UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

SUELI GEDOZ

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL

CASCAVEL - PR
2015

SUELI GEDOZ

PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para a obtenção do título de Doutora em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCAVEL – PR
2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G264p

Gedoz, Sueli

Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos: em foco, a produção e a reescrita textual. /Sueli Gedoz.— Cascavel, 2015.

274 p.

Orientadorª: Profª. Drª. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Práticas discursivas. 2. Análise linguística. 3. Produção escrita. 4. Reescrita textual. 5. Gêneros discursivos. I. Costa Hübes, Terezinha da Conceição. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed.

418

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

SUELI GEDOZ

PRÁTICA DE ANÁLISE LÍNGUÍSTICA NO TRABALHO COM GÊNEROS DISCURSIVOS: EM FOCO, A PRODUÇÃO E A REESCRITA TEXTUAL

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras - Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Orientadora

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD
Membro Efetivo (convidado)

Prof.ª Dr.ª Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL
Membro Efetivo (convidado)

Prof.ª Dr.ª Clarice Nadir von Borstel
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Prof.ª Dr.ª Maria Elena Pires Santos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE
Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 30 de junho de 2015.

A Ari e Evandi,
Sandra e Solange,
todo o meu amor, o meu esforço
e a minha gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, agradeço a saúde, a proteção e a companhia em todos os momentos deste percurso.

A meus pais, Ari Gedoz e Evandi Aparecida Gedoz, agradeço o apoio, o incentivo, a presença constante e o amparo acolhedor, sem medidas.

À Sandra Gedoz Portella e Alfeu Portella, à Solange Gedoz Franceschini e Geovane Franceschini, agradeço, imensamente, o carinho, o apoio incondicional e a presença sempre incentivadora.

Aos meus queridos Gabriel, Miguel e Rafaela Gedoz Portella e Eduardo Gedoz Franceschini, minha imensa gratidão pelo carinho e amor que sempre manifestaram por mim.

À Professora Orientadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, agradeço o incentivo, o acompanhamento constante, a crença no meu trabalho e a dedicação incansável em todos os momentos de produção acadêmica.

Aos Professores da Banca de Defesa, Adair Vieira Gonçalves, Alba Maria Perfeito, Clarice Nadir Von Borstel e Maria Elena Pires Santos, sou muito grata pelas contribuições apresentadas para o desenvolvimento deste trabalho e para a minha atuação como pesquisadora.

Aos demais Professores do Colegiado do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado e Doutorado em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, agradeço as contribuições e o incentivo neste percurso de pesquisa e aprendizagem.

Aos alunos e pais da turma do 7º ano B (2013), do Colégio Estadual Monteiro Lobato/Céu Azul/PR, agradeço a compreensão, o consentimento e a participação nas atividades desenvolvidas.

Às diretoras Lilianne Blauth Baú e Marinês Rosa Bonifácio, estendo meu agradecimento ao apoio, ao incentivo e à consideração que sempre tiveram ao meu trabalho e às atividades da pesquisa.

Aos colegas de trabalho que sempre incentivaram minhas atividades acadêmicas, professores do Colégio Estadual Monteiro Lobato e da Faculdade Univel, agradeço a consideração e o atendimento solícito aos meus pedidos de ajuda.

Às pessoas especiais, companheiros de caminhada e hoje grandes amigos: Lauciane Piovesan Zago, Douglas Correa da Rosa, Monica de Araújo Saraiva, Luciane Watthier e Marcia Souza, agradeço a partilha de conhecimentos, o companheirismo, a convivência maravilhosa e o amparo sempre acolhedor.

A todos os colegas do Programa Observatório da Educação e do Projeto “Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas

para a alfabetização em municípios com baixo IDEB na região oeste do Paraná", estendo minha gratidão pela companhia e parceria em todos os trabalhos realizados.

Às grandes amigas Édina Aparecida Melin, Raquel Mattana e Sibéle Cristina Pérego, agradeço a compreensão de que grandes amizades superam alguns momentos de ausência.

A Jovane Gonçalves dos Santos, amigo incomparável e especial, agradeço a cumplicidade, o carinho e a presença sempre incentivadora que muito me ajudou a superar os desafios dessa caminhada.

A todos os meus amigos, amigas e familiares que de forma direta ou indireta contribuíram para a efetivação desta produção, agradeço a compreensão pelos momentos de ausência e afastamento necessários para a conclusão deste trabalho.

A todos os que sempre desejaram meu sucesso, minha imensa gratidão.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e
faz doces. Recomeça.

Cora Coralina

GEDOZ, Sueli. **Prática de análise linguística no trabalho com os gêneros discursivos:** em foco, a produção e a reescrita textual. 2015. 278 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A pesquisa que apresento neste estudo refere-se à prática de análise linguística associada ao trabalho com a produção e a reescrita textual. Trata-se de uma investigação ancorada nos pressupostos da Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa interpretativista, recorrendo à perspectiva de cunho etnográfico e à pesquisa-ação como delineamento metodológico. A inquietação que deu origem ao trabalho sustenta-se na indagação sobre a forma que a prática de análise linguística, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática normativa, pode contribuir para o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula. Com o intuito de responder a esse questionamento, o objetivo é investigar as contribuições do trabalho com a análise linguística para o processo de produção e reescrita de textos, focalizando uma turma do 7º ano do ensino fundamental. O recorte investigativo toma o texto, organizado num gênero discursivo, como ponto de partida e elemento norteador do ensino da Língua Portuguesa. A linha teórica ampara-se na Análise Dialógica do Discurso e no método sociológico para abordagem dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Além disso, recorro a fontes que conferem às práticas de análise linguística, produção e reescrita textual um viés dialógico no trabalho com a linguagem. Pautando-me nessa orientação teórica e no contexto da sala de aula, percebi resultados que indicam a necessidade de associação entre todas as práticas discursivas que organizam o ensino da Língua Portuguesa. No que tange às práticas focalizadas (análise linguística, escrita, reescrita), considero que todas são perpassadas e subsidiadas pela análise linguística, pois produzir e reescrever textos requer, indiscutivelmente, a análise dos elementos linguístico-discursivos que compõem a produção escrita.

PALAVRAS-CHAVE: práticas discursivas, análise linguística, produção escrita, reescrita textual, gêneros discursivos.

GEDOZ, Sueli. The **Practice of linguistic analysis in working with speech genres:** in focus, production and textual rewritten. 2015. 278 p. Thesis (Doctorate in Letters) – State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The research that I present in this study refers to the practice of linguistic analysis associated with the work with the production and textual rewritten. This is a research grounded on the assumptions of Applied Linguistics, in the interpretative qualitative approach, using the ethnographic perspective and the action research as methodological design. The unrest which led to the work rests on the question of how the practice of linguistic analysis, understood as routing that goes beyond the work with the grammar rules, can contribute to the process of production and rewriting texts in the classroom. In order to answer this question, the goal is to investigate the contributions of work and linguistic analysis to the process of production and rewriting texts, focusing on a group of 7th grade of elementary school. Investigative cut takes the text, organized a speech genre as a starting point and guiding element of the teaching of Portuguese Language. The theoretical framework that I use bolsters on the Dialogic Discourse Analysis and the sociological method of approach to genres as Bakhtin/Voloshinov (2004 [1929]) and Bakhtin (2011 [1979]). Also, turn to sources that give the linguistic analysis of practices, production and textual rewriting a dialogical bias at work with language. Guided me in this theoretical orientation and in the context of the classroom, I realized results that indicate the need for partnership between all discursive practices that organize the teaching of Portuguese. With respect to focused practices (linguistic analysis, writing, rewriting), I consider that all are pervaded and subsidized by linguistic analysis, for producing and rewrite texts requires arguably the analysis of linguistic and discursive elements that make up the written production.

KEYWORDS: discursive practices, linguistic analysis, writing production, textual rewritten, speech genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da Pesquisa-ação 39
Figura 2 - Conteúdos apresentados nos PCN 80
Figura 3 - Marcações de Alexa na lista de controle/constatações..... 158
Figura 4 - Marcações de Amanda na lista de controle/constatações 159
Figura 5 - Marcações de Daniel na lista de controle/constatações 160
Figura 6 - 1ª versão do texto produzido por José..... 169
Figura 7 - Marcações de José na lista de controle/constatações 170
Figura 8 - 2ª versão do texto produzido por José – 1ª reescrita..... 171
Figura 9 - Parágrafo reescrito por José (1º parágrafo)..... 176
Figura 10 - Atividade desenvolvida pela aluna Débora 178
Figura 11 - Parágrafo reescrito por José (2º parágrafo)..... 184
Figura 12 - Atividade desenvolvida pela aluna Alexa 186
Figura 13 - 1ª versão do texto produzido por Alex 188
Figura 14 – Marcações de Alex na lista de controle/constatações..... 189
Figura 15 - 2ª versão do texto produzido por Alex – 1ª reescrita 190
Figura 16 - Reescrita do texto produzido por Alex – 1ª parte 196
Figura 17 - Reescrita do texto produzido por Alex – 2ª parte 201
Figura 18 - Reescrita do texto produzido por Alex – 3ª parte 204
Figura 19 - Texto produzido pelo aluno Elvis – 2ª versão 210
Figura 20 – Orientações apresentadas a Elvis (ao final do texto) para a reescrita textual 212
Figura 21 - Texto produzido pelo aluno Elvis – 3ª versão 213
Figura 22 - Texto produzido pelo aluno Rafael – 2ª versão..... 220
Figura 23 – Orientações apresentadas a Rafael (ao final do texto) para a reescrita textual 222
Figura 24 - Texto produzido pelo aluno Rafael – 3ª versão..... 223
Figura 25 - Texto produzido pela aluna Késia – 2ª versão..... 228
Figura 26 – Orientações apresentadas a Késia (ao final do texto) para a reescrita textual 230
Figura 27 - Texto produzido pela aluna Késia – 3ª versão..... 231

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu ,* nível de Doutorado, com o tema específico da AL articulada à produção e à reescrita textual (período de 2005 a 2012) 30
Quadro 2 – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa 45
Quadro 3 – Lista de controle/constatações elaborada para o trabalho com os textos do gênero *causo* 49
Quadro 4 – Tabela Diagnóstica A 50
Quadro 5 – Tabela Diagnóstica B 52
Quadro 6 – *Causos* distribuídos aos alunos do 7º ano 106
Quadro 7 – Atividades de leitura 116
Quadro 8 – *Causo* "A rede" 118
Quadro 9 – Atividades sobre o conteúdo temático do texto 121
Quadro 10 – Atividades sobre a estrutura composicional do texto..... 123
Quadro 11 – Atividades sobre o estilo do texto 126
Quadro 12 – Teoria e prática na produção escrita 136
Quadro 13 – Comando de produção textual escrita 137
Quadro 14 – Síntese das ações e das análises realizadas na pesquisa 153
Quadro 15 – Lista de controle/constatações – 1ª atividade de reescrita..... 155
Quadro 16 – Aspectos não dominados na produção escrita revelados pela tabela diagnóstica B 167
Quadro 17 – Fragmento 1 – Texto do aluno José 173
Quadro 18 – Atividades a partir do Fragmento 1 – Texto do aluno José..... 173
Quadro 19 – Evolução da escrita de José – 1º parágrafo do texto 177
Quadro 20 – Fragmento 2 – Texto do aluno José 180
Quadro 21 – Atividades a partir do fragmento 2 – Texto do aluno José..... 181
Quadro 22 – Evolução da escrita de José – 2º parágrafo do texto 185
Quadro 23 – Texto produzido por Alex, apresentado aos alunos da turma..... 192
Quadro 24 – Atividades iniciais a partir do texto do aluno Alex..... 192
Quadro 25 – Evolução da escrita de Alex – Parte inicial do texto 197

Quadro 26 – Outras atividades a partir do texto do aluno Alex 199
Quadro 27 – Evolução da escrita de Alex – 2ª parte do texto 202
Quadro 28 – Atividades finais a partir do texto do aluno Alex 202
Quadro 29 – Evolução da escrita de Alex – 3ª parte do texto 205
Quadro 30 – Comando da atividade de reescrita textual..... 209
Quadro 31 – Comparativo da produção textual do aluno Elvis..... 215
Quadro 32 – Comparativo da produção textual do aluno Rafael..... 224
Quadro 33 – Comparativo da produção textual da aluna Késia 232

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
AL – Análise Linguística
AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
CBA- Ciclo Básico de Alfabetização
CBPR– Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná
CEML – Colégio Estadual Monteiro Lobato
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
DCE-LP – Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa
GELP – Grupo de Estudos de Língua Portuguesa
LA – Linguística Aplicada
LP – Língua Portuguesa
PCN-LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
PTD – Plano de Trabalho Docente
SD – Sequência Didática
SEED – Secretaria de Estado da Educação
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 16

CAPÍTULO 1 - PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO 28
1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA 28
1.2 ABORDAGEM TEÓRICA 33
1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA 34
1.4 SUJEITOS DA PESQUISA..... 40
1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS 44
1.5.1 Gravação em áudio e vídeo 44
1.5.2 Análise documental..... 48

CAPÍTULO 2 - BASES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA 55
2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM 55
2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS 66
2.2.1 O método sociológico 68
2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO NA SALA DE AULA 75

CAPÍTULO 3 - PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O GÊNERO NA SALA DE AULA 86
3.1 UM GÊNERO DISCURSIVO SELECIONADO: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO- HISTÓRICA 87
3.1.1 Contextualizando as origens e a circulação do gênero *causo*..... 87
3.1.2 O que são *causos?*..... 91
3.1.3 A escolha do gênero para os trabalhos na sala de aula. 94
3.2 PRÁTICA DA ORALIDADE 98
3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos 98
3.2.2 Prática de oralidade nas ações da pesquisa..... 104
3.3 PRÁTICA DA LEITURA..... 111
3.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos 111
3.3.2 Prática da leitura nas ações da pesquisa..... 116
3.4 PRÁTICA DA PRODUÇÃO ESCRITA..... 130

3.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos 130
3.4.2 Prática de produção escrita nas ações da pesquisa..... 135

CAPÍTULO 4 - OUTRAS PRÁTICAS DISCURSIVAS: A ANÁLISE LINGUÍSTICA E A REESCRITA TEXTUAL 141
4.1 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 141
4.2 PRÁTICA DE REESCRITA TEXTUAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 145
4.3 PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA REESCRITA TEXTUAL..... 152
4.3.1 A reescrita e a lista de controle/constatações 154
4.3.2 A reescrita e os encaminhamentos a partir de um instrumento diagnóstico 162
4.3.2.1 O trabalho com o texto de José..... 168
4.3.2.2 O trabalho com o texto de Alex 188
4.3.3 A reescrita e a correção indicativa-interativa 206
4.3.3.1 O texto do aluno Elvis..... 210
4.3.3.2 O texto do aluno Rafael..... 219
4.3.3.3 O texto da aluna Késia 227

4.4 AÇÕES FINAIS DA PESQUISA E CONSIDERAÇÕES SOBRE OS ENCAMINHAMENTOS DE REESCRITA TEXTUAL SUBSIDIADOS PELA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA 236

CONSIDERAÇÕES FINAIS 240

REFERÊNCIAS 248

ANEXOS 256
ANEXO A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 257
ANEXO B - Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná 258
ANEXO C - Cópia da coletânea “Causos para ler, ouvir e contar” 260

INTRODUÇÃO

Enquanto eu tiver perguntas e não houver
resposta, continuarei a escrever.
Clarice Lispector

Os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada (doravante LA), ao longo dos últimos trinta anos, têm reunido algumas pesquisas relacionadas à prática de análise linguística, inserindo, nesse campo de discussões, encaminhamentos acerca da produção escrita e da reescrita de textos no ensino da disciplina de Língua Portuguesa (doravante LP). Essas investigações geralmente partem da concepção de linguagem que norteia o ensino e focalizam esses processos, verificando se condizem (ou não) com o referencial teórico proposto em cada concepção.

Entretanto, mesmo com a fundamentação teórica e a orientação metodológica produzida e divulgada nos últimos anos, o trabalho com a prática de análise linguística (AL de ora em diante), com foco na produção escrita e na reescrita de textos na sala de aula, continua sendo um desafio para muitos educadores. Novas teorias e possíveis encaminhamentos surgem, mas nem sempre são elucidados nas práticas de formação (inicial e continuada) ofertadas aos docentes, o que os faz sentirem-se angustiados e inseguros para elaborarem atividades de produção escrita pautadas na interação proporcionada pelo texto, valendo-se da reescrita como forma de adequar o texto à situação enunciativa. Em muitos casos, há interesse em efetivar as novas concepções teóricas e metodológicas apresentadas no campo de estudos científicos da linguagem, mas nem sempre há uma compreensão capaz de relacionar a teoria com a prática. Nesse panorama, a produção escrita e o exercício da reescrita, práticas inseridas no processo de AL, têm se caracterizado como uma tarefa árdua e frustrante, tanto para os docentes, em seus planos de ensino, como também para os discentes, nas atividades realizadas em sala de aula.

O quadro é indicador da necessidade de mais reflexões sobre as práticas de AL pautadas em encaminhamentos que possam favorecer um trabalho de produção escrita de texto a partir de uma perspectiva dialógica. E, se a escrita assim se caracteriza, a reescrita requer o mesmo direcionamento, uma vez que esta existe em função daquela.

Ratificando todas as pesquisas que tomam o texto como unidade de ensino[1], já realizadas no campo da LA e objetivando contribuir com os avanços na perspectiva teórica e prática para o processo de produção escrita e, especialmente, para a reescrita de textos na sala de aula, selecionei como objeto de estudo a contribuição da prática de AL para a produção e a reescrita de textos desenvolvidos em turmas dos anos finais do ensino fundamental. Trata-se de uma investigação que comunga com os interesses da Linha de Pesquisa: *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino*, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – nível de Mestrado e Doutorado. Essa linha contempla investigações que, de alguma forma, se voltam para o ensino de línguas e para as práticas discursivas de trabalho com a linguagem.

Minha preocupação, desde o início do planejamento das ações, era o desenvolvimento de um trabalho que se apresentasse como "possível" para a prática escolar. Tomando tal posição, sustentei a presente pesquisa na investigação das práticas de AL, na perspectiva de contribuir para o processo de produção escrita e reescrita de textos elaborados por alunos do 7º ano do ensino fundamental. A investigação focaliza um estudo realizado a partir de um gênero discursivo, abrangendo todas as etapas desejáveis ao trabalho com a linguagem na sala de aula: oralidade, leitura, produção e reescrita de texto, revelando a AL como uma prática que imbrica com todas essas etapas. Ou seja, a tese que defendo repousa no pressuposto de que as práticas de oralidade, leitura, produção e reescrita de textos são permeadas pela prática de AL. Entretanto, com vistas à concretização dos propósitos investigativos, direcionei atenção maior à prática de AL que subsidia os encaminhamentos de produção e reescrita textual.

Diante dessa delimitação, a pesquisa em foco está organizada a partir de questões-chave a serem elucidadas: De que forma a prática de AL, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática, pode subsidiar o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula? Que instrumentos/encaminhamentos podem ser utilizados no processo de reescrita textual atendendo ao viés dialógico proposto para o ensino da LP? A reescrita, compreendida como uma prática de AL, pautada nas dificuldades dos alunos, apresenta resultados positivos para o trabalho com a linguagem e,

[1] O texto como unidade de ensino é a definição tomada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e, por isso, é assim apresentado nesta parte da pesquisa.

consequentemente, para a produção escrita de textos na sala de aula?

Com a finalidade de responder a esses questionamentos, o objetivo geral do presente estudo é investigar as contribuições do trabalho com a AL para o processo de produção e reescrita de textos, numa turma do 7º ano do ensino fundamental, tomando a produção e a reescrita como práticas subsidiadas pela AL. Para isso, desenvolvi uma investigação por meio da pesquisa-ação, delineamento que envolve, entre outros aspectos, a ação do pesquisador, neste caso, minha própria ação, na condição de pesquisadora, autora deste estudo e docente da turma em que a pesquisa foi realizada.

E com o intuito de concretizar a proposta investigativa, tracei objetivos específicos, almejando a consolidação do objetivo geral. Por conseguinte, o trabalho em apresentação também requer:

- Delinear as bases teóricas para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula atendendo à concepção dialógica de linguagem;
- Compor um quadro teórico-metodológico acerca do trabalho com as práticas discursivas na sala de aula;
- Verificar de que forma a prática de AL, entendida como encaminhamento que vai além do trabalho com a gramática, pode contribuir para o processo de produção e reescrita de textos na sala de aula;
- Desenvolver encaminhamentos com a prática de AL, focalizando especificamente a produção e a reescrita de texto;
- Refletir sobre os aspectos dominados e não dominados na produção escrita dos alunos, indicando a AL como subsídio para a reescrita textual;
- Apresentar a importância e as contribuições da AL associada à escrita e à reescrita de textos, informando resultados de um trabalho voltado à articulação entre essas práticas (AL, produção e reescrita textual) no ensino da LP.

Entretanto, para atender a esses propósitos, o trabalho necessitou de bases teóricas diversas que amparassem os estudos, as análises e as interpretações realizadas ao longo de todo o percurso de pesquisa. Optei então pela base teórica e metodológica pautada na perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (adiante ADD), buscando nos referenciais produzidos por Bakhtin e seu Círculo, o respaldo para as ações empreendidas. Todo o recorte investigativo tem o texto como ponto de partida, pois, conforme defende Bakhtin, “Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida” (BAKHTIN, 2011

[1979], p. 308), uma vez que “O texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências) [...] Onde não há texto, não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 307).

A tese defendida por Geraldi (1997) também ratifica esse recorte, pois informa que a língua se revela por meio do texto:

> Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. [...] Sobretudo, é porque no texto que a língua - objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva, constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 1997, p. 135).

O texto escrito pelo aluno constitui-se o elemento norteador das ações desencadeadas na pesquisa, visto ser a unidade de ensino elementar para o trabalho com a escrita. Para justificar a atenção intensificada que conferi ao texto, foi importante aderir ao que Geraldi (1997) relata:

> O trabalho com a linguagem, na escola, vem se caracterizando cada vez mais pela presença do texto, quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção. Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino da língua portuguesa, é no trabalho com textos que o encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português é o trabalho com textos (GERALDI, 1997, p. 105).

Embora Geraldi (1997) estenda sua atenção aos textos orais e escritos, o foco desta pesquisa recai nos textos escritos, considerando a escrita como trabalho individual e social, elaborado em meio a um processo interlocutivo, no qual produtores situados socialmente se utilizam de enunciados concretos para exteriorizarem suas ideias, as quais, no processo escrito, moldam-se em algum gênero discursivo (BAKHTIN, 2011 [1979]).

A produção escrita foi tomada, portanto, como processo contínuo, que parte sempre de uma necessidade, de um querer dizer do locutor para um interlocutor definido. A produção teve como ponto de partida os gêneros discursivos e os elementos em que eles se assentam, conforme proposto por Bakhtin/ Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]): conteúdo temático, construção composicional e estilo. Dessa forma, considerei-a, epistemologicamente, na perspectiva da ADD e

inserida na concepção que toma a linguagem como forma de interação (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; GERALDI, 1984).

O mesmo enfoque dialógico atribuído à produção escrita foi também delegado à reescrita textual. Essa última etapa da construção textual, a reescrita, "[...] remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis" (FIAD, 2009, p. 2). O retorno ao texto, na sala de aula, deve ser mediado pelo professor por meio de diferentes estratégias que permitam ao aluno perceber a reescrita como interação com o texto, baseando-se num processo reflexivo. Isso pode fazer com que o aluno compreenda que a escrita de texto e a sua reescrita caracterizam-se como "[...] um momento no percurso desse processo, sempre possível de ser continuado" (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). De acordo com as autoras, os alunos devem compreender que toda produção pode ser repensada, reescrita e, ao tomarem conhecimento dessa situação, podem preocupar-se mais com seus textos, atentando para a configuração textual e à interlocução estabelecida. Esse trabalho realizado pelos discentes faz com que passem "[...] a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado" (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 63).

Ao analisarem linguisticamente seus próprios textos, os alunos devem ter condições de compreenderem que suas produções não estão acabadas, mas em processo de construção e podem sofrer alterações em sua organização. Na visão de Bakhtin "[...] a reprodução do texto pelo sujeito (a retomada dele, a repetição da leitura, uma nova execução, uma citação) é um acontecimento novo, singular na vida do texto, o novo elo na cadeia histórica da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 311). Diante disso, reforço a indicação de que a reescrita de textos produzidos no ambiente escolar deve ser uma prática constante, sistematizada e reflexiva. Entretanto, nem sempre os docentes conseguem sucesso ao abordarem essa prática pedagógica articulada à AL e os motivos para o insucesso são diversos. Entre eles posso citar a ausência de encaminhamentos teóricos e metodológicos compatíveis com a realidade vivenciada nas escolas. Em meio à realidade da prática escolar, nem sempre é possível interagir com novos encaminhamentos e desenvolvê-los de maneira profícua.

A revisão teórica empreendida também me fez perceber que diversos

desdobramentos apresentados no campo da AL foram desenvolvidos a partir dos pressupostos elaborados por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), Bakhitn (2011 [1979]) e Geraldi (1984,1997). De acordo com Mendonça (2006), o termo a*nálise linguística* foi utilizado pela primeira vez por Geraldi (1984), no artigo que escreveu para compor a obra *O texto na sala de aula*, cuja primeira edição data de 1984. Para a autora, o termo "[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 205).

A proposição de Geraldi (1984) indicava, naquele momento, um olhar diferenciado para o que até então se propunha no trabalho com a língua. Até a década de 1980, trabalhar com a língua significava abordá-la apenas do ponto de vista prescritivo e descritivo, ou seja, ensinar regras condizentes à gramática normativa e conceituar seus elementos, partindo do fonema, avançando para a palavra e expandindo até a frase. Geraldi (1984) objetivou, de certa forma, ampliar essa perspectiva de trabalho, avançando para reflexões acerca dos diferentes usos da língua. Assim, cunhou o termo práticas de *análise linguística* e lhe atribuiu a seguinte explicação:

> O uso da expressão 'análise linguística' não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a 'correções'. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 1984, p.74).

Dessa forma, a proposta de Geraldi (1984) não excluía um trabalho com situações sistemáticas da língua. O diferencial estava na ênfase à reescrita, com o propósito de provocar, como ele mesmo disse, *práticas reflexivas de AL*. Trabalhar com a língua não se restringiria à metalinguagem ou ao puro ensino da gramática normativa, mas envolveria a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio da reflexão sobre o emprego/uso dos recursos linguísticos, ou seja, uma ação

organizada nas diferentes práticas discursivas que compõem o trabalho com a LP na sala de aula.

Nesse sentido, a concepção de AL, aqui defendida, encontra-se fundamentada, teoricamente, nos estudos que, a partir da década de 1980, começaram a sustentar o trabalho com a linguagem. Trata-se de uma fundamentação teórica que, na disciplina de LP, parte para a adoção de epistemologias indicativas da concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; (BAKHTIN, 2011 [1979]), com ênfase em sua abordagem sócio-histórica, cunhada pedagogicamente por Geraldi (1984, 1997) como *concepção de linguagem como forma de interação*. Não obstante, tal concepção não excluiu os estudos das épocas anteriores, mas propôs um redirecionamento nas formas de pensar e agir, e a linguagem passou a ser considerada em seu aspecto social, resultado da construção coletiva e de processos de interação.

É possível inferir que, a partir de então, o estudo da língua passa a ser projetado a partir de seu contexto de uso, de funcionamento e de interação. O sentido do texto está dentro e fora dele, no contexto de produção, no processo de interação, entre locutor e interlocutor, assumindo, assim, o caráter dialógico da linguagem. Embora Bakhtin não tenha desenvolvido uma teoria para o trabalho com o ensino da língua na escola, tais postulados tiveram no autor (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) seu respaldo teórico mais contundente.

Dada a caracterização inicial do aporte teórico, direciono o estudo às bases que tratam os fenômenos linguísticos a partir de práticas sociais definidas, por isso a preocupação em situar a AL, e todas as práticas que lhes são inerentes, nessa perspectiva. Por conseguinte, além do conceito de AL já apresentado por Geraldi (1984), também recorro a Mendonça (2006) que assim conceitua:

> [...] pode-se dizer que a *AL* é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escrita, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p. 2008, grifos da autora).

Para desenvolver o trabalho na direção mencionada, foi essencial também a consulta aos documentos oficiais que atualmente norteiam o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. É importante lembrar que esses documentos foram produzidos com base nas discussões empreendidas aos estudos da linguagem a partir do final da década de 1980 e, por isso, contribuem para o que atualmente se apresenta no ambiente escolar em termos de prática de ensino. Tomando essa consideração, especulei, com bastante minúcia, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008), propostas que, em suas bases teóricas e metodológicas, esboçam as práticas de oralidade, leitura, produção escrita, reescrita textual e AL relacionadas aos gêneros discursivos e preveem um ensino organizado a partir da perspectiva que considera o caráter dialógico da linguagem.

Com isso não quero dizer que tais documentos apresentem-se totalmente de acordo com esse viés teórico, pois em ambos há diversas lacunas (teóricas e metodológicas)[2] relacionadas a alguns encaminhamentos com a linguagem. Contudo, são propostas que congregam a concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984) e, por essa razão, concorrem para novas abordagens em relação ao ensino, diferentes das que se tinha até meados da década de 1980.

Seria pertinente questionar porque estou considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) (PCN-LP, de ora em diante) numa pesquisa que ambienta-se no estado do Paraná, unidade da federação que possui diretrizes curriculares próprias desde o ano de 2008 e, a partir de então, não considera a proposta da esfera federal para as ações desenvolvidas na prática do ensino de todas as disciplinas do currículo escolar dos anos finais do ensino fundamental público. Diante dessa possível indagação, justifico que a consulta aos PCN-LP foi necessária e pertinente à pesquisa por tratar-se de um documento cujo referencial é precursor da abordagem que toma os gêneros discursivos como ferrramenta indispensável ao ensino da LP. Ainda que revele equívocos teóricos no tratamento que concede aos gêneros não há como negar que graças a tal documento, as práticas de oralidade, leitura, escrita, reescrita e AL na

[2] As lacunas a que me refiro serão apresentadas nos capítulos 3 e 4.

escola foram redimensionadas, teórica e metodologicamente. Provocou-se, de certa forma, com a publicação dos PCN-LP, uma inquietação quanto ao ensino da língua, o que acenou para as primeiras transformações, que deslocaram o ensino do puro estruturalismo para processos voltados à interação pela linguagem. Por tudo isso, julguei oportuna a consulta ao documento, ressaltando os pontos essenciais projetados para o trabalho com as práticas de ensino analisadas nesta tese.

Já a consideração às Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa (PARANÁ, 2008) (doravante DCE-LP) também é essencial por ser este o documento curricular que fundamenta as práticas escolares nos anos finais do ensino fundamental na escola pública paranaense. A proposta sugere o trabalho com a linguagem ancorado na concepção dialógica que a toma como forma de interação. De acordo com as DCE-LP, é necessário que a proposta curricular dê "[...] ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva" (PARANÁ, 2008, p. 48). Tais diretrizes também indicam que é "[...] tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação" (PARANÁ, 2008, p. 48). Essa tarefa pode ser concretizada se diversos esforços estiverem presentes no processo educativo, dentre eles, atividades que priorizem a perspectiva de trabalho que insere as práticas de AL na produção escrita e na reescrita de textos.

Nesse viés, a base que fundamenta a pesquisa considera o texto como "[...] o produto de uma atividade discursiva onde *alguém diz algo a alguém*" (GERALDI, 1997, p. 98, grifos do autor). Tal pressuposto foi assumido nos momentos destinados à produção e à reescrita do texto, aqui desenrolados. Os estudos de Geraldi (1997) também fundamentam a pesquisa no que se refere à AL. Nas acepções do autor, "Incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, o conjunto historicamente constituído de configurações textuais" (GERALDI, 1997, p. 192). Essa compreensão atualmente requer mais reflexões para sustentação de um trabalho coerente, envolvendo a AL na sala de aula.

A atenção ao processo de produção escrita, na vertente que a considera como uma forma de trabalho, tem respaldo na obra de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) que propõe o ensino da escrita como "[...] uma aprendizagem do trabalho de reescritas" (FIAD & MAYRINK-SABINSON, 1991, p. 55). As autoras apresentam um

estudo no qual o aluno seja o leitor e o revisor de seus textos, proposta que empreendemos na pesquisa realizada.

No que tange ao processo de reescrita textual, busquei contribuições teóricas e metodológicas nos estudos Serafini (1989) que analisa e conceitua diferentes tipos de correções textuais desenvolvidas por docentes. A obra apresenta avanços que, à época de sua produção, mostraram-se condizentes com as reflexões e encaminhamentos propostos para o ensino. Contudo, as ideias da autora foram ampliadas por produções mais recentes, como é o caso de Ruiz (2001), cuja orientação de trabalho para a correção dos textos elaborados pelos alunos está pautada na correção *textual-interativa*, proposta que, com algumas adaptações, utilizei em determinado momento da pesquisa.

Além do referencial supracitado, também respaldo a investigação no aporte definido por Gonçalves (2013), que focaliza um modelo de correção de textos denominado *correção interativa*, o qual se ampara em listas de controle/constatações que permitem ao aluno uma avaliação de sua produção escrita com vista a possíveis correções no momento destinado à reescrita textual. De acordo com o autor, essas listas devem ser adaptadas ao público-alvo para que sejam compreendidas pelos estudantes, uma vez que se caracterizam como "[...] instrumentos de responsividade à primeira versão do texto" (GONÇALVES, 2013, p. 33). Esse tipo de intervenção foi desenvolvida em um dos momentos destinados à reescrita do texto produzido pelos alunos do 7º ano.

O trabalho de Costa-Hübes (2012) também sustenta esta tese. Tomando o instrumento metodológico apresentado pela autora, utilizado para verificar os aspectos em que os alunos apresentam maiores dificuldades em suas produções, elaborei atividades de AL com foco na reescrita textual.

A parte destinada à análise dos registros gerados junto ao trabalho com a AL focalizando o processo de reescrita sustenta-se em estudos que abordam as principais dificuldades reveladas nas produções escritas. Para subsidiar as reflexões, busquei aporte em Costa Val (1999), Koch e Travaglia (2000a; 2000b), Koch (2003) e Koch e Elias (2010a; 2010b); Gedoz e Busse (2014), dentre outros escritos que embasam as discussões.

Assumindo a perspectiva teórica amparada pelo viés proposto nos aportes nomeados, delineei um percurso metodológico que pudesse contemplar as ações realizadas em nossa pesquisa. Tal percurso é apresentado com mais detalhes no

primeiro capítulo deste texto, no qual contextualizo a pesquisa, mencionando outras justificativas que deram origem ao problema investigado. Também destaco minha inserção, como pesquisadora, na LA e a recorrência à pesquisa qualitativa, de cunho interpretativista, para atender aos objetivos propostos. Nesse enfoque, elejo e justifico os estudos de cunho etnográfico e, dentro dele, a pesquisa-ação, como perspectivas metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa. Dada essa inserção, aponto os sujeitos envolvidos na investigação, discorrendo sobe algumas características da turma que participou do processo investigativo e anunciando aspectos do meu perfil como professora pesquisadora, autora deste trabalho, sujeito da pesquisa. Seguido a essa definição, finalizo o capítulo informando os instrumentos de geração de dados utilizados no estudo, ancorando-me em autores diversos para subsidiar a escolha da gravação em áudio e vídeo e da análise documental, meios indispensáveis à realização da pesquisa-ação.

Após o percurso metodológico, inicio o capítulo 2 refletindo sobre as bases teóricas para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Trata-se de uma recorrência a aportes teóricos que embasam a concepção dialógica de linguagem em que se sustenta todo o conhecimento acerca dos gêneros discursivos e de suas articulações com as práticas discursivas na disciplina de LP. A apresentação inicial cabe aos pressupostos da ADD, terminologia adotada por estudiosos brasileiros para situar os estudos da linguagem na perspectiva do dialogismo. O capítulo dispõe também o percurso do método sociológico para a análise dos gêneros, conforme definições de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]). Na parte final da fundamentação teórica, apresento as orientações para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, conforme proposições dos documentos oficiais que atualmente norteiam o ensino em nosso país.

Orientada por essa disposição teórica, elaboro o capítulo 3, com o objetivo de apresentar as práticas discursivas envolvidas no trabalho com os gêneros na sala de aula. Dedico a parte inicial do capítulo à contextualização do gênero discursivo *causo*, selecionado para o trabalho nesta pesquisa. Em seguida, direciono as discussões teóricas às práticas discursivas de oralidade, leitura e produção escrita, que devem ser sistematizadas na sala de aula na abordagem dos gêneros discursivos, inserindo, nessas práticas, a AL. Ademais ao suporte teórico utilizado, enuncio as atividades que desenvolvi, junto à turma do 7º ano, para atender às

práticas mencionadas, fazendo análise da maneira como elas foram desenvolvidas em atendimento ao gênero em questão e também à forma como foram compreendidas (ou não) e trabalhadas pelos alunos. Procuro, então, dialogar a teoria com a prática. Considerações sobre os encaminhamentos de AL, tomados como prática discursiva inerente à leitura, à oralidade e à produção escrita, aparecem como reflexões entremeadas na abordagem conferida às demais práticas discursivas.

No capítulo 4, trago as discussões acerca dos resultados verificados na produção escrita elaborada pelos alunos, bem como as reflexões sobre as práticas de AL que subsidiam a atividade de reescrita textual. Nesse momento, elaboro uma reflexão a respeito dos dados registrados por ocasião da pesquisa e cotejo as informações com os fundamentos teóricos e metodológicos que amparam o tema. Contextualizo, inicialmente, as práticas de AL e reescrita textual. Em seguida apresento as ações desenvolvidas focalizando a reescrita como uma prática subsidiada pela AL, utilizando, para isso, análises de produções elaboradas pelos alunos e os resultados gerados na a investigação. Na última seção do capítulo, situo as ações finais da pesquisa e faço algumas considerações acerca das ferramentas utilizadas no processo de reescrita, verificando de que maneira contribuíram para que os alunos percebessem a associação entre AL e escrita/reescrita de textos.

Olhando para todo o caminho percorrido na pesquisa, utilizo as considerações finais para externar a compreensão que obtive a respeito do trabalho com as práticas discursivas que organizam o ensino da LP. Retomo, nessas considerações, o objeto da pesquisa e verifico se as ações empreendidas alcançaram as respostas à problematização enunciada. Verifico também se o percurso reflexivo, que utilizou de atividades de AL para subsidiar o processo de reescrita textual, contribuiu para melhorar a escrita dos alunos, no sentido de superação dos aspectos revelados como não dominados em suas produções escritas. Na parte final, lanço algumas considerações aos encaminhamentos de reescrita textual desenvolvidos e aos resultados obtidos a partir desses encaminhamentos associados às práticas de AL. O intuito dessas últimas reflexões reside na defesa da prática de AL como encaminhamento associado a todas as demais práticas discursivas que compõem o ensino da LP na escola, almejando substanciar a AL dentro de uma perspectiva textual, discursiva e dialógica.

CAPÍTULO 1
PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

São os passos que fazem os caminhos.
Mario Quintana

O presente capítulo dispõe sobre o percurso teórico-metodológico organizador da pesquisa. A parte inicial é destinada à contextualização do estudo, momento em que justifico a problemática que deu origem ao trabalho, aos objetivos e à necessidade de pesquisas com foco na AL, produção e reescrita de textos. Em seguida, atento para a abordagem teórica que sustenta os propósitos investigativos, ressaltando a relevância da LA como um campo de estudos que investiga problemas relacionados à linguagem em contextos reais. Essa abordagem é ratificada na seção destinada ao tipo de pesquisa selecionado para o atendimento aos objetivos propostos, parte do texto que insere a investigação na pesquisa do tipo qualitativa e interpretativista. Esses enfoques permitem situar as escolhas metodológicas no espaço da pesquisa de campo, sendo essa última realizada por meio da pesquisa-ação de cunho etnográfico, perspectiva que exige do investigador uma inserção no campo de atuação com vistas à compreensão do fenômeno estudado e suas relações com o contexto em que se situa. Definidas essas perspectivas, passo à caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresentados como professora pesquisadora e alunos de uma turma dos anos finais do ensino fundamental. Em conformidade com esse percurso metodológico, apresento, na parte final, os procedimentos utilizados para a geração dos dados, espaço que destino a considerações sobre o uso da gravação em áudio e vídeo e a análise documental no processo investigativo.

1.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Há mais de três décadas as discussões na área do ensino da LP direcionaram-se para o estudo do texto a partir de uma perspectiva interacional. A concepção de linguagem como forma de interação passou a ser focalizada em grande parte dos momentos pedagógicos destinados à formação dos docentes. Tal concepção compreende a linguagem como social, resultado de uma construção

coletiva e de processos de interação. Nesse contexto, a linguagem é um fator que constitui o homem, tendo função social e comunicativa, o que possibilita um contato com o mundo. Essa concepção é a adotada pela disciplina de LP nos PCN-LP e nas DCE-LP.

Com a adoção desse pressuposto teórico, os estudos relacionados à AL, à escrita e à reescrita de textos receberam, ao longo dos últimos anos, atenção especial no campo linguístico, mas não tão contundentes nas discussões relacionadas ao ensino, de tal modo que essa atenção parece ainda não ser suficiente para despertar preocupações com o desenvolvimento de teorias, encaminhamentos e instrumentos que alcancem a ação docente na sala de aula. Ou seja, em meio aos diversos debates realizados a respeito do tema, o que empiricamente se verifica é a falta de articulação entre o referencial proposto e o trabalho efetivo na prática escolar. É ainda muito comum constatar, entre os docentes da disciplina de LP, indagações sobre como encaminhar práticas de AL, de que forma corrigir os textos produzidos pelos alunos, o que corrigir e quais aspectos observar na correção e reescrita dos textos. Ademais, discussões sobre possíveis articulações entre práticas de AL e a produção e reescrita textuais são praticamente inexistentes no ambiente escolar.

Nesse panorama, corrobora também a quantidade de trabalhos acadêmicos, desenvolvidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* acerca do tema específico da AL articulada à produção e reescrita textual. Artigos e capítulos de livro indicando pesquisas sobre AL têm fortalecido as discussões, mas trabalhos de conclusão de curso de graduação e pós-graduação ainda são poucos. Uma pesquisa realizada na nova versão[3] do Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) revela um número muito pequeno de trabalhos de conclusão do curso de Doutorado investigando o tema. Em busca realizada, somente a teses, produzidas no período de 2005 a 2012[4], ao mencionarmos o tema *Reescrita e Análise Linguística* foram encontrados 14 trabalhos nesse enfoque. Entretanto, dessas teses, algumas não estão inseridas na perspectiva da LA, conforme verificamos no quadro seguinte:

[3] A nova versão do Banco de Teses da CAPES, atualizada no dia 14/10/2013, às 17h37, e disponibilizada para pesquisa no dia 05/11/2013, traz informações apenas sobre as teses produzidas no período de 2005 a 2012, sendo os outros períodos incluídos no decorrer das atualizações (conforme informado no próprio site). A pesquisa que apontamos foi realizada no dia 06/11/2013.

[4] Os dados se referem até o ano de 2012, data de início do projeto desta pesquisa.

Quadro 1 - Trabalhos de conclusão de curso de pós-graduação *stricto sensu,* nível de Doutorado, com o tema específico da AL articulada à produção e reescrita textual (período de 2005 a 2012).

1 FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. *A produção escrita e reescrita:* indícios significativos no processo de produção de textos, 01/04/2007.
2 GONCALVES, Adair Vieira. *Gêneros textuais e reescritas:* uma proposta de intervenção interativa, 01/12/2007.
3 PONTES, Margarida Amalia Romani de. *Intertextualidade e reescrita:* uma análise descritiva, 01/02/2011.
4 OTHERO, Gabriel de Avila. *A gramática da sentença em português:* uma descrição sintática formal com um olho na implementação computacional, 01/12/2008
5 BORGES, Carla Luzia Carneiro. *A criança e suas reescritas escolares:* As estruturas com determinantes, 01/08/2007.
6 ANDRADE, Leticia Taitson Bueno de. *Chapeuzinho vermelho e Caperucita roja***:** uma investigação de reescritas com base na representação (visual) de atores sociais e na representação da ação social, 01/04/2011.
7 ANDREA, Carlos Frederico De Brito D. *Processos editoriais auto-organizados na Wikipédia em português:* a edição colaborativa de "Biografias de Pessoas Vivas", 01/09/2011.
8 SERAFIM, Monica de Souza. *A construção da imaginação da criança:* do desenho à escrita , 01/10/2008.
9 SILVA, Obdalia Santana Ferraz. *Escrita Acadêmico-Científica:* a labuta com signos e significações, 01/05/2012.
10 MENDONCA, Maria Eunice Barbosa Vidal. *A construção do sentido na escrita de alunos universitários:* uma proposta de ensino fundamentada nos princípios cognitivos de adaptação e complexidade, 01/05/2011.
11 MACHADO, Carolina de Paula. *Política e sentidos da palavra preconceito:* uma história no pensamento social brasileiro na primeira metade do século XX, 01/05/2011.
12 PINHEIRO, Luciana Ribeiro. *A produção de textos de opinião como expressão da consciência metatextual:* uma intervenção no contexto escolar, 01/02/2012.
13 OLIVEIRA, Eneida Martins de. *A Produção Textual em Comunicação Social:* uma proposta multimodal, 01/12/2009.
14 BARBOSA, Cleusa Salvina Ramos Mauricio. *Cultural Identities of Diaspora:* Myth and Empowerment in Desirable Daughters and The Tree Bride, by Bharati Mukherjee, 01/09/2011.

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

Uma leitura criteriosa dos resumos de tais trabalhos, disponibilizados no *site* da CAPES, indica que as pesquisas de Fernandes (2007), Gonçalves (2007), Borges (2007), Serafim (2008), Mendonça (2011), Pontes (2011) e Pinheiro (2012)

são as que mais se aproximam dos estudos que empreendi a esta investigação, confirmando, assim, a necessidade de trabalhos acerca do tema pesquisado.

Considerando esses aspectos e também os problemas vivenciados em minha atuação, na condição de docente dos anos finais do ensino fundamental há 14 anos, o interesse voltou-se à realidade nesse nível de ensino, na rede pública do estado no Paraná, cuja situação é ainda mais preocupante.

As DCE-LP definem a AL como "[...] uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita [...]" (PARANÁ, 2008, p. 77). O mesmo documento contempla a prática da escrita, abordando-a no seu caráter social e discursivo, mas dedica pouca atenção ao trabalho com a reescrita. De acordo com as DCE (PARANÁ, 2008), a etapa destinada à revisão e à reescrita é o momento em que o aluno deve rever o texto escrito, observando as ideias, a finalidade, as características do gênero e o contexto de circulação. Trata-se de uma fase em que:

> [...] é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nessa etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada para as condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia e paragrafação (PARANÁ, 2008, p. 69-70)

Além do fragmento acima, há nas DCE-LP poucas referências ao processo de reescrita de textos produzidos pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Diante dessa situação que invoca mais estudos e discussões sobre a reescrita textual, o ensino tem revelado um trabalho em desarticulação com as teorias que propõem a produção textual como uma forma de construir sentidos a partir dos conhecimentos linguísticos.

Na condição de professora atuante na área de LP, nos anos finais do ensino fundamental, tenho conferido tais aspectos no processo de escrita e reescrita de textos. Por um lado, há preocupação, por parte de muitos docentes, em desvendar caminhos que possam conduzir a práticas de AL em contato com o texto, mas, por outro, verifico certo descompasso no processo de produção e reescrita, o que se revela geralmente em encaminhamentos superficiais, não pautados no estudo prévio de um gênero discursivo e nos elementos linguísticos que o compõe. O resultado disso é uma produção de texto corrigida pelo professor, devolvida ao aluno, sem

reflexões ancoradas nas dificuldades apresentadas pelos discentes.

Entendo que, especialmente esse último postulado, é uma constatação de caráter empírico e, por isso, não pode ser generalizada, mas, diante do contexto exposto, é oportuno desenvolver uma investigação que focalize a AL como forma de subsidiar as práticas discursivas, especialmente a produção e a reescrita textual. Dada essa necessidade, direcionei o olhar investigativo para a sala de aula e, nesse ambiente, desenvolvi a presente pesquisa. Trata-se, portanto, de um trabalho que transcorreu no contexto escolar real, executado dentro das possibilidades oferecidas pelo planejamento escolar, pelos planos de ensino e pela própria situação da sala de aula. Ressalto que o intuito sempre residiu no desenvolvimento de uma situação de trabalho voltada à realidade, com possibilidade de ser aplicada no cotidiano escolar do ensino da LP. Ou seja, o que realizei e apresento nesta tese, acomoda-se às condições de trabalho ofertadas pela escola pública e indica uma possibilidade de encaminhamento com práticas de AL, produção e reescrita textual, respeitando, inclusive, ao exposto nos documentos (nacional e estadual) que norteiam o ensino da LP para anos finais do ensino fundamental.

Para atender esse propósito, optei por analisar a ações que desenvolvo em minha prática docente, o que se configura como um trabalho de pesquisa-ação de cunho etnográfico. Minha atuação nos anos finais do ensino fundamental público paranaense ocorre desde o ano de 2002, totalizando mais de dez anos de docência nesse nível de ensino. Durante esse tempo, sempre atuei, por pelo menos 20 horas/aulas da carga horária semanal, no Colégio Estadual Monteiro Lobato, município de Céu Azul/PR. No ano de 2013, período em que a investigação foi desenvolvida, a docência da disciplina de LP estendeu-se a turmas de 7º e 8os anos. A fim de atender os postulados da natureza etnográfica da pesquisa, optei por desenvolver o processo investigativo na turma do 7º ano, a qual será caracterizada no decorrer do percurso metodológico. Além disso, a gravação de aulas em áudio e vídeo e a análise documental empreendida às produções textuais foram os instrumentos utilizados para a geração de dados.

Em face ao contexto ora apresentado, passo, então, à definição do percurso teórico-metodológico em que se ampara esta pesquisa, justificando inicialmente, a inserção na LA.

1.2 ABORDAGEM TEÓRICA

Em termos de abordagem teórica, a pesquisa apresentada inscreve-se na LA, uma vez que investiga problemas relacionados aos estudos da linguagem, em um contexto real, a sala de aula. Moita Lopes (1996) informa que a LA "[...] é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual" (MOITA-LOPES, 1996, p. 22-23).

O problema de uso da linguagem, na presente investigação, se configura nas práticas de AL articuladas à produção e à reescrita textual. Para investigá-lo, recorri a subsídios teóricos diversos que pudessem amparar as questões aqui definidas. A recorrência a pressupostos de outras áreas do conhecimento e de diferentes vertentes do pensamento linguístico é também um aspecto significativo aos estudos circunscritos na LA. Moita Lopes (2006) informa que o diálogo da LA com outras áreas confere-lhe um caráter híbrido/mestiço que permite entendê-la como interdisciplinar. Referindo-se à mestiçagem da LA, o autor comenta:

> Mais importante do que se preocupar com os limites de uma área de investigação, é tentar operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las (MOITA-LOPES, 2006, p. 98).

Então, diferentemente de pesquisas que buscam na prática a ratificação de uma teoria, as investigações ancoradas na LA contribuem para a elaboração de novas teorias que podem subsidiar encaminhamentos, os quais trazem novas possiblidades de análise da própria teoria.

> Em LA a teoria informa a prática e a prática informa a teoria. A teoria que se quer é formulada interdisciplinarmente mas é modificada pela prática. Para se formular conhecimento que tenha efeito no mundo social, ele tem que ser informado pela prática social onde as pessoas agem. É, em última análise, gerado no contexto de aplicação (MOITA LOPES, 1998, p. 110).

Ao definir a LA, Moita Lopes (1998) entende-a como uma área de investigação aplicada, transdisciplinar, cujo foco é a resolução de problemas de uso da linguagem, afirmando que as pesquisas nessa área se utilizam de métodos de

investigação interpretativista, como é o presente caso, e evidenciam questões relacionadas ao uso da linguagem na sala de aula, envolvendo, assim, o ensino e a aprendizagem.

Ainda, segundo o autor, a LA tem buscado a "[...] inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem papel central" (MOITA LOPES, 2006, p. 14), uma vez que o linguista necessita compreender o caráter social e subjetivo presentes nas relações com o mundo. No contato estabelecido com a turma do 7º ano do ensino fundamental com a qual realizei o presente estudo, verifico as teorias que respaldam o trabalho com a AL, a produção escrita e a reescrita de textos e suas contribuições ao campo aplicado.

De acordo com Kleiman (1998), além dessa preocupação com os usos da linguagem, a LA configura-se também como uma ciência com inquietações que abrangem o contexto social, já que sua configuração vai além da teorização. Para a autora, "[...] ao contrário das ciências descritivas do social, a LA tem compromisso com a utilidade social da pesquisa, ou seja, propõe-se a contribuir para resolver problemas da vida social (KLEIMAN, 1998, p. 60)". Esse viés é o que procurei empreender à pesquisa. Se a prática em sala de aula revela lacunas no processo de articulação entre a AL e a produção e reescrita textual, é necessário o desenvolvimento de possibilidades de trabalho que superem esses desafios verificados no dia a dia da escola. De tal maneira, a LA atua "[...] em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos" (KLEIMAN, 1998, p. 55). Daí a importância das pesquisas em LA para o ensino da LP, focalizando aspectos distintos da língua como prática social no ambiente escolar.

1.3 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Considerando os propósitos desta pesquisa, defino-a como pesquisa qualitativa, amparada por uma organização quantitativa dos dados. Ou seja, o foco da pesquisa foi analisado pelo viés qualitativo, cujo interesse está na compreensão do evento, oportunizada pela atuação do investigador onde se desenvolve o objeto de estudo. Entretanto, a recorrência a dados quantitativos fez-se necessária,

considerando que utilizei uma tabela diagnóstica[5] como instrumento para a geração de dados e registros. Tal postura é pertinente e necessária, pois, mesmo se apresentando como oposta ao caráter positivista das pesquisas, a abordagem qualitativa não exclui completamente dados quantitativos, já que, dependendo da pesquisa, esses dados contribuem e dão confiabilidade ao estudo (ANDRÉ, 1995).

Uma vez que o contexto foi considerado nesta investigação, recorro também a Sandin Esteban (2010) para fundamentar a inserção na pesquisa qualitativa.

> Uma característica fundamental dos estudos qualitativos é sua atenção ao *contexto*; a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles.
> Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo localiza sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no *mundo real* (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 129, grifos da autora).

Para a autora, o contexto de pesquisa também deve ser natural, situação que vivenciei na sala de aula, ambiente que não foi criado especificamente para a pesquisa, mas que se caracteriza como já existente, não modificado pela ação do pesquisador. O método de pesquisa adotado, a pesquisa-ação, conforme exposição adiante, também reforça esse contexto de realização da pesquisa.

Denzin e Lincoln (2006) também alertam para a necessidade de a pesquisa qualitativa abraçar o ambiente de investigação. Ressaltando sobre a figura do pesquisador que assume o viés qualitativo, os autores informam que:

> Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 23).

E, ratificando essas discussões, Bortoni-Ricardo informa que a pesquisa qualitativa "[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). O ambiente da sala de aula é propício à manifestação de diversos fenômenos, sendo um deles as práticas de linguagem

[5] Esse instrumento será apresentado ainda neste capítulo.

que investigamos neste trabalho. Na condição de docente-pesquisadora, atuei conforme a perspectiva apontada pela autora: “O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Relacionado à pesquisa qualitativa, está o tratamento teórico interpretativista que também atribuo ao estudo em exposição. Essa articulação entre a pesquisa qualitativa e o interpretativismo é assim referenciada por Erickson (1989):

> A abordagem qualitativa tem se afirmado como promissora possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Uma pesquisa com essa abordagem caracteriza-se pelo enfoque interpretativo (ERICKSON, 1989, p. 1).

A investigação desenvolvida parte do enfoque interpretativista, pois pretende averiguar fatos e fenômenos em sua profundidade e, para isso, utiliza-se de interpretações da prática social. Para Bortoni-Ricardo, nos estudos sob esse viés “[...] não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), uma vez que “[...] a pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Se o objetivo é compreender a dinâmica interna de fatos e fenômenos, neste caso, as contribuições das práticas de AL nos encaminhamentos de ensino da LP, especialmente à prática de produção e de reescrita dos textos, na condição de pesquisadora, foi necessária a atuação no contexto social dos fatos, a fim de compreender a subjetividade dos sujeitos e a complexidade dos fenômenos. A inserção no espaço de pesquisa foi garantida pela docência da disciplina de Língua Portuguesa, que desenvolvi com a turma, nos anos de 2012 e 2013.

Tomando esse contato estabelecido com o ambiente de pesquisa e os sujeitos participantes da investigação, outra perspectiva metodológica que utilizei se refere aos estudos de cunho etnográfico. Para investigar as contribuições da AL para a produção e reescrita textual na sala de aula, fez-se necessário compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que este se realizou, daí a inserção nos estudos de cunho etnográfico, os quais são definidos

por André (1995) como um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo-lhe reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária.

Erickson (2001) indica que os propósitos essenciais da etnografia educacional

> [...] são documentar em detalhe o desenrolar dos eventos cotidianos e identificar os significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. [...] A ênfase nessa pesquisa é descobrir tipos de coisas que fazem a diferença na vida social; ênfase na *qualitas* mais do que na *quantitas* (ERICKSON, 2001, p. 12, grifos do autor)

O contexto de realização da pesquisa foi o nosso ambiente de trabalho, ou seja, o espaço de atuação profissional da pesquisadora, o qual abriga alunos numa situação de aprendizagem constante. O contato estabelecido com o ambiente de pesquisa é de longa data, perfazendo mais de dez anos. Em se tratando da turma com a qual desenvolvi a investigação, meu contato teve início no ano de 2012 e estendeu até o final do ano de 2013. Atuei como docente da disciplina de LP na única turma de 6º ano, do período matutino, do ano de 2012, no Colégio Estadual Monteiro Lobato (doravante CEML), município de Céu Azul/PR. Os alunos aprovados dessa turma foram matriculados no 7º ano, em 2013. Entretanto, neste ano, foram abertas duas turmas de 7º ano no período matutino, dada a demanda de alunos reprovados no 7º ano em 2012 e de alunos transferidos para o colégio. Em 2013, escolhi apenas uma das turmas do 7º ano, a qual abrigou mais da metade dos alunos oriundos da turma do 6º ano/2012/período matutino. Dessa forma, por se tratar de uma pesquisa realizada no segundo e terceiro trimestres do ano letivo de 2013, já havia estabelecido um contato prévio e duradouro com a maioria dos sujeitos envolvidos, o que proporcionou mais confiabilidade aos dados gerados.

Tomando esse contexto, relevante se faz a observação das considerações de Bortoni-Ricardo (2008) para o papel do professor que pesquisa sua prática:

> O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Na pretensão de atender ao que a autora informa e aos demais objetivos do estudo, recorri também à pesquisa-ação como perspectiva metodológica. Tal delineamento tem como preocupação o desenvolvimento de trabalhos que apontam para redirecionamentos da prática pesquisada.

No que tange à sua contextualização, é possível verificar que mesmo não havendo consenso quanto ao surgimento da pesquisa-ação, muitos estudiosos atribuem sua criação ao psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947), quando, no período após a Segunda Guerra Mundial, teria utilizado a perspectiva como forma de intervenção e de pesquisa acerca de questões sociais. Na visão de Tripp (2005), essa atribuição a Lewin não é totalmente confirmada.

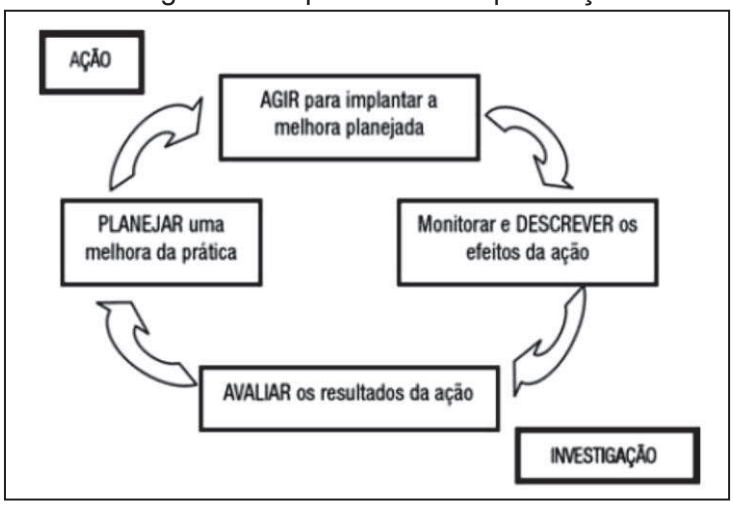
> Não há certeza sobre quem inventou a pesquisa-ação. Muitas vezes, atribui-se a criação do processo a Lewin (1946). Embora pareça ter sido ele o primeiro a publicar um trabalho empregando o termo, pode até tê-lo encontrado anteriormente na Alemanha, num trabalho realizado em Viena, em 1913 (Altrichter Gestettner, 1992). Versão alternativa é a de Deshler e Ewart (1995) que sugerem que a pesquisa-ação foi utilizada pela primeira vez por John Collier para melhorar as relações inter-raciais, em nível comunitário, quando era comissário para Assuntos Indianos, antes e durante a Segunda Guerra Mundial e Cooke (s.d.) parece oferecer vigoroso apoio a isso. A seguir, Selener (1997) assinala que o livro de Buckingham (1926) Research for Teachers (Pesquisa para professores), defende um processo reconhecível como de pesquisa-ação (TRIPP, 2005, p. 445).

Independente de questões de autoria dessa perspectiva metodológica, a escolha que realizei pauta-se na possibilidade de a pesquisa-ação conduzir à intervenção na prática, sendo possível, ao pesquisador, agir de forma consciente com vistas a resolver o problema revelado por essa prática, e não apenas recomendar possíveis soluções ao final da pesquisa.

No campo educacional, esse delineamento é “[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...]” (TRIPP, 2005, p. 445). Mas para que isso ocorra, tudo depende de um ciclo que inclui desde o planejamento até a avaliação, podendo resultar em um novo planejamento. Nas palavras do autor: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p. 446). E para asseverar essa possibilidade de trabalho, Tripp (2005)

modela o esquema:

Figura 1: Esquema da Pesquisa-ação



Fonte: Tripp (2005, p. 446)

Thiollent (2011 [1985]) concorda com esse percurso, informando que na pesquisa–ação há um ponto de partida, relacionado à fase exploratória da investigação e um ponto de chegada, indicativo da divulgação dos resultados. Contudo o autor salienta que o intervalo das ações não pode constituir-se um sistema fechado, pois se trata do momento em que muitos caminhos são delineados em função das situações diagnosticadas no processo. A preocupação do autor reside também na interação estabelecida entre o pesquisador e as demais pessoas envolvidas nas ações da pesquisa, por isso ratifica a necessidade de conhecimento real do campo de investigação para que haja reciprocidade e complementariedade por parte de todos, pois assim é possível "[...] definir com precisão qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação" (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 16)

Logo, ao perceber, empiricamente, a pouca contribuição do trabalho com práticas de AL, nas aulas de LP, para os processos de produção e reescrita textual, planejei diversas ações que foram implementadas num determinado período. Ao longo desse período, reorganizei, monitorei e descrevi os procedimentos e, ao final (que pode se caracterizar como um recomeço), avaliei os resultados. Tais resultados, apresentados na parte final desta tese, são indicadores da possibilidade (ou não) de trabalharmos a AL como forma de subsídio para a produção e a

reescrita textual de nossos alunos.

A orientação da pesquisa-ação na prática educacional também é ressaltada por Sandin Esteban (2010), que assim se posiciona sobre essa perspectiva metodológica:

> [...] está localizada na metodologia da pesquisa orientada à prática *educacional*. [...] a finalidade da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria* (SANDIN ESTEBAN, 2010, p. 167, grifos da autora)

Nesse viés, considerando a realidade apresentada pela turma, em termos de reconhecimento de práticas linguísticas, o mais necessário àqueles alunos era o desenvolvimento de um trabalho que explorasse os usos e as funções da AL para a reescrita textual. Assim sendo, foram propostas atividades a partir de um gênero discursivo, as quais passaram pela leitura, oralidade, produção escrita e reescrita textual, sendo todos esses processos permeados pela AL.

1.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Com relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme já informei, foram alunos de uma turma de 7º ano do ensino fundamental. Por se tratar de uma investigação alicerçada na pesquisa-ação, além dos discentes envolvidos, considero-me também como sujeito da pesquisa, já que minha ação como professora também foi avaliada no processo de investigação. O quadro dos sujeitos envolvidos na pesquisa compõe-se, então, pela professora e pelos alunos do 7º ano do ensino fundamental, no ambiente de trabalho da pesquisadora, neste caso, uma turma do Colégio Estadual Monteiro Lobato, do município de Céu Azul, estado do Paraná.

Minha atuação como docente completou, em 2013, 18 anos de experiência na rede pública de ensino, sendo 6 anos dedicados exclusivamente aos anos iniciais do ensino fundamental, 7 anos dedicados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental, e os últimos 5 anos com dedicação aos anos finais do ensino fundamental e também a algumas turmas de ensino médio. Além da função docente,

atuei paralelamente como coordenadora de escola municipal durante o período de um ano e na função de supervisora municipal de ensino durante 6 anos. Na condição de professora da educação superior, minha experiência é de 3 anos de atuação.

A turma do 7º ano iniciou o ano letivo com 30 alunos. Ao longo do ano, houve a movimentação dos discentes, sendo alguns transferidos e outros remanejados para turmas do próprio CEML. Da mesma forma, a turma também recebeu alunos transferidos de escolas/colégios e remanejados de outras turmas. No momento inicial da pesquisa (meados do 2º trimestre letivo) estavam matriculados 28 alunos e nos dias finais da investigação, a turma contava com 26 alunos.

Além dos dados informados, entendo que cabe aqui uma contextualização maior desses sujeitos envolvidos na pesquisa. Isso me ajuda a justificar, entre outros elementos, a escolha dessa turma para a presente investigação. Trata-se de alunos oriundos da última turma do ensino fundamental de 8 anos[6] do município de Céu Azul/PR. Esse dado nos remete ao seguinte esclarecimento: a maioria dos alunos, embora estivesse no momento da pesquisa, matriculada numa turma de 7º ano, percorreu os anos iniciais no formato do ensino fundamental de 8 anos, ou seja, estudaram da 1ª a 4ª série na rede municipal de ensino. É relevante informar ainda que, em Céu Azul, a implantação das turmas de ensino fundamental de 9 anos iniciou-se em 2008. Os alunos matriculados nos anos iniciais, antes desse período, frequentavam “séries” e não “anos”. Assim sendo, os últimos alunos a ingressarem na 1ª série do ensino fundamental foram os matriculados para ingresso no ano de 2007.

A maioria dos alunos da turma do 7º ano, sujeitos da pesquisa, matriculou-se na rede municipal no ano de 2007 e, portanto, ingressou na 1ª série neste período. Se seguissem seus estudos sem reprovações ou abandonos, estariam, em 2013, no 8º ano do ensino fundamental de 9 anos, situação que não se verifica. Isso decorre devido a diversos fatores, dentre os quais destaco a criação de duas turmas especiais de 3ª série do ensino fundamental de 8 anos, no ano de 2010, em Céu Azul – uma delas funcionando no período matutino e outra no período vespertino –

[6] O ensino fundamental de 8 anos foi gradativamente extinto a partir da sanção da Lei nº 11274/2006, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos e tornou obrigatória a inserção das crianças seis anos de idade no 1º ano nessa etapa da escolarização. A Lei nº 11274/2006 “Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006).

que abrigaram os alunos de 3ª série da rede municipal de ensino, reprovados no final do ano de 2009. As escolas não tinham mais turmas de 3ª série, dada a extinção gradativa das "séries" em função do atendimento às turmas do ensino fundamental de 9 anos. Os alunos reprovados não poderiam ser matriculados em turmas do 3º ano (ensino fundamental de 9 anos) e, por isso, necessitavam de uma turma especial, ainda no formato das "séries" que lhes atendesse até o término dos anos iniciais do ensino fundamental de 8 anos. Criaram-se, assim, na Escola Municipal Leôncio Correia[7], também no município de Céu Azul/PR, duas turmas de 3ª série que seriam as últimas turmas atendidas pela rede municipal, no sistema do ensino fundamental de 8 anos. Eram, no momento de sua criação, turmas formadas por alunos reprovados, abrigando, inclusive, alunos de outras escolas municipais que se encontravam naquela situação.

No ano de 2010, os alunos cursaram a 3ª série e no ano de 2011, a 4ª série, concluindo, dessa forma, as séries iniciais do ensino fundamental de 8 anos. O resultado disso foi uma aprovação automática de todos os alunos para a 5ª série. Entretanto, ao ingressarem em outra escola, no caso o CEML, foram inseridos numa turma de 6º ano (em 2012), tendo em vista a mudança de nomenclatura indicada pela Instrução Normativa Nº 008/2011, da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e da Superintendência da Educação (SUED), que assim se apresentava em seus itens 01, 03, 19 e 23:

> 1) As instituições do Sistema Estadual de Ensino com oferta do Ensino Fundamental-anos finais, devem, a partir de 2012, implantar o 6º ao 9° ano do Ensino Fundamental.
> [...]
> 3) Nas instituições de ensino da rede pública estadual, a oferta do 6° ao 9° ano será de forma simultânea.
> [...]
> 19) A instituição de ensino que oferta apenas as séries finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental, fará mudança de nomenclatura e utilizará os mesmos Atos de Autorização de Funcionamento, de Reconhecimento e de Renovação do Reconhecimento para a oferta dos anos finais (6° ao 9° ano).
> [...]
> *23) Para adequação das matrículas a instituição de ensino deverá observar as situações abaixo:*

[7] Escola que funciona em período matutino e vespertino e oferta turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Localiza-se na região central do município. É a escola da rede municipal de ensino que apresentava, em 2010, e apresenta até hoje, o maior número de alunos matriculados, se comparada às demais escolas municipais que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

> *a) os alunos aprovados na 4ª série do Ensino Fundamental de 8 anos deverão ser matriculados no 6º ano do Ensino Fundamental de 9 anos, a partir de 2012. (*PARANÁ, 2011, p. 1-4, grifo nosso).

Ao matricularem-se no 6º ano, os alunos oriundos daquelas turmas da rede municipal encontraram-se com alunos repetentes das turmas de 5as séries do ano de 2011 e assim formaram os 6os anos do ensino fundamental do CEML, em 2012. Considerando o número pequeno de alunos provindos da rede municipal, adicionado ao total de alunos repetentes, formaram-se três turmas de 6os anos[8], sendo uma delas funcionando no período matutino e duas no período vespertino.

No ano de 2012, atuei como docente da disciplina de Língua Portuguesa na turma do 6º ano A, do período matutino. No ano de 2013, conforme informado, foram abertas duas turmas de 7º ano no período matutino, e em uma delas continuei com a docência da referida disciplina.

Diante desse contexto, é possível verificar que os sujeitos discentes envolvidos na pesquisa passaram por algumas situações conflituosas em sua trajetória escolar: alguns reprovaram em alguma série/ano dos anos iniciais do ensino fundamental; outros passaram pela experiência da reprovação nos anos finais do ensino fundamental; alguns foram inseridos nessa turma por motivo de transferência para o CEML; e a maioria encontrava-se fora da faixa etária estimada para o 7º ano.

Ao assumir o compromisso de trabalho com uma pesquisa na referida turma, a situação etnográfica que me envolvia permitia o conhecimento dessa realidade vivida pelos discentes e das possibilidades de trabalho para a condição docente. Ou seja, escolhi a turma partilhando do contexto vivido pelos alunos e ciente das situações a serem focalizadas na pesquisa. A escolha foi proposital, pois acredito no que a pesquisa-ação requer daqueles que se situam nessa perspectiva a necessidade de práticas planejadas com vistas a mudanças no decorrer do processo. O intuito, neste caso, foi o de aperfeiçoar práticas que direcionem a aprendizagem produtiva por parte daqueles discentes envolvidos numa trajetória escolar marcada por conflitos particulares e coletivos. Para dar conta do propósito investigativo, optei por alguns procedimentos na geração dos dados, os quais

[8] Nos anos anteriores (2011, 2010, 2009) o CEML contava com aproximadamente seis turmas de 5ª série (6º ano), sendo 3 delas no período matutino e 3 no período vespertino. Com as alterações no sistema de ensino, que antecederam o ano de 2012, o número de turmas, em 2012, no CEML, foi atípico, pois totalizou apenas 3 turmas de 6os anos.

apresento na sequência deste percurso teórico-metodológico.

1.5 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Com relação aos procedimentos empregados na geração de dados, contei, na presente investigação, com a utilização de gravação de aulas em áudio e vídeo e com a proposta da análise documental, sendo esta estratégia utilizada para a verificação dos dados revelados nas produções escritas dos alunos.

A opção por diferentes procedimentos é justificada com amparo nos estudos etnográficos. Recomenda Erickson (2001) que "[...] um planejamento efetivo de coleta de dados compreende tantas dessas fontes quantas possíveis, sempre incluindo observação, entrevista, coleta de documentos locais e, frequentes vezes, gravação" (ERICKSON, 2001, p. 13). Dada essa necessidade, discorro, então, sobre as atividades realizadas com cada um dos procedimentos selecionados para a pesquisa.

1.5.1 Gravação de aulas em áudio e vídeo

Para a concretização dos objetivos propostos, contei com o recurso de gravação de aulas em áudio e vídeo. Gravei as aulas de LP na turma de 7º ano durante todo o período de trabalho envolvendo a oralidade, a leitura, a produção e a reescrita do texto, a partir das quais foram gerados os dados para análise. Além disso, as aulas que contemplaram as atividades de AL também foram filmadas. O intuito para a gravação das aulas residiu no armazenamento de informações que pudessem respaldar a análise das práticas de AL utilizadas na produção e reescrita dos textos.

De acordo com Mauad (2004), os recursos de filmagem em áudio e vídeo possibilitam a reprodução, com fluência, do processo pesquisado, permitindo ao investigador, contemplar aspectos do que foi ensinado e aprendido, além de observar pontos que nem sempre seriam percebidos com a utilização de outros instrumentos. A autora reforça a ideia de que a imagem oferece para a prática de observação e descrição, um suporte a mais, um novo olhar para a pesquisa (MAUAD, 2004).

As aulas gravadas aconteceram no segundo semestre de 2013, especificamente nos meses de agosto, setembro, outubro e em alguns dias do mês de novembro. Foram armazenadas nas gravações quatro aulas semanais somando-se um número aproximado de 43 horas/aulas. O período de gravação das aulas, inicialmente previsto para dois meses, foi estendido em decorrência da realização de outras atividades que envolveram o tempo das aulas destinadas à concretização da pesquisa. No quadro abaixo informo sobre essas interferências e apresento também, de uma forma breve, o conteúdo e as atividades desenvolvidas durante as aulas em que a pesquisa foi realizada.

Quadro 2 – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa

Data	Número de aulas	Conteúdos	Atividades
02/08/2013	01	Gênero textual *causo* Oralidade	Distribuição de *causos* para serem lidos em casa e contados em sala de aula.
05/08/2013	02	Gênero textual *causo* Oralidade	Contação (oral) dos *causos* na sala de aula.
07/08/2013	02	Gênero textual *causo* Oralidade Sistematização do gênero	Contação (oral)dos *causos* na sala de aula; Retomada dos *causos* contados em sala de aula; Vídeo: "O causo da bicicleta", com Geraldinho Nogueira.
12/08/2013	02	Gênero textual *causo* Leitura e interpretação escrita	Estudo do texto "A rede" de João Simões Lopes Neto; leitura; interpretação escrita explorando elementos do conteúdo temático do texto.
14/08/2013	02	Gênero textual *causo* Leitura e interpretação escrita	Estudo do texto "A rede" de João Simões Lopes Neto; leitura; interpretação escrita explorando elementos da construção composicional do texto.
19/08/2013	02	Gênero textual *causo* Leitura e interpretação escrita	Retomada do texto "A rede" de João Simões Lopes Neto; interpretação escrita explorando elementos do estilo do texto.
21/08/2013	02	Gênero textual *causo* Leitura e interpretação escrita	Continuação do conteúdo da aula anterior: interpretação escrita explorando elementos do estilo do texto.
26/08/2013	02	Gênero textual *causo*, interpretação escrita, atividades de AL trabalhadas antes do início da pesquisa	Avaliação escrita – Prova final do 2º trimestre[9].
28/08/2013	02	Produção de texto	Produção de um texto do gênero *causo*

[9] O sistema utilizado pelo CEML é trimestral. Nesse dia foi realizada uma prova final do 2º trimestre. O 2º trimestre teve início no dia 20/05/2013 e encerrou-se em 10/09/2013, por isso foi necessária a realização dessa prova, tendo em vista as práticas de avaliação contempladas no Plano de Trabalho Docente – PTD - do referido trimestre.

			atendendo aos encaminhamentos solicitados.
02/09/2013 e 04/09/2013	Nessas datas participei do evento VII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais. As turmas foram atendidas por professores de outras disciplinas, com trocas de aulas realizadas conforme autorização da direção do CEML.		
09/09/2013	02	Gênero textual *causo,* interpretação.	Devolução da prova escrita; retomada do *causo* presente nessa avaliação e das atividades de interpretação sobre esse *causo*.
11/09/2013	Eliminatória do Concurso de Poesia do CEML[10]		
16/09/2013	Conselho de Classe (conforme calendário escolar)		
18/09/2013	X Fecalim – Festival da Canção Livre do Colégio Monteiro Lobato		
23/09/2013	Reunião com pais para entrega de boletins (referente ao 2º trimestre)		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Conforme verificado nas informações anterioes, o dia a dia da escola, em alguns momentos do período letivo, conflita com os conteúdos e atividades organizadas para o trabalho na sala de aula. Diante de diversos momentos de aulas de LP destinados a outras atividades escolares, os trabalhos da pesquisa, previstos para o mês de setembro/2013, necessitaram de nova programação, de tal forma que se estenderam para o final do mês de setembro e também para os meses de outubro e novembro, conforme apontado na continuidade do quadro:

Quadro 2 (continuação) – Aulas, conteúdos e atividades da pesquisa

Data	Número de aulas	Conteúdos	Atividades
25/09/2013	02	Reescrita textual e AL	Reescrita do texto produzido no dia 28/08, baseando-se na lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013).
30/09/2013	02	Reescrita textual e AL	Término da atividade de reescrita iniciada em 25/09. Aula de leitura de *causos* diversos.
01/10/2013	02	Reescrita textual e AL (grau de informatividade do texto	Atividades de AL explorando a informatividade dos textos (a partir do texto do aluno José).
07/10/2013	Reunião pedagógica no colégio (conforme calendário escolar)		

[10] Antes do trabalho sobre o gênero *causo*, os alunos do 7º ano haviam estudado o gênero poema. Dentre as atividades trabalhadas com esse gênero, coube a cada aluno a seleção de um poema para ser lido ou declamado em sala de aula, como última atividade nos estudos desse gênero. Foi necessário determinar um tempo para que os alunos pudessem decorar o poema a fim de declamá-lo em sala de aula. Considerando que seria necessário escolher um aluno para representar a turma no X Concurso de Poesia, realizado no dia 07/11/2013, ao término das atividades com o gênero poema (aproximadamente no final do mês de agosto/2013), estipulamos a data de 11/09/2013 para declamação em sala de aula, uma vez que o limite máximo para isso era o dia 15/09/2013. Ainda que essa atividade tenha sido desenvolvida em meio aos encaminhamentos de estudo do gênero *causo*, percebemos que a mesma não prejudicou os trabalhos com o referido gênero.

09/10/2013	02	Reescrita textual e AL (grau de informatividade do texto; coerência na progressão textual.	Atividades de AL explorando a informatividade dos textos e a coerência na progressão textual (a partir do texto do aluno José).
14/10/2013	Antecipação do Dia do Professor - Feriado		
16/10/2013	02	Reescrita textual e AL	Reescrita do texto estudado nos dias 01 e 09/10/3013 verificando a informatividade e a coerência na progressão textual.
21/10/2013	02	Leitura, interpretação, e AL (informatividade dos textos; introdução de verbos)	Atividades de leitura, interpretação oral e escrita e AL explorando a informatividade dos textos; introdução de verbos (conjugações) (a partir do texto do aluno Alex).
23/10/2013	02	Reescrita textual e AL (informatividade dos textos; introdução de verbos)	Atividades de AL explorando o uso e as funções do verbo no texto, flexão e tempos verbais (presente e pretéritos) (a partir do texto do aluno Alex).
28/10/2013	02	Reescrita textual e AL (informatividade dos textos; estudo dos verbos)	Continuação das atividades de AL explorando o uso e as funções do verbo no texto, flexão e tempos verbais (a partir do texto do aluno Alex).
30/10/2013	02	Reescrita textual e AL (estudo dos verbos)	Atividades retomando a flexão e tempos verbais. Reescrita (de uma parte) do texto estudado nos dias 21, 23 e 28/10/2013.
04/11/2013	02	Reescrita textual e AL (estudo de operadores argumentativos)	Atividades sobre o uso do operador argumentativo “mas” a partir de seus usos no texto estudado; retomada de verbos e suas funções no texto; reescrita (de outra parte) do texto estudado desde o dia 21/10.
06/11/2013	02	Reescrita textual e AL (estudo dos verbos)	Atividades retomando a flexão e tempos verbais (futuro). Reescrita da parte final do texto estudado desde o dia 21/10/2013.
07/11/2013	02	Reescrita textual e AL	Reescrita (individual), a partir da correção indicativa-interativa, do texto produzido no dia 28/08/2013 e reorganizado no dia 25/09/2013. A reescrita procedeu-se com base nos conteúdos linguísticos trabalhados a partir dos aspectos não dominados pela maioria dos alunos na produção do causo.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A gravação das aulas foi o recurso que melhor permitiu sistematizar todas as informações geradas durante as aulas. Concordando com Mauad (2004), o objetivo em que se ampara a gravação para esse total de aulas reside na averiguação do que foi ensinado e do que foi aprendido durante o período de realização da pesquisa. Também tive o propósito de armazenar (em áudio e vídeo) o trabalho realizado durante as aulas, a fim de não perder registros importantes, dado o

distanciamento entre as atividades da pesquisa e a elaboração da análise escrita. Por meio desse recurso, o contexto da sala de aula foi registrado, permitindo uma interpretação da forma como os sujeitos (alunos e professora) organizaram seus discursos, bem como as contribuições dessa organização para o propósito investigativo. Esse procedimento foi adotado procurando atender ao que os estudos de cunho etnográfico solicitam das pesquisas qualitativas, ou seja, uma descrição das ações que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Para gravar as aulas utilizei uma câmera filmadora, posicionando-a, a cada aula, em diferentes lugares da sala: mesa da professora, uma carteira no fundo da sala, suporte da TV *pendrive*. Em alguns momentos, também fiz filmagens, circulando pela sala de aula com a filmadora em minhas mãos[11]. Todas as filmagens realizadas encontram-se em meu poder e estão à disposição das pessoas envolvidas no processo da pesquisa. É importante salientar que:

> Na condição de professora pesquisadora, temos consciência de que as informações armazenadas nas filmagens podem ser usadas exclusivamente para fins científicos, prezando pela ética e zelando pela moral dos alunos envolvidos na pesquisa. Não haverá citação direta do nome de qualquer aluno na divulgação dos resultados da pesquisa[12] (TCLE, 2013).

A investigação teve início somente com a autorização da direção do CEML e dos pais dos alunos envolvidos no trabalho. Tal autorização foi concedida por meio da assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (ANEXO A). A pesquisa obteve aprovação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, conforme Parecer 377.906 (ANEXO B), expedido pelo referido comitê.

1.5.2 Análise documental

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos "[...] não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

[11] Optei por não dispor de uma pessoa diferente na sala de aula para realizar as filmagens. Entendo que isso causaria estranhamento aos alunos. Também não permiti que qualquer aluno manipulasse a filmadora.

[12] Cópia do trecho apresentado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa.

Com base nessa consideração, entendo que a análise desenvolvida nesta pesquisa alinhou-se em consideração a quatro documentos, quais sejam: lista de controle/constatações (elaborada conforme orientações de GONÇALVES, 2013), tabela diagnóstica (COSTA-HÜBES, 2012) aqui denominada como *tabela diagnóstica A,* tabela diagnóstica adequada ao gênero *causo* (*tabela diagnóstica B*) e textos produzidos pelos alunos.

Inicialmente trabalhei com a lista de controle/constatações (GONÇALVES, 2013). Com base na proposta do autor, organizada conforme proposições do grupo de Genebra, conforme será contextualizado no capítulo 4 desta tese, tal ferramenta metodológica pode ser utilizada como forma de intervenção na produção inicial do aluno. De posse de uma lista de controle/constatações que aborda questões relacionadas ao gênero produzido, o aluno verifica se sua produção responde a essas perguntas e, caso obtenha respostas negativas em sua lista de controle/constatações, deverá promover alterações em seu texto no momento destinado à sua reescrita. De acordo com Gonçalves (2013), a lista deve ser elaborada com base no gênero produzido, então não há listas fixadas para cada gênero, pois as perguntas lançadas também dependem do nível de ensino dos alunos envolvidos nesse trabalho de reescrita. Considerando a base teórico-metodológica delineada pelo autor e o gênero discursivo *causo*, trabalhado com os alunos da turma do 7º ano do ensino fundamental, elaborei a lista de controle/constatações que apresento na sequência e considero-a como um dos documentos utilizados na pesquisa.

Quadro 3 – Lista de controle/constatações elaborada para o trabalho com os textos do gênero *causo*

	O que observar no causo que você contou	**Sim, está bom**	**Preciso melhorar**
1	Seu causo apresenta um título que tem relação com a história contada?		
2	Geralmente os causos não definem exatamente as datas dos acontecimentos, apenas utilizam expressões como: “Há muito tempo atrás”, “Numa época muito distante”, “Antigamente”. Você usou uma expressão para se referir de forma vaga, indeterminada, ao tempo (momento) em que os fatos aconteceram?		
3	O(s) lugar(es) onde os fatos ocorreram estão bem definidos no texto?		
4	Os personagens estão apresentados de forma clara para o leitor do causo?		

5	Está claro quem é o narrador do texto (observador ou personagem)?		
6	Você contou um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?		
7	No causo que você contou, há uma situação exagerada, vivida por, pelo menos, um dos personagens?		
8	O final do causo é surpreendente? Provoca desconfiança no leitor?		
9	Você dividiu seu texto em parágrafos?		
10	A pontuação utilizada em seu texto está adequada?		
11	Você usou a letra maiúscula em todos os momentos em que isso é necessário no seu texto?		
12	As palavras estão escritas corretamente?		
13	Sua letra apresenta um traçado legível?		
14	As palavras estão acentuadas de forma correta?		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas orientações de Gonçalves (2013)

Também projetei o uso da tabela diagnóstica apresentada por Costa-Hübes (2012), a qual denominei como *tabela diagnóstica A.* Verifique nessa ferramenta uma maneira de subsidiar a investigação sobre os aspectos linguístico-discursivos não dominados pelos alunos em suas produções escritas. Embora a tabela diagnóstica A se apresente como direcionada ao contexto das turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, a intenção era utilizá-la também para as produções desenvolvidas pelos alunos do 7º ano. Eis a referida tabela:

Quadro 4 - Tabela Diagnóstica A

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA TABELA DIAGNÓSTICA – 4º e 5º ANOS	**Aspectos não Dominados – ND/ Marcar X** **Nome dos Alunos**																		
1. GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO																			
1.1. Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? p/ quem? O quê? Quando? Onde? Contexto de produção)?																			
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																			
1.3 Está adequado ao suporte físico de circulação?																			
1.4 Abrange satisfatoriamente o tema?																			
1.5 Atende ao formato do gênero?																			
1.6 Expressa tentativas de domínio de capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																			
2. TEXTO																			
2.1 Apresenta clareza / coerência?																			

2.1.1 Apresenta progressão?																		
2.1.2 O grau de informatividade é adequado?																		
2.1.3 Apresenta ideias contraditórias ?																		
2.2 Uso adequado dos mecanismos de coesão:																		
2.2.1 Referencial																		
2.2.2 Sequencial																		
2.3 A variante linguística selecionada é adequada à situação?																		
2.4 Faz tentativas de uso dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos?																		
2.5 Aproxima-se do emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?																		
2.6 Aproxima-se do emprego adequado da concordância verbal?																		
2.7 Aproxima-se do emprego adequado da concordância nominal?																		
2.9 Aproxima-se do emprego adequado dos sinais de Pontuação?																		
2.10 Faz tentativas de uso dos parágrafos?																		
3 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS																		
3.1 Emprega adequadamente a letra maiúscula?																		
3.2 Traçado da manuscrita é legível?																		
3.3 Escreve adequadamente palavras com sílabas complexas?																		
3.4 Apresenta relações entre fonema e grafema (som/letra) com correspondência cruzada ou arbitrária (mais de uma correspondência sonora): c, g, s, m, n etc.?																		
3.5 Segmentação adequada das palavras?																		
3.6 Problemas de Hipercorreção?																		
3.7 Acentuação adequada?																		

Fonte: Costa-Hübes (2012)

Entretanto, verificando os textos produzidos pelos alunos, percebi que havia a necessidade de contemplar outros elementos linguístico-discursivos, alguns próprios do gênero trabalhado em sala de aula. Fiz, então, uma adequação da tabela diagnóstica proposta por Costa-Hübes (2012) ao contexto da produção realizado pelo 7º ano, resultando na *tabela diagnóstica B*. Essa tabela foi o documento que expôs, quantitativamente, as dificuldades reveladas pelos alunos, sendo, portanto, imprescindível para a geração dos dados da pesquisa.

Quadro 5 - Tabela Diagnóstica B

CRITÉRIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA – 7º ano	**X= Aspectos não dominados pelos alunos**																							
	Nº dos alunos (conforme lista de chamada)																							
1 GÊNERO/ SITUAÇÃO SOCIAL																								
1.1 Atende à necessidade de interação estabelecida (Quem? Para quem? O quê? Quando? Onde? – contexto de produção)?																								
1.2 Está adequado à esfera de circulação?																								
1.3 Abrange satisfatoriamente o tema?																								
1.4 Expressa o domínio da capacidade de linguagem que o gênero requer (narrar, relatar, argumentar, expor ou descrever ações)?																								
2 ESPECIFICIDADES DOS TEXTOS DO GÊNERO CAUSO																								
2.1 Está claro no texto um fato vivido ou testemunhado por uma pessoa?																								
2.2 Há destaque para situações humanas exageradas?																								
2.3 Está claro quem é o narrador do texto?																								
2.4 Os personagens são apresentados de forma clara?																								
2.5 O(s) espaço(s) em que os fatos ocorrem está(ão) bem definido(s)?																								
3 TEXTO																								
3.1 Há clareza/coerência no que se refere à progressão textual?																								
3.2 O grau de informatividade é adequado?																								
3.3 Observa-se o uso de mecanismos de																								

coesão referencial?																								
3.4 Há mecanismos de coesão sequencial?																								
3.5 A variante linguística selecionada é adequada à situação?																								
3.6 Uso adequado dos circunstanciadores de tempo/lugar/modo etc. em textos predominantemente narrativos																								
3.7 Emprego adequado dos verbos (pessoa/modo/tempo)?																								
3.8 Emprego adequado da concordância verbal?																								
3.9 Emprego adequado da concordância nominal?																								
3.10 Adequação vocabular?																								
3.11 Pontuação adequada?																								
3.12 Paragrafação adequada?																								
4 ASPECTOS ORTOGRÁFICOS																								
4.1 Uso adequado de letras maiúsculas?																								
4.2 Traçado legível das letras?																								
4.3 Ortografia correta?																								
4.5 Acentuação adequada?																								

Fonte: Adaptação elaborada pela pesquisadora a partir de Costa-Hübes (2012)

Outros documentos analisados foram os textos produzidos pelos alunos no decorrer do trabalho de produção e reescrita de texto, e algumas atividades registradas no caderno de LP. No entender de Cellard (2008), a análise documental é pertinente quando a linguagem utilizada nos textos é um dos elementos fundamentais para a pesquisa, condição em que se inserem os textos produzidos e as atividades realizadas pelos alunos. Procedi à análise documental a partir do conhecimento que tenho dos sujeitos envolvidos na pesquisa e de suas formas de se expressarem por meio do texto escrito. Cellard (2008) acredita ser "[...] bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não!) de um texto, quando se ignora tudo

sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem" (CELLARD, 2008, p. 300).

Ao realizar essa etapa da pesquisa, presente especialmente no capítulo 4, espaço que destino à análise dos dados, verifico, conforme o autor, que esse foi "[...] o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave" (CELLARD, 2008, p. 303). Por meio do viés teórico-investigativo procurei estabelecer a interpretação coerente entre os registros obtidos nos textos produzidos e reescritos pelos alunos, e o tema e o problema lançados na pesquisa.

Delineado o percurso metodológico em razão da problemática discorrida, desenvolvi a pesquisa centrando-a nas práticas de AL como forma de subsidiar os processos de produção e reescrita textual, categorizando tais processos também como práticas de AL. Porém, para atender à proposição lançada fez-se necessário um amplo aprofundamento teórico no campo dos estudos linguísticos em que a pesquisa se insere, de tal modo que registro, no capítulo seguinte, os fundamentos teóricos nos quais se assentam as discussões e os resultados da investigação.

CAPÍTULO 2
BASES TEÓRICAS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA SALA DE AULA

Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último.
Mikhail Bakhtin

Elaboro este capítulo com o objetivo de apresentar as bases teóricas que fundamentam o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. Inicialmente apresento a concepção dialógica de linguagem, trazendo o referencial bakhtiniano que ampara essa concepção e os estudos brasileiros que definem a ADD. A seção posterior é destinada à conceituação, também sob o viés bakhtiniano, dos gêneros discursivos e ao reconhecimento das etapas propostas no método sociológico definido pelo filósofo russo. Tal método, à luz dos princípios da ADD, é indicado como possibilidade para o trabalho com a linguagem na sala de aula. Direcionando o olhar teórico para o ensino, o capítulo dispõe ainda de uma seção que configura as orientações para o trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula conforme proposições dos documentos oficiais que atualmente norteiam o ensino em nosso país e no estado do Paraná.

2.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE LINGUAGEM

Os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin, Pavel Medvedev, Valentin Volochinov e por outros pensadores do grupo conhecido como Círculo de Bakhtin contribuíram, desde o início do século XIX, para a inovação no campo dos estudos linguísticos, na medida em que propuseram uma nova concepção de linguagem, sob o viés marxista. Trata-se da concepção que toma a linguagem como forma de interação e considera suas relações dialógicas, construídas socialmente entre os sujeitos. Essa concepção encontra-se delineada na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]) que indica a interação verbal como aspecto central na constituição das relações intersubjetivas e o dialogismo como princípio fundamental da linguagem.

As bases epistêmicas produzidas pelo Círculo passaram a ser consideradas no Brasil em meados da década de 1980, quando os conceitos de enunciado, dialogismo, discurso e gêneros discursivos começaram a encontrar, nas discussões acadêmicas e nos documentos oficiais do ensino da LP, campo para reflexão. Graças ao interesse em discutir as obras de Bakhtin e seu Círculo, já se passaram aproximadamente 30 anos de estudo e tematizações da teoria bakhtiniana, o que faz com que alguns conceitos próprios desse referencial estejam sistematizados no ambiente científico-acadêmico.

Os estudiosos russos, especialmente Bakhtin e Volochinov, se dedicaram a investigar as formas de conceber a linguagem, o que fez com que a reconhecessem como essencialmente dialógica, concretizada nas relações sociais em que a comunicação se efetiva. Contudo, para definir essa perspectiva dialógica, os autores tomaram como contraponto outras correntes teóricas, dividindo-as, à época, em duas vertentes, sendo denominadas como *subjetivismo idealista* e *objetivismo abstrato*. Tomando as definições apontadas nessas vertentes, acredito tornar-se mais claro o enfoque que pretendo atribuir à concepção que fundamenta a presente pesquisa, ou seja, a concepção dialógica de linguagem.

Na visão de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), o *subjetivismo idealista* compreende a língua materializada na forma de atos individuais de fala que são considerados, nos estudos, como expressão do pensamento. O psiquismo individual seria a fonte da língua, caracterizando-a como uma entidade monológica, que não permite qualquer forma de expansão, a não ser o que é elaborado pelo pensamento e exteriorizado de forma individual e estável, visto não considerar os fatores externos à comunicação. Entende-se assim, que a fala é uma criação psicológica, associada somente ao indivíduo que a produz, e totalmente descolada de qualquer contexto social que a cerca. De acordo com os filósofos russos, há quatro posições fundamentais que sustentam essa vertente:

> *1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energia"), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
> *2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*
> *3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.*
> *4. A língua enquanto produto acabado ("ergon"), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito*

> *inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 73, grifo dos autores).

A analogia lançada entre a criação linguística e a criação artística remete exatamente ao poder do sujeito em relação ao discurso. Sendo tomado como sujeito único e controlador de tudo o que diz, o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas, o que faz com que a língua seja considerada uma criação ininterrupta que evolui de modo autônomo e ilimitado. E, se a arte de falar está associada ao psiquismo e ao pensar, pressupõe-se que se o indivíduo tem dificuldades para bem falar e bem escrever é porque também não consegue ordenar logicamente seus pensamentos, sua consciência.

A crítica de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) se alicerça nessa criação individual indicada pelo subjetivismo idealista e na negação à interação verbal. Ao caracterizar o sujeito como psicológico, a vertente exclui o aspecto dialógico da linguagem e, consequentemente, os fatores sociais e interacionais que caracterizam a enunciação.

O *objetivismo abstrato* foi definido pelos autores como uma vertente que priorizava o sistema abstrato das formas linguísticas, uma vez que o enfoque recai sobre os elementos constitutivos das formas normativas da língua. Nessa orientação, “A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida [...]” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 82). Assim sendo, para os pesquisadores que defendem tal orientação teórica, o centro organizador de todos os fatos da língua situa-se no exterior, no sistema linguístico e, para explicá-lo, recorrem ao sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua. A função da linguagem é a comunicação, desconsiderando as relações de interação possíveis nesse processo. De acordo com os pensadores do Círculo,

> [...] o que interessa não é a relação do signo com a realidade por ele refletida ou com o indivíduo que a engendra, mas a relação de *signo para signo* no interior de um sistema *fechado*, e não obstante aceito e integrado. Em outras palavras, só lhes interessa a *lógica interna* do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 83, grifos dos autores).

Trata-se, portanto, da perspectiva que propõe o domínio da estrutura linguística pelo sujeito, sendo essa estrutura pertencente a um sistema imóvel e acabado, que fornece aos usuários da língua, formas prontas, fixas e definidas a serem utilizadas no processo de comunicação. Mais uma vez o contexto que envolve o discurso é desconsiderado e, por consequência, a língua é estudada de forma isolada do seu uso. Não há consideração à situação e ao momento histórico que dão origem à comunicação.

Na crítica que tecem a essa vertente, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) deixam transparecer a oposição aos postulados definidos por Ferdinand de Saussure (1857-1913), linguista suíço que considerou a língua como uma realidade psíquica e uma instituição social "[...] exterior ao indivíduo, que por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la" (SAUSSURE, [1916] 1995, p. 22). De acordo com a orientação saussuriana, a língua é tomada como homogênea e estável, pertencente a um sistema pronto que não sofre influências sociais. Por inserir os estudos da língua numa perspectiva sincrônica, também não há, no sistema, qualquer interferência histórica, já que o interesse está em verificar o modo de seu funcionamento num dado momento, como meio de comunicação entre os seus falantes, considerando sua estrutura e configuração formal.

O estudo sincrônico da língua, desconsiderando os fatores extralinguísticos necessários à enunciação, é o alvo maior da crítica bakhtiniana. Para os pensadores russos, o sentido atribuído ao signo linguístico deve considerar seu contexto real de uso, em função das possibilidades de compreensão que são garantidas pela enunciação.

Em oposição a esses enfoques que tomam a linguagem como fruto do psiquismo individual ou objeto fechado que não sofre interferência do meio social, os estudiosos do Círculo de Bakhtin determinaram uma nova orientação, tomando a linguagem como *forma de interação.* Tal concepção, baseada na abordagem dialética de produção do conhecimento, indica a linguagem na perspectiva dialógica, social, resultado da construção coletiva, promovida nos processos de interação.

Para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) a linguagem, na função social e comunicativa que carrega, é ainda entendida como um fator constitutivo do homem, possibilitando-lhe o estabelecimento de relações com seus semelhantes e com o mundo que o cerca. E a língua é considerada uma "[...] corrente evolutiva ininterrupta que sofre transformações" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.

92). Afirmam, ainda, que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou enunciações[13]. Os postulados bakhtinianos não negam a estrutura da língua, mas orientam seu estudo e compreensão dentro de enunciados concretos, confirmando-a como um fenômeno de caráter social e dialógico.

No Brasil, as vertentes definidas pelos pensadores russos sempre foram estudadas com tenacidade, o que demonstra o interesse em compreendê-las de acordo com a realidade de estudos configurada nesse país. Geraldi (1984) renomeou essas vertentes, atribuindo-lhes sentidos mais próximos às perspectivas de ensino da língua na escola. O professor brasileiro, em obra clássica produzida no ano de 1984, já mencionada neste trabalho, associou as vertentes, nominadas pelos russos, a três concepções de linguagem, sendo elas: linguagem como expressão do pensamento (subjetivismo idealista), linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato) e linguagem como forma de interação (interação verbal). De acordo com Geraldi (1984), a última concepção é a que situa a linguagem como lugar de constituição das relações sociais e por meio dessas relações os falantes transformam-se em sujeitos.

A partir do final da década de 1980, por influência do pensamento bakhtiniano, ratificado nas orientações de Geraldi (1984), a concepção de linguagem como forma de interação (ou interacionismo[14]) passou a orientar as práticas de linguagem, especialmente no que se refere ao contexto escolar, figurando como corrente do pensamento linguístico mais próxima ao que se espera para o ensino da LP.

Abraçando a perspectiva dialógica, surge, no Brasil, a orientação teórico-metodológica que estuda a linguagem compreendida como discurso e produzida em diferentes contextos, por sujeitos historicamente situados. Trata-se da ADD, corrente que na visão de Brait (2003) caracteriza-se como:

> [...] um conjunto de procedimentos analíticos, um arcabouço teórico que, embora não formando um corpo acabado de conceitos e formas de aplicação, está articulado no conjunto das obras de Mikhail Bakhtin e seu círculo, independentemente da discussão a respeito da autoria individual de cada trabalho (BRAIT, 2003, p. 126).

[13]O conceito de enunciado/enunciação será retomado ainda nesta seção do presente capítulo.
[14] Nesta pesquisa, quando me refiro ao interacionismo estou fazendo referência à concepção de linguagem como forma de interação.

A autora informa que na teorização elaborada pelo Círculo, há possíveis caminhos para se examinar a organização de diferentes discursos, o que contribui significativamente para uma nova perspectiva a respeito da linguagem humana. Considerando esse princípio, explica quais são os propósitos da ADD:

> Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

É nítida a asseveração sobre a impossibilidade de criar uma metodologia de análise rígida na concepção bakhtiniana. O que ocorre para Brait (2003) é a informação de que Bakhtin não formalizou uma teoria para a análise do discurso, mas deixou apontamentos que sugerem encaminhamentos teóricos e metodológicos nessa acepção. É o que se verifica nos primeiros escritos do autor, datados da década de 1920:

> Intitulamos este capítulo “O discurso em Dostoiévski” porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. Por este motivo as nossas análises subsequentes não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. Na prática, os limites entre elas são violados com muita frequência (BAKHTIN, 2002 [1929], p.181).

Acenando para a necessidade de completude mútua entre a linguística e a metalinguística, Bakhtin (2002 [1929]) reporta-se ao discurso socialmente produzido

e compreendido a partir do viés da interação. A noção de interação nos remete à crítica bakhtiniana em relação ao caráter monológico da língua e ao discurso tomado de forma isolada. Para o autor, "[...] o discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido" (BAKHTIN, 1976 [1926], p. 5). Ou seja, o pensador russo se propõe a estudar o discurso em situação de interação, o que requer observar os elementos extralinguísticos, verificados na comunicação dialógica entre os sujeitos.

> Na vida, o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extratextual e mantém conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (BAKHTIN, 1976 [1926], p. 4).

A interpretação desenvolvida por Brait (2006) acerca dos aspectos linguísticos e extralinguísticos postulados por Bakhtin (1976 [1926], 2011 [1979]) e Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) evidencia que a linguística sistêmica não deve ser excluída dos estudos do discurso. Para Brait (2006), a ADD deve aproveitar os aspectos que compõem a materialidade linguística, internos no discurso, assim como considerar, dado o caráter dialógico da linguagem, os fatores extralinguísticos que caracterizam a enunciação.

> O enfrentamento bakhtiniano da linguagem leva em conta, portanto, as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico aí incluído o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá [...] herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macroorganizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indiciam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados (BRAIT, 2006, p. 13).

A propor esse encaminhamento para análise do discurso, Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) não negam a estrutura da língua, mas afirmam que ela deve ser estudada e compreendida a partir de enunciados concretos. A comunicação, assim, é vista como um processo interativo, que abarca muito mais do que a simples transmissão de informações. A linguagem é uma forma de interação social. O enunciado só é compreendido na interação ativa entre os sujeitos e, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É na atividade de interação verbal,

por meio da consideração dos aspectos extralinguísticos, que a palavra ganha significados, dependendo do contexto em que se insere. A interação verbal constitui-se como uma categoria básica para Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), sendo considerada a realidade fundamental da língua, aspecto imprescindível nos estudos da ADD.

Os pensadores do Círculo defendem, então, que a linguagem é um ato social, que se realiza e se modifica nas relações sociais e é, ao mesmo tempo, meio para a interação humana e resultado dessa interação, já que seus sentidos não podem ser desvinculados do contexto de produção. A linguagem é, portanto, de natureza sócio-ideológica e tudo "[...] que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 31, grifos do autor). Tal apontamento remete ao extralinguístico, aspecto da linguagem que permite o estabelecimento de relações dialógicas, as quais emanam das esferas discursivas e dos eventos nelas inseridos. Para Bakhtin (2011 [1979]), "As relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 323),pois as relações dialógicas estão presentes na interação e na materialização extralinguística do discurso.

Esse direcionamento é evidenciado também pelo autor ao informar que, por serem essencialmente extralinguísticas, as relações dialógicas não devem ser separadas do campo do discurso. Na visão de Bakhtin (2002 [1929]), os enunciados surgem no contato com a realidade concreta e nas condições de uma situação de interação verbal proporcionada pelo campo real, possibilitando a constatação de que as relações que se constroem entre os enunciados se formam sob essas mesmas condições. Para o autor:

> Na linguagem, enquanto objeto da linguística, não há e nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre os morfemas, etc.) ou entre elementos do "texto" num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está

> impregnada de relações dialógicas (BAKHTIN, 2002 [1929], p. 208-209).

Conforme a teoria baktiniana, parece haver um diálogo entre as duas formas de conceber, investigar e compreender a língua: uma como sistema e outra como um discurso. O estudo do sistema estaria mais direcionado à Linguística, enquanto o estudo do discurso caberia à Metalinguística. Bakhtin (2002 [1929]) assim se reporta a essas correntes:

> [...] a Linguística estuda a "linguagem" propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai consequentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela Metalinguística, que ultrapassa os limites da Linguística e possui objeto autônomo e metas próprias (BAKTHIN, 2002 [1929], p. 209).

Entendo que, na posição do autor, a língua, na categoria de sistema, é objeto da Linguística, que estuda as relações sintáticas e semânticas do texto. Na condição de objeto da Metalinguística, a língua é vista como discurso, e em seus estudos se consideram os processos de enunciação, os gêneros que moldam o discurso e as relações dialógicas. Ambas, Linguística e Metalinguística, estudam o fenômeno linguístico sob óticas complementares. A primeira dedica-se especialmente ao aspecto verbal do discurso enquanto a segunda, além de observar o aspecto verbal, identifica-se também com as condições extravertais em que o discurso se manifesta, sendo esta a direção adotada por Bakhtin. Nas palavras do autor, "O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274).

Ao abordar o discurso na teoria bakhtiniana, é indispensável reportar-me ao conceito de enunciado produzido pelo Círculo. Sendo um dos pilares da teoria da interação verbal, o enunciado é definido como "[...] a real unidade da comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 274). Se os enunciados são considerados formas utilizadas pelas pessoas para interagirem, é possível dizer que eles representam todo o repertório do que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva efetiva que realizamos. Quando produzimos enunciados, estamos fazendo uso de uma linguagem social, pertencente a um grupo social particular de

falantes. Bakhtin (2011 [1979]) aponta que “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 261).

Essa noção de enunciado é a que utilizei nesta pesquisa ao tratar do texto, tanto o texto apresentado ao aluno, como também os que foram produzidos e reescritos ao longo de todo o processo. De acordo com Bakhtin há “Dois elementos que determinam o *texto como enunciado*: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 308, grifo nosso). Desse modo, estou considerando o texto como enunciado porque as atividades empreendidas ao longo do percurso da pesquisa demonstraram a função social dos *causos* que já circulam na sociedade e também daqueles *causos* que foram produzidos pelos alunos do 7º ano.

Interpretando os postulados de Bakhtin (2011 [1979]), seria possível, aqui, nesta tese, utilizar a expressão *texto-enunciado* para referir-me ao texto que é tomado como enunciado. Contudo, creio que não há necessidade dessa terminologia, pois a inserção da pesquisa na vertente bakhtiniana de estudo dos gêneros discursivos supõe que o texto esteja em consonância com a perspectiva enunciativa, a qual o projeta como um espaço de diálogo com outros textos (enunciados) e como uma unidade concreta e real de interação.

Então, o delineamento que imprimo ao texto insere-se na noção de texto-enunciado, porque, além de situar socialmente a produção (oral ou escrita) considero-a a partir da referência e do diálogo com outros textos, sustentando, assim, o princípio dialógico da linguagem.

Esse dinamismo que o enunciado requer e a sua situação social de produção/circulação, são também retratados por Rodrigues (2001), que assim ratifica:

> Se a formação do enunciado não pode ser vista isoladamente, mas na sua relação dinâmica com os outros enunciados, pertencentes aos outros participantes da comunicação discursiva, da mesma forma, ele não pode ser separado da situação social. Não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram (RODRIGUES,

2001, p. 20).

Conforme exposto, ao proferir enunciados, tomamos sempre o contexto da enunciação, ou seja, enuncia-se sempre para alguém, de um determinado lugar ou de uma determinada posição sócio-histórica. É necessário considerar o contexto de produção dos enunciados: onde, quem, quando, para quem e por que foi produzido, além de todo o conhecimento sócio-histórico-ideológico que envolve os interlocutores. Nesse caso, está muito além da decodificação, porque pressupõe sua relação com os participantes da situação. O enunciado é um elemento constitutivo do sujeito na relação que estabelece com o outro. Portanto, a produção de textos, atendendo a essa contextualização, indica também a produção de enunciados.

Por um lado, o enunciado pode ser tomado como ato irrepetível, evento único no processo de interação, já que não se repete, apenas pode ser citado (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004, [1929]). É um evento dialógico, pois além de dialogar com enunciados que o antecedem, oferece resposta a algo já dito e aguarda nova resposta. É o princípio da atitude responsiva do falante/locutor/enunciador e de sua completude provisória, pois mesmo quando aparentemente acabado, pode gerar/provocar outros enunciados.

> Os limites de cada enunciado concreto como unidade de comunicação discursiva são definidos pela *alternância dos sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 275, grifos do autor)

Consoante posto, o enunciado é marcado por relações dialógicas que o constroem, ou seja, é formado a pela constituição linguística interna, dos elementos extralinguísticos que o definem e das contribuições do discurso do outro. Para Bakhtin (2011 [1979]) “[...] cada campo de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262, grifos do autor). O ser humano, em quaisquer de suas atividades, vai servir-se da língua e a partir de interesses, intencionalidades e finalidades específicos de cada atividade, os enunciados linguísticos se concretizarão de maneiras diversas. A produção de enunciados pode ser entendida, então, como produção de textos que circulam

socialmente, com função definida. A essas formas de incidência dos enunciados, Bakhtin (2011 [1979]) denomina de *gêneros discursivos*, tema que abordo na parte seguinte deste estudo.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

É grande a contribuição bakhtiniana para o estudo dos gêneros discursivos. As proposições de Bakhtin e do Círculo têm influenciado inúmeras pesquisas na área de Linguística e de LA. Caracterizados como modelos de enunciados, os gêneros discursivos diferenciam-se uns dos outros devido às características, às peculiaridades e às necessidades de cada esfera social, fazendo parte, assim, de sua cultura. Por se configurarem socialmente e por serem produzidos em diferentes esferas sociais, os gêneros do discurso são numerosos e multiplicam-se constantemente. Nesse sentido Bakhtin assevera:

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas, porque são inesgotáveis as possibilidade da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Para o autor, “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 283). Ao utilizarmos a língua, sempre recorremos a um determinado gênero no qual se configura o enunciado. E por serem “relativamente estáveis”, os gêneros discursivos podem se adaptar às mudanças sociais e transformarem-se diante do surgimento de novas interações.

Considerando a grande variedade de gêneros do discurso que circulam socialmente, resultado das diversas relações que se apresentam na vida humana, Bakhtin (2011 [1979]) dividiu-os em duas classificações: gêneros primários e gênero secundários. Os gêneros primários são, para o autor, aqueles que surgem das situações de comunicação verbal espontâneas, não elaboradas, informais. Nesses gêneros temos um uso mais imediato da língua, como ocorre nos enunciados da

vida cotidiana: nos diálogos com a família, no bate-papo entre amigos etc. Por outro lado, os gêneros secundários aparecem numa circunstância de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, configurada tanto pela escrita como pela fala. O gênero funciona como uma forma de uso mais organizada da linguagem para construir uma ação verbal em situações de comunicação mais elaboradas. Nessa perspectiva, eles absorvem e modificam os gêneros primários. Nas palavras do autor "Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 263).

Ao apresentar a noção de gêneros do discurso na perspectiva do Circulo de Bakhtin, não é possível "[...] dissociá-la das noções de *interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado, e atividade humana*, pois somente na relação com esses conceitos pode-se apreender, sem reduzir, a noção de gênero" (RODRIGUES, 2005, p. 154, grifos da autora). Tais relações, consideradas por Rodrigues (2005) como essenciais ao conceito de gênero, ratificam os postulados da ADD que busca, na abordagem dos estudos de Bakhtin e de seu Círculo, conceitos teóricos e metodológicos sobre a linguagem, postulando suas particularidades discursivas em contextos determinados socialmente.

Retratando o vínculo existente entre gênero e enunciado, Rodrigues (2001), recorrendo ao pensamento bakhtiniano, informa que os gêneros discursivos:

> [...] são 'impessoais', pois não são os próprios enunciados, individuais e irrepetíveis. [...] apesar da imensa variedade e heterogeneidade dos gêneros do discurso, que os diferenciam uns dos outros, reflexo das possibilidades inesgotáveis da atividade humana, das condições e das diferentes funções das esferas sociais, todos possuem um traço que os une, que é a sua natureza verbal comum (RODRIGUES, 2001, p. 42).

Os gêneros, conforme posto, são impessoais porque não são criados pelo falante a cada situação interativa. São construídos de forma social e histórica, o que permite lhes atribuir a caracterização de modelos (relativamente estáveis) de organização dos discursos. Na visão de Rodrigues (2001), o fato de serem considerados tipos de enunciados relativamente estáveis, faz com que os gêneros compartilhem suas propriedades sócio-discursivas com os enunciados, uma vez que estes se moldam naqueles. Entretanto, no que concerne às suas particularidades e

ao aspecto da interação verbal, os gêneros são "[...] *formas típicas* e *normativas* do ponto de vista temático, estilístico e composicional para a construção do enunciado total" (RODRIGUES, 2001, p. 42, grifos da autora), pois ditam ao enunciado formas típicas de dizer, de organizar o discurso.

Ao considerar o ponto de vista temático, estilístico e composicional de cada gênero, a interpretação realizada por Rodrigues (2001) refere-se ao método sociológico proposto por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), encaminhamento que apresento na próxima parte deste trabalho.

2.2.1 O método sociológico

Entendendo que o conceito de gênero discursivo está intrinsicamente relacionado à interação verbal, à língua, ao enunciado (portanto, ao texto), é necessário investigar o que Bakhtin e seu Círculo propõem como possibilidade de análise para as estruturas linguísticas e metalinguísticas dos gêneros discursivos, para assim perceber de que forma as relações dialógicas podem ser visualizadas no discurso. Tal análise remete ao que já é bem conhecido dentre os estudiosos da teoria bakhtiniana: o encaminhamento para a investigação das particularidades de cada gênero discursivo, expresso inicialmente em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929]) como uma *ordem metodológica para o estudo da língua,* a qual inclui uma a análise minuciosa dos três elementos constitutivos e complementares entre si, responsáveis pelo caráter relativamente estável dos gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo.

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124).

A orientação pautada nesses três elementos foi retomada posteriormente por Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal* (2011 [1979]). Para o autor, os elementos são complementares entre si e responsáveis pelo caráter relativamente estável dos gêneros:

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 262).

Os apontamentos de Bakhtin (2011 [1979]) instauram uma ordem/organização/roteiro para o processo investigativo do discurso moldado no gênero e proporcionam condições para um olhar dialógico a ser estendido ao texto, uma vez que, por meio desse encaminhamento, o discurso e a linguagem são verificados do ponto de vista histórico, social e linguístico[15]. Entretanto, cabe ressaltar que a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) não foi delineada, sistematicamente pelos autores, para a análise de textos, gêneros e discursos. Entretanto, ao conceberem uma forma de verificação das relações dialógicas da linguagem, abriram caminhos para a elaboração de estudos direcionados a tal perspectiva. É o caso da ADD, que focaliza encaminhamentos de análise do texto oral e escrito, e também possibilidades de trabalho com textos no ambiente escolar. Bakhtin, então, não criou uma proposta de trabalho para o ensino da LP, mas, talvez, despretensiosamente, ofereceu direcionamentos para isso. A prova dessa oferta é a presente pesquisa, que percorre as etapas, no processo de ensino, pautadas na ordem metodológica apresentada pelo pensador russo. Portanto, a mediação didática (CHEVALLARD, 1991; LOPES, 1999)[16] para estudo do gênero, adotada ao longo das ações desta

[15] O termo linguístico aqui não ser refere aos conceitos de Linguística e Metalinguística conforme apresentados por Bakhtin e pelo círculo, mas sim, no plano da linguística que investigas as relações de sentido dos aspectos gramaticais dentro do texto.

[16]O que quero dizer aqui se refere ao conceito de *mediação didática* que Lopes (1999) adapta do termo *transposição didática,* definido por Chevallard (1991). Para o Chevallard (1991) "Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática" (CHEVALLARD, 1991, p.39). Na visão deste autor, o saber não chega à sala de aula da mesma maneira como foi produzido na esfera científica. No caminho que percorre até o ensino, o saber passa por uma transformação, a fim de ser trabalhado na escola. Para que isso ocorra, Chevallard (1991) informa que é necessário, então, o desenvolvimento de uma *transposição didática,* processo de passagem do saber de uma esfera/instituição a outra. Nessa passagem absorvem-se novas formas ao saber, sendo uma dessas formas, no caso da escola, o livro didático, por exemplo. O autor ainda explica que a *transposição didática* é desenvolvida por um tipo de instituição invisível,

investigação, foi desenvolvida a partir da proposta revelada pelo método sociológico bakhtiniano.

O primeiro ponto acenado por Bakhtin (2011 [1979]) para a análise dos gêneros refere-se ao conteúdo temático, o qual é indicado pelas "[...] formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.124). Tal apontamento situa o gênero em uma esfera social que determina o que (conteúdo temático), como (gênero) e para quem dizer (interlocutores), naquele contexto sócio-discursivo. A orientação pressupõe o estudo das ações efetuadas com a linguagem, em determinada esfera social, considerando com que objetivo o locutor produziu determinado texto[17] e para qual interlocutor(es) se destina; quando foi produzido, retomando o contexto sócio-histórico-ideológico que, direta ou indiretamente, interfere no tema; qual o recurso/veículo utilizado para sua divulgação/socialização; e em qual suporte o texto foi veiculado. Ou seja, "Todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação" (RODRIGUES, 2005, p. 167).

Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) enfatizam que "[...] o tema é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas é igualmente determinado pelos elementos não-verbais da situação" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 128). Partindo de tais constatações, é possível entender que o conteúdo temático extrapola o que está escrito/dito no texto, estendendo-se para o contexto de produção, ou seja, à situação histórica concreta que deu origem à enunciação. "O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela

---

formada por pesquisadores, técnicos, professores, especialistas, que organizam os saberes que devem chegar ao espaço escolar. Dentro da sala de aula ocorre o que Chevallard (1991) define como trabalho interno de transposição, pois é nesse ambiente que o professor torna-se o responsável pela chegada do saber até o aluno. No Brasil, Lopes (1999), informa que o termo *transposição didática* não representa o processo de (re)construção de saberes na instituição escola. Para a autora "O termo transposição pode ser associado à ideia de reprodução, movimento de transportar de um lugar a outro, sem alterações. Mais coerentemente, devemo-nos referir a um processo de mediação didática" (LOPES, 1999, p. 208). A autora ainda reforça que a *mediação didática* deve ser percebida no sentido dialético que lhe cabe, de modo que a transformação do conhecimento seja percebida como "[...] um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas" (LOPES, 1999, p. 209). É, nesse sentido, atendendo às considerações de Lopes (1999), que elaboramos as atividades relacionadas à proposta bakhtiniana, mediando para a prática da sala de aula o método sociológico (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004 [1929]; BAKHTIN, 2011 [1979]) e por esse motivo utilizamos a denominação mediação didática para a transformação do encaminhamento bakhtiniano em recurso teórico/metodológico para o ensino.

[17] Lembrando que o texto é tomado no sentido **texto-enunciado**.

pertence" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 129).

Outro elemento apontado por Bakhtin (2011 [1979]) para a investigação do gênero discursivo refere-se às "formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124). Isso alude à construção composicional do gênero, ou seja, às formas de composição e de acabamento dos que moldam os textos, estabelecendo-se um arranjo esquemático em que o conteúdo temático se assenta. A forma composicional permite não só o reconhecimento do gênero, mas também, segundo Bakhtin (2011 [1979]), a assimilação das condições e da finalidade de cada campo da atividade humana ou esfera social.

A construção composicional de um gênero se revela na configuração que o texto apresenta, o que o faz, em certos momentos, ser visivelmente reconhecido e que permite ao leitor/interlocutor perceber, em suas primeiras estruturas, o gênero no qual esse enunciado se organiza. Essa configuração apresenta uma dimensão dinâmica e deve ser compreendida pelo leitor/interlocutor. Tal dimensão comporta os elementos que foram incorporados ao gênero por meio das práticas sociais interativas. Ao observar, portanto, a estrutura composicional, há de se considerá-la como flexível e estável ao mesmo tempo, pois não é inventada a cada momento que o falante utiliza-se de um gênero para se comunicar (aspecto estável), assim como permite sua inovação, que acontece socialmente, a partir do momento em que os sujeitos vão imprimindo novas formas à composição daquele gênero.

De acordo com Rodrigues (2001), os estudos de Bakhtin relacionados à composição do gênero não podem ser confundidos com estruturas rígidas de organização textual, pois "Na produção do enunciado, é a noção acerca da forma do enunciado total, isto é, de um gênero do discurso específico, que coloca o discurso em determinadas formas composicionais e estilísticas" (RODRIGUES, 2001, p. 44). A construção composicional considera o locutor/autor e os outros participantes da interação, além de todos os procedimentos estruturais, próprios ao acabamento do gênero.

O terceiro elemento apontado por Bakhtin (2011 [1979]) para a investigação do gênero discursivo é o estilo, posicionado no "[...] exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual [...]" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p. 124). Trata-se da análise dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da

língua, entendidos, na presente pesquisa, como elementos que fazem parte dos estudos compreendidos na AL. Para Perfeito (2010), o estilo está relacionado aos recursos linguístico-expressivos de ordem composicional, textual, lexical e gramatical, próprios do gênero (com um necessário trabalho de modelização, de reconhecimento das regularidades), manifestados nas enunciações concretas (ou em textos-enunciado), junto a marcas próprias do sujeito (enunciador). Desse modo, apurar esse aspecto permite, portanto, investigar questões individuais de seleção e opção, tais como: vocabulário, estruturas frasais, preferências gramaticais, modalizadores, paragrafação, pontuação, entre outros elementos, quando se trata da análise de um texto escrito. Além disso, o estilo está sempre associado ao conteúdo temático e à estrutura composicional de cada gênero, pois:

> O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos de acabamento, de tipos de relação do falante como outros participantes da comunicação discursiva [...] (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 284).

Nas discussões sobre o estilo, é importante ressaltar que, para Bakhtin (2011 [1979]), todo enunciado é individual e, por isso, pode refletir a individualidade do falante ou escritor. Entretanto, tais falantes e escritores, por caracterizarem-se como seres sociais, participantes de grupos sociais, não sobrepõem a individualidade ao estilo próprio dos gêneros do discurso. Porém há gêneros específicos em que essa individualidade é mais evidente (poema, causo, artigo de opinião por exemplo), enquanto em alguns gêneros quase não há espaço para o estilo individual (por exemplo, gêneros da esfera judiciária). Assim como o estilo é demarcado pelo gênero, pode revelar-se com o estilo do autor.

> Todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário, e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo de individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 265).

Entretanto, ao dispor a caracterização do estilo como elemento que provoca a unidade do gênero com o enunciado, Bakhtin (2011 [1979]) alerta que, embora

apresente esse traço de abrangência, o estilo pode ser estudado de forma específica, particularizada, por meio de uma descrição autônoma, sem abandonar, contudo, a contextualização do gênero. Há quase um paradoxo nas considerações do autor, pois, ao mesmo tempo em que prega a possibilidade de particularização do estilo, indica a necessidade de que "[...] esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 266).

Dentre toda a teoria elaborada por Bakhtin, é nesse ponto que se assenta a discussão maior a ser empreendida nesta pesquisa: a articulação dos elementos linguísticos do texto, no caso, constituintes de estilo do gênero e do autor, com os demais elementos discursivos que participam da construção do gênero e que permitem a criação de relações dialógica no discurso. Trazendo para a atividade escolar, essa articulação é traduzida nas práticas de AL que se inserem em todas as atividades desenvolvidas com o texto na sala de aula. Ou seja, trata-se de uma investigação que busca no gênero discursivo *causo* e nos elementos que concorrem para a sua elaboração, a possibilidade de um trabalho com a AL, revelando, assim, uma prática articulada e contextualizada, que parte de situações de uso da língua, para a compreensão dos fenômenos linguísticos que envolvem a produção e a reescrita textual.

Recorrendo mais uma vez a Bakhtin (2011 [1979]), vejo que para o autor "A separação entre estilos em relação ao gênero manifesta-se de forma nociva na elaboração de uma série de questões históricas" (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 267) e, possivelmente, estejam aí os problemas tão frequentemente verificados na prática escolar em relação à AL. Conforme já apontei, mesmo que muitos estudos venham se desenvolvendo, desde a década de 1980, acerca da articulação entre AL e as demais práticas discursivas (oralidade, leitura, escrita e reescrita), a sala de aula ainda é espaço de um ensino que não consegue contextualizar todas essas práticas e, justamente, ao tratar das formas linguísticas que participam da elaboração do gênero, a situação é mais difícil. O estilo, tomado aqui como um elemento, que no contexto escolar pode ser verificado nas práticas de AL, quase sempre é dissociado do gênero, o que contraria a ótica bakhtiniana: "Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatica) pode integrar no sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos"

(BAKHTIN, 2011, p. 268).

Atentando especificamente para as especificidades desse ponto elencado na ordem metodológica proposta por Bakhtin (2011 [1979]), verifico, então, que o estilo está bastante relacionado à utilização dos recursos linguísticos presentes nos gêneros discursivos e concordo com as palavras de Brait (2006) ao relacionar o estilo às "[...] coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere" (BRAIT, 2006, p. 96), ou seja, coerções próprias do gênero discursivo analisado.

Todo o percurso definido por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), esclarecido mais especificamente por Bakhtin (2011 [1979]), é o campo próprio para a atuação dos analistas que defendem a ADD. Por meio do método sociológico, o discurso pode ser analisado em diferentes dimensões, as quais estão vinculadas ao dialogismo, aspecto inerente às questões de linguagem.

É salutar, portanto, finalizar a apresentação do método sociológico reportando-me à Rojo (2005) que sintetiza as etapas do trabalho nessa abordagem:

> [...] aqueles que adotam a perspectiva dos *gêneros do discurso* partirão sempre de uma análise em detalhes dos aspectos sócio-históricos da situação de enunciativa, privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seus *interlocutores* e *temas* discursivos -, e, a partir desta análise, buscarão marcas linguísticas (formas do texto/ enunciado/ língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 199, grifos da autora)

Entendo, portanto, que o trabalho com os três encaminhamentos apresentados por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]) são intrínsecos à ADD, ou seja, estabelecem reflexões acerca de conceitos produzidos pelos autores verificando o modo como tais conceitos se configuram no texto pertencente a um gênero discursivo. É possível perceber que as dimensões que definem um gênero – conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – são indissociáveis, e podem ser abordadas em todo processo de leitura, interpretação e produção escrita.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E O ENSINO: ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO NA SALA DE AULA

Partindo do posicionamento teórico apresentado, podem surgir os questionamentos: como tais reflexões foram ou estão sendo incorporadas no ensino da LP? De que forma os documentos pedagógicos interpretaram essas orientações? Na perspectiva de encontrar respostas, o objetivo desta seção reside na explanação das principais considerações remetidas aos gêneros discursivos nos documentos oficiais que orientam, teórica e metodologicamente, o ensino da Língua Portuguesa atualmente no Brasil. O panorama delineado refere-se aos anos finais do ensino fundamental, etapa compreendida nesta pesquisa. Considerando o ambiente geográfico em que o processo investigativo foi desenvolvido, atentamos especificamente para dois documentos que, de uma forma ou de outra, encontram, na escola, o espaço para sua materialização: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa, já nominadas como DCE-LP (PARANÁ, 2008).

A abordagem das duas propostas curriculares é importante nesse momento da pesquisa para situar pontos que ratificam o trabalho com os gêneros na escola. Vejo os PCN-LP como uma espécie de preâmbulo para a presença dos gêneros no trabalho com a LP, pois é o documento que, na visão da maioria dos professores, primeiramente abordou a questão dos gêneros e instigou sua inserção nas aulas de LP, nas escolas de educação básica[18]. Já as DCE (PARANÁ, 2008) são constantemente consideradas no decorrer deste trabalho por se caracterizarem como o documento que atualmente orienta o processo de ensino na rede pública paranaense e, portanto, alimenta sempre novas discussões relacionadas à abordagem dos gêneros na sala de aula.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) dispõe, em seu artigo 210, a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, informando que tais conteúdos

[18] Esse apontamento pode ser contestado por professores, especialmente docentes do ensino superior, que já desenvolviam estudos acerca dos gêneros discursivos, antes de seu aparecimento nos PCN (BRASIL, 1998). Entretanto, tais discussões estavam, à época, bastante restritas ao ambiente acadêmico. A maioria dos professores que atuava em escolas da educação básica (do contexto paranaense) não conhecia a terminologia “gêneros discursivos” e tampouco, a teoria que pudesse respaldar a prática, visto tal termo não aparecer no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná (PARANÁ, 1990), documento que até então norteava o ensino nesse estado.

devem ser organizados “[...] de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, [1988], 2004, p. 127). Diante do exposto nesse artigo da Constituição e em outras jurisprudências que regulam a organização curricular para o ensino no país, as unidades de federação têm autonomia para elaborar suas diretrizes curriculares, pensando sempre nos conteúdos mínimos exigidos por lei.

Tomando as prerrogativas da lei, o estado do Paraná publicou, no ano de 1990, o documento intitulado *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) que contemplava os conteúdos mínimos necessários ao trabalho na educação infantil e no ensino fundamental. Tal documento, resultado de muitas discussões iniciadas em meados dos anos de 1980, tinha seus alicerces teóricos nos princípios da pedagogia histórico-crítica, pautando-se numa base filosófica marxista[19]. Considero esse Currículo como uma proposta que retomou, na década de 1990, questões de linguagem voltadas ao processo da interação adormecidas na rede de ensino paranaense, no período final da década de 1980. Contextualizando brevemente: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) rememorou práticas de ensino da LP, discutidas fervorosamente na região oeste do Paraná no início dos anos de 1980, quando o então professor da UNICAMP, João Wanderley Geraldi, coordenou, na região, o projeto denominado “O texto na sala de aula” que mais tarde resultaria na elaboração da clássica obra que tem o mesmo nome e é organizada pelo referido professor. Em sua criação, o projeto era, segundo Costa-Hübes (2008), “[...] uma proposta ousada, já que tinha o objetivo de investir no professor como agente de mudanças, responsabilizando-o por iniciativas para o ensino de língua” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 116). A mobilização de professores, provocada pelas ações do projeto, resultou na compreensão da proposta de trabalho da concepção de linguagem como forma de interação que começava a aparecer no cenário acadêmico e priorizava o ensino da língua a partir da interação, acenando, naquele momento, para a articulação entre as práticas de leitura, escrita e AL. Contudo, em 1987, as mudanças políticas sucedidas no estado do Paraná afastaram o professor Geraldi dos trabalhos aqui desenvolvidos e, em contrapartida, instalou-se na rede pública de ensino a proposta do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA que, na visão de Costa-Hübes (2008) assim se consolidou:

[19] O Parecer nº 242/1991, do Conselho Estadual de Educação – PR, tornou obrigatória a implantação desse currículo nas escolas públicas paranaenses.

> No Paraná, em 1988, a SEED, com a nova equipe pedagógica e administrativa, apresentou outra proposta de alfabetização, denominada Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Esta proposta, fundamentada nas bases teóricas piagetianas (de abordagem construtivista), tinha seus princípios metodológicos fundados nas idéias de Emília Ferreiro, negando, em parte, a caminhada empreendida até aquele momento no Estado (principalmente na região Oeste), em relação às discussões políticas e pedagógicas de ensino sob o viés de uma concepção (sócio)interacionista da linguagem, amparada em Vygotsky, e dialógica, conforme Bakhtin (COSTA-HÜBES, 2008, p. 126-127)

Mesmo com esse quadro instalado, a Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR deu início à organização de um currículo para a esfera educacional paranaense, visto contar, naquele momento, com propostas curriculares que datavam do final da década de 1970. Decorre de tal contexto, o surgimento do *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990), documento que em suas bases teóricas apresentou avanços no trato com a língua na sala de aula, propondo práticas sociais de uso da linguagem. Contudo, não abordava os conteúdos de LP na perspectiva dos gêneros discursivos.

Seguindo a ordem cronológica, focalizo o ano de 1998, quando, com o referido currículo concorreu uma nova proposta curricular, elaborada pelo governo federal, que chegava às escolas com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). De acordo com inúmeros estudiosos da época e pesquisadores que ainda se dedicam aos estudos dos pressupostos contidos nesse documento, a linha teórica que o baliza corresponde ao modelo capitalista emergente no final da década de 1990, denominado neoliberal.

Em linhas gerais, os PCN-LP (BRASIL, 1998) organizam-se em duas partes. A primeira é destinada à apresentação da área de LP, momento em que discorre sobre os problemas do ensino dessa disciplina, os conceitos de linguagem, discurso, gênero e texto, defendendo o texto como unidade de ensino e defendendo o trabalho com a diversidade de gêneros. Em meio a essa apresentação é que aparece, pela primeira vez, o termo “gênero” referindo-se aos gêneros discursivos. A segunda parte é dedicada às especificidades do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental (6º ao 9º ano), compreendendo os objetivos, os conteúdos, as orientações didáticas, as relações entre o ensino de LP e as tecnologias da comunicação e, na seção final, os critérios de avaliação.

O documento ressalta a importância da leitura e da produção de textos, orais ou escritos, compreendendo tais atividades como práticas discursivas que devem ser associadas às reflexões sobre as estruturas da língua. É recorrente a ideia de que essas práticas devem estar relacionadas aos usos da língua e proporcionar aos indivíduos o conhecimento necessário para interagirem com seus pares em diferentes atividades discursivas.

A concepção de linguagem adotada dialoga com os rumos que já estavam em discussão no país, impulsionados pelas obras de Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), Bakhtin (2011 [1979])[20] e, no âmbito brasileiro, Geraldi (1984).

> Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, **um processo de interlocução** que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres **interagem pela linguagem** tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (BRASIL, 1998, p. 20, grifos nossos).

As considerações iniciais do documento são tecidas em função da perspectiva dos gêneros e essa linha é a que se tenta manter nas páginas seguintes dos PCN (BRASIL, 1998) onde o termo é apresentado, tomando o viés bakhtiniano para sua definição, portanto, a orientação dialógica do discurso:

> Interagir pela linguagem significa realizar uma **atividade discursiva**: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias - ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do **gênero** no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos (BRASIL, 1998, p. 20-21, grifos nossos)

[20] À orientação bakhtiniana passaram a concorrer outros estudos na perspectiva de apresentar uma proposta de trabalho com os gêneros. Dentre elas, destaco o Interacionismo Sócio-discursivo, que tem em Bronckart ([1996] 2003) e Dolz e Schneuwly (2004) suas bases teóricas.

Essa ideia que corresponde à necessidade de escolha de um gênero para organizar a situação discursiva, o querer dizer do interlocutor, determinado pela atividade social, perpassará todo o documento. Entretanto, em diversos trechos, os termos *gêneros textuais, gêneros de texto* e *tipos de texto* são tratados como sinônimos de *gênero discursivo*, o que pode provocar incompreensão teórica, impulsionada especialmente pela possibilidade de tomar a similaridade conceitual entre os gêneros e as tipologias textuais. A mescla de termos é preocupante e revela uma fundamentação teórica bakhtiniana perpassada pelas teorias do texto, o que destoa do viés enunciativo apregoado por Bakhtin e seu Círculo.

Nesse quadro teórico inconstante, aparece a tentativa de apresentar fielmente a ordem metodológica definida por Bakhtin (2011 [1979]), embora não sejam feitas, no interior do texto, menções ao autor. O nome de Bakhtin aparecerá apenas nas referências do documento. O excerto a seguir revela os encaminhamentos bakhtinianos e, ao mesmo tempo, a supressão da fonte:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:
> . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
> . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
> . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998, p. 21).

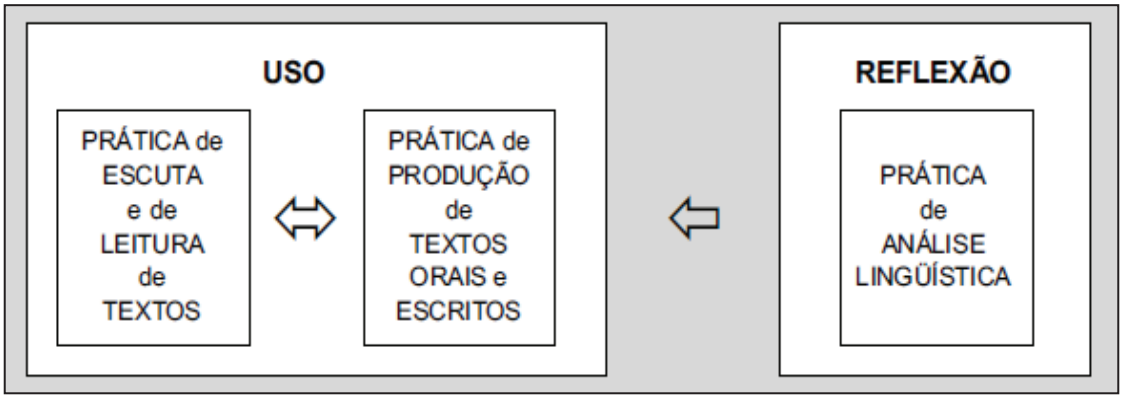
Ainda que o trecho acima revele aspectos evidentes da teoria bakhtiniana, o documento oscila entre o viés proposto pelos pensadores russos e a vertente francófona de estudo dos gêneros. É possível observar a recorrência ao percurso metodológico definido por Bakhtin/ Volochinov (2004 [1929) e Bakhtin (2011 [1979]) no uso dos termos *conteúdo temático, construção composicional* e *estilo*, mas a explicação que sucede cada um desses elementos parece isolar-se do campo discursivo, acenando diretamente para o texto e não para o discurso. A opção pela terminologia “gêneros textuais” também é um dos indícios dessa adesão aos estudos que encontram, principalmente em Bronckart ([1996] 2003), amparo para a condução das reflexões acerca dos gêneros.

Para atingir os objetivos delineados, a proposta defende a leitura e a produção oral e escrita de diferentes gêneros como forma de ampliação da competência discursiva[21] do aluno para o processo de interlocução. O texto é a unidade básica de ensino da LP, opondo-se a concepções estruturalistas, pautadas em posições que tomam o estudo da língua a partir de encaminhamentos sintéticos, cujo movimento parte de unidades menores para unidades mais abrangentes.

Nos PCN-LP, os gêneros são apontados como objetos de ensino, pois contribuem para o desenvolvimento de diversas capacidades no processo de aprendizagem e podem favorecer ao aluno, o exercício de sua cidadania. Tal posição é justificada com a possibilidade de que a seleção de diferentes textos que pertencem a gêneros usados com mais frequência na realidade social e no universo escolar pode propiciar ao aluno uma reflexão crítica acerca de sua participação na sociedade.

Diluídas nos conteúdos de LP, as práticas de leitura, oralidade, escrita, produção e análise linguística aparecem articuladas nos dois eixos básicos que compõem a disciplina: o *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre a língua e a linguagem, de forma que "[...] as práticas de linguagem que ocorrem no espaço escolar [...] devem, necessariamente, tomar as dimensões discursiva e pragmática da linguagem como objeto de reflexão" (BRASIL, 1998, p. 34). Para isso, há conteúdos relacionados ao eixo do uso e conteúdos relacionados ao eixo da reflexão, conforme ilustrado na figura a seguir:

Figura 2 – Conteúdos apresentados nos PCN



Fonte: Brasil (1998, p. 35).

[21] De acordo com os PCN, "Competência discursiva refere-se a um sistema de contratos semânticos. responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos" (BRASIL, 1998, p. 23).

Visualiza-se na imagem um resumo claro da proposta indicada nos Parâmetros, cujo fim recai na utilização concreta da língua. A leitura e a escuta de textos requerem do aluno uma tomada de posição em relação ao texto lido ou escutado, projetando-lhe uma situação de sujeito ativo diante da realidade social. Tal atividade demanda um olhar ao contexto de produção e organização dos discursos. O uso também direciona a produção oral e escrita de textos, abordando o manejo da língua em diferentes possibilidades de realização, o que prevê a produção textual organizada a partir de diferentes situações sócio-comunicativas.

A AL é a prática, tomada nos Parâmetros, como possibilidade para a reflexão sobre a língua, daí estar relacionada à produção textual. Entretanto, ao abordar a AL, o documento não deixa tão claro como deve ser seu desenvolvimento na sala de aula, abrindo possibilidade para um trabalho metalinguístico, no sentido *stricto* do termo (descrição e categorização para explicar os fenômenos linguísticos) [22]:

A refacção[23] textual é apontada como forma de trabalho a partir do texto produzido pelo aluno, para que o professor discuta aspectos estruturais e gramaticais, a fim de proporcionar o domínio da modalidade escrita da língua. Os PCN-LP também sugerem que os textos produzidos pelos alunos sejam utilizados como atividade de estudo das variações linguísticas, e que possam, assim, proporcionar, mais uma vez, a *reflexão* sobre a língua por meio das variações de seu *uso* na própria sala de aula.

Na década compreendida entre os anos de 1998 e 2008, o ensino da disciplina de LP nas escolas paranaenses oscilou entre a opção teórico-metodológica apresentada pelo *Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná* (PARANÁ, 1990) e as novas perspectivas apontadas pelos PCN-LP. Os professores sentiram dificuldades para abandonar o currículo que até então dispunham, especialmente porque este material era mais específico na apresentação e orientação dos conteúdos necessários ao ensino, expondo, inclusive, em forma de tabela, quais deles deveriam ser trabalhados em cada ano/série da educação infantil e do ensino fundamental. Essa especificação não foi contemplada nos PCN-LP, que

[22] Ao informar a respeito das atividades epilinguísticas e atividades metalinguísticas na sala de aula, o texto dos PCN (BRASIL, 1998) faz uma recorrência à obra de Geraldi (1997), embora tal obra não seja mencionada. De acordo com Geraldi (1997), as atividades metalinguísticas são as que tomam a linguagem como objeto e as epilinguísticas são as que resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto.

[23] A refacção textual é o processo de reestruturação do texto que, em linhas gerais, se caracteriza como a reescrita textual, prática que será intensamente abordada nos capítulos seguintes desta tese.

rumaram para as competências e habilidades necessárias a cada disciplina, o que fez com que muitos docentes do estado do Paraná optassem pelo quadro de conteúdos apresentado no documento pedagógico paranaense (PARANÁ, 1990), orientando-se pela perspectiva teórico-metodológica apresenta nos PCN-LP. Disso tudo, o aspecto mais negativo, evidente nesse período, foram as muitas incertezas com relação às abordagens do ensino da língua na sala de aula. A teoria dos gêneros discursivos chegava às escolas, atravessada pelo viés dos Parâmetros, incompreendida por muitos docentes da LP, que pouca formação dispunham para a compreensão das novas propostas.

Nesse cenário, no ano de 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR) iniciou um processo de estudos que culminaria, em 2008, com a publicação de outro referencial curricular, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* – DCE (PARANÁ, 2008). Tais Diretrizes foram, então, elaboradas num processo coletivo, no período de 2003 a 2008, contando com a participação de professores que puseram em discussão, na rede estadual, suas intenções pedagógicas para o trabalho com a disciplina. Esse documento divide-se em duas grandes partes. A primeira, comum para todas as áreas do conhecimento, é destinada às orientações teórico-filosóficas acerca da educação básica e da opção pelo currículo escolar, e expõe uma justificativa pela escolha da organização do currículo por disciplinas, a partir de uma contextualização a respeito dos sujeitos da educação básica e de fundamentos teóricos que organizam essa opção. A segunda parte é direcionada propriamente à LP, espaço no qual apresentam a dimensão histórica do ensino da LP, os fundamentos teórico-metodológicos das práticas discursivas (oralidade, leitura e escrita), a AL, o conteúdo estruturante, os encaminhamentos metodológicos para cada uma das práticas discursivas e também para a AL e à avaliação. Há também um anexo que dispõe uma tabela de conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

De acordo com esse documento, há ainda alguns espaços de ensino em que a concepção de linguagem adotada não privilegia a história, os sujeitos e o contexto, realidade que precisa ser alterada. Para que isso ocorra, é imprescindível uma concepção pautada na abordagem dialética de produção do conhecimento, que reconheça a linguagem como social, resultado de uma construção coletiva e de processos de interação. Nesse sentido, o direcionamento teórico tomado pelas DCE-

LP ancora-se nos pressupostos da teoria bakhtiniana e, numa relação oposta ao que se verifica nos PCN-LP, há menções ao filósofo russo em diversos momentos do texto. Defende-se, no documento, a concepção de linguagem como forma de interação, "[...] como prática que se efetiva nas diferentes instâncias sociais" (PARANÁ, 2008, p. 63).

O caráter dialógico da linguagem e a interação verbal são ratificados a todo o momento na proposta. O conteúdo estruturante da disciplina de LP é *o discurso como prática social* e a definição desse conteúdo é justificada com referência a diversos trechos de discussões desenvolvidas por Bakhtin e seu Círculo e, também, utilizando-se de pressupostos apontados por estudiosos da Linguística Textual.

Dada a recorrência constante ao pensamento de Bakhtin, as DCE-LP adotam a concepção de gênero discursivo definida pelo pensador russo, apontando os gêneros como orientadores do ensino de LP, já que "[...] antes de o gênero constituir um conceito, é uma prática social e deve orientar a ação pedagógica com a língua" (PARANÁ, 2008, p. 53). O documento indica também a divisão feita por Bakhtin (2011 [1979]) quanto aos gêneros primários e secundários e informa a respeito da produção e circulação dos gêneros em diferentes esferas, mostrando que "Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso" (PARANÁ, 2008, p. 52).

E para que essas manifestações comunicativas surtam os efeitos desejados, é necessário que a escola possibilite aos alunos o contato com a linguagem nas diferentes esferas sociais, começando-se, por exemplo, por legitimar as práticas sociais de linguagem próprias do cotidiano dos alunos.

No ponto relacionado à preocupação da utilização da linguagem por meio de gêneros que circulam em esferas cotidianas, aparece um diálogo com a proposição dos PCN-LP. O interesse é revalidar os estudos da linguagem por meio dos gêneros que circulam socialmente, mostrando, novamente, o caráter interacionista da linguagem.

Ao explanar as práticas de oralidade, leitura e escrita[24], mais uma vez o viés bakhtiniano é explicitado. A oralidade é considerada a partir das variedades

[24] As práticas de oralidade, leitura e produção escrita serão detalhadas no capítulo 3 desta tese.

linguísticas, indicando que “[...] tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (PARANÁ, 2008, p. 56). Já a leitura é concebida como “[...] um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento” (PARANÁ, 2008, p. 56). E a escrita é tomada a partir percurso metodológico definido por Bakhtin (2011 [1979]).

> [...] cada gênero discursivo tem suas peculiaridades: a *composição*, a *estrutura* e o *estilo* variam conforme se produza um poema, um bilhete, uma receita, um texto de opinião ou científico. Essas e outras composições precisam circular na sala de aula em ações de uso, e não a partir de conceitos e definições de diferentes modelos de textos (PARANÁ, 2008, p. 52, grifos do autor).

O enfoque atribuído ao trabalho com os gêneros discursivos é reiterado no tópico destinado à apresentação da fundamentação teórica e dos encaminhamentos metodológicos destinados à prática de trabalho com a AL na sala de aula. De acordo com o documento, o trabalho com a gramática implica:

> [...] que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará a adequação do discurso considerando o destinatário e o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto (PARANÁ, 2008, p. 60).

Eis aqui uma prática que requer atenção neste estudo. Considerando que a AL será exaustivamente discutida e analisada no capítulo final desta tese, detenho-me a ressaltar que os avanços apresentados pelas DCE-LP, no que tange a esse aspecto dos estudos da língua, direcionam-se mais ao campo conceitual e muito pouco à prática de ensino. O que seria o “bom texto” proposto no documento? De que forma trabalhar com morfologia, sintaxe, semântica e estilística sem a utilização de exercícios tradicionais? Trata-se de questões que os professores de LP, da esfera pública paranaense, ainda podem vacilar para responder, haja vista a falta de encaminhamentos que os auxiliem. Não obstante as Diretrizes abordarem essas questões, a prática docente na sala de aula e a compreensão discente dos processos de AL relacionados ao texto e aos gêneros discursivos ainda requerem mais investigações.

De forma geral, seria possível compor um quadro teórico acerca das divergências e semelhanças apontadas nos dois documentos curriculares analisados. Entretanto, esse não é o escopo da presente apresentação. O objetivo está na verificação da abordagem conferida aos gêneros discursivos em ambas as propostas, tarefa executada de forma sintética, já que não há tamanha necessidade em esmiuçar as concepções verificadas. Por se tratar de uma seção que pertence a um capítulo teórico, a paráfrase dos conceitos presentes nos documentos preponderou nesse momento. Parto, agora, para discussões sobre as práticas discursivas que envolvem o ensino da LP, com uma tentativa de relacionar essas práticas às atividades que desenvolvi durante as ações da pesquisa.

CAPÍTULO 3
PRÁTICAS DISCURSIVAS COM O GÊNERO NA SALA DE AULA

Aprendi que mais vale tentar do que recuar...
Antes acreditar que duvidar, o que vale na
vida não é o ponto de partida e sim a nossa
caminhada.
Cora Coralina

Elaboro o presente capítulo com o intuito de apresentar as práticas discursivas desenvolvidas[25] no trabalho com os gêneros na sala de aula. Trata-se de um estudo teórico, aliado a encaminhamentos metodológicos, sobre as práticas de oralidade, leitura e escrita que, intrinsicamente associam-se à AL. Para situá-las no processo de ensino da LP, numa perspectiva dialógica, é indispensável a seleção de um gênero discursivo, tarefa que executei no ambiente da pesquisa. Selecionei o gênero "*causo*" como elemento norteador das atividades desenvolvidas, atendendo, assim, aos postulados presentes nos documentos curriculares oficiais que orientam as práticas de ensino.

Nesse enfoque, dedico a parte inicial do capítulo à contextualização do gênero selecionado, expondo suas origens e circulação na sociedade, as definições que o caracterizam e a justificativa de sua escolha para o trabalho na sala de aula. Logo após a apresentação, destino as seções seguintes do capítulo à apreciação das práticas de oralidade, leitura e escrita, definidas pelas DCE-LP como práticas discursivas que abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens. Optei por apresentar, neste capítulo, sistematicamente, apenas essas três práticas, pois são as que o referido documento adjetiva como "discursivas". Contudo, reforço a tese de que tais práticas são atravessadas, de forma inerente, pela AL, pois não há como desvincular, em qualquer gênero, os aspectos discursivos dos sentidos produzidos pelos elementos linguísticos que configuram a estrutura textual.

Na tentativa de evidenciar a articulação entre AL e demais práticas discursivas, situo incialmente a oralidade, definindo os pressupostos teóricos que fundamentam sua inserção no processo de ensino, verificando a atenção que lhe é concedida nos PCN-LP e nas DCE-LP, além de apresentar os encaminhamentos

[25] Adoto esse termo para me referir às praticas de oralidade, leitura, escrita e AL, conforme denominado pelas DCE-PR, embora, tal documento, conforme será exposto, não considere a AL como uma prática discursiva.

que destinei a essa prática nos trabalhos desenvolvidos na sala de aula com os alunos do 7º ano. Na mesma linha, elaboro um quadro teórico-metodológico definidor da leitura, indicando também o percurso utilizado na sala de aula para o atendimento a essa prática. E a parte final do capítulo dedico à escrita, cotejando reflexões teóricas acerca dessa atividade no ambiente escolar e demonstrando os recursos/estratégias que utilizei para desenvolvê-la junto aos alunos envolvidos na pesquisa.

3.1 UM GÊNERO DISCURSIVO SELECIONADO: CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA

A seleção de um gênero discursivo para o trabalho na sala de aula não é um processo aleatório, pautado em escolhas tão somente de cunho pessoal do docente ou de interesse exclusivo dos discentes. Todo o trabalho de seleção requer direção e objetivos concretos definidos. Partindo dessa premissa, selecionei o gênero *causo* para o desenvolvimento da pesquisa junto aos alunos do 7º ano, considerando o Plano de Trabalho Docente (PTD)[26] elaborado para a referida turma, no ano de 2013, e algumas situações próprias de minha trajetória acadêmica, as quais serão explicitadas adiante. Dedico esta seção, então, à contextualização sócio-histórica do gênero *causo*, à sua definição como gênero discursivo, apontando os aspectos enunciativos que compõem sua elaboração e as especificidades que contribuíram para a escolha desse gênero no processo investigativo instaurado nesta pesquisa.

3.1.1 Contextualizando as origens e a circulação do gênero *causo*

A atividade de contar histórias é tão antiga quanto a própria origem do homem. Desde o momento que os humanos passaram a utilizar a linguagem verbal, a contação de histórias começou a existir, proporcionando uma possibilidade de

[26] Documento elaborado pelos docentes da rede pública paranaense, no início de cada período letivo, contemplando: conteúdos estruturantes e específicos, justificativa, objetivos, encaminhamento metodológico, recursos didáticos, critérios de avaliação e referências. A elaboração desse documento requer conhecimento prévio da Proposta Pedagógica Curricular da disciplina e da concepção de avaliação presente no Projeto Político Pedagógico da escola. Portanto, é documento da esfera escolar, em conformidade com as solicitações da Secretaria de Estado da Educação-SEED/PR, e que não se relaciona ao encaminhamento proposto por Gasparin (2009).

interação. Com a ação de contar, as tradições foram preservadas e as experiências puderam ser mantidas na memória dos povos. As civilizações mais antigas, como África, Grécia, Índia, Palestina e Egito, são consideradas o berço dessa tradição, pois é nelas que se verificam os primeiros relatos de experiências transmitidas de geração para geração, por meio da fala. Trata-se de um período em que a escrita ainda não existia e, portanto, a fala era o veículo de transmissão e perpetuação da cultura.

Passado o período ágrafo das civilizações, a contação permanece e continua favorecendo a atividade narrativa. Na Idade Média, mesmo com o surgimento de trovadores e menestréis que nos centros urbanos traduziam as narrativas em forma de canção, no campo, a experiência cotidiana e os valores culturais continuaram sendo mantidos graças à destreza da arte de contar e armazenar na memória os fatos e relatos ouvidos/percebidos.

Conservando, dessa forma, uma função social, a ação de transmitir histórias foi ganhando variações no seu repertório, incorporando enredos diversos, dentre os quais se destaca o enredo dos *causos* e dos contos. É nesse movimento que a Idade Média registra, por exemplo, muitos dos contos tradicionais, hoje encontrados em diversas versões. Comentando sobre o legado deixado pelos camponeses franceses desse período, Darnton (2001) explica que as situações vivenciadas pelos trabalhadores funcionam como documentos históricos que recriam o universo cultural vivido à época:

> [...] reunião junto à lareira, à noitinha, quando os homens consertavam suas ferramentas e as mulheres costuravam, escutando as histórias que seriam registradas pelos folcloristas trezentos anos depois e que já duravam séculos. Pretendessem elas divertir os adultos ou assustar as crianças, como no caso de contos de advertência, como “Chapeuzinho Vermelho”, as histórias pertenciam sempre a um fundo de cultura popular, que os camponeses foram acumulando através dos séculos, com perdas notavelmente pequenas (DARNTON, 2001, p. 32).

Embora as explicações de Darnton (2001) dirijam-se mais aos contos, entendo que o mesmo contexto aplica-se aos *causos*. Entretanto, os contos foram apresentados na forma de registro escrito muito antes dos *causos*, pois estes passaram a compor coletâneas e livros num tempo bem posterior.

Diversos estudos históricos e literários (OLIVEIRA, 2006; BATISTA, 2007;

HARTMANN, 2004) indicam que, no Brasil, a arte de contar histórias surgiu com a formação do povo brasileiro. Especialmente no que tange aos *causos*, as influências são de povos indígenas, africanos e portugueses que, além de comporem a identidade étnica brasileira, contribuíram também para a construção de uma identidade cultural, que preservou e propagou a tradição da contação de *causos* e outras histórias. Incorporando aspectos culturais de diferentes povos, os *causos*, num primeiro momento, estiveram muito associados à linguagem oral e ao ambiente rural do país, fazendo prevalecer histórias de trabalhadores que circulavam pelo campo, seja em grandes propriedades de terras comandadas pelos coronéis, seja nas viagens provocadas pelo ciclo do tropeirismo, este especialmente nas regiões sul e sudeste do Brasil.

No Paraná, a influência é marcada especialmente pela tradição gaúcha, acentuada por dois movimentos históricos que marcaram a formação do estado. O primeiro refere-se ao mencionado ciclo do tropeirismo, movimento que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, responsável pela formação da maioria das cidades da região paranaense conhecida como Campos Gerais. Os tropeiros eram comerciantes que saíam do Rio Grande do Sul com destino à feira de Sorocaba/SP. As pequenas localidades que serviam de pouso para os tropeiros foram transformando-se em vilarejos e depois cidades. No ponto de parada, quase sempre à beira de uma fogueira, a passagem do tempo era marcada pela contação de *causos* que compunham o repertório da conversa dos tropeiros.

O segundo movimento histórico que marca a difusão do gênero *causo* no ambiente paranaense é a atividade de migração que aconteceu no início do século XX, rumo às terras da região oeste do Paraná. O movimento denominado “Marcha para o Oeste”, criado pelo governo federal para incentivar a migração e a ocupação de terras localizadas nas regiões de fronteira do nosso país, incentivou a vinda de povos gaúchos e catarinenses para este espaço, especialmente para o oeste paranaense. Mais tarde, na década de 1950, outra corrente migratória, oriunda dos estados do sudeste (Minas Gerais e São Paulo) também se firmou na região. Tais aspectos contribuem para a consolidação da figura do contador de *causos* no oeste paranaense: gaúchos, catarinenses, mineiros ou paulistas, moradores de ambientes rurais, que chegaram à região com o desafio de uma “vida nova” e com uma bagagem cheia de histórias fantásticas para contar, pertencentes ao universo dos migrantes: histórias da viagem que percorreram, das peripécias pelas quais

passaram nos primeiros momentos na nova terra, enfim, enredo era o que não faltava.

É nesse contexto que o povo paranaense também vai se destacando como um bom contador de *causos*, incorporando e reproduzindo, na ação de contar, as memórias de um grupo, de um evento, de um momento. À época, as propriedades rurais revelavam os aspectos que originaram a necessidade da contação de *causos*: os meios de diversão e interação com novos conhecimentos eram muito restritos, por isso cabia ao contato com vizinhos e familiares mais próximos a possibilidade de se inteirar de novidades ou alcançar entretenimento.

Com o passar dos anos, os *causos* continuaram fazendo parte da cultura popular, mas foram ganhando novos direcionamentos. O fenômeno do êxodo rural e a crescente mecanização e implantação de tecnologias no campo diminuiu, consideravelmente, o número de pessoas que trabalhavam nos ambientes rurais, obrigando-os a deslocarem-se para espaços urbanos. As rodas de conversa começaram a perder contadores, fato impulsionado também pela chegada da energia elétrica no campo. O rádio e a televisão (e mais recentemente a internet), embora se caracterizem como meios de aproximação das famílias às novidades que acontecem no seu entorno e também no mundo, causaram maior isolamento a essas próprias famílias, diminuindo a interação com outras pessoas da comunidade. Alguns contadores de *causos* ficaram idosos e muitos deles abandonaram as regiões rurais em busca de tratamentos de saúde nas cidades. Entretanto, os acontecimentos mencionados não indicam que a arte de contar *causos* esteja em extinção. É certo que seu espaço se perdeu, um pouco, em meio há tantos outros gêneros que surgiram com o passar dos tempos, e que o número de contadores diminui a cada dia. Entretanto, novas dimensões estão sendo incorporadas aos *causos*, a fim de mantê-los como gênero próprio da cultura popular.

Os contadores de *causos*, atualmente, podem ser definidos de diferentes maneiras: há aqueles, tradicionalmente caracterizados, que ainda vivem no campo e vivenciam situações estranhas, exageradas, fantásticas e as contam em rodas de conversas; há idosos que, residindo em áreas urbanas ou rurais, reúnem-se com amigos em bares, associações, clubes, e não deixam de contar as histórias que já vivenciaram em outros momentos da vida; existem também aqueles que não vivenciaram, mas ouviram *causos* contados por seus familiares e repassam para as pessoas de seu convívio, usando as sequências linguísticas próprias desse gênero:

“Meu avô me contou que antigamente...”, “Meu tio sempre dizia que, na época que ele veio embora para o Paraná...”, “Lá pras bandas do Rio Paraná, bem antigamente...”; e, no município em que desenvolvemos a pesquisa, podem não existir mais as rodas de prosas em volta da fogueira, mas muitas conversas, em torno de um fogão à lenha, na cozinha, ainda animam a vida das pessoas que residem na cidade.

Em decorrência da nova contextualização, outro aspecto que também sofreu alterações refere-se à forma de propagação dos *causos*. Em suas origens e durante muito tempo, os *causos* estavam associados apenas à tradição oral, à transmissão legada dos povos que repassavam, oralmente, seus costumes, crenças e histórias. Entretanto, alguns motivos, ao longo do tempo, fizeram com que o gênero tomasse os rumos da linguagem escrita. Dentre os motivos mais evidentes destaco: a cultura escrita presente nas sociedades letradas; a possibilidade de divulgação e maior acesso às histórias contadas, provocada pela dimensão que os meios de comunicação possuem atualmente; a necessidade de manter vivas as histórias, a fim de não perdê-las no tempo; a possibilidade de comercialização de livros; a sobreposição, estereotipada, da escrita sobre a oralidade.

Assim, além das possibilidades mencionadas para acesso aos *causos*, por meio de seus contadores, a divulgação, utilizando-se de recursos da escrita, caracteriza-se como outra possibilidade de interação com textos do gênero. É nesse contexto que os *causos* chegam ao ambiente escolar e passam, então, a ser compreendidos e valorizados pelos trabalhos desenvolvidos na educação formal. Todavia, para que isso ocorra, é necessário franco entendimento da função social dos textos do gênero e das diferenças composicionais em relação aos outros textos da esfera literária, além, é claro, da exploração de inúmeros outros aspectos, inerentes ao texto, que podem ser discutidos na sala de aula. Com o intuito de elucidar as peculiaridades do gênero discursivo em questão, sistematizo algumas informações apresentadas na próxima subseção.

3.1.2 O que são *causos*?

“*Causo é uma história que as pessoas mais velhas contam*”. Essa foi a definição que obtive de diversos alunos do 7º ano, ao dar os passos iniciais no estudo desse gênero discursivo. A definição é procedente, pois carrega uma das

caraterísticas principais do gênero e indica o que a maioria das pessoas admite e conceitua como um *causo*. Entretanto, é uma definição incompleta, pois o gênero apresenta peculiaridades que o distinguem de outros textos da esfera a que pertence.

Para esta pesquisa, não foi necessário criar um novo conceito para o gênero. Em consulta a diversos materiais, verifiquei que os estudos que o definem rumam para conceituações similares, as quais utilizei nos momentos destinados à pesquisa-ação. Após compreenderem essas características, os alunos conseguiram ampliar o conceito que inicialmente apresentaram para o gênero.

De forma geral, pesquisadores como Hartmann (2004), Oliveira (2006) e Batista (2007) e definem os *causos* como histórias populares da tradição oral, passadas de geração a geração, que fazem parte do folclore brasileiro. Os fatos são contados de maneira informal, com vocabulário próprio do ambiente interiorano e remetem a acontecimentos passados. O aspecto mais pontual do *causo* é a dicotomia entre verdade e mentira: uma parte do enredo sempre apresenta uma forma exagerada, fantástica, amedrontadora, que causa dúvida no interlocutor (ouvinte/leitor), mas para o contador de *causo*, a história contada é sempre verdadeira, o que nem sempre convence seu interlocutor.

Tal conceituação, entretanto, não é a encontrada nos dicionários. Em consulta ao Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2008), constatei que o vocábulo *causo* é compreendido como uma variação popular da palavra *caso*, e esta é definida como fato, história, conto. Tais acepções não esclarecem o sentido que os textos desse gênero adquirem na prática social. Recorrendo a Batista (2007), percebo uma apresentação mais específica aos termos:

> [...] a proposição aqui defendida é a de que o causo se constitui num gênero discursivo específico e, como tal, se distingue da variedade de acepções atribuída ao vocábulo *caso*, tendo como apropriadas aquelas já citadas, especialmente “fato, ocorrência [...] história”. Assim sendo, justifica-se a utilização do termo *causo* em lugar de caso, pois quando se diz: “conte-me um causo”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido que causa um dizer como “o caso que foi exposto dizia respeito aos estudantes” (BATISTA, 2007, p. 99).

Diante disso, ratifico a informação de que o *causo* é um gênero originalmente da cultura oral, mas, recentemente, tem encontrado respaldo também nas

produções escritas. Em seu surgimento, estava inserido na esfera familiar, tanto no que se refere à produção quanto à circulação. Com o passar dos anos, continuou nessa esfera, mas, com a versão escrita de sua produção, expandiu-se também para a esfera literária (produção e circulação). As sequências narrativas e descritivas predominam nos textos do gênero. Os fatos narrados são reais, não ficcionais, ainda que para o ouvinte/leitor, às vezes, pareça evidente a presença de elementos ficcionais. O *causo* é uma narração de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. É uma maneira particular de contar a história, destacando situações humanas exageradas. Apresentando as diferenças entre conto e *causo*, Batista (2007) assim salienta:

> Outro aspecto a distinguir o causo do conto popular é que o causo não é um relato anônimo nem coletivo: quem o conta é seu "autor". Quando o fato que deu origem ao causo não foi vivido ou testemunhado por quem conta, é dada a referência: diz-se quem contou; ainda que a memória popular não tenha formalidades autorais, um mínimo de indicações registra a origem do relato. O lugar do acontecimento sempre é mencionado. Assim como o lugar da ocorrência, o tempo é referido: dificilmente se diz o ano, a data pode ser inferida por quem ouve a partir do contato com o contador. O contador muitas vezes situa o fato no tempo a partir da sua memória: "há muitos anos", "quando eu era criança", "no tempo dos meus avós", "eu devia ter uns quatorze anos". Sabendo a idade do contador – geralmente é mencionada sem que se pergunte pois, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa a partir da sua idade – e o ano da contação, o ouvinte infere a data precisa ou aproximada (BATISTA, 2007, p. 102).

A figura do contador é também um elemento significativo para a definição dos *causos*. Caso não seja uma pessoa que inspire confiança, o contador não conseguirá respaldo para o *causo* contado. Seu trabalho inclui memória, organização e legitimação. É preciso ter em mente a história a ser contada, organizá-la de forma clara aos interlocutores, e utilizar-se de recursos da linguagem verbal e não verbal que legitimem os fatos. As palavras, o gestos, o olhar e os pormenores do ato de narrar são recursos que somente os bons contadores conseguem utilizar. Em muitas situações, o contador de *causos* afirma a veracidade da história contada, oferecendo referências e remetendo a outras pessoas que podem confirmar o fato. Há, assim, relação dialógica na contação, pois a intervenção é permitida e muitas vezes proporcionada pela própria disposição dos interlocutores:

> Esta comunicação direta e democrática, que possibilita e até mesmo propõe a intervenção de todos os presentes, manifesta-se na forma com que se dispõe no espaço: a 'roda' de causos, onde todos enxergam todos e onde o contador não se distingue de seus ouvintes, a não ser pela sua performance (HARTMANN, 2004, p. 32).

Quando o *causo* apresenta-se na forma impressa, em livros, coletâneas, revistas, enfim, qualquer suporte de comunicação escrita, a linguagem utilizada mantém o tom coloquial, muito próximo ao usado na fala cotidiana. Devido à tentativa de manter proximidade com o leitor e inseri-lo no universo, às vezes, fantástico dos fatos, o texto escrito apresenta palavras no diminutivo, no aumentativo, interjeições e expressões populares. Termos típicos da região em que o *causo* é contado também são mantidos na versão escrita, bem como expressões idiomáticas, repetição de palavras e recursos linguísticos que marcam algum envolvimento com o ouvinte/leitor, aspectos que apresentarei nas próximas seções deste capítulo.

Geralmente as histórias desse gênero têm como base fatos exagerados, surpreendentes, vividos ou presenciados por alguém. A temática é marcada por acontecimento e costumes próprios de cidades interioranas de determinada região e do universo dos contadores. Os personagens são pessoas conhecidas do contador ou indicam seres sobrenaturais (assombrações, lobisomens) ou seres imaginários.

> Os causos, enraizados no mundo mítico, transgridem a lógica do real, locando-se no tempo e lugar da pretensão temática as mais variadas possíveis: o velho forte, o caipira ingênuo e esperto, os homens zoomorfizados, os animais antromorfizados, a autoridade sem lei, o luto festivo, a mulher "machona", etc. (OLIVEIRA, 2006, p. 22).

Consoante ao viés baktiniano, num panorama geral, essas são as principais categorias que conferem aos *causos* certa estabilidade em sua composição e que diferenciam esse gênero dos outros que pertencem à mesma esfera de produção e circulação (esfera familiar e esfera literária).

3.1.3 A escolha do gênero para os trabalhos na sala de aula

Após a apresentação desse quadro informativo acerca do gênero *causo*, cabem, agora, alguns apontamentos relativos à sua inserção no trabalho realizado

na sala de aula, que também se configurou como o momento destinado à pesquisa-ação. As explicações que elaboro estão pautadas na minha prática como professora dos anos finais do ensino fundamental e na fundamentação teórica que já apresentei nesta tese.

Escolhi o *causo* para compor as reflexões aqui apresentadas atendendo a algumas situações próprias do contexto escolar e a outras de caráter pessoal conforme apresentarei na sequência. Ao definir o 7º ano B para participar da pesquisa que ainda seria realizada, retornei, analiticamente, ao PTD, elaborado no início do ano letivo, para verificar quais gêneros discursivos estavam discriminados para as atividades com essa turma no ano de 2013. Deparei-me com os *causos*, projetados para o 2º trimestre do ano letivo e escolhi esse gênero para as atividades da pesquisa. O PTD oferecia respaldo para essa opção, então, algumas situações do contexto escolar advogavam em meu favor. Entretanto, aqui é importante esclarecer duas questões: Por que esse gênero discursivo estava contemplado no PTD do 7º ano? Com quais objetivos os causos são trabalhados no contexto escolar? Tal gênero foi incluído no PTD do 7º ano em encontro realizado no início do ano letivo, momento em que os docentes selecionam os conteúdos que deverão compor o quadro de cada disciplina. Na área de LP, a composição desse quadro ampara-se nos conteúdos básicos propostos pelas DCE-LP, as quais indicam que cabe ao professor,

> [...] fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano de Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries (PARANÁ, 2008, p. 92).

Respeitando as particularidades das turmas de 7º ano, conforme mencionado em 1.5 desta tese, o gênero *causo* já estava incluído, desde o início do ano letivo, nos conteúdos das turmas do ensino fundamental. A inserção fundamentou-se nas próprias DCE-LP que sugerem, em uma “tabela de gêneros discursivos conforme as esferas de circulação” (PARANÁ, 2008, p. 100), diferentes gêneros que podem ser trabalhados com o ensino fundamental e médio, incluindo-se aí o gênero *causo*.

Além disso, de acordo com essas Diretrizes, a língua é um acontecimento social, pois está envolvida por valores ideológicos e fortemente ligada aos seus

falantes, aos seus atos e às esferas sociais. Consoante exposto, os *causos* são fonte de debate crítico para essas questões que perpassam o contexto em que a língua se edifica. Além disso, de acordo com o que será explorado nas seções seguintes deste capítulo, os textos desse gênero são propícios para discussões sobre oralidade e escrita, além de aprofundarem a importância da função social dos textos que lemos, ouvimos e produzimos.

Esses pontos já seriam francos esclarecedores das razões que o contexto escolar proporcionou para a escolha dos *causos*. Entretanto, motivos pessoais também me fizeram aderir, com grande empenho, a esse gênero. Destaco ações que já havia desenvolvido em minha prática docente, abordando tal gênero, em especial, uma sequência didática[27] (SD, adiante) construída no ano de 2009, a partir de certo encantamento que tive com alguns *causos* verificados em um livro didático. Lembro-me que o livro era o único material que a escola oferecia para o trabalho com os alunos e, apesar dessa situação, conseguimos, desenvolver práticas discursivas muito relacionadas ao viés dialógico da linguagem, o que resultou num trabalho gratificante e envolvente para as partes envolvidas. Partindo do exame realizado nos causos lidos e escritos pelos alunos, elaboramos um artigo, publicado posteriormente na Revista Travessias, propondo "Uma análise do gênero discursivo *causo* na perspectiva bakhtiniana" (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011).

Além de constituírem parte do meu labor acadêmico e profissional, os *causos* também fizeram parte da minha vida: na infância, quando meu avô materno contava-nos *causos* de sua vida, e também na adolescência quando, com a perda de meu avô, minha mãe continuou a contar as histórias de sua própria infância. Todas eram histórias com certo fundo moral, e, principalmente, apresentavam fatos inexplicáveis, exagerados, próprios do gênero em questão.

Além dessas referências que motivaram a opção pelo gênero, mais um fator afetou a escolha. No ano de 2012, os alunos das turmas do 7º ano do CEML haviam produzido uma coletânea de textos, denominada "Causos", apresentando histórias desse gênero, organizadas no formato de um pequeno livro. Exemplares do livro foram disponibilizados na biblioteca do colégio, os quais serviram de estímulo para que uma nova coletânea tomasse formato em 2013, tarefa que coube ao 7º ano B executar, conforme será disposto no capítulo final deste estudo. Essa atividade

[27] A sequência didática construída naquele momento foi pautada na adaptação que Costa-Hübes (2009) propôs ao trabalho elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

autenticou a necessidade da produção escrita de textos do gênero, uma vez que, quando assim organizados, é possível promover maior circulação dos textos entre os leitores.

Ainda que se caracterize como um gênero conhecido e difundido tradicionalmente pela cultural oral, é salutar evidenciar a importância de sua configuração escrita, a qual fornece elementos para análises diversas e também revela traços da cultura de povos de diferentes regiões de nosso país, além de contribuir como forma de difusão da cultura e manter vivo, e em circulação, o referido gênero. Considerando os aspectos apontados, a utilização dos *causos* escritos é uma possibilidade de resgatar e revalorizar o gênero, por meio do trabalho que a escola não pode deixar de fazer, dado o caráter dialógico das relações que nela coexistem.

Assumindo o *causo* como um gênero discursivo para o trabalho com as práticas discursivas na sala de aula, projetei ações associadas ao propósito investigativo desta pesquisa, ou seja, o trabalho com práticas de AL e a contribuição desse trabalho no processo de produção e reescrita de textos em sala de aula. Para isso, conforme já pontuei, tomei o cuidado de desenvolver ações que, embora associadas ao projeto, não se caracterizassem como algo diferente ou estranho ao contexto escolar. As atividades produzidas acomodam-se ao espaço da escola e da turma, ao planejamento escolar e às condições de trabalho que a escola pública oferece.

E para dar conta de tal propósito, encaminhei atividades atendendo ao que há em comum no percurso teórico que se verifica nos PCN-LP e nas DCE-LP, no que tange às práticas discursivas. Esse último documento, tomando o caráter dialógico da língua, define a oralidade, a leitura e a escrita como práticas discursivas no processo de ensino-aprendizagem, fundamentando-as teoricamente e apresentando encaminhamentos metodológicos relacionados a essas práticas. A reescrita é caracterizada como uma etapa da prática de escrita e a AL não é tomada como uma prática discursiva, mas sim, como uma prática didática complementar à oralidade, à leitura e à escrita.

Nesse último aspecto, a pesquisa destoa do referencial proposto nas DCE-LP. O trabalho desenvolvido não considerou a AL como uma prática didática complementar às demais práticas discursivas. O que trabalhei e tento consolidar nesta tese, é o postulado de que a AL, justamente por estar relacionada às outras

práticas, também se caracteriza como uma *prática discursiva* que contribui significativamente para os processos utilizados na prática discursiva da reescrita. Assim, compreendo a AL e a reescrita textual também como práticas discursivas no ensino da língua, dessoando, em partes, com as DCE-PR.

Seguindo essa linha, apresentarei, nas próximas partes deste capítulo, as práticas de oralidade, leitura e produção escrita que desenvolvi com a turma do 7º ano, atendendo ao viés teórico-metodológico definido por esse documento oficial e ampliando-o. Ao delinear as atividades trabalhadas com a turma, procuro deixar evidente que a AL é uma prática que se insere em meio aos trabalhos de oralidade, leitura e produção escrita, visto estar intrinsicamente relacionada ao conteúdo temático, à construção composicional e ao estilo do gênero. Especialmente na seção destinada à leitura, as questões de estilo podem ser vistas como estratégias proficientes para a compreensão de como a AL está configurada no discurso, por meio de aspectos linguísticos próprios do estilo do gênero e do autor. Essas questões de estilo, que subsidiam o trabalho com a AL, serão novamente focalizadas, juntamente com a reescrita textual, no último capítulo desta tese.

3.2 PRÁTICA DA ORALIDADE

3.2.1 Pressupostos teórico-metodológicos

A prática da oralidade é, indiscutivelmente, a mais utilizada na vida humana e social. É uma forma de interação construída socialmente, que começa a se concretizar desde os momentos iniciais da vida. O contato inicial com a oralidade acontece na família e com os membros de uma mesma comunidade. Com o passar do tempo, outras relações interpessoais passam a ocorrer na vida das pessoas e o que proporciona-lhes situações de diálogo, de prática viva da língua, de contato entre locutor e interlocutor, propiciando, assim, a apropriação do universo discursivo da linguagem oral.

Tão necessária às situações formais ou informais vivenciadas pelas pessoas em suas ações cotidianas, a oralidade, durante muito tempo, foi considerada como um encaminhamento dispensável à escola, que enfatizou a prática da escrita como elemento fundamental no trabalho com a língua. De acordo com Fávero, Andrade e

Aquino (2005), até a década de 1950, a escrita era tomada como a verdadeira forma de linguagem, e a oralidade[28], por ser considerada como uma forma mais flexível, não era constituída como objeto de estudos. Essa realidade, no entanto, passou por transformações que projetaram a oralidade para o ambiente escolar. No transcorrer dos anos de 1960, a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização e passou a ser "[...] incorporada nas análises textuais na observação das condições de produção de cada atividade interacional" (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2005, p. 10). Contudo, nos primeiros momentos que adentraram o espaço da escola, as manifestações orais foram consideradas num viés dicotômico que colocava a escrita ainda numa posição sempre superior a qualquer prática de oralidade. Essa visão, equivocadamente elaborada, pauta-se na crença de que a oralidade pressupõe um traço mais coloquial que a escrita, sendo esta vinculada ao uso formal da língua e aquela ao informal. Para alguns pesquisadores, tal postura ainda é recorrente em muitas escolas e em práticas desenvolvidas por diversos docentes que, considerando o consenso de que aos alunos sabem falar e expressar-se oralmente devido à comunicação desenvolvida no ambiente familiar, acabam preterindo essa prática de suas atividades ou, em alguns casos, esperam que uma resposta oral, direcionada a alguma pergunta incluída no contexto da aula, seja suficiente para o engajamento a tal prática. Marcuschi e Dionísio (2007), advogando em relação aos usos ricos e variados da língua, assim se manifestam:

> [...] não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p.15).

Um exemplo que corrobora as palavras dos autores e desmitifica a ideia de que a oralidade supõe informalidade e a escrita trabalha com o aspecto formal da língua, é o gênero utilizado nesta pesquisa, o qual evidencia a proposição de

[28] De acordo com Marcuschi (2001), o conceito de fala difere-se da oralidade. A fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. É uma forma de produção textual para fins comunicativos (MARCHUSCHI, 2001, p.25). E a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

complementariedade entre o oral e o escrito. Para Marcuschi e Dionísio (2007), cada prática, oralidade e escrita, tem seu papel na sociedade e quando isso é visualizado nos *causos*, esse raciocínio se materializa. A função social da prática oral dos *causos* foi definida historicamente, devido a circunstâncias sociais e econômicas que propiciaram essa função. Quando os *causos* passaram para a linguagem escrita, não sofreram um processo de sobreposição ao oral, tampouco foram afetados profundamente pelo uso padrão da língua, já que muitas estruturas linguísticas, próprias do gênero, permanecem nas versões escritas, a fim de manter, justamente, seu padrão composicional.

Desse modo, é possível dizer que, quando apresentados de forma oral, os textos do gênero *causo* atendem à classificação bakhtiniana de gênero primário. Quando passados para a escrita, os causos adquirem a caracterização de gênero oral escrito, não sendo possível lhes conferir uma categorização específica (gênero primário ou secundário). O que se observa nessa situação de organização escrita do *causo* é o aspecto *continuum*[29] entre as duas categorizações bakhtinianas.

Retornando à condução dos trabalhos com a oralidade na sala de aula, verifico, na produção acadêmica acerca do tema, que as preocupações com essa prática tomaram vigor a partir da publicação do PCN-LP, cujo enfoque teórico e metodológico acenou para essa questão. Entretanto, é sabido que no Paraná não foi esse documento o precursor dos encaminhamentos da oralidade na sala de aula. Em 1990, o Currículo Básico da Escola Pública do Paraná já trazia discussões profícuas que inseriam a oralidade na perspectiva da linguagem como prática social, indicando a sala de aula como um espaço de debate permanente, como "[...] um local onde o aluno deverá *escutar a voz do outro* e, ao mesmo tempo, adequar o seu discurso ao outro" (PARANÁ, 1990, p. 48, grifo do autor). Entretanto, tal postura não ecoava em todo o país, dada a abrangência do referido documento. É com os PCN-LP que o debate acadêmico fortalece a posição da oralidade no ensino da Língua Portuguesa.

---

[29] *Continuum* é tomado aqui no sentido definido por Marcuschi (2001) que o emprega defendendo a hipótese de que as diferenças entre as duas modalidades da língua (oralidade e escrita) se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais, e isso impede situar a oralidade e a escrita em polos opostos ou em sistemas linguísticos diversos. Para o autor, as duas modalidades podem ser tidas como modos complementares de enunciação com interfaces amplas, o que sugere maior número de semelhanças do que de diferenças, pois "As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Também não se pode postular polaridades estritas e dicotomias estanques" (MARCUSCHI, 2001, p. 34, grifo do autor).

De acordo com os Parâmetros, a modalidade oral ancora-se em duas práticas essenciais: a escuta e a produção de textos orais. Por meio dessas práticas, delineadas com base nos gêneros discursivos[30], o aluno desenvolverá a habilidade de responder às diferentes exigências dos usos da língua. O princípio do uso→ reflexão→ uso (BRASIL, 1998, p. 65), norteia as ações. De acordo com o referencial proposto,

> Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (BRASIL, 1998, p. 67).

Há uma consideração enfática que direciona o trabalho com a oralidade à fala pública, demonstrando que o papel da escola, no que concerne a essa prática, é preparar o aluno para planejar e organizar trabalhos, numa política de uso em momentos públicos, como entrevistas, debates, seminários e outros tipos de apresentações em que se supõe a presença de interlocutor(es). Isso remete a formas de enunciação que utilizam uma linguagem mais formalizada e convencional. Para o documento, é importante também que o aluno aprenda a empregar a fala em diferentes situações e, inclusive, perceba que o nível formal não é o que se aplica em todos esses momentos de usos de fala.

No que concerne à escuta de textos, os PCN-LP propõem que esta seja uma atividade orientada com o fim de possibilitar aos alunos a construção progressiva de modelos apropriados ao uso da oralidade em situações comunicativas. É uma atividade que requer atenção aos elementos constitutivos dos gêneros, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem e a suas regras de funcionamento. Isso inclui, portanto, no processo de escuta, a análise de diferentes categorias que constroem o discurso, passando pelos aspectos verbais (o texto em si) e não verbais (expressões da fala). Em termos de produção de textos orais, a orientação ruma para o "[...] planejamento prévio da fala em função da intencionalidade do locutor, das características do receptor, das exigências da situação e dos objetivos

[30] O documento utiliza a nomenclatura "gêneros textuais".

estabelecidos" (BRASIL, 1998, p. 58), sempre considerando a especificidade do gênero selecionado.

As variações linguísticas também são lembradas nos PCN-LP em um estudo à parte, desvinculado da prática de oralidade, numa seção destinada às *orientações didáticas específicas para alguns conteúdos*, dentre os quais situa-se a variação linguística, o léxico e a ortografia. Reportando-se ao fenômeno da variação, o referencial enfatiza a necessidade de combater a discriminação e o preconceito linguístico, alegando que a escola "[...] não pode tratar as variedades linguísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional e das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções" (BRASIL, 1998, p. 82), apresentando, para que isso se efetive, algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação linguística.

De uma forma geral, no que concerne à oralidade, os PCN-LP apresentam a necessidade de trabalho com gêneros que circulam socialmente, utilizados em diferentes situações comunicativas. Esse postulado, considerando a época de publicação do documento, se caracteriza como um avanço para o trabalho com os gêneros orais. Contudo, ao apresentar, enfaticamente, os gêneros de uso público como modelos mais apropriados para a prática de escuta e de produção de textos orais, a proposta curricular do governo federal direciona os estudos aos usos formais e convencionais da língua, evidenciando uma postura que valoriza a inserção da norma padrão em situações de comunicação que demandam gêneros orais.

As DCE-PR, por sua vez, tomam a oralidade como uma prática discursiva a ser desenvolvida no processo de ensino da língua. Contudo, o percurso teórico apresentado no documento é breve e limita-se a aproximar a prática da oralidade às variações linguísticas, expondo a importância do acolhimento democrático dessas variações na escola e do discernimento do professor que "[...] precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas" (PARANÁ, 2008, p. 56). Tal acepção é retomada no percurso metodológico, quando o texto informa:

> Na prática da oralidade, estas Diretrizes reconhecem as variantes linguísticas como legítimas, uma vez que são expressões de grupos sociais historicamente marginalizados em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. Isso contraria o

> mito de que a língua é uniforme e não deve variar conforme o contexto de interação [...] (PARANÁ, 2008, p. 65).

O documento reconhece os usos sociais das variedades linguísticas, define a norma padrão como uma das variantes da língua e delega à escola a função de proporcionar o acesso a essa norma, pois a "[...] variante de prestígio social e de uso das classes dominantes, é fator de agregação social e cultural e, portanto, é direito de todos os cidadãos [...]" (PARANÁ, 2008, p. 66).

Projetada no sentido exposto, a oralidade é tomada também como uma forma de promover o aprimoramento linguístico do aluno, possibilitando-lhe a capacidade de transitar nas diferentes esferas sociais, tanto nas relacionadas ao cotidiano, como também naquelas que exigem maior formalidade no trato com a linguagem. E, para que o ensino atenda a essas recomendações, o documento preconiza o trabalho com os gêneros discursivos orais, apontando os aspectos essenciais do texto oral: conteúdo temático, elementos composicionais, formais e estruturais, unidade de sentido, argumentos utilizados, papel do locutor e do interlocutor na prática da oralidade, adequação do discurso ao interlocutor e as marcas linguístico-enunciativas do gênero oral selecionado para estudo.

Diferentemente dos PCN-LP que associam os trabalhos com a oralidade a gêneros que se utilizam de uma linguagem mais formal e convencional, e sugerem a ação de planejar e organizar trabalhos, as DCE-LP apresentam uma série de possíveis gêneros, de diferentes esferas sociais, que podem fortalecer as atividades com a oralidade em sala de aula. Assim sendo, o diálogo entre os dois documentos não avança em muitos pontos relacionados à oralidade. Os dois referenciais seguem uma linha bakhtiniana ao proporem uma abordagem de oralidade fundamentada nos pressupostos dos gêneros discursivos, entretanto, enquanto o documento federal reduz-se a combater o preconceito linguístico e enfatizar práticas orais mais voltadas ao uso da norma culta, as diretrizes estaduais conduzem, didaticamente, essas mesmas discussões e ampliam as possibilidades de trabalho com os gêneros orais na sala de aula.

3.2.2 Prática da oralidade nas ações de pesquisa

Partindo dos fundamentos e encaminhamentos propostos nos PCN-LP e nas DCE-LP, iniciei as atividades de pesquisa envolvendo os alunos numa atividade de oralidade. É importante rememorar, entretanto, que o trabalho desenvolvido teve como objetivo principal o exame das práticas de AL como forma de subsidiar a reescrita textual e, por isso, as atividades desenvolvidas com a oralidade compuseram o percurso metodológico delineado, mas não foram tomadas no mesmo enfoque atribuído à produção, à AL e à reescrita de texto.

E por que não contemplar, com a mesma ênfase, todas as práticas discursivas no trabalho com o gênero discursivo em questão, ou em trabalhos desenvolvidos com outros gêneros? A resposta quem oferece é a própria prática docente, reveladora de muitos aspectos em relação aos percursos metodológicos utilizados no processo de ensino. Um dos aspectos evidenciados ao longo dos últimos anos, desde que os gêneros discursivos passaram a ser considerados na disciplina de LP, é o envolvimento dos alunos nas atividades sugeridas. Para atender, proporcionalmente, a todas as práticas discursivas no trabalho com um mesmo gênero, é necessário um trabalho prolongado e sistematizado com diferentes textos do gênero, tarefa que exige dispêndio de bastante tempo das aulas da disciplina. E o envolvimento prolongado com o gênero provoca nos alunos uma sensação de cansaço, quando não, uma aversão ao gênero proposto. Empiricamente, é isso que venho constatando na sala de aula, situação que também verifico nas práticas de outros docentes engajados na proposta que adota os gêneros discursivos como objeto de ensino (BRASIL, 1998) ou como conteúdos de ensino (PARANÁ, 2008). Os professores de LP têm dialogado muito sobre essa mesma constatação e a conclusão a que chegam, geralmente, refere-se a alterações no percurso metodológico utilizado na sala de aula.

Diante dessa situação, defendo a posição de que as escolhas metodológicas realizadas pelos docentes devem priorizar algumas práticas discursivas no trabalho com determinados gêneros. Isso quer dizer que, ao tomar um gênero discursivo na sala de aula, todas as práticas podem ser desenvolvidas, mas alguma/algumas deve(m) ser priorizadas, dada as necessidades de cada turma e as particularidades de cada gênero.

Entendo que, com as justificativas apresentadas, outra pergunta seria pertinente nesse momento: Então, por que não delegar ao gênero *causo*, um trabalho sistematizado voltado à prática discursiva da oralidade, justamente por tratar-se de um gênero cujas origens remontam a essa prática? E, subjacente a tal questionamento está a dúvida: Por que utilizar o *causo*, um gênero tradicionalmente oral, para aprofundar, numa pesquisa, questões de produção, AL e reescrita textual? O cunho etnográfico da pesquisa fornece respostas para as questões mencionadas. No ambiente da investigação, a prática da oralidade já havia sido trabalhada, sistematicamente, em outros momentos do ano letivo, com outros gêneros discursivos. Coube, então, ao gênero *causo*, retomar a oralidade e ressaltá-la como necessária no processo histórico que deu origem ao gênero. Feito isso, os alunos tomaram contato, inicialmente, com *causos* escritos e, nesses textos é que visualizaram o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo do gênero, além de compreenderem o contexto que fez emergir a modalidade de circulação dos *causos*. Com isso, perceberam que, por meio das versões escritas, os textos do gênero mantêm a função social de perpetuar a cultura e a tradição de diferentes povos. Com relação à escrita, encontrei nos *causos* um meio de promover uma atividade de produção textual, partindo de elementos fornecidos pelo próprio cotidiano dos alunos. A produção escrita de textos do gênero, com vistas à sua circulação, possibilita, dentre outros aspectos que serão posteriormente apresentados: uma valorização, por parte da escola, da cultura familiar dos alunos; uma atividade de pesquisa[31] produtiva, com função social definida, que extrapola a mera reprodução de conteúdos; o encaminhamento de uma atividade de cunho dialógico que envolve um movimento de interação e interlocução; e também, um olhar a um gênero discursivo que considera as variantes linguísticas e os contextos sociais de uso e produção dos discursos. Ademais, conforme será exposto no capítulo 4, a produção de textos desse gênero, nessa etapa do ensino, possibilita ao professor, a percepção dos aspectos dominados e não dominados pelos alunos e fornece provas que podem redirecionar as atividades em sala de aula no que concerne à prática de AL.

[31] Pesquisa aqui não se refere à presente investigação. Está relacionada às pesquisas escolares, que os alunos desenvolvem em casa, na biblioteca e em outros ambientes, com vistas à assimilação dos conteúdos escolares.

Advogando tal perspectiva, iniciei os trabalhos projetados para a turma do 7º ano, agindo com cautela nas escolhas metodológicas, considerando o ambiente e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o problema que mobilizava minha ação na condição de professora pesquisadora.

No início do mês de agosto/2013, destinei os momentos finais de uma aula para uma roda de conversa com os alunos. Nesse bate-papo, lancei questionamentos sobre as histórias que seus familiares lhes contavam, investigando quais gêneros ligados à contação eram mais explorados em cada família. Na conversa estabelecida percebi que, em algumas famílias, as atividades de contação de histórias não aconteciam e que, até mesmo as conversas necessárias a todo ambiente familiar eram muito restritas. Por outro lado, vi que muitos alunos, ao longo de sua infância, tiveram contato com muitas histórias que lhes foram contadas por pessoas de sua convivência. Percebi também que muitos gostavam e acreditavam nas histórias ouvidas e outros não atribuíam a elas qualquer valor. Após essa conversa, entreguei a eles um texto que deveria ser lido em casa, e expliquei que, na aula seguinte, retomaríamos as atividades de contar histórias, já desenvolvidas em outros momentos do ano letivo. Entretanto, no momento, a cada aluno caberia a tarefa de contar aos seus colegas de classe, uma parte do enredo da história que havia recebido. Houve aceitação da atividade proposta, uma vez que as práticas de oralidade compunham as aulas de LP em diversos momentos do percurso letivo. Os textos distribuídos eram todos do gênero *causo* e alguns alunos receberam o mesmo texto. O quadro seguinte informa os *causos* distribuídos:

Quadro 6: *Causos* distribuídos aos alunos do 7º ano

Título	Autor	Suporte de circulação
O causo do burro	Lucas Durand	Site Disponível em: <http://www.guiadepousoalegre.com.br/causodoburro.html>
O compadre da morte	João Monteiro	Livro didático DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. *Jornadas.port.* 2. Ed. São Paulo: Saraiva, 2012. 8º ano.
Meus cavalos e meus cães	Gottfried August Buerger (adaptado por J. Pimentel Pinto)	Livro didático SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA, Márcia Paganini. *Linguagem criação e interação*. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 7º ano.
História de um bode	Graciliano Ramos	Livro didático SOUZA, Cássia Garcia de; CAVÉQUIA,

		Márcia Paganini. *Linguagem criação e interação*. 6. Ed. São Paulo: Saraiva, 2009. 7º ano.
Entre bugios	João Simões Lopes Neto	Livro de literatura LOPES NETO, João Simões. *Casos do Romualdo.* Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.
Onça enfreada	João Simões Lopes Neto	Livro de literatura LOPES NETO, João Simões. *Casos do Romualdo.* Porto Alegre: Martins Livreiro, 2000.
O defunto vivo	Antonio Henrique Weitzel	Livro didático FERREIRA, Givan; CORDEIRO, Isabel Cristina; KASTER, Maria Aparecida Almeida; MARQUES, Mary. *Trabalhando com a Linguagem***.** São Paulo: Quinteto Editorial, 2006. 7ª série, 8º ano.
História de caçador	Geraldinho do Engenho	Site Disponível em: <http://recantodasletras.uol.com.br>
A menina corajosa	Cristina Macedo tomaz	Livro didático BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. Novo diálogo. São Paulo: FTD, 2006. 7º ano.
História de assombração	Mário Neme	Livro didático BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. Novo diálogo. São Paulo: FTD, 2006. 6º ano.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na aula seguinte, a prática de oralidade desenvolvida pautou-se na contação de histórias (do gênero *causo*). De acordo com as DCE-LP, ao trabalhar com a oralidade, é necessário que o professor selecione os objetivos que pretende com essa prática. Nesse caso, os propósitos tomados para a atividade eram: relembrar os elementos da contação de histórias, retomar aspectos essenciais à exposição oral de textos com sequências narrativas e descritivas e promover discussões que possibilitassem a compreensão dos aspectos composicionais e linguísticos mais comuns nos textos do gênero em estudo, atentando especificamente para as variantes linguísticas empregadas. Por isso, no dia marcado para a apresentação das histórias, inicialmente os alunos foram dispostos em círculo na sala de aula e antes de iniciar a contação propriamente dita, informei alguns pontos comuns que havia no enredo das histórias a serem contadas. Expliquei que faríamos uma roda de *causos*, e que cada aluno deveria contar seu *causo* preocupando-se em explicar os fatos, de forma a tornar a história compreensível pelos demais integrantes da roda. Para dinamizar a atividade e auxiliar os alunos contadores, organizei uma

sequência de imagens relacionadas ao enredo de cada causo. Tais imagens foram apresentadas na TV *pen drive*[32], ao mesmo tempo em que o aluno ia apresentando sua história.

Os fatos exagerados, de conotação real para o contador e, às vezes, ficcional para o ouvinte, foram os primeiros elementos verificados pelos alunos na exposição oral dos *causos.* A cena apresentada abaixo revela a percepção dos alunos acerca dessa caracterização. O aluno Dinho[33] finaliza o *causo* e os primeiros comentários são imediatos:

> **Dinho:** O burro chegou *em* casa e caiu. Daí o dono foi e chamou o veterinário e falou: E daí doutor? Ele *tava* trabalhando até agora mesmo. Daí o veterinário olhou pra cara dele e falou assim: Ué, mas esse burro *tá* morto há uns oito dias. E o dono falou: Então ele *tava* tão acostumado *que trabalhô* até depois de morto.
> **Professora:** esse é um *causo* contado... (a fala é interrompida pelo comentário de outro aluno).
> **Edivan:** Mas esse causo aí é uma mentira.
> **Professora:** (Aproveito o comentário e complemento)
> É bem normal essa reação, né? A pessoa fala assim: Não, mas isso não pode acontecer. Será? A dúvida é imediata.
> [...]

Além desse aspecto, a roda de *causos* revelou outros pontos pertinentes ao gênero, os quais, em sua maioria, foram assimilados pelos alunos. Foram percebidas as marcas do regionalismo, expressas tanto na figura dos personagens que compunham os enredos, como também no vocabulário utilizado por esses personagens. Palavras como “vaquejada” no *causo* “História de um bode” e “apeei” na “Onça desenfreada” necessitaram de contextualização para compreensão do sentido. O tom de desconfiança em relação aos fatos exagerados dos enredos levou os interlocutores ora ao espanto, ora ao riso. A justificativa para tais reações sempre esteve relacionada à dúvida, pois, nos *causos*, o desencadear dos fatos pitorescos oferece condições de verossimilhança, contudo, o inusitado sempre aparece e provoca estranhamento no interlocutor. Ademais aos pontos apresentados, essa

[32] Aparelho audiovisual, na forma de televisão, presente nas salas de aula da esfera pública paranaense, por meio do qual é possível dispor textos e imagens no formato JPEG, que podem ser visualizados pelos alunos.

[33] Conforme solicitado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, foi disposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais dos alunos envolvidos na pesquisa, que não haveria citação direta do nome de qualquer aluno na divulgação dos resultados da pesquisa. Atendendo a essa solicitação, serão utilizados codinomes aos alunos citados no texto.

prática de oralidade também possibilitou aos alunos uma retomada dos elementos essenciais para a compreensão de textos organizados a partir de sequências narrativas. A interferência de Elvis, ao final do trecho, demonstra a preocupação em organizar a fala com o intuito de conservar o enredo.

> **Professora:** Essa história que vocês vão ouvir agora é sobre um caçador, e ele resolveu falar sobre um bode que ele tinha. É a "História de um bode". Então esse bode aqui (apontando para a imagem na TV *pen drive*) *tá* até pequeno [...] Elvis, você sabe começar a contar a história?
> **Elvis:** Sei.
> **Professora:** Então conta lá o começo.
> **Elvis:** O compadre Alexandre reuniu o pessoal para contar a história do bode. Ele disse que o bode... que tinha uma cabra que sempre ela tinha uma barrigada de três cabritos, né. Daí um dia nasceu um bode que dava três... um cabrito que dava três outros cabritos.
> **Professora:** Um só?
> **Elvis:** Um só. Daí ele falou pro criador *deixá* ele *mamá* pra ver o tamanho que ia crescer, e ele deixou. E virou um bode grande. Daí ele teve uma ideia maluca de *fazê* aquele bode *virá* um cavalo e daí ele pegou uma sela e montou no cavalo.
> **Professora:** (chamando por outro aluno com o mesmo causo) E daí Luan, você lembra alguma coisa?
> **Luan:** Daí ele foi pra mata com o bode que parecia um cavalo...
> **Elvis:** (interrompe Luan) Não, não, você pulou a parte da vaquejada. Não dá pra *entendê* a história se não *contá* essa parte... Professora, a vaquejada era uma festa *né*?
> [...]

Foram utilizadas três aulas para a atividade de contação. As falas transcorreram de maneira previamente organizada, mas estavam abertas a repetições, a correções e ao uso de recursos expressivos próprios da contação de histórias. Isso aconteceu em decorrência da solicitação que fiz aos alunos: o objetivo era ler e contar a história lida, a fim de utilizar a prática de oralidade como uma estratégia para socialização de *causos*, tal como acontecia quando os *causos* estavam inseridos apenas na dimensão oral. Buscando respaldo nas DCE-PR, verifico que o exercício da contação é um dos caminhos pertinentes às praticas de oralidade e, por meio dos encaminhamentos solicitados aos alunos, permitiu-lhes "[...] praticar e aprender a convivência democrática que supõe o falar e o ouvir" (PARANÁ, 2008, p. 65). Além disso, a socialização dos *causos* possibilitou a cada aluno, conforme propõe esse documento curricular, a reflexão, tanto de sua fala quanto da fala do outro, acerca de diferentes componentes que organizam os textos do gênero estudado, dentre eles, especialmente, o conteúdo temático, os elementos

composicionais, o papel do locutor e do interlocutor na atividade de contação e adequação do discurso em função desses participantes da interação, bem como as marcas linguísticas próprias dos *causos*. Contar *causos* e ouvir histórias desse mesmo gênero foram ações que proporcionaram aos alunos momentos ricos para a compreensão da organização do discurso.

Ademais à atividade apresentada, no dia 07/08/2013, os alunos também assistiram ao pequeno vídeo denominado "O causo da bicicleta"[34], que mostra o contador Geraldinho Nogueira em um programa de televisão, narrando as aventuras pelas quais passou após adquirir uma bicicleta. Antes da exibição do *causo*, contextualizei a obra de Geraldinho Nogueira e o programa televisivo em que o contador se apresentou. "O causo da bicicleta" mostra um conflito vivido entre o narrador e o funcionamento de sua bicicleta, bem como os aborrecimentos que esse meio de transporte trouxe a esse narrador. Tais fatos são contados de forma inusitada, com certo grau de humor. Entretanto, as reações de riso provocadas nos interlocutores devem-se à forma como Geraldinho conduz a contação. O contador é exímio na arte que realiza, e cativa o interlocutor por meio do dialeto que utiliza, da expressão corporal que lhe é própria e do viés cômico que imprime ao causo. A exibição do causo teve como objetivos: apresentar aos alunos a figura de um contador de *causos*, provocar discussões sobre a variante linguística utilizada nessa contação e examinar marcas linguísticas evidentes nos causos próprios da oralidade, comparando-as com os causos escritos apresentados na sala de aula. Tais objetivos coadunam-se ao exposto pelas DCE-PR que, ao exemplificarem as possibilidades de trabalhos com programas televisivos (novelas, filmes, programas humorísticos e outros) propõem uma análise que estimule o aluno "[...] a perceber se há termos, expressões, sotaques característicos de alguma região, classe social, idade e como estes sotaques ou marcas dialetais são tratados" (PARANÁ, 2008, p. 67).

Foi perceptível, ao longo dos encaminhamentos realizados, a consideração estendida aos recursos linguísticos que organizam o discurso. Ao examinar as variedades linguísticas que se manifestam nos textos do gênero estudado, os adjetivos utilizados para caracterizar as situações de exagero, o significado de vocábulos específicos de determinadas regiões do país, as repetições utilizadas na

[34] Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=WWgW6v07WQY&feature=kp>.

contação, entre outros elementos, a prática da oralidade explora também o exame dos recursos linguísticos e seus efeitos de sentido no texto. Ou seja, ao trabalhar com a oralidade, as estruturas da língua também foram sistematizadas e analisadas, de forma a proporcionar mais interação entre o locutor e o ouvinte/interlocutor. Disso decorre o que vimos frisando nesta pesquisa: a AL é uma prática (também discursiva) que se insere nas demais práticas de trabalho com a língua, inclusive na oralidade. Considerações a esse respeito serão tecidas com maior ênfase no capítulo final desta tese.

Acredito que as atividades desenvolvidas contemplaram o viés dialógico que fundamenta o corpo teórico desta pesquisa. Conforme apontei, a prática da oralidade não foi a mais enfatizada nos encaminhamentos destinados ao estudo do gênero *causo*, mas da forma como foi desenvolvida, contribuiu para conclusões que serão elaboradas em resposta à problematização que deu origem a esta investigação.

3.3 PRÁTICA DA LEITURA

3.3.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Discutir, pesquisar e reformular conceitos relacionados à prática da leitura tem se tornado atividades constantes para os estudos que tomam tal prática na sua dimensão escolar. “Despertar o aluno para a leitura”, “desenvolver o hábito de ler”, “formar um leitor competente” são algumas das tarefas atribuídas à escola, observadas frequentemente nas produções que investigam aspectos teóricos acerca do trabalho com a leitura.

Os estudos teóricos que investigam os processos de leitura estão coligados ao desenvolvimento da ciência linguística e, consequentemente, às concepções de linguagem constituídas nos últimos tempos. A escola, afetada diretamente pelos ideais propostos nessas concepções, realiza diversas tentativas de elaboração de encaminhamentos didáticos de leitura que atendam ao viés teórico sugerido. Há um consenso de que, dependendo da concepção de linguagem adotada para o ensino de língua, o trabalho com a leitura pode versar em diferentes abordagens, definidas também como concepções de leitura.

A leitura com foco no autor articula-se à concepção de linguagem como expressão do pensamento (subjetivismo idealista conforme BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2000) sendo o sujeito “dono” de seu dizer e de suas ações (KOCH; ELIAS, 2010a; PERFEITO, 2007). O texto, neste contexto, aparece como um produto lógico do autor, algo pronto e acabado, cabendo ao leitor o papel passivo de extrair do texto essas representações mentais. O sentido da leitura está na captação das intenções do autor e outros elementos do processo de leitura não são considerados. A concepção que toma a leitura com foco no texto é balizada pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato segundo BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2000). Nessa abordagem, a língua é concebida como estrutura e está determinada por um sistema de regras rígidas, ao qual o sujeito torna-se “assujeitado” (KOCH; ELIAS, 2010a, p.10). O sentido, portanto, está no texto, e simplesmente neste, cabendo ao leitor decodificá-lo. Outra perspectiva atribuída ao processo de leitura é a que focaliza o leitor, relacionada com uma concepção cognitivista de linguagem que retoma, de certa forma, os preceitos da primeira concepção de linguagem (linguagem como expressão do pensamento). Nessa linha de acepção as contribuições do leitor são decisivas para o sentido produzido a partir da leitura. Disso decorre a possibilidade de que pessoas com diferentes conhecimentos produzam sentidos também diferentes ao lerem um mesmo texto. O leitor é ativo e vai além do material impresso sob seus olhos, pois aciona conhecimentos próprios para construir significados. Além disso, "[...] a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não-linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimentos do outro – o leitor – para ser atualizado” (PERFEITO, 2007, p. 26).

Ampliando os conceitos arrolados em tal concepção e atendendo aos postulados da linguagem como forma de interação, a leitura passa a ser definida a partir do foco na interação autor-texto-leitor que não restringe o sentido ao texto, nem ao autor. Ele é construído na interação autor-texto-sujeito, sendo, dessa forma, também considerado além dos aspectos da textualidade (KOCH; ELIAS, 2010a; PERFEITO, 2007). É nesse último percurso de leitura que tentei acomodar as atividades atribuídas aos alunos que participaram desta pesquisa. A mobilização do conjunto de saberes que envolve o evento comunicativo é sempre necessária para que o aluno se constitua como sujeito participante que produz sentido ao que lê e assim se coloca em relação ao lido. Também é possível explorar, concordando com

Rojo (2002), a articulação entre os aspectos linguísticos e discursivos que estruturam o texto, a fim de promover a compreensão leitora e construir novos discursos a partir do lido.

> [...] a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um **discurso** (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de **réplica**, gerando novos discursos/textos. O discurso/texto é visto como conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades da leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá. Nesta vertente teórica, capacidades discursivas e linguísticas estão crucialmente envolvidas (ROJO, 2002, p. 3, grifos da autora).

A compreensão de leitura evidenciada nessa concepção não é recente. Há quase três décadas a leitura vem sendo discutida sob esse prisma. Os trabalhos de Bakhtin e seu Círculo promoveram repercussões tamanhas nos estudos linguísticos de forma que a proposta da interação verbal criada pelos pensadores russos repercutiu em todas as práticas relacionadas à linguagem, inclusive na leitura, definida como uma prática social, pois envolve sujeitos autores e leitores situados em contextos sociais, históricos e ideológicos.

Ler é relacionar o texto com os diversos contextos que o cercam. E isso só é possível por meio da interação autor-texto-leitor que permite a coprodução de sentidos por parte do leitor e o conduz a um diálogo constante com o texto, relacionando-o às suas experiências e construindo novos sentidos. Nisso se encontra o princípio bakhtiniano:

> A palavra (em geral qualquer signo) é interindividual. Tudo o que é dito, o que é expresso se encontra fora da “alma” do falante, não pertence apenas a ele. A palavra não pode ser entregue apenas ao falante. O autor (falante) tem os seus direitos inalienáveis sobre a palavra, mas o ouvinte também tem seus direitos; têm também os seus direitos aqueles cujas vozes estão na palavra encontrada de antemão pelo autor (porque que não há palavra sem dono). A palavra é um drama do qual particiam três personagens (não é um dueto, mas um trio) (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 328).

Entendo que os personagens que compõem o trio proposto por Bakhtin (2011 [1979]) sejam então o autor (locutor), o leitor (interlocutor) e o texto (palavra), todos

socialmente estabelecidos e determinado contexto que influencia na construção do processo discursivo. E o drama estabelecido por esses personagens é a própria interação, que requer a presença de todos, para tornar o processo interativo mais completo.

Na tentativa de atender tais proposições, a prática de leitura verificada nos PCN-LP está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de compreensão de textos orais e escritos. O objetivo é a formação de leitores competentes que tenham condições de ler e compreender textos de diferentes gêneros discursivos. Tal como acontece nos demais encaminhamentos de trabalho com a língua, a recorrência aos gêneros também é marcada no processo de leitura. Um leitor competente é aquele que:

> [...] sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (BRASIL, 1998, p. 70)

O papel do professor e da escola nesse processo de formação de leitores competentes é resgatado com frequência no documento. Cabe ao docente propor atividades a partir de diferentes gêneros e preocupar-se também com a diversidade das práticas de recepção dos textos. À escola compete a organização de projetos educativos que fortaleçam atividades de leitura e a oferta de condições favoráveis para a formação de leitores, incluindo-se aqui a disponibilidade de recursos materiais e condições de uso para esses recursos. Ademais a esses projetos educativos, os PCN-LP também sugerem a seleção de situações didáticas “[...] que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de tipos de texto para os quais já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para poder ler textos menos familiares” (BRASIL, 1998, p. 72).

O documento indica um quadro de gêneros que devem ser considerados para o trabalho com as práticas de escuta e leitura de textos. Após esse quadro, sugere encaminhamentos a serem contemplados na leitura e, dentre esses, está a “[...] explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.” (BRASIL, 1998, p. 55). Vejo

nesse recorte algum aceno, ainda que sintético, ao percurso metodológico definido por Bakhtin ([1979] 2011).

Destoando de alguns aspectos apresentados pelos PCN-LP, as DCE-LP compõem um quadro teórico-metodológico amparado em referências pontuais e explícitas acerca da leitura na sala de aula, conceituando essa atividade como uma prática discursiva que deve ser compreendida como "[...] um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento" (PARANÁ, 2008, p. 56).

Essa definição remete ao caráter dialógico que a leitura assume quando é tomada no viés da prática social. Também rememora as estratégias acionadas no processo de leitura para a construção do sentido do texto e situa o leitor como um participante ativo na leitura, capaz de articular as informações que já possui a conhecimentos proporcionados pelo texto, além de perceber as vozes que constituem o discurso. A concepção de leitura adotada é perpassada pela teorização bakhtiniana na maior parte das discussões, apontando a necessidade de que os alunos familiarizem-se com textos produzidos nas diferentes esferas sociais e com textos que se utilizam das linguagens verbal e não verbal. Além dessa preocupação, a leitura também deve considerar a esfera digital, observada, à época da elaboração das diretrizes, como "[...] diferente se comparada a outros gêneros e suportes" (PARANÁ, 2008, p. 73).

A construção de sentidos elaborada a partir do texto e proporcionada pelos movimentos da leitura é retomada no documento com o intuito de esclarecer a oposição entre pluralidade de sentidos e aceitação de qualquer sentido ao texto. Com respaldo nas contribuições de Geraldi (1997), as DCE-LP informam que os sentidos do texto devem considerar o contexto de produção (social e histórico), a finalidade do texto, o interlocutor e o gênero.

Tal como verificado no documento da esfera federal, as Diretrizes Estaduais também se preocupam com as práticas de recepção dos textos e informam, com base em Antunes (2003), que as estratégias a serem usadas no trabalho com a leitura podem variar de acordo com os gêneros, com a finalidade pretendida na leitura e com o suporte de circulação dos textos.

E, finalmente, para garantir práticas de leitura comprometidas com o caráter dialógico da linguagem, as DCE-LP sugerem, como relevante,

> [...] que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade (PARANÁ, 2008, p. 74).

A teorização bakhtiniana é, portanto, a que perpassa as Diretrizes, solicitando do docente que atua no ensino fundamental e médio uma prática de leitura que explore atividades alicerçadas nos gêneros discursivos, considerando o papel do autor, do leitor e do texto na compreensão e na construção dos sentidos proporcionados pela leitura.

3.3.2 Práticas de leitura nas ações de pesquisa

Tomando o enfoque teórico-metodológico constatado em ambos os documentos curriculares anteriormente apresentados, encaminhei atividades de leitura aos alunos do 7º ano, verificando também as possibilidades apresentadas pelo gênero estudado. Se a prática da oralidade foi desenvolvida em uma etapa mais pontual dos trabalhos, o mesmo não ocorreu com a prática da leitura, constatada em diferentes momentos da abordagem ao gênero *causo* e, em diversos momentos, perpassada por considerações aos aspectos linguísticos do texto, constituindo-se, assim, como uma prática que congrega também a AL. O quadro abaixo expõe esses momentos:

Quadro 7: Atividades de leitura

Momento de leitura	**Atividade desenvolvida**	**Atitude que se espera do aluno (a partir da leitura)**
1º) Distribuição de um *causo* para cada aluno (para ser contado em sala, na aula seguinte).	- Leitura do texto solicitado pela professora com fins didáticos de apresentação.	- Socialização do *causo* lido.
2º) Leitura do *causo* "A rede" de João Simões Lopes Neto	- Leitura oralizada. - Atividades de interpretação e compreensão do texto seguindo o percurso bakhtiniano para o estudo do gênero.	- Compreensão do contexto de produção e da função social do gênero; - Interação dialógica com o texto, coprodução de sentidos. - Conhecimento acerca das peculiaridades do gênero.
3º) Aula de leitura	Leitura dos textos produzidos/contados na coletânea "Causos",	- Reconhecimento dos elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, estrutura

	produzida no ano de 2012.	composicional e estilo. - Valorização do trabalho de produção realizado na escola. - Reconhecimento da função social da escrita.
4º) Encontro para divulgação do livro "Causos para ler, ouvir e contar"[35]	- Leitura, para o público participante da atividade (pais, alunos e professores), de sinopses dos *causos* divulgados no livro produzido pelos alunos do 7º ano/2013	- Valorizar a própria produção escrita. - Perceber a subjetividade presente na autoria. - Divulgar a produção realizada (livro). - Potencializar a prática de leitura no colégio.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro é indicador de uma prática de leitura constante. No primeiro momento, a atividade solicitada rumou para a socialização do gênero discursivo a ser investigado na sala de aula. Antes de entregar aos alunos o *causo* que deveriam ler, compreender e apresentar oralmente aos colegas, situei o gênero quanto à sua função social e contextualizei sua produção e circulação ao longo da própria história. Considerando essa contextualização inicial, a leitura realizada pelos alunos permitiu-lhes verificar no texto lido, uma atividade de interlocução indicada pelas vozes sociais presentes no discurso: a voz do contador e do interlocutor/ouvinte, que no caso do texto escrito se caracterizam como contador (narrador observador ou narrador personagem) e leitor. Ademais, a leitura também explorou a construção de sentidos, pois a compreensão do texto para além do que estava escrito, era necessária para atender à atividade de contação.

Assim como nos demais momentos, essa prática de leitura não foi desenvolvida para atender às leituras que mais interessavam aos alunos, ou então, como uma prática espontânea, de leitura livre, leitura-prazer[36]. Foi uma atividade previamente orientada, realizada conforme um propósito educativo, embasada em uma proposta curricular que norteia a ação docente na sala de aula. Caracterizou-se como um momento em que ao aluno foi solicitada a interação com novos gêneros, diferentes, talvez, daqueles com os quais tinha mais contato ou mais interesse pela leitura, por isso o caráter delineador das atividades. Por meio dos encaminhamentos

[35] Esse momento será contextualizado apenas no último capítulo desta tese.

[36] Os momentos de leitura livre, nos quais os alunos direcionam sua atenção às obras que mais apreciam, também foram vivenciados na sala de aula. Essas atividades foram realizadas em alguns momentos das "Aulas de leitura", ocasiões em que os alunos ora contavam com uma leitura mais direcionada, conforme orientações que eu lhes propunha, ora realizavam leituras diversas, voltadas aos seus próprios interesses.

propostos, o aluno poderá, ou não, desenvolver interesse pela leitura de textos do gênero, mas independente dessa propensão, a escola precisa situar seus objetivos e trabalhar os conteúdos que lhe cabem, dentre os quais estão, na área de LP, os gêneros discursivos. Colocando os alunos em contato com diferentes gêneros e fazendo-os perceber as possiblidades de leitura que os textos oferecem, é o caminho para que a escola cumpra com sua tarefa primordial. Utilizo as palavras de Silva (2002), citadas nas DCE-LP, para enfatizar esse olhar que direciono à prática de leitura:

> A qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes (SILVA, 2002, p. 07 apud PARANÁ, 2008, p. 74).

Após a leitura orientada à contação, foi necessário o contato com outro texto do gênero *causo*, a fim de reiterar a função social dos textos do gênero e promover um estreitamento no laço interativo entre autor-texto-leitor e, por consequência, provocar a coprodução de sentidos. Tomando tais propósitos e atendendo também ao referencial de leitura proposto especialmente nas DCE-LP, no que tange às atividades de interpretação e compreensão de textos e ao percurso bakhtiniano para o estudo do gênero, selecionei o *causo* "A rede", de João Simões Lopes Neto (1865-1916), para os estudos com a turma.

Trata-se de um *causo* publicado originalmente no livro "Casos de Romualdo", pela editora Martins Livreiro, em Porto Alegre, no ano 2000. A obra, publicada postumamente, reúne textos, retirados de folhetins, que retratam a cultura e a linguagem popular da região sul do país. O autor, ao falar sobre os costumes e tradições do povo gaúcho, enaltecendo a valentia, a coragem e a audácia desse povo, às vezes, parece encaminhar-se para o irreal. Tais aspectos podem ser constatados no texto:

Quadro 8 – *Causo* "A rede"

A rede
Havia três dias já, perseguíamos uma manada de cervos-galheiros. Éramos vinte e tantos caçadores, com numerosa e especial cachorrada; a caçada iaô bem dirigida por um homem muito prático. Como cada companheiro tinha de ficar na sua "espera" determinada, esse já se precatava com o aviamento necessário para passar o dia e a noite no mato. Tal havia que levava cama de vento, panela, louça, etc. Eu, que sou

inimigo de bagagem pesada, montava em pelo no meu cavalinho baio, o Gemada, e além das armas apenas levava uma rede, e mesmo assim, pequena, e os jornais da última semana. Na "espera" punha o Gemada à soga, fazia um foguinho e armava a rede nos galhos de qualquer árvore e pronto! Dormia regaladamente até o despertador bater.

Pois nessa tal caçada tive de mudar de "espera", por motivo de doença de um dos companheiros. Foi já à boca da noite. O dirigente da batida procurou-me, explicou o caso e pediu-me para ir o quanto antes, porque o lugar aqueles, era certo de passagem do cervo, talvez até paradouro seu.

Lá fui, dei com a "espera"; fiz o meu foguinho, amarrei o Gemada, e procurei uma árvore de ramas próprias para armar a rede. Fui de sorte: topei logo com uma galharada, limpa, pontuda e cortada de jeito para o caso. Naturalmente fora o companheiro que preparara aquele ótimo cabide. Armei a rede, deitei-me, li os telegramas, soprei a vela e ferrei no sono.

Pela manhã, não lhes conto nada! Qual a minha surpresa, quando acordei-me abaixo de latidos e gritaria de ensurdecer.

Abro os olhos e vejo os companheiros, todos em perseguição dum enorme cervo, o cervo que me conduzia!

Compreendi tudo, de relance: na véspera, no escuro, eu armara a rede nos galhos do cervo, que muito cansado da correria do dia, dormia a sono solto, e nem me pressentiu.

De madrugada, já refeito, levantou-se e foi andando, andando comigo na rede, dependurada nos chifres.

Quando a cachorrada farejou-o e saiu-lhe o bicho disparou e os caçadores de atrás; porém como ele corria muito, nunca as balas chegaram-lhe a tempo e foi assim a minha salvação.

Então, gritei aos companheiros que esperassem e pondo-me em pé, dentro da rede, saquei a faca e desnuquei o cervo, que caiu redondo.

Fonte: LOPES NETO, João Simões. *Casos de Romualdo*. Porto Alegre, Martins Livreiro, 2000.

Entregue o texto aos alunos, inicialmente procederam à leitura silenciosa, momento em que solicitei uma atenção especial às palavras que não conheciam o significado. Em seguida, conversamos acerca dos possíveis sentidos que aquelas palavras adquiriam no contexto em que apareciam.

Após essa conversa, desenvolvemos uma leitura oralizada, retomando a importância da entonação da voz, da fluência, do ritmo e de outros recursos prosódicos como maneiras de aperfeiçoar a oralidade, com vistas a uma leitura organizada e reveladora de algumas particularidades do próprio gênero. Após desenvolver a leitura do *causo*, conversei com os alunos sobre as interpretações que poderíamos conceber ao texto, considerando o gênero, sua finalidade, seu contexto de produção, as informações nele contidas e a compreensão proporcionada pela leitura oralizada. Na conversa verifiquei alguns pontos que poderiam ser explorados numa nova leitura, direcionada à interpretação escrita do texto.

Então, adotando o percurso metodológico proposto no método sociológico definido por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2011 [1979]), conduzi os alunos a reflexões sobre o texto, pautadas no seu conteúdo temático, na sua construção composicional e no seu estilo, sem perder de vista reflexões acerca da esfera social em que o gênero é produzido. Reconheço que nem todas as atividades realizadas atendem plenamente aos encaminhamentos propostos na concepção de leitura que considera a interação autor-texto-leitor, mas são atividades necessárias à compreensão leitora e permitem ao aluno a ampliação do reconhecimento do contexto de produção da obra, bem como a verificação dos aspectos linguísticos que compõem o texto.

A orientação bakhtiniana é indicada pelas DCE-LP como uma forma de encaminhamento de leitura, que permite ao aluno compreender o texto no seu contexto social e no elo que estabelece na cadeia da interação verbal. Já os PCN-LP, apresentam, nas propostas de leitura, um direcionamento a aspectos mais formais do texto, excluindo a prática de interação dialógica e, portanto, o movimento permanente provocado pela enunciação.

Nesse sentido, elaborei atividades que foram apresentadas aos alunos sob o rótulo da interpretação, mas que no seu formato, exploraram os encaminhamentos da proposta bakhtiniana, numa tentativa de relacionar os trabalhos desenvolvidos na sala de aula com a investigação do gênero, além de verificar no processo de leitura, algumas possibilidades de abordagem da AL.

Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) propõem como primeiro encaminhamento metodológico para o estudo da língua, a verificação do conteúdo temático dos textos que se moldam nos gêneros. Esse elemento é observado em “A rede”, por meio da história contada por um caçador. O caçador, identificado através do contexto como o gaúcho Romualdo, narra as peripécias pelas quais passou numa noite e numa manhã destinadas à caçada. Trata-se de um tema voltado à narrativa de uma história fantástica, na qual uma situação humana exagerada é contada de uma forma bastante particular. O texto foi produzido com o objetivo inicial de entreter os tropeiros que, em rodas de conversas à beira do fogo para se aquecer nas longas noites de invernos, pernoitavam nas estâncias gaúchas à espera do clarear do dia para conduzir o gado. No entanto, o objetivo do texto e a esfera social de circulação tornam-se outros quando o gênero é transposto para o livro intitulado “Casos de Romualdo”. Nesse suporte de circulação, a divulgação de textos do gênero tem

intuito de perpetuar e manter vivos os *causos* da cultura popular, a fim de não perdê-los no tempo, proporcionando ao leitor interação com textos do gênero e conhecimento acerca de sua composição (histórica e social).

Considerando essas constatações, solicitei aos alunos as seguintes atividades como forma de explorar o conteúdo temático de “A rede”:

Quadro 9 - Atividades sobre o conteúdo temático do texto

Interpretação:

1) Após a leitura do causo identifique:

Autor (a)	
Obra em que o texto foi publicado	
Data da publicação do texto	
Local de publicação	
Suporte de circulação: Na data da publicação	
Suporte de circulação: Na escola	
Objetivo(s) do autor	
Interlocutores	

2) O causo “A rede” foi publicado em um livro que apresenta diversos textos desse mesmo gênero. De que outra maneira os causos podem ser difundidos entre as pessoas?

3) Você conhece pessoas que gostam de contar “causos”? Quem? Comente.

4)No fragmento: “Pois nessa tal caçada tive de mudar de “espera””,
a) A que caçada o narrador se refere?
b) Por que ele precisou “mudar de espera”?

5) O que há nesse texto que o define como um causo?

5) Tarefa de casa:
Pesquisar sobre a vida e as obras do autor João Simões Lopes Neto.
Data de nascimento e falecimento:
Local de nascimento:
Profissão:
Locais onde morou:
Obras que publicou:
Sua relação com os causos:

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Acredito que as atividades apresentadas no quadro anterior, adicionadas a todo o percurso que o antecede (de prática de oralidade e de leitura) tenham contemplado, pelo menos em parte, o conteúdo temático do texto, aliado a seu contexto de produção. O tema “[...] se apresenta como a expressão de uma situação

histórica concreta que deu origem à enunciação" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.128), o que nos remete às informações solicitadas nas atividades 1, 2 e 3 que exploram, dentre outros elementos, com que objetivo o contador/locutor produziu o texto e para qual interlocutor(es) se destina; quando foi produzido e/ou colocado em circulação; qual o recurso/veículo utilizado para sua divulgação/socialização; e em qual suporte o texto foi veiculado. Além disso, nos esclarecimentos de Fiorin (2006), seguindo a teoria bakhtiniana, o tema "[...] não é o assunto específico de um texto, mas é o domínio de sentido de que ocupa o gênero" (FIORIN, 2006, p. 62), ou seja, os diferentes sentidos e seus possíveis recortes atribuídos a um determinado gênero. Nos *causos*, o conteúdo temático refere-se sempre a uma história apresentada por um contador, contudo, cada uma dessas histórias apresenta um aspecto pontual, que lhe é específico, definindo um recorte temático. Isso é verificado na questão 4, elaborada para situar o leitor nesse recorte que propõe um enredo específico para o *causo* "A rede". A questão 5 foi utilizada mais como uma forma de fixação do conteúdo temático, objetivando compreender, na prática social, quem é o autor da obra e qual sua relação com o gênero estudado.

É perceptível que nem todas as questões rumam para a interação autor-texto-leitor, mas abrem caminhos para que o leitor conheça mais profundamente a situação enunciativa que provocou a produção do texto, bem como o contexto de sua produção e circulação. Ademais, considerando a realidade da turma e a atividade de produção escrita que seriam solicitadas na sequência da interpretação do texto, os questionamentos indicaram aspectos também necessários à escrita de textos do gênero.

Além do conteúdo temático, Bakhtin/Volochinov apresentam outro elemento que consta no encaminhamento metodológico para o estudo da língua, relacionado às "[...] formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004 [1929], p.124). Essa proposição remete à construção composicional do gênero, definidas por elementos que o caracterizam e que lhes são incorporados por meio de práticas sociais de interação. Trata-se da forma e do acabamento dos textos do gênero, cujas partes constitutivas permitem sua organização e identificação como pertencente a determinada esfera da comunicação humana.

Analisando a estrutura composicional do gênero *causo* e olhando mais

especificamente para o texto “A rede”, é possível afirmar que pertence à esfera social literária, e tem a narração e a descrição como tipos textuais predominantes. Trata-se de um gênero que se configura em textos curtos, produzidos a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento real. Para o ouvinte, ou nesse caso, o leitor da narrativa, a história parece ser ficcional, mas como é próprio de um *causo*, o fato contado, apesar de ser surpreendente, foi vivido ou presenciado por alguém. Assim como acontece em outras narrativas, o *causo* também apresenta uma estrutura composta pelos elementos: espaço, tempo, personagens, narrador e enredo.

A história contada por Romualdo acontece num ambiente rural, do campo, espaço característico do gênero em estudo, portanto, elemento agregado à sua estrutura composicional. Com relação aos personagens, esses descrevem o destemor e a valentia do povo gaúcho, mostrando, assim, mais um aspecto peculiar do *causo*. Considerado como uma história de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, o *causo* “A rede” apresenta um narrador em primeira pessoa, traço também característico do gênero. Quanto ao enredo, há uma apresentação objetiva dos elementos que o compõem, ficando claramente definida a situação inicial, o conflito, o clímax e o desfecho.

Com o intuito de explorar os elementos da estrutura composicional do *causo* trabalhado na sala de aula, prossegui a interpretação com as seguintes atividades:

Quadro 10 - Atividades sobre a estrutura composicional do texto

6) Podemos dizer que o objetivo maior do texto “A rede” é:
(A) apresentar uma opinião de um contador de histórias fantásticas sobre um fato que aconteceu em uma de suas caçadas.
(B) apresentar uma narração curta, produzida a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento irreal, que nunca aconteceu.
(C) apresentar uma narração curta, produzida a partir de histórias contadas oralmente, sobre um acontecimento que é real para o seu contador.
(D) ensinar como se faz uma caçada.

7) Verificamos no texto a presença do narrador-personagem. Observando o título da obra em que o texto foi publicado, qual personagem é o contador desse causo?

8) Em que tipo de ambiente acontece a história contada por Romualdo? Retire trechos do texto que justifiquem sua resposta.

9) Copie do texto palavras ou expressões que foram utilizadas para marcar o momento em que os fatos ocorreram.

10) Conte com suas palavras:

a) Como se inicia a história?
b) Em que momento da história acontece o primeiro conflito vivido pelo personagem?
c) O momento de maior tensão do causo é quando Romualdo acorda. O que acontece nesse momento?

11) Observe o fragmento e responda:
"Então, gritei aos companheiros que me esperassem e pondo-me em pé, dentro da rede, saquei a faca e desnuquei o cervo, que caiu redondo."
a) Você acha possível que essa situação aconteça na vida real? Comente.

b) Por que esse momento da história é importante para que possamos classificá-la como um causo?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As práticas sociais de interação incorporaram aos *causos* alguns elementos que lhes são típicos, como a apresentação de uma história que contempla fatos exagerados, considerados reais para o seu contador (questão 6) e a organização de uma narrativa que, compartilhando um enredo fantástico, mas com elementos da realidade (tempo, espaço e personagens definidos), tentam induzir o ouvinte/interlocutor à crença no fato contado. Essa questão não só explora a construção composicional do gênero, como também retoma aspectos importantes de seu conteúdo temáticos (a função social do gênero) o que comprova a associação dos três elementos estudados em um gênero. As questões 7, 8, 9 e 10 exploram justamente essa construção da narrativa, oferecendo pistas concretas para o acontecimento inusitado. Já as perguntas inseridas na atividade 11 dialogam com toda a trajetória de leitura, criada no ambiente da sala de aula, para a compreensão do texto. Esse é o momento de interação entre o autor, o texto e o leitor, em que a coprodução de sentidos se estabelece com maior ênfase. É preciso ir além do que está explícito, construir argumentos sólidos para a defesa de uma opinião (na questão 10.a) e elaborar associações ao que já foi compreendido sobre o gênero na intenção de validar sua construção composicional (questão 10.b).

Entendo que, tal como formuladas, essas questões não se diferenciam daquelas propostas pelo livro didático. O que as torna relevante é a maneira como foram conduzidas, considerando o contexto, as atividades que as precederam e o momento sócio-histórico vivenciado por mim e pelos alunos sujeitos da pesquisa.

Reitero, nesse momento, a informação já apresentada acerca das atividades de interpretação desenvolvidas na sala de aula com o enfoque na prática de leitura. Tais atividades são constantes no processo de ensino e atendem à solicitação das

próprias DCE-LP. Entretanto, essa prática deve ser orientada, sistematizada, com objetivos definidos, pautada em questionamentos que explorem, além da materialidade linguística, também o viés discursivo que constitui os textos pertencentes a qualquer gênero. Por isso determinei os encaminhamentos sugeridos pelo método sociológico bakhtiniano como delineadores das atividades.

> Na sala de aula, é necessário analisar, nas atividades de interpretação e compreensão de um texto: os conhecimentos de mundo do aluno, os conhecimentos linguísticos, o conhecimento da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros e suas esferas, do suporte em que o gênero está publicado, de outros textos (intertextualidade) (PARANÁ, 2008, p. 73).

Seguindo o percurso sugerido na orientação bakhtiniana, elaborei atividades para explorar os sentidos do texto provocados pela utilização de formas linguísticas necessárias a composição do gênero e reveladoras do estilo do autor. Trata-se de uma etapa rica para a AL, já que concerne à verificação do terceiro encaminhamento para o estudo da língua, proposto por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]), que consideram "[...] o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual" (BAKHTIN, 2004 [1929], p.124). Isso remete à análise do estilo do gênero, do autor e do texto, que consiste na dimensão textual e discursiva caracterizadora do próprio gênero. E por assim se apresentar, o estilo está relacionado ao conteúdo temático e à construção composicional.

Quando direciono uma análise tomando o estilo do gênero, trabalho com a verificação da seleção dos recursos linguísticos utilizados pelo locutor em determinado texto, na intenção de estabelecer a interação verbal com seus interlocutores. Considerada nessa ótica, a compreensão do estilo contribui para os processos de leitura, pois as escolhas linguísticas utilizadas sempre apontam para a construção de determinados sentidos. Se essas escolhas contribuem para os sentidos produzidos a partir da leitura, não há como negar que a AL é uma prática constante no processo de leitura e essa relação precisa ser compreendida nas práticas desenvolvidas na sala de aula. Não é difícil perceber, por exemplo, relações de coerência e coesão, marcadas na estrutura textual, pelo uso de determinados elementos conectivos, que se caracterizam como indispensáveis à compreensão leitora, o que justifica a AL aliada as demais práticas discursivas.

Para Bakhtin (2011 [1979]), alguns gêneros apresentam um estilo bastante

individual, devido às próprias características que possuem. Esse aspecto se observa nos *causos*, gênero que apresenta aspectos próprios, mas que também comunga com a individualidade do contador (narrador, autor do *causo*). De acordo com Leal (1985):

> Os narradores populares, em qualquer época e em qualquer povo, são detentores de uma técnica altamente sofisticada, aprendida oralmente no seio da própria família. Esta linguagem, no caso da época oral, por exemplo, possui uma verdadeira gramática cujas regras são capazes de imprimir ao relato uma organicidade perfeita (LEAL, 1985, p. 15).

Em se tratando do texto estudado, observo em "A rede" diversas possibilidades de análise do estilo empregado com vistas à construção de sentidos ao texto e à composição do gênero, dentre as quais algumas foram desenvolvidas em sala de aula. Consequentemente, a prática de AL foi também desenvolvida nesses momentos. Na análise oral empreendida, expliquei aos alunos que o exagero, traço peculiar do *causo*, fica evidente no texto por meio do uso da hipérbole, figura de linguagem, empregada pelo narrador Romualdo, que consiste em exagerar uma ideia com a finalidade de chamar a atenção para aquilo que se quer expressar – uma ação, um sentimento, uma qualidade, uma opinião. Em trechos como "abaixo de latido de *ensurdecer*", "vejo os companheiros, todos em perseguição dum *enorme* cervo", "*pondo-me em pé, dentro da rede*, saquei a faca e desnuquei o cervo", nota-se a presença de hipérboles que exaltam a coragem de Romualdo e a grandiosidade de seu feito.

As atividades desenvolvidas pelos alunos, no caderno, também contaram com a verificação de alguns elementos linguísticos que contribuíram para a produção de sentidos ao texto e, ao mesmo tempo, para intensificar a compreensão sobre a prática de AL, neste caso, de um texto já publicado.

Quadro 11 - Atividades sobre o estilo do texto

12) Romualdo é o personagem protagonista dessa história. a) Copie do texto algumas palavras ou expressões que foram usadas para explicar aos leitores como é o personagem Romualdo. b) Explique: Por que essas palavras ou expressões são importantes para a caracterização do personagem Romualdo? 13) "...Naturalmente fora o companheiro que preparara aquele **<u>ótimo cabide</u>**." Nesse trecho, a expressão destacada refere-se: ( ) à árvore encontrada pelo caçador para armar sua rede.

( ) à galhada no cervo, na qual o caçador armou sua rede.
( ) às estacas deixadas pelo companheiro do caçador para que este pudesse armar sua rede.

14) Veja as palavras e expressões abaixo:
"à soga" "paradouro" "desnuquei"

Essas palavras são utilizadas na região em que o causo foi inicialmente contado, ou seja, fazem parte do vocabulário típico do povo gaúcho. Assim sendo, responda:
a) Você já ouviu essas palavras ou expressões aqui onde moramos?
b) Releia o texto, veja em que trechos elas foram utilizadas e tente explicar o que significam.

15) Enumere os parágrafos do texto e pesquise no primeiro parágrafo quais foram os adjetivos atribuídos aos substantivos abaixo. Complete o quadro:

Substantivo	Adjetivo
Cachorrada	
Caçada	
Homem	
Bagagem	
Aviamento	
Cavalinho	
Rede	

16) Agora faça uma leitura desse parágrafo sem os adjetivos marcados e, em seguida, responda:
a) Os adjetivos são importantes para a construção de sentidos em de textos do gênero causo?

b) Podemos dizer que os adjetivos dão um sentido maior ao texto? Comente.

17) Observe o terceiro parágrafo do texto:
a) Copie os adjetivos atribuídos ao substantivo "galharada".

b) Sem esses adjetivos, seria possível utilizar a expressão "ótimo cabide" que aparece mais ao final do parágrafo? Por quê?

c) Por que a galhada seria um "ótimo cabide"?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

As atividades desenvolvidas tinham o propósito de propiciar, por meio da análise de elementos linguísticos utilizados, a construção/ampliação de sentidos do texto, além de ratificar o conteúdo temático e a construção composicional do causo "A rede" e dos demais textos desse gênero. Contudo, para atender ao propósito investigativo e considerando a aprendizagem dos alunos, elaborei atividades de retomassem conteúdos já estudados em sala de aula, reiterando o sentido das estruturas linguísticas nos contextos de uso da linguagem. Tomando esse cuidado, percebi que os alunos compreenderam a importância e o significado das expressões

e termos típicos do vocabulário da região em que o *causo* foi contado (atividade 14), além de perceberem os sentidos provocados pelo uso (e pela ausência do uso) de alguns adjetivos no texto (atividades 15, 16 e 17). A atividade 12, que exigiu uma caracterização do personagem, também mobilizou a identificação de elementos linguísticos e as contribuições de tais elementos para a definição da personagem, fazendo uma associação entre estilo (escolhas lexicais) e estrutura composicional (definição do personagem). Além dos aspectos mencionados, a atividade 13, recorrendo à referenciação e à inferência, evidenciou a relevância da significação para o processamento dos sentidos do texto.

Assim, ampliando os objetivos evidentemente delineados para a prática de leitura com essas atividades, outra prática discursiva também foi desenvolvida de forma intrínseca à leitura: a AL. Não há como negar que, ao verificarem os elementos linguísticos que contribuíram para a interpretação do texto “A rede” e para a sua construção composicional, os alunos depararam-se com atividades de AL, organizadas a partir de conhecimentos que já dispunham (o conceito de adjetivo, por exemplo). Entretanto, a prática de AL não foi realizada de maneira estanque, descontextualizada, fragmentada. Sua realização, imbricada à leitura, promoveu entendimento, por parte dos alunos, dos usos e funções dos recursos linguísticos no texto.

Tais encaminhamentos reforçam as constatações que já venho expondo: a necessidade de articulação entre práticas de AL com as demais práticas discursivas no ensino da LP. E aqui se encontra um exemplo de como a AL não é complementar às demais práticas, pois se assim se caracterizasse, apareceria como um complemento às atividades desenvolvidas, o que, factualmente, não aconteceu. Vejo, no percurso desenvolvido, a AL permeando as demais práticas discursivas, daí a importância de sua consideração também nos processos de escrita e reescrita textual, aspectos que serão pontuados no capítulo 4 deste trabalho.

Após desenvolverem todas as atividades de leitura propostas para o texto “A rede”, outro momento destinado à investigação do gênero *causo* foi vivenciado nas aulas de leitura. Recorrendo aos exemplares disponíveis na biblioteca do colégio e a alguns exemplares de propriedade particular dos alunos/autores da coletânea “Causos”, produzida no ano de 2012, distribuí aos alunos do 7º ano um livro/coletânea para cada aluno. Durante o período de aproximadamente duas aulas, solicitei que fizessem uma leitura atenta dos *causos* produzidos/contados no ano

anterior, atentando para os elementos constitutivos do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo. A atividade tinha como objetivo o contato com mais textos do gênero e a valorização do trabalho de produção realizado na escola. Por meio da leitura desenvolvida, os alunos perceberam a função social da escrita e sentiram-se mais encorajados a dar continuidade ao trabalho de produção de *causos*. Após as leituras, cada aluno expôs suas impressões sobre os *causos* lidos, bem como sua preferência em relação aos textos presentes na coletânea.

Para finalizar as discussões a que me dediquei nesse momento da pesquisa, considero oportuno mencionar que não é fácil elaborar atividades que correspondam plena e exclusivamente à concepção de linguagem como forma de interação e aos postulados indicativos da leitura com foco da interação autor-texto-leitor, uma vez que os subsídios metodológicos para tal elaboração ainda são escassos. Conforme apontei em outras discussões neste estudo, os pressupostos teóricos sobre concepções de ensino da LP circulam amplamente nos estudos acadêmicos e em outros espaços, mas não são transformados em metodologias e estratégias de ensino. O debate ainda é muito teórico e o plano metodológico que insere as ações na sala de aula é sempre alvo de críticas. O que procurei garantir, no caso das atividades elaboradas com enfoque na leitura, foi um percurso que ora rumasse para texto, ora para o autor, ora para a interação desses elementos com o leitor, procurando não perder de vista os aspectos discursivos do gênero. Contudo, tenho ciência de que nem sempre consegui garantir a intersecção desses elementos.

Por meio da trajetória percorrida, averiguei que os alunos perceberam a dinâmica que envolve o gênero em estudo, a função social dos textos do gênero, bem como a possibilidade de interação com o texto, atividade que impulsiona a construção de sentidos, e também relacionaram o gênero com a sua esfera social de produção. Na condição de professora pesquisadora verifiquei, nos estudantes, mais interesse nas atividades desenroladas, dada a articulação das práticas discursivas até então envolvidas no trabalho com o gênero. Também percebi, ainda de forma breve, mas relevante, como é possível articular a AL às demais práticas discursivas, empreendendo um viés dialógico e interativo à condução dos conteúdos na sala de aula.

3.4 PRÁTICA DA PRODUÇÃO ESCRITA

3.4.1 Pressupostos teórico-metodológicos

Apesar de caracterizada como uma atividade amplamente conhecida pelos docentes que atuam na educação básica, a prática da produção escrita inserida na concepção que toma a linguagem como forma de interação, ainda se apresenta como um desafio para muitos professores que não têm a devida clareza acerca de constructos teóricos e encaminhamentos metodológicos pautados nas relações dialógicas que permeiam a linguagem.

As discussões relacionadas ao tema da produção escrita nessa perspectiva estendem-se há diversos anos e já foram amplamente manifestadas nos documentos curriculares que norteiam o ensino. No entanto, dada a morosidade com que as mudanças ocorrem nas práticas escolares, essas reflexões não se esgotam e necessitam de constantes trabalhos que ratifiquem a necessidade de direcionar o ensino da língua no viés da interação, do dialogismo e, consequentemente, da prática social.

A fim de contextualizar a prática da produção escrita na escola e, até mesmo situar alguns encaminhamentos verificados na sala de aula, apresento brevemente as concepções de escrita que têm norteado a produção de textos nos vários níveis da educação básica.

Inserida na concepção que toma a linguagem como expressão do pensamento (subjetivismo idealista), a produção escrita é caracterizada como uma forma de representação mental que traduz para o papel o produto lógico da mente, do pensamento do escritor e está voltada aos princípios da gramática normativa (; PERFEITO, 2007; KOCH; ELIAS, 2010b). Noutro enfoque, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (objetivismo abstrato) considera a produção escrita como uma forma de codificação. Nesse viés, a produção é realizada com vistas a um interlocutor que tem a tarefa de decifração do código, apenas. A recorrência a exercícios de repetição com o objetivo de exercitar as regras gramaticais e depois transferi-las para as produções é um encaminhamento constante na sala de aula, pois transfere-se a visão estrutural da frase para o texto, que é estudado a partir do uso das tipologias tradicionais no processo de escrita: narração, descrição e dissertação (PERFEITO, 2007)

Marcando um período mais recente nas discussões linguísticas, ganha destaque a concepção que toma a linguagem como forma de interação que define o texto como produto da interação entre sujeitos sociais responsivos. Sob essa orientação, a produção escrita é compreendida como um trabalho desenvolvido a partir de reais necessidades de interlocução. O conceito de gênero discursivo passa a ser incorporado nas discussões que tratam a escrita como uma prática social, dialogicamente constituída.

Essa é a concepção de produção escrita que, na atualidade, fundamenta teoricamente os documentos oficiais para o ensino da LP e articula encaminhamentos metodológicos para a prática na sala de aula. Trata-se de uma vertente que se assenta na teoria bakhtiniana, no trato que concebe ao discurso e fornece subsídios para um redirecionamento no enfoque atribuído à produção textual na sala de aula. Por que “um redirecionamento” às atividades de produção de texto?

Porque, após uma longa jornada de ensino marcada pelo uso excessivo da gramática normativa, pelo abuso de exercícios de metalinguagem, pela orientação de produção textual pautada na codificação e pelo uso de atividades escolares destituídas de sentido e significação, ainda não é tão fácil para muitos docentes pensarem em estratégias de ensino, e especialmente de produção textual, direcionadas à prática social e dialógica da linguagem. Essa tarefa exige esforços, que vão desde a compreensão teórica à elaboração de situações de escrita imersas num processo de interlocução. Ou seja, para muitos professores, é preciso redirecionar, percorrer outro caminho, “interagir com a interação”.

No que concerne à produção textual, os PCN-LP direcionam os encaminhamentos à finalidade de formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Para isso, tomam os gêneros discursivos como objeto de ensino e reforçam a importância de um trabalho pautado na noção de gêneros.

O documento sugere uma seleção de gêneros, pautada nos textos que favorecem a “[...] a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (BRASIL, 1998, p. 24).

Selecionados os gêneros, a preocupação recai também na forma de redigir os textos. O documento considera as condições de produção textual e elege quatro

elementos essenciais nesse quesito: a finalidade, a especificidade do gênero, os lugares preferenciais de circulação e o interlocutor. Esses elementos, alicerçados em discussões que emergiram nos estudos linguísticos desde o final da década de 1980, reafirmam a necessidade de elaboração de uma situação interlocutiva para a produção textual, indicando: para que o texto será produzido (finalidade), de que forma organizará o discurso (gênero), em que esfera acontecerá sua circulação (lugares) e quem exatamente fará sua leitura (interlocutor).

Entretanto, essas metas não são claramente explicitadas nos objetivos delineados para a produção de textos escritos. Os PCN-LP tentam contemplar o aporte teórico e os encaminhamentos metodológicos que sustentam a proposta, mas apresentam imprecisão em alguns termos:

> No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:
> . redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
> * a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
> * a continuidade temática;
> * a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
> * a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
> . realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
> . utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
> . analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

Ao considerar a redação de diferentes *tipos de textos*, como um dos objetivos da produção textual, o documento, novamente, equaliza o conceito de *tipologia textual* ao *gênero textual*, e esboça uma preocupação mais direcionada aos aspectos linguísticos da produção escrita, àquilo que se observa na superfície textual e aos padrões de escrita, sendo convertida pouca ênfase à própria estrutura composicional e ao conteúdo temático do gênero. O ponto positivo acena para a definição de um objetivo voltado à revisão textual (em quantas versões forem necessárias), prática estreitamente relacionada à produção e pouco explorada nas

propostas curriculares analisadas.

Numa linha de acepção que dialoga, em alguns pontos, com os PCN-LP, as DCE-LP também enfatizam as condições de produção como aspecto essencial para a escrita, ressaltando a "[...] importância de o professor desenvolver uma prática de escrita escolar que considere o leitor, uma escrita que tenha um destinatário e finalidades [...]" (PARANÁ, 2008, p. 56). Outro ponto em comum com os parâmetros da esfera federal é a utilização de diferentes gêneros nas produções. Além dessas orientações, assumindo as proposições bakhtinianas, as Diretrizes apontam para as peculiaridades de cada gênero discursivo que devem ser observadas na produção escrita, quais sejam: a composição, a estrutura e o estilo. Nesse quadro teórico informam que a posição defendida considera a prática da escrita como uma atividade que "[...] leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas" (PARANÁ, 2008, p. 68).

Em alusão a Geraldi (1997), o documento prescreve a produção escrita como uma atividade interativa, que demanda elementos indispensáveis à sua realização. O produtor do texto assume o papel de locutor que escreve considerando o que tem a dizer, a razão para dizer, como dizer e os interlocutores para quem dizer. Fundamentada nessa concepção, a proposta curricular do estado do Paraná sugere três etapas, definidas como interdependentes e intercomplementares, para a prática da escrita na sala de aula: planejamento da produção, escrita da primeira versão, reescrita. Tais etapas foram adaptadas a partir dos trabalhos de Antunes (2003) e são apresentadas aos docentes, interlocutores do documento, com a possibilidade de serem ampliadas ou adequadas de acordo com cada contexto. A última etapa sugerida é a reescrita textual[37], tomada como uma atividade interdependente ao processo de escrita, ou seja, é também uma atividade inserida na produção, que exige do locutor revisão e reflexão acerca do texto produzido.

A circulação dos textos produzidos, preconizada no caráter interativo que se quer conceber à atividade de produção, é lembrada pelas DCE-LP como uma oportunidade de socialização da experiência de produção textual. Além de mostrar diferentes estratégias de circulação dos textos, a proposta curricular também

[37] No capítulo que destino a reescrita dos textos produzidos pelos alunos que participaram desta pesquisa, analisarei mais profundamente as relações entre produção e reescrita, propostas nesse documento, bem como os encaminhamentos delegados ao "refazer textual" também apresentado nas Diretrizes.

enfatiza a ideia de que, por meio desse processo, os estudantes constituem-se sujeitos do fazer linguístico, são orientados a produzir textos significativos e incentivados à prática de leitura.

Em um olhar amplo que estendo aos documentos curriculares avaliados, percebo que, até o momento das discussões, a prática de produção escrita é a que mais se aproxima, teórica e metodologicamente, em ambas as propostas. As duas buscam respaldo nos conceitos elaborados por Bakhtin e seu Círculo, nas frentes teóricas que seguem os postulados dos estudiosos russos e nas correntes linguísticas que tomam a linguagem como forma de interação. De forma subjacente, nos PCN-LP e mais explicitamente nas DCE-LP, são verificados muitos encaminhamentos visados pela ADD, o que coloca esses referenciais curriculares, especialmente no que tange à produção escrita, como indispensáveis à compreensão dos docentes, a fim de que tenham condições de proporem aos seus alunos, situações de produção escrita que contemplem as relações dialógicas que perpassam os discursos.

No caso da produção escrita, os documentos curriculares foram suficientes para orientar minha prática na sala de aula, exatamente por manterem um diálogo mais alinhado entre si e em relação à concepção de linguagem como forma de interação. E, verificando que esses referenciais fazem menção direta e indireta a obras e pensadores já estudados em minha trajetória acadêmica, também considerei-os na análise empreendida à produção escrita.

Conforme exposto, as DCE-LP sugerem que a produção textual só deve ser encaminhada após um trabalho denso com determinado gênero discursivo. Além disso, é necessário definir o que será produzido (gênero), conhecer a esfera de circulação, delinear o objetivo para a escrita e prever os possíveis interlocutores. Após esse percurso, as ideias devem ser organizadas. Essas atividades fazem parte da primeira etapa da produção textual. Dita de outra forma, essa etapa corresponde ao que Geraldi (1997) significa como uma atividade de produção de texto, na diferenciação que estabelece entre produção de textos e redação. Explicando conforme o autor: “Nesta produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola” (GERALDI, 1997, p. 136). Nesse viés, a proposta ensejada na etapa definida pelas DCE-LP é a de produção de texto, justificada pelos elementos que nela se constituem. De acordo com Geraldi (1997), para produzir um texto em qualquer modalidade, é necessário que:

> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
> e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137)

Observada sob o enfoque bakhtiniano, aquele em que se ancoram os encaminhamentos mencionados acima, a etapa inicial da produção alude aos pontos definidos por Bakhtin/Volochinov (2004 [1929]) e Bakhtin (2000 [1979]) na ordem metodológica para análise do gênero. Os elementos iniciais que devem organizar a produção escrita inserem-se no que os pensadores russos definem como conteúdo temático e construção composicional. Se o conteúdo temático concerne ao contexto de produção e, portanto, à situação histórica concreta que deu origem à enunciação, então não há como negar a pertinência desse elemento na situação interativa elaborada para a produção escrita. Ao determinar os objetivos, os interlocutores, o assunto e o veículo de divulgação do texto a ser produzido, estamos trabalhando com seu conteúdo temático. Além disso, a eleição de um gênero para expressar o querer dizer do locutor e, em consequência, a definição da esfera de produção e de circulação desse gênero são elementos caracterizadores da construção composicional do texto.

3.4.2 Prática de produção escrita nas ações da pesquisa

Conforme mencionei em outros momentos desta tese, desde o início dos trabalhos com o gênero *causo*, os alunos foram informados sobre a importância de manter viva a cultura popular manifestada na contação de textos desse gênero. E, para contribuir com essa prática cultural que na atualidade é mais difundida via escrita, caberia a cada aluno a pesquisa e escrita de um *causo*. Dessa forma, a produção foi previamente planejada, e executada somente após o trabalho (nas práticas de oralidade, leitura articuladas à AL) com textos desse gênero. Procurando atender ao viés teórico-metodológico que organiza a prática da produção escrita, elaborei o quadro abaixo na tentativa de dispor, articuladamente, o binômio teoria/prática para a produção escrita:

Quadro 12 - Teoria e prática na produção escrita

Na proposta de Bakhtin/ Volochinov (2000, 2011):	**Na proposta definida por Geraldi (1997):**	**Nas orientações organizadas pelas DCE (PARANÁ, 2008):**	**A prática da escrita na sala de aula:**
Conteúdo temático	a) se tenha o que dizer;	Delimitação do tema de produção	Contar um causo - história que comunga fatos exagerados, fantásticos, reais para quem conta e, às vezes, ficcionais para quem escuta ou lê.
Conteúdo temático	b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;	Definição do objetivo da escrita	Difundir, divulgar, por meio da escrita, textos pertencentes originalmente à tradição oral, mas que atualmente utilizam-se das versões escritas para manterem-se na cultura popular.
Conteúdo temático	c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;	Interlocutor	Alunos, professores e funcionários do colégio, demais usuários da biblioteca do colégio, membros da família, colegas de classe, amigos.
Conteúdo temático	d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];	Locutor que amplia leitura e organiza as ideias, seleciona um causo para contar por meio da escrita	Aluno que pesquisa causos entre familiares e/ou amigos; papel social do autor: aluno do 7º ano do CEML.
Construção composicional e estilo	e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d)	Definição de um gênero discursivo	Escrita do causo coletado junto a familiares e/ou amigos; Produção de um livro que apresenta a coletânea dos causos.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

O quadro é indicativo da atividade de produção desenvolvida na sala de aula. Para elaborar o texto solicitado, contudo, os alunos foram envolvidos na situação de produção e responderam ao comando que lhes foi requerido. Esse comando ratifica todas as informações/explicações que transmiti oralmente aos alunos, nos diversos momentos que comentei sobre essa produção e também no dia previsto para a escrita do *causo*. A atividade desenvolvida caracterizou-se, assim, como uma situação de produção textual e não um mero exercício de escrita, porque partiu de uma situação de interlocução que localiza o locutor/autor na tarefa a ser executada.

Há um contexto real de interação que promove o querer dizer do locutor, exatamente pelas condições a ele possibilitadas. Tais condições referem-se aos elementos que direcionam a escrita, explicitados no comando de produção, conforme apresentado no quadro seguinte:

Quadro 13: Comando de produção textual escrita

Produção de texto:

Você viu que os causos são histórias contadas por pessoas que viveram ou que escutaram falar sobre fatos estranhos, quase inacreditáveis.

No causo "A rede", o exagero contado por Romualdo refere-se ao fato de ele ser carregado, dentro de uma rede, na galhada de um cervo-galheiro e, ao perceber isso, colocar-se em pé nessa rede e matar o cervo. Já em "O defunto vivo", o fato exagerado que nos foi contado diz respeito à correria causada por um suposto "defunto vivo".

Você acredita nesses fatos exagerados contados nesses causos?

Talvez você não acredite, mas quem os contou, tem certeza e jura que tudo é verdade.

Então agora é a sua vez de contar um causo bem original. Converse com pessoas que conheçam histórias como essas e escreva um causo que tenha acontecido com essas pessoas.

Não esqueça que em sua história deve aparecer a característica principal dos textos do gênero causo, ou seja, o relato de fatos destacando situações humanas exageradas.

Os causos escritos pelos alunos do 7º B vão compor uma "coletânea de causos", que ficará exposta, em forma de livro, na biblioteca do colégio para que possa ser lida por quem se interessar. Dessa forma, você e seus colegas poderão manter vivas as histórias que fazem parte da cultura popular.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A parte inicial do comando situa o locutor na caracterização do gênero, considerando as leituras realizadas e, de certa forma, coloca-o diante de estratégias linguísticas (práticas de AL, portanto) que serão necessárias à elaboração do texto. Na sequência, o aluno (produtor do texto) tem contato com os elementos indispensáveis à situação de interlocução:

- ✓ **Gênero solicitado:** (*causo*) "Então agora é a sua vez de contar um *causo* bem original".
- ✓ **Interlocutores:** (leitores da biblioteca do colégio e demais pessoas que tiverem contato com a coletânea produzida pelos alunos) "Os causos escritos pelos alunos do 7º B vão compor uma "coletânea de causos", que ficará exposta, em forma de livro, na biblioteca do colégio para que possa ser lida por quem se interessar".