheteiro apareceu e pôs-se a sacudir o velho que dormia:

- Chegamos! Ei! chegamos!...

Aproximei-me, evitando encará-la.

- Acho melhor nos despedirmos aqui – disse atropeladamente, estendendo a mão.

Ela pareceu não notar meu gesto. Levantou-se e fez um movimento como se fosse pegar a sacola. Ajudei-a, mas ao invés de apanhar a sacola que lhe estendi, antes mesmo que eu pudesse impedi-lo, afastou o xale que cobria a cabeça do filho.

- Acordou o dorminhoco! E olha aí, deve estar agora sem nenhuma febre.

- Acordou?

Ela teve um sorriso.

- veja...

Inclinei-me. A criança abrira os olhos – aqueles olhos que eu vira cerrados tão definitivamente. E bocejava, esfregando a mãozinha na face de novo corada. Fiquei olhando sem conseguir falar.

- Então, bom natal! – disse ela, enfiando a sacola no braço.

Encarei-a. sob o manto preto, de pontas cruzadas e atiradas para traz, seu rosto resplandecia. Apertei-lhe a mão vigorosa. E acompanhei-a com o olhar até que ela desapareceu na noite.

Conduzido pelo bilheteiro, o velho passou por mim reiniciando seu afetuoso diálogo com o vizinho invisível. Saí por último da barca. Duas vezes voltei-me ainda para ver o rio. E pude imaginá-lo como seria de manhã cedo: verde e quente. Verde e quente.

ANEXO D – Informações sobre o livro e o conto *Antes do Baile Verde*

* * * Antes do Baile Verde

Antes do Baile Verde é um livro de contos da escritora Brasileira Lygia Fagundes Telles, publicado em 1970, sendo considerado um dos livros mais relevantes na carreira da autora. Composto por dezotto contos, escritos entre 1949 e 1969. O livro trata de temas como o adultério, a insatisfação conjugal, a loucura e o desmistificação dos papéis familiares. Com personagens onibanas Brasileiras de classe média que escondem dramas e conflitos.