Aprendizagem da escrita a partir de gêneros: um olhar para questõesde estruturação linguística

Ana Maria de Mattos Guimarães Daiana Campani-Castilhos

Resumo: This article aims to reflect upon the use of teaching strategies to improve writing development. The current study was based on principles coming from the socio-discursive interactionist theory (BRONCKART, 1999, 2006) and on the possibility of making textual genres teachable (SCHNEUWLY and DOLZ, 2004). We assume that a text genre is not a pattern and that there are differences between a linguistic description of the text genre and the didactic transpositions needed to manage the writing development process in the sense of building up a language production system pointed to the learners needs. The paper emphasizes the possible relation between a text genre development through a didactic sequence and some linguistic structure elements. In order to prove this possibility, we present the results of a research held by Campani (2005) about children's humor story and linguistic elements needed to break what is named sentence block, which often appears in student's writing activities.

Palavras-chave: gêneros textuais; escrita; aprendizagem; pontuação; interacionismo sociodiscursivo.

Ana Maria de Mattos Guimarães é Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Doutora em Linguística Aplicada.

Daiana Campani-Castilhos é Professora da FACCAT (Faculdades Integradas de Taquara). Mestre em Linguística Aplicada.

1. Para entender a proposta

Experiências vivenciadas no acompanhamento longitudinal de 3ª a 5ª séries de uma turma de alunos de uma escola de periferia, como parte do projeto O desenvolvimento da narrativa e a construção social da escrita,¹ permitem algumas reflexões sobre a questão de aprendizagem da escrita, a partir da didatização de gêneros. O objetivo principal desse projeto foi analisar o processo de textualização do gênero narrativo, através do produto texto escrito e da interferência da escola nesse processo. As propostas de mediação didática utilizadas foram baseadas no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART,1999, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) e permitem afirmar que a didatização de um gênero não é sinônimo de modelo e que há diferenças entre descrição linguística de gênero e transposições didáticas necessárias para acompanhar o processo de desenvolvimento da escrita, no sentido de construção de um sistema de produção de linguagem, voltado para as necessidades dos aprendizes.

Ligada a esse projeto, foi desenvolvida pesquisa para a dissertação de mestrado de uma das autoras (CAMPANI, 2005), que mostra que, embora vários trabalhos tenham se dedicado a mostrar elementos de estruturação linguística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito ao afirmarem que uma seqüência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas, entre os quais está incluída a pontuação. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas seqüências, apenas das características específicas do gênero escolhido. Entretanto, como levar adiante o trabalho com produção de textos sem dar conta, por exemplo, de questões como os chamados blocos de oração, decorrentes de os alunos ainda não terem adquirido as convenções de pontuação?

Essa questão, que está exemplificada a seguir com textos de alunos de 5ª série, mostra que muitos alunos ainda não têm construídas, de fato, as noções das unidades que formam o texto escrito e, conseqüentemente, nem sempre as marcam com os sinais que, de acordo com as convenções da língua escrita, seriam os considerados mais "adequados". Muitos deles apresentavam, em um parágrafo, orações justapostas ou ligadas apenas por conectores (predominantemente "e") ou por vírgulas, com o ponto final, algumas vezes, sendo usado somente ao término do parágrafo, como no exemplo a seguir.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

Luís²:

Era uma ves um menino que chamava Deivis que sempre jogava lixo na rua. Serto dia ele sonhou que era uma lata de lixo que se chamava lixovis ele era uma lata de lixo que ficava na sidade ele via todo mundo jogando papel, plastico garrafa etc nocham ele ficou pensando que todo as pesoa tocam lixo na entao vou fechar a tampa e vou ir far com o prefeito. Chegando lá ele falou que não ia abrir a tampa até desidir que as pesso jogasse lixo no lixo ele falou então vou colocar uma lei quem colocase lixo no cham ia ganhar uma multa de 100 R\$. A lixeira lixovis desidio ir em bora e abrir a tampa. Ele se acordou com sua erma chamando vai varrer este quarto cheio de papel, o plástico que vose joga nochom.(...)

2. Para entender o conceito de gênero de texto que utilizamos

A proposta do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006) analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas, materializadas através de ações de linguagem, que se concretizam discursivamente dentro de um gênero.

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

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos)[...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

¹ Agradecemos a colaboração dos então bolsistas de iniciação científica Márcio Gerhardt (FAPERGS) e Rafaela F. Drey (UNIBIC) e da bolsista de auxílio técnico (CNPq) Angélica Scherer, no desenvolvimento deste projeto. Agradeçemos ainda ao CNPq o apoio recebido nos projetos "A construção da escrita em ambientes sociais diversos: o interacionismo sociodiscursivo em questão" e "Desenvolvimento de narrativas e a construção social da escrita", cujos dados foram o ponto de partida para a elaboração deste artigo.

² Os nomes dos alunos são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos.

Bronckart (1999) recoloca a questão do gênero, sob o rótulo de gêneros de texto³, perseguindo a idéia de que tais gêneros podem ser facilmente reconhecidos nas práticas sociais de linguagem. Caracterizados por sempre apresentarem tema, construção composicional e estilo específicos, os gêneros tornam a comunicação humana possível.

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

3. Para entendermos como vemos o trabalho com gêneros de texto na escola

Em primeiro lugar, é preciso considerar que a introdução de um gênero de texto na escola depende de uma decisão didática, que precisa considerar os objetivos de sua aprendizagem, tratando-se, simultaneamente, de "um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar" (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p, 81). Essa relação estará na base de um modelo didático de gênero, que definirá os princípios (por exemplo, o plano geral do gênero de texto escolhido), os mecanismos enunciativos que se põem em ação e as formulações linguísticas, ou seja, os mecanismos de textualização que devem constituir os objetos de aprendizagem dos alunos. Três são os aspectos a serem considerados nesta elaboração: os conhecimentos existentes sobre gêneros de texto (teoricamente variados e heterogêneos); as capacidades observadas dos aprendizes (daí

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

a relevância de a própria docente da classe ser participante da pesquisa) e os objetivos de ensino. Finalizado o modelo didático, estará definido, então,o saber a ser ensinado. Este modelo didático, definido por Dolz e Schneuwly (2004),assenta-se, pois, sobre um tripé, formado por:

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

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

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

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

A infra-estrutura geral é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso nele encontrados, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que poderiam nele aparecer. O plano geral, relacionado à organização de conjunto do conteúdo temático, pode ser codificado em um resumo. Por sua vez, os tipos de discurso são os diferentes segmentos que um texto comporta ou "formas de organização linguística", em número limitado, com as quais são compostas os gêneros textuais. Por fim, as seqüências que organizam o conteúdo temático presente no texto designariam, conforme Bronckart, "modos de planificação mais convencionais" ou "modos de planificação de linguagem" desenvolvidos no interior de um texto (BRONCKART, 1999, p. 121).

³ Segundo este autor: "Chamamos de **texto** toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*" (BRONCKART, 1999, p. 75)

Por sua vez, os mecanismos de textualização estão articulados à progressão do conteúdo temático e "organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste" (BRONCKART ,1999, p. 259-60). Tais mecanismos explicitam as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto.Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática. Sua realização dá-se por "organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas". Já os mecanismos de coesão nominal "têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto" (BRONCKART, 1999, p. 124). No que se refere aos mecanismos de coesão verbal, o autor afirma que eles se caracterizam por "assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizadas no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais" (BRONCKART, 1999, p. 127).

Por fim, o último extrato do folhado textual de Bronckart refere-se aos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para a coerência pragmática do texto. Ou seja, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, (quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático (BRONCKART, 1999, p. 130).

4. Para entender a escolha dos elementos de estruturação lingüística a serem trabalhados numa seqüência didática

O texto de Luís apresentado na introdução deste trabalho exemplifica um modo de crianças construírem períodos e parágrafos. Franchi (1990), após análise de textos de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental, constatou que, antes de se falar em períodos, era possível falar-se em "blocos de orações", muitas dessas meramente justapostas, que as crianças faziam coincidir, normalmente, com parágrafos. Muitas construíam os seus períodos "como sequências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por 'e', ou ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como 'aí' e 'então'". Além disso, não distinguiam a "fala do narrador" da "fala dos personagens" nos poucos diálogos que utilizavam (FRANCHI, 1990, p. 42). É esse modo particular de construir o texto escrito que a autora denominou de "bloco de orações".

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

Com uma análise de tais produções, é possível perceber que esse modo de construção das frases pode até mesmo comprometer a coesão textual, a qual é entendida, neste trabalho, de acordo com o conceito de Guimarães (1990), que analisou o emprego de mecanismos coesivos por crianças de 9 a 12 anos a fim de verificar quais estratégias elas empregam para garantir a coesão de seus textos. Quanto à conexão interfrásica, os resultados encontrados na pesquisa apontam que as conjunções "e", "aí", "daí", "então" constituem os recursos mais empregados pelos sujeitos, com um destaque para o "e", que não é apenas empregado como adição, mas frequentemente como outros valores semânticos. Esse emprego é denominado de Princípio do Arquiconector, utilizado pelas crianças até, aproximadamente, 12 anos. De acordo com a pesquisadora, nesse caso, o conector 'e' "marca uma relação semanticamente indiferenciada entre duas proposições, mas opõe a noção de evento ligado à proposição anterior (...) a evento não ligado à proposição anterior" (GUIMARÃES, 1990, p. 276-7).

Enquanto o Princípio do Arquiconector é geralmente abandonado por volta dos 12 anos, a presença dos "blocos de orações" nos textos de seus sujeitos não diminuiu com o aumento da escolaridade, nem com o aumento da idade. Dessa forma, segundo a pesquisadora, já que existe um desenvolvimento no que concerne aos mecanismos de conexão interfrásica, devem ser procuradas outras causas para explicar o fato de aspectos relacionados à pontuação não terem sido construídos.

Uma das hipóteses levantadas diz respeito a questões ainda não construídas relacionadas à noção de frase como conjunto de orações inter-relacionadas, mas menor que o texto e menor que o parágrafo. A autora aponta que, ao utilizar o ponto final, a criança pode querer marcar partes de seu texto, ocorrendo uma tendência de separar a introdução do restante. Tal sinal seria usado, então, para marcar uma não-ligação com o discurso anterior, assinalando que ali acaba um momento do texto. Ainda conforme Guimarães, a construção das convenções da língua escrita parece percorrer um caminho de hipóteses. A primeira estaria relacionada ao fato de o ponto final servir apenas para terminar um texto, a segunda relacionaria esse sinal com partes do texto, e a terceira aproximaria o uso do sinal ao uso adulto. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que o papel da escola seria o de auxiliar o aluno a construir a noção de frase ou de período da língua escrita e a compreender que uma de suas marcas é o ponto final. Também é pertinente lembrar que a obra alude à importância do fato de essa mediação necessitar ser bem dosada, até para que a criança não desenvolva a idéia de que cada frase corresponde a um parágrafo.

Outra autora que também levanta hipóteses a respeito do "bloco de oracões" nos textos de crianças é Cardoso (2002). Em uma pesquisa em que se dedica à socioconstrução do texto escrito por crianças das quatro primeiras

séries do Ensino Fundamental, afirma⁴ que as operações de textualizaçãolinearização expressariam a materialização do texto, a "construção efetiva do canal textual, o colocar em frases e palavras". Existiriam três tipos de operações de textualização: as de conexão/segmentação; as de coesão e as de modalização. Cada uma delas comportaria subconjuntos específicos de operações para realizar sua função e se realizaria por meio de categorias particulares de unidades linguísticas (CARDOSO, 2002, p. 113). A característica comum das operações de conexão/segmentação é a de "pontuar" o discurso, dividi-lo em partes e, ao mesmo tempo, funcionar como "cimento" que rejunta as unidades ao contexto. Os sinais de pontuação, assim como os organizadores textuais, seriam, pois, unidades essenciais, traços das operações de conexão e de segmentação.

Ainda segundo Cardoso, as marcas de pontuação constituem-se indicadores da organização temática e sequencial dos textos das crianças. Sua apreensão traduziria formas cada vez mais sofisticadas de planejamento textual por parte da criança. Para ela, a complexificação dos procedimentos de textualização pode ser vista como componente importante do processo de ampliação do conhecimento dos gêneros textuais.

De acordo com seus dados, desde a 1ª série, as crianças utilizam o ponto em quantidade bastante expressiva, seja ele final ou interfrástico. Trata-se, contudo, de um emprego que chama de "solitário", em função da ausência de uma oposição que outro sinal poderia propiciar. A partir da 2ª série, há uma mudança nesse quadro, especialmente pelo uso da vírgula, dos dois pontos e, nem tão expressivamente, do travessão, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. Isso "significa a introdução de um sistema de oposições que parece corresponder ao desenvolvimento de capacidades crescentes para hierarquizar a importância (relativa) de informações no seio de um texto" (CARDOSO, 2002, p.169). Já na 3ª e 4ª séries, o sistema de pontuação gradualmente se expande e se normaliza, uma vez que há diversidade de marcas, e os usos desse sistema aproximam-se do uso adulto.

A partir desses dados comparativos entre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, Cardoso revela que a linha evolutiva pela qual a criança passa no aprendizado da pontuação segue para uma diversificação e evolução. Contudo, chama a atenção para as possíveis diferenças individuais nesse apren-

A autora utiliza a nomenclatura bloco de frases para tratar do mesmo fenôdizado. meno que Franchi. Seus dados apontaram uma curva ascendente em relação à ocorrência do fenômeno entre a 1ª e a 3ª série e uma descendente na 4ª, o que sugere, segundo ela, uma "tendência para a normalização", ou seja, "a busca das crianças em assinalar o final das frases com um ponto" (CARDOSO, 2002, p.166).

No que se refere a esses dados, encontra-se aqui uma diferença em relação à pesquisa de Guimarães anteriormente analisada, que sugeria exatamente o contrário: os blocos não desapareciam com a idade. Talvez essa diferença possa ser explicada em relação à opção metodológica de cada uma das pesquisadoras. Enquanto Cardoso fez uma pesquisa longitudinal, em sala de aula, com as mesmas crianças, seguindo a aplicação de intervenções pedagógicas por ela planejadas, Guimarães fez uma pesquisa transversal, com sujeitos diferentes, provenientes de diversas escolas, a partir de propostas fora do ambiente da sala de aula. De qualquer forma, independente de o fenômeno tender ou não para a "normalização", o que é indiscutível é que ele foi constatado e, por isso, é pertinente refletir sobre suas causas.

Ao levantar hipóteses sobre os motivos para a utilização do fenômeno, Cardoso aponta a influência de um "processo de planejamento textual essencialmente cognitivo, que funciona por pedaços de conteúdo, elaborados ao longo da tarefa de escritura" (CARDOSO, 2002, p. 153). Assim, um planejamento mais global e mais antecipativo, mais "guiado por modelos elaborados de linguagem, oferece a oportunidade de utilização de unidades de pontuação cuja função é colocar em evidência, para o leitor, as fases do texto" (CARDOSO, 2002, p. 153). Exemplificando melhor as idéias da autora, ela sugere como uma possibilidade para explicar o fenômeno a hipótese de a criança querer evidenciar, com os pontos intratextuais que eventualmente utiliza, "rupturas", separações de fases de seu texto, de modo a marcar, por exemplo, fases como, no protótipo das narrativas, situação inicial, complicação, e assim por diante⁵. Os dados da autora sugeriram que as rupturas do texto são cada vez mais pontuados à medida que o processo de escolarização avança.

Em sua pesquisa, Cardoso menciona também uma outra ocorrência de um sinal de pontuação cuja compreensão é essencial para o estudo dos blocos de orações, especialmente no que se refere aos textos de meus sujeitos: a vírgula interfrástica, usada no lugar em que, convencionalmente, esperar-se-ia um ponto. Segundo Cardoso, ao atingir uma fase em que se valeria insistentemente de uma vírgula interfrástica, a criança estaria elaborando uma oposição entre "ruptura fraça" e "ruptura forte" no texto. Nos locais do texto onde não há uma ruptura forte no nível de conteúdo, a frase representaria uma ruptura fraca e seria separada da seguinte pela vírgula interfrástica. Assim, a criança estaria diversificando as marcas levando em consideração os diferentes graus de ligação entre os acontecimentos narrados. Veja-se que aqui os resultados de Cardo-

⁴ Essa classificação é pautada em trabalho de Schneuwly (1988).

⁵ Veja-se, portanto, que, nesse caso, a nomenclatura "ruptura" não é tomada na mesma acepção do que Guimarães (1990) entende como "ruptura de coesão". Nesse caso, "ruptura" é entendida simplesmente como separação de fases do texto.

so parecem, mais uma vez, convergir com os de Guimarães, uma vez que esta autora sugere que a criança pode querer marcar, com um ponto final, uma nãoligação com o discurso anterior, assinalando que ali acaba um momento do texto.

5. A seqüência didática desenvolvida

O gênero escolhido para a montagem da seqüência didática foi o conto humorístico infantil e a questão de estruturação linguística enfocada foi a presença de blocos de orações em textos anteriores da turma. A exposição a seguir é uma breve síntese das atividades propostas, que foram desenvolvidas em uma turma de 5ª série de uma escola pública, municipal e de ensino fundamental incompleto (até a 6ª série), localizada em um bairro de classe popular de um município do Vale dos Sinos. Os alunos eram de classe média baixa ou baixa, e suas idades variavam, no início da pesquisa, entre 11 e 13 anos, com a expressiva maioria entre 11 e 12. No que se refere às condições de letramento, a maior parte de suas experiências eram mesmo proporcionadas e incentivadas pela escola, pois em casa, segundo grande parte deles, o hábito da leitura não era constantemente realizado nem incentivado pelos pais ou responsáveis (alguns dos quais nem mesmo Ensino Fundamental completo possuíam). As experiências limitavam-se mais à leitura de "cartinhas" feitas entre eles, de revistas/gibis, ou letras de músicas. A escola realizava um trabalho de retiradas de livros desenvolvido com muito entusiasmo pela professora responsável pela Biblioteca, do qual a maioria dos alunos participava. Eles retiravam os livros quinzenalmente, embora nem sempre essa leitura, de fato, ocorresse por parte de todos. De qualquer forma, havia contato regular com livros, os quais, em sua maioria, exploravam gêneros narrativos.

A sequência foi aplicada por uma das autoras do artigo em sua própria sala de aula, no período de agosto a dezembro de 2004.

Apresentação da situação de comunicação e primeira produção:

Duração: uma aula de dois períodos

Foram apresentados os dados necessários para que os alunos conhecessem o projeto de comunicação a ser realizado na produção final — a produção de uma coletânea de contos humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural de Escola, no mês de dezembro, e, em seguida, doada à Biblioteca da Escola — e a aprendizagem de linguagem que seria enfocada: a pontuação. Os alunos realizaram, em seguida, a primeira produção, partindo apenas dos conhecimentos que já possuíam sobre o gênero.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

Oficina 1: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: a sequência narrativa

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e a análise do conto "Vovô General, Vovó Vedete", de Orthof (2002), o preenchimento, em conjunto, de quadro com a sequência narrativa, a análise dos elementos como brevidade/contração do gênero e a discussão sobre as diferenças entre conto e piada.

Oficina 2: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: o humor

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e análise do Conto "Pipi", de Azevedo (2001), o preenchimento, em conjunto, do quadro com a sequência narrativa, a análise do recurso final inesperado para o humor e a comparação com o conto anterior no que se refere aos recursos humorísticos.

Oficina 3: Revisão da pontuação no discurso direto

Duração: três aulas de dois períodos cada

Foram realizados exercícios de pontuação de trechos do primeiro conto abordado, com e sem formato gráfico. Após procedeu-se à identificação, pelo uso de lápis de cor para sublinhar, das diferentes vozes (narrador e personagens) presentes no texto, a pontuação de pequenos trechos dos contos lidos e a reescrita de trechos de contos de alunos considerando a pontuação no discurso direto.

Oficina 4: Produção de um texto coletivo

Duração: uma aula de dois períodos

A partir de um texto produzido por um colega na primeira produção que não apresentou todas as fases da narrativa, procedeu-se ao preenchimento do quadro com as fases da narrativa, com sugestões de como o autor do texto poderia criar complicação, resolução e situação final. Em seguida, cada aluno leu suas sugestões, e foi elaborado um texto coletivo a partir das sugestões de que a turma mais gostou.

Oficina 5: Continuação do texto de um colega

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da situação inicial de um conto produzido por um colega no primeiro dia do projeto que apresentou, relativamente, todas as fases da narrativa, em duplas, foram criadas as outras fases, a partir do preenchimento do quadro dos acontecimentos no caderno. Ao final, todos leram suas sugestões e eu li o texto original.

Oficina 6: Revisão das características do conto até então trabalhadas

Duração: três aulas de dois períodos:

Foram realizadas a leitura e a análise de dois textos: "A morte da tartaruga", de Fernandes (2003), e "Minhas férias, pula uma linha, parágrafo", de Gribel

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

(2001) a fim de discutir e retomar os aspectos trabalhados anteriormente (como se constrói a sequência narrativa, como se dá o humor). Foram enfatizados os elementos da representação do mundo do leitor criança nos textos, principalmente no último, que propicia uma grande identificação com a realidade de um estudante do Ensino Fundamental.

Oficina 7: Preparação para a produção do conto humorístico

Duração: uma aula de dois períodos Foi trabalhado o roteiro para elaboração de um conto humorístico. Os alunos, podendo ser auxiliados pelos colegas, elaboraram um roteiro para a escrita de um conto humorístico. Eles puderam modificar sua primeira produção ou criar uma nova temática, se assim desejassem.

Oficina 8: Reescrita do conto

Duração: uma aula de dois períodos

Os alunos escreveram o conto conforme roteiro.

Oficina 9: Análise conjunta de alguns textos produzidos, enfatizando a pontuação e o formato gráfico

Analisaram-se, em conjunto, a partir da reprodução de alguns textos iniciais dos alunos em lâminas de retroprojetor, aspectos como o formato gráfico do texto, tanto externo quanto interno, e a pontuação, também interna e externa. Iniciou-se a abordagem do bloco de orações e da distinção entre o uso da vírgula e dos pontos final, de exclamação e de interrogação.

Oficina 10: Reescrita de um texto no computador

Duração: uma aula de dois períodos

No Espaço Informatizado da escola, em duplas, os alunos reescreveram um texto de um colega que apresentava blocos de orações muito enfatizados. Em seguida, analisaram-se as sugestões das duplas. Foram enfocados aspectos como conectores, repetição de palavras e pontuação.

Oficina 11: Reescrita de textos dos colegas, enfatizando a pontuação

Duração: duas aulas de dois períodos

Os alunos reescreveram textos de colegas, conforme elementos presentes na

Oficina 12: Reescrita do texto de um colega, enfatizando a pontuação e as características do gênero

Duração: duas aulas de dois períodos

A partir do texto de um colega, que, além de apresentar blocos de orações, apresentava aspectos a serem reconstruídos, relativos às características do gênero conto humorístico, os alunos, em duplas, fizeram uma reescrita. Em seguida, ouviram-se as sugestões dos colegas. Alguns textos produzidos foram selecionados e seus fragmentos foram utilizados para discutir a pontuação.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

Oficina 13: Síntese dos aprendizados das oficinas

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da leitura do conto "O Vovô e a Dentadura", de Orthof (2001), retomou-se o que foi aprendido no semestre e discutiram-se que aspectos os alunos deveriam observar ao elaborarem sua produção final.

Produção final

Duração: uma aula de dois períodos

As aulas seguintes foram dedicadas à avaliação das produções dos alunos (conforme grade em anexo), à escolha dos textos a serem incluídos na coletânea, à aplicação de um questionário sobre o projeto e à produção do material no Espaço Informatizado. Enquanto alguns se dedicaram à digitação, outras ficaram responsáveis pelas ilustrações.

Esta explanação apresentou, sucintamente, as atividades realizadas. Haveria vários aspectos a serem aqui mencionados quanto ao andamento de cada uma dessas oficinas. Entretanto, tal relato estenderia os limites deste trabalho e será feito em outras oportunidades. Contudo, é necessário registrar a preocupação, durante as oficinas, com o fato de os alunos manifestarem, ao grande grupo, suas reflexões sobre cada um dos exercícios, principalmente no que se refere às tarefas de reescrita de textos. Durante a correção das tarefas, os alunos participaram bastante, dando contribuições interessantes, que eram sempre discutidas por todos. Essa interação foi fundamental para que os resultados positivos fossem alcançados. Da mesma forma, foi marcante a interação entre os próprios alunos espontaneamente, quando da realização dos exercícios. Eles sentavam-se em duplas, já pré-determinadas pelos professores, de modo que os que já estivessem em um processo mais avançado de aprendizagem ficassem ao lado daqueles que necessitassem mais de alguma ajuda. E essa interação das crianças nas duplas e o andamento proporcionado pelos mais capazes foi imprescindível para o processo.

6. Os resultados colhidos

A análise dos textos inicial e final dos alunos seguiu o modelo de análise construído por Bronckart (1999). Os três níveis do folhado textual propostos pelo autor foram contemplados, mas não são analisados todos os elementos dessas camadas. Com relação ao primeiro nível, a infra-estrutura geral, foi analisado o plano geral, enfatizando a pertinência do conteúdo temático mobilizado pelos alunos e a organização desse conteúdo em sequência narrativa. Quanto ao segundo nível, os mecanismos de textualização, foram ampliados os conceitos de conexão e de coesão que Bronckart propõe para incluir as questões de

coesão propostas por Guimarães (1990), no que se refere aos blocos de orações e à presença do Princípio do Arquiconector. Por fim, ao tratar dos mecanismos enunciativos, foi abordada a distinção entre as vozes do narrador e as vozes do personagem, a distinção entre narrador e autor empírico e também as avaliações que a instância que assume a posição enunciativa expressa sobre o conteúdo temático, muito embora essa última questão não tenha sido muito trabalhada. Para fins deste artigo, no entanto, o foco da análise será restrito aos mecanis-

mos de textualização.

É pertinente destacar que esses níveis são analisados separadamente apenas para fins teóricos e didáticos, porque, na prática, como bem ressalta Machado (2004b), encontram-se em uma "inter-relação contínua". Em alguns casos, por exemplo, fica até mesmo difícil estabelecer as fronteiras entre esses elementos. Veja-se o caso do discurso direto6, que, no caso do gênero em questão, está envolvido na infra-estrutura geral, nos tipos de discurso e nos tipos de sequência, e não deixa de estar relacionado também aos mecanismos de textualização (muitas vezes sua não-marcação com os sinais de pontuação é causa de bloco de orações) e aos mecanismos enunciativos (por ressaltar diferentes vozes).

Ao analisar as produções iniciais, 80,95% dos alunos (17) apresentaram, em seus textos, o fenômeno de "blocos de oração". Mas talvez mais importante que esse dado numérico seja uma constatação relativa à diferença de níveis que os alunos apresentaram ao construírem esses blocos. Apesar de todos estarem em uma mesma série, as produções eram bastante heterogêneas nesse sentido — blocos muito grandes, outros bem menores — fato esse que não deixa de ser comum na realidade escolar brasileira. Para tentar compreender esse fato, voltamos ao estudo de Guimarães (1990), quando a autora refere o caminho de hipóteses que a criança percorre durante a construção das convenções da pontuação. Conforme já referido, a autora apontou que a primeira hipótese relacionaria o ponto final com o término do texto; a segunda, com partes do texto; e a terceira aproximaria o uso de tal sinal ao adulto. Essas idéias aproximam-se das considerações de Cardoso (2002), no que se relaciona à tendência de aumento, no decorrer do processo de escolarização, da marcação do texto com os sinais de pontuação por parte da criança, que passaria a, cada vez mais, perceber as "rupturas" importantes de sua produção. Essas relações estavam presentes nas produções iniciais dos alunos.

Embora nem tenha colocado o ponto ao final do texto, Lucas aproxima-se da primeira fase mencionada por Guimarães, pois seu texto foi constituído de um único bloco de orações, sem nenhum ponto interfrástico:

A casa da vovó de pernas pro ar

Eu Lucas nas minhas férias convidei os meus amigos e fomos para rolante pra casa da minha vovó eu e o Ricardo, Mateus, Ramom e o fernando nós chegamos lá descancemos tomemos café na minha vovó e depois nós fomos cacha passarinho o Ricardo foi Atirar nele a funda escapou da mão dele deu na carra dele ele começou A chorar e os outros comechara m a dar rizada do olho de que espava rocho

A maioria dos alunos encontrava-se em uma segunda fase, em que pareceram coincidir seus pontos com fases da narrativa. Veja-se o caso da aluna Júlia:

O Tombo

Era uma vez um menino chamado caio ele tinha + 2 irmãos eles eram dois capetas. Ele todo dia disia os capetas capetinhas capetão sua mãe um dia dise que ela ira au medico ele ficou furioso quando ela falou que ele teria que leva seus irmãos para escola ele ate aceito mas quando chegou na escola falou um monte de palavram ele foi chamado na secretaria e ele disse capetas capetinhas capetão e a diretora falou que para os irmãos deles ele teria que respeite eles primeiros e assim ele aprendeu a lisão.

Nesse texto, ela usou apenas dois pontos, que poderiam estar relacionados à questão da separação das fases de um texto referida tanto por Guimarães quanto por Cardoso. Talvez a menina tenha percebido como única grande ruptura em seu texto a separação entre a situação inicial (primeiro parágrafo), em que ela caracterizou os personagens, e o restante do texto, onde, de fato, foram narradas as ações. É o que Guimarães mencionou de separação da introdução ou orientação do restante do texto, fato que encontrou em sua pesquisa. Veja-se até mesmo que a menina tentou separar essas fases por meio de mudança de parágrafos, ao passar o texto para nova linha, embora não tenha deixado o espaço inicial.

Por fim, a terceira fase aproximaria o uso da pontuação ao uso adulto. É o caso do texto de Ricardo. Veja-se que, nesta fase, o aluno já "recortou" (Cardoso, 2002) bem mais seu texto por meio dos sinais de pontuação do que outros colegas. Ele utilizou a estratégia dos blocos de orações em dois momentos (1º e 4º parágrafos) pelo uso das partículas "e" e "então", mas esses blocos não são tão

⁶ No caso dos tipos de discurso, Bronckart apresenta quatro classificações: teórico, interativo, relato interativo e narração. O discurso direto é considerado um tipo secundário de discurso interativo. Prefirimos utilizar a nomenclatura discurso direto e não interativo, pois pode haver discurso interativo que não se manifeste por meio de discurso direto.

143

extensos quanto aqueles apresentados em textos de outros alunos. Repare-se também o uso pertinente do discurso direto com a correspondente pontuação, com travessão utilizado, inclusive, para após o discurso do personagem, para separá-lo do narrador:

Dois loucos decidirão fugir do hospicio pelo buraco da maçaneta. Então os dois a noite foram para

a porta e um guarda do hospício estava na frente da porta parado e perguntou para os dois:

— O que vocês estão fazendo aqui?Não deviam estar nos seus quartos?

— É deviamos mas estamos cansados para dormir — disse um dos loucos.

O guarda levou os dois para o quarto e foi fazer sua sonda então os loucos denovo foram para porta

e um deles disse:

 Vamos desistir porque o guarda esqueceu a chave na maçaneta. E assim os loucos voltaram para o quarto.

Os exemplos parecem ser suficientes para sugerir a questão da heterogeneidade a que nos referimos e com a qual deparamos ao analisar as produções iniciais dos alunos.

A análise das produções finais, no que se refere à presença de blocos de oração apontou resultados bastante satisfatórios. É evidente que ficaram muitos aspectos a serem trabalhados ainda, mas os avanços dos alunos sugerem que um trabalho de pontuação em sequências didáticas com o gênero escolhido é pertinente. Nenhum aluno permaneceu na primeira fase a que Guimarães se refere, ou seja, nenhum aluno associou ponto final somente ao término do texto. Da mesma forma, nenhum aluno separou apenas introdução do restante do texto ou fez um texto que coincidisse totalmente o uso dos pontos finais com o de término de parágrafo. Ou seja, pelo menos um parágrafo de todos os textos apresentou-se com mais de uma frase pontuada. Os blocos, de fato, não desapareceram totalmente (e, evidente, sua aparição não pôde ser dissociada das fases do texto), mas os alunos já ficaram mais próximos de uma pontuação mais semelhante ao uso convencional, pois seus textos ficaram bem mais "recortados" pelos pontos finais. Os blocos permaneceram nas produções de doze alunos (57,14%). Contudo, de forma diferenciada dos iniciais, pois ocorreu uma forte tendência de diminuição do tamanho, devido aos alunos "recortarem" mais seus textos. Grosso modo, as fases do texto ganharam mais pontos interfrásticos, ou seja, dentro de uma mesma fase, aumentou o número de frases pontuadas. O texto de Lucas, que não havia utilizado nenhum ponto no primeiro texto, mostra a evolução que queremos demonstrar.

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

"A casa da vovó. E o olho rocho."

O Ricardo e os amigos dele foram viajar Para Rolante, na casa da avó do Ricardo. Eles foram caçar e escapou a Borracha e deu no olho dele todos Riam muito. Ele foi chorando para casa da avo.

A avó botou um remédio no olho dele, e o Ricardo disse:

Vó esta doendo o meu olho.

A avó disse:

- Ricardo deita no sofa que acalma.

Ele deitou e dormio. (...)

O texto final de Lucas mostra que não há mágica no trabalho realizado, mas um caminho para a aquisição de um recurso exclusivo da escrita, como é o caso da pontuação. Os textos aparecem bem mais "recortados", inclusive utilizando o travessão e os dois pontos. De uma forma geral, no conjunto dos textos finais, a quantidade de frases pontuadas aumentou consideravelmente e, consequentemente, diminuíram os "blocos de orações". Em alguns casos, o fenômeno do bloco permaneceu, sobretudo, no clímax da história, o que poderia ser pragmaticamente justificado, pois, neste momento, para o aluno, não deveria haver nenhuma "ruptura". A comparação entre produção inicial e final, muito mais do que a simples análise de dados quantitativos, que nem sempre mostram os pequenos mas importantes progressos individuais, sugere que o estudo da pontuação dentro de oficinas sobre um determinado gênero pode, sim, oferecer resultados satisfatórios, sem descaracterizar o princípio básico de uma sequência didática.

7. Entendendo um processo que não pode acabar

Evidentemente, uma única proposta nunca será suficiente para um processo que não acaba, o da aprendizagem de gêneros. São necessárias ações continuadas, como as que tomam o interacionismo sociodiscursivo como base e que trabalham o texto como uma prática de linguagem (cf. GUIMARÃES, 2006). Retomando o exemplo da questão da pontuação, as pesquisas do referencial teórico e a própria pesquisa empírica realizada sugerem a complexidade que envolve esse aprendizado e que justifica muitos dos resultados encontrados.

A relação proposta de se atentar para elementos de estruturação linguística ao lado de questões próprias do gênero a ser ensinado é, no dizer de Campani (2005), questões para além da didatização do gênero, pois, por vezes, extrapolam os limites de propostas como a de Schneuwly e Dolz (2004). São questões que, normalmente, só emergem da prática cotidiana e que, por isso, devem ser socializadas.

É necessário enfatizar, contudo, valendo-nos das palavras de Machado (2004b), que, no que se relaciona ao ensino de gêneros, "é necessário termos a consciência de que as restrições sociais deixam sempre, a todo momento, em

consciencia de que as restrições sociais dellam semplo, a tradicionario de cada ação, uma brecha, uma falha, uma incompletude onde podemos deslizar" e que o modelo de análise do ISD constitui-se como "uma ferramenta, que, ao lado de outras — e como todas as outras — pode e deve ser continuamente adaptada e reformulada diante das situações concretas de pesquisa" (MACHA-

DO, 2004b, p. 28). Essa ferramenta está na base do artigo apresentado, disponível para outros usos e adaptações, necessárias pelas diferenças das capacidades demonstradas pelos aprendizes.

Anexo

Grade de avaliação – Produção de um texto humorístico

Minha	Nota da professora
nota	Professora
1.00	
E S	INS. AN INC. IN CO.
114 30	ord America
	1
	_
	77 77 77 77
+	14.0 E. C 1
foram os se	guintes:
	A. See
	nota

Organon, Porto Alegre, nº 46, janeiro-junho, 2009, p. 127-146

Bibliografia

- BAKHTIN, Mickhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Educ: São Paulo, 1999.
- ____. Atividade de Linguagem, discurso e desenvolvimento Humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- CAMPANI, Daiana. Questões para além da didatização do gênero:um olhar para o ensino de pontuação em seqüência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil. Dissertação de Mestrado São Leopoldo: UNISINOS, 2005.
- CARDOSO, Cancionila J. *A socioconstrução do texto escrito*: uma perspectiva longitudinal. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o ensino do oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.
- FERNANDES, Millôr. A morte da tartaruga. In: CAMARGO, Luis (org.). Ciranda de contos. São Paulo: Quinteto editorial, 2003, p. 28-31.
- FRANCHI, Eglê. *Redação na escola*: e as crianças eram difíceis. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- GRANATIC, Branca. *Redação, humor e criatividade*. São Paulo, Scipione, 1997. GRIBEL, Cristiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: LAGO, Ângela et al. *Historinhas pescadas*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.
- GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *O desenvolvimento da coesão*: estratégias da passagem do contexto ao texto. Teses de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.
- ____. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. Linguagem em (Dis)curso LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006
- MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 2, jul/dez 2004a, p. 1-3.
- ____. Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 1, jan/jul 2004b p. 17-28.
- ORTHOF, Sylvia. Vovô General e Vovó Vedete. In: QUINTANA, Mário, et al. *Faz de conto*. São Paulo: Global, 2002, p. 22-30.

____. O bisavô e a dentadura. In: MACHADO, Ana Maria et al. Quem conta um conto?. São Paulo: FTD, 2001, p. 53-59.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares — das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-94.