



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

CAUSO ESCRITO:

UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE LEITURA,
PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA,
VIA PLANO DE TRABALHO DOCENTE

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

CAUSO ESCRITO:

UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE LEITURA,
PRODUÇÃO TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA,
VIA PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito

Londrina
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

N191c Nantes, Eliza Adriana Sheuer.

Causo escrito : uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via plano de trabalho docente / Eliza Adriana Sheuer
Nantes. – Londrina, 2014.
267 f. : il.

Orientador: Alba Maria Perfeito.

Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2014.

Inclui bibliografia.

1. Causos – Teses. 2. Gêneros discursivos – Teses. 3. Análise linguística (Linguística) – Teses. 4. Planejamento educacional – Teses. 5. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Teses. I. Perfeito, Alba Maria. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 801

ELIZA ADRIANA SHEUER NANTES

CAUSO ESCRITO:

UMA PROPOSTA DE TRABALHO SOBRE LEITURA, PRODUÇÃO
TEXTUAL E ANÁLISE LINGUÍSTICA,
VIA PLANO DE TRABALHO DOCENTE

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira
Universidade Norte do Paraná - UNOPAR

Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Loredana Limoli
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 17 de Outubro de 2014.

*Dedico esta tese a Deus, minha fortaleza!
Para Ailton, Bárbara, Beatriz,
Maria, Etelvina e Eliana,
minhas inspirações constantes.*

*Um gallo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros gallos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro gallo
que apanhe o grito de um gallo antes
e o lance a outro; e de outros gallos
que com muitos outros gallos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de gallo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os gallos*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erquendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito, orientadora deste trabalho, minha admiração pela sensibilidade, sabedoria e compromisso neste percurso. Tê-la como interlocutora, na construção desta tese, fez-me lembrar dos versos de Cecília Meireles:

“Há pessoas que nos falam e nem as escutamos;
Há pessoas que nos ferem e nem cicatrizes deixam.
Mas há pessoas que, simplesmente, aparecem em nossa vida...
E que marcam para sempre...”

Parafraseando a poetisa,

“Um ‘orientador’ é sempre irmão do vento e da água: deixa seu ritmo por onde passa.”

Obrigada, cara orientadora! Apesar das “mazelas” da educação brasileira, seu olhar me impulsiona para a esperança.

Meus agradecimentos especiais aos valiosos profissionais com quem muito aprendi em razão desta tese: Prof.^a Dr.^a Marilurdes Zanini, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira, Prof.^a Dr.^a Joyce Elaine de Almeida Baronas e Prof.^a Dr.^a Loredana Limoli, pelas significativas contribuições ao meu trabalho, por ocasião do Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, por, gentilmente, ter aceitado compor a banca de defesa.

Ao meu esposo, Ailton, por respeitar minhas escolhas, meus sonhos, e pela compreensão e apoio recebidos ao longo dessa vivência. Cônsua da ‘relativa instabilidade’ das relações humanas, de uma coisa tenho certeza: “eu sei que vou te amar, por toda minha vida vou te amar...” (Roberto Carlos).

Às minhas filhas, Bárbara e Beatriz, que, através de sua presença e demonstração de carinho, me estimulam a prosseguir. Lembrem-se, nessa vida, “é preciso amor pra poder pulsar; é preciso paz pra poder sorrir; é preciso a chuva para florir” (Almir Sater).

À minha mãe, Maria, agradeço por todo amor, todo carinho e todas as horas de oração.

À minha irmã e amiga, Eliana, por mais uma vez ser tia e mãe das minhas filhas e pela compreensão e incentivo permanentes. Como enuncia Saint-Exupéry: “Tu serás sempre meu amigo. Terás vontade de rir comigo”.

À minha sogra, Etelvina, obrigada por me ensinar que a fé e a família vêm em primeiro lugar.

À Professora Débora Maria Proença, amiga e companheira desta pesquisa colaborativa, que tal qual uma águia está se lançando em maravilhosos e indescritíveis voos.

Aos professores do Departamento de Serviço Social, em especial à Prof.^a Claudia Neves da Silva e ao amigo Valdeir Alberto dos Santos, pelo apoio nesta jornada.

A todos os professores do corpo docente e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, por abrirem as portas da percepção e do conhecimento.

À equipe de professores da UNOPAR, em especial a Juliana Fogaça Sanches Simm e Ana Paula Silveira, pela partilha do saber na hora dos “lanches pedagógicos”, durante os quais o objeto da tese, os projetos de pesquisa e os nossos sonhos misturaram-se e eram (como ainda são) amplamente (re)discutidos.

Aos integrantes dos projetos de pesquisa “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” e “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, pelas trocas de experiências e saberes.

Aos meus alunos e companheiros de pesquisa.

A Deus, pela certeza de Sua presença constante, iluminando o meu caminho e concedendo-me forças para nunca desistir diante dos obstáculos.

A todos os amigos não mencionados, que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização e finalização deste trabalho, muito obrigada!

“[...] é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece, só preserva e reconstitui o outro; e tudo isso é feito a fim de que minha própria memória das coisas do mundo e da vida se torne, por sua vez, memória estética.”

Mikhail Bakhtin

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Causo escrito**: uma proposta de trabalho sobre leitura, produção textual e análise linguística, via Plano de Trabalho Docente. 2014. 266 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, na série final do Ensino Fundamental, mediada pelo trabalho colaborativo, integrando oralidade, leitura e produção/refação textuais, com a intenção de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em língua materna, via “Plano de Trabalho Docente”/PTD (GASPARIN, 2007). Enquanto objetivo específico, vamos analisar o processo de didatização, por meio de um trabalho colaborativo, com o texto-enunciado “causo escrito”, no Ensino Fundamental, com o apoio do PTD, visando à melhoria do ensino-aprendizagem das atividades de leitura, de produção textual e de análise linguística. Defendemos que o gênero discursivo da esfera literária, o “causo”, pode ser inserido na escola, conforme indicam os PCN (BRASIL, 1998), principalmente por tratar-se de um gênero com enunciados concretos que expressam a crença do povo, manifestando, inclusive, em suas narrativas, um dos maiores patrimônios da humanidade: sua história (CÂNDIDO, 1981). A presente pesquisa inscreve-se na área da Linguística Aplicada, de caráter qualitativo-interpretativo e de cunho etnográfico, porque surge da preocupação com o uso da linguagem em esferas sociais distintas, volta-se para a interpretação dos fatos considerados no processo de trabalho colaborativo, foco desta tese. Além dos pressupostos teóricos, oriundos de Bakhtin (2008; 2010) e Bakhtin e Voloshínov (2010), ancoramo-nos, para encaminhamento didático, nos estudos de Gasparin (2007), cuja proposta de trabalho, intitulada “Plano de Trabalho Docente”, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das ideias de Saviani (2008) e da teoria de Vygotsky (1999). Desse modo, almejamos criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática sugerida pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), assumindo, enquanto objeto de estudo, os enunciados concretos do gênero discursivo proposto, salientando o processo de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção/refação textual. O resultado da pesquisa apontou para a proficiência do trabalho colaborativo na realização de um trabalho interligado entre leitura, produção textual e análise linguística para possibilitar ao aluno a apropriação de enunciados concretos do gênero “causo escrito”, de modo significativo, dinâmico e criativo, visto entendermos, ainda, que a opção pelos textos-enunciado desse gênero, como conteúdo de ensino, propiciou um tratamento mais próximo à realidade discente, na produção de sentidos contextualizados.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Causo. Plano de Trabalho Docente.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Written case:** a proposal to work on reading, textual production and linguistic analysis, through a Teacher Work Plan. 2014. 266 p. Thesis (Ph.d. in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the process of pedagogical intervention in the teaching and learning of Portuguese, in the final grade of Elementary Education, mediated by collaborative work, integrating orality, reading and textual production/rebuilding, with the intention of contributing to the process of teaching and learning in mother tongue, through “Teaching Work Plan” (GASPARIN, 2007). As specific purpose, we will analyze the process of didactization through a collaborative work, with the text-enunciate “written case”, in Elementary Education, with the support of PTD, aiming the improvement of the teaching and learning of reading, textual production and linguistic analysis activities. We argue that the discursive genre of literary sphere, the “case”, can be inserted in school, as indicated by the PCN (BRASIL, 1998), mainly because it is a genre with concrete enunciates that express the belief of the people, manifesting in their narratives, also, one of the greatest heritages of humanity: its history (CÂNDIDO, 1981). This research falls in the area of Applied Linguistics, with a qualitative-interpretative and ethnographic character, once it arises from the concern about the use of language in different social spheres, turning its attention to the interpretation of the facts considered in the collaborative work process, focus of this thesis. Beyond the theoretical assumptions derived from Bakhtin (2008, 2010) and Bakhtin and Voloshinov (2010), for a didactic routing, we are supported by Gasparin’s (2007) studies, whose work proposal, entitled “Teaching Work Plan”, is rooted in Historical-Critical Pedagogy, from the ideas of Saviani (2008) and the Vygotsky’s theory (1999). Thus, we aim to create and experience, in classroom situations, one didactic suggested by the Portuguese Curriculum Guidelines of the State of Paraná (PARANÁ, 2008), assuming, as an object of study, the concrete enunciates of the proposed discursive genre, emphasizing the process of linguistic analysis contextualized to the practices of reading and textual production/rebuilding. The research results pointed to the usefulness of collaborative work in the realization of an interconnected work of reading, textual production and linguistic analysis to enable the student to the appropriation of concrete enunciates of the genre “written case”, in a significant, dynamic and creative way, once we consider that the option for the text-enunciates of that genre, as a learning content, provided a treatment closer to the student reality, in the production of contextualized meanings.

Keywords: Discursive genre. Case. Teacher Work Plan.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração)	36
Figura 2 - Percorso teórico da pesquisa.....	43
Figura 3 - Proposta inicial de ações interventivas na escola	49
Figura 4 - Informações que subjazem aos causos orais retextualizados	125
Figura 5 - Categorizações dos gêneros.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Diagnóstico: estudo do gênero.....	175
Gráfico 2 -	Nível de conhecimento dos alunos sobre o caso.....	175
Gráfico 3 -	Curiosidades dos alunos em relação ao gênero.....	176
Gráfico 4 -	Identificação dos gêneros pelos alunos.....	177
Gráfico 5 -	Gêneros identificados na produção textual final.....	202
Gráfico 6 -	Definição de “causo” pelos alunos	232
Gráfico 7 -	Narração de causos na família	233
Gráfico 8 -	Linguagem empregada nos causos, segundo os alunos	234
Gráfico 9 -	Concepção do caso enquanto elemento de utilidade social	234
Gráfico 10 -	Justificativa para a afirmação de utilidade do caso.....	236
Gráfico 11 -	Demonstração de habilidade para identificar conteúdos em causos.....	237
Gráfico 12 -	Procedimentos para identificação de conteúdos em causos.....	237
Gráfico 13 -	Critérios de definição do caso, segundo os alunos	238
Gráfico 14 -	Postura dos alunos diante de vocabulário desconhecido	239
Gráfico 15 -	Pré-disposição dos alunos à transmissão de causos.....	240
Gráfico 16 -	O apagamento do gênero - investigação das possíveis causas.....	241
Gráfico 17 -	Mapeamento do reconhecimento da importância do gênero	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Percurso metodológico - movimentos da pesquisa	42
Quadro 2 -	Percurso teórico da pesquisa	44
Quadro 3 -	Fronteira entre o ensino gramatical e a análise linguística	94
Quadro 4 -	A perspectiva variacionista	114
Quadro 5 -	A perspectiva sociointeracionista	114
Quadro 6 -	Síntese dos agrupamentos	128
Quadro 7 -	Condições de produção e dimensões/características do “causo escrito”	141
Quadro 8 -	Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2007)	150
Quadro 9 -	Conteúdos dos encontros.....	156
Quadro 10 -	Plano de trabalho docente geral.	161
Quadro 11 -	Plano de trabalho docente: gênero discursivo “causo”.	166
Quadro 12 -	Código de correção elaborado pela professora-sujeito.	183
Quadro 13 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito).....	207
Quadro 14 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo lendas urbanas).....	210
Quadro 15 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo lenda “O Saci-Pererê”).	211
Quadro 16 -	Organização textual (estrutura dos gênero discursivo ‘causo escrito’ retextualizado).....	217
Quadro 17 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 1 “O lobisomem morto por uma bala de prata”)......	218
Quadro 18 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 2 “A casa mal assombrada”).	219
Quadro 19 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 3 – “O rio assombrado”).	220
Quadro 20 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 4 – “O lobisomem da região de Curitiba”).	221
Quadro 21 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 5 – “A ponte”).	222
Quadro 22 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 6 – “O lobisomem do oeste”).	223
Quadro 23 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 7 – “Olhos famintos”).	224
Quadro 24 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 8 – “O causo do lobisomem”).	225
Quadro 25 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 9 – “O caminho”).	226
Quadro 26 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 10 – “A velha do cemitério”).	227
Quadro 27 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 11 – “Pé Grande”).	228
Quadro 28 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 12 – “O Cavalo Branco”).	229
Quadro 29 -	Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 13 – “O lobisomem”).	230

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AL	Análise Linguística
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FELIP	Grupo de Pesquisa “Formação e Ensino em Língua Portuguesa”
LA	Linguística Aplicada
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PHC	Pedagogia Histórico-crítica
PPP	Projeto Político-pedagógico
PTD	Plano de Trabalho Docente
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

DIÁLOGO INICIAL	17
1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	26
1.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO	26
1.2 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR	26
1.2.1 A Inserção da Pesquisadora em Projeto de Pesquisa	28
1.2.2 De Professora a Professora-Pesquisadora	33
1.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	34
1.3.1 A Linguística Aplicada: Definições e Escopo.....	35
1.3.2 A Pesquisa Qualitativo-Interpretativa	38
1.3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica: Elaboração Didática do Trabalho Colaborativo	40
1.4 ABORDAGEM DA PESQUISA	41
1.4.1 Percurso Metodológico: Movimentos da Pesquisa	42
1.5 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA	45
1.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	45
1.6.1 O Contexto Escolar	45
1.6.1.1 IDEB: influência nas ações didático-pedagógicas	47
1.6.2 Ações Iniciais para o Processo Interventivo.....	48
1.6.3 Perfil da Professora-Sujeito.....	51
1.6.4 Caracterização da Escola: Contexto Físico da Pesquisa	52
1.6.5 O Perfil dos Alunos	53
1.7 PROPOSTA DE TRABALHO COM TEXTOS-ENUNCIADO DO GÊNERO DISCURSIVO “CAUSO ESCRITO”	55
2 O QUADRO EPISTEMOLÓGICO	57
2.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO	57
2.2 RECONHECIMENTO DA OBRA BAKHTINIANA: O SIGNO IDEOLÓGICO.....	57
2.3 Os Gêneros Discursivos: Definições e Escopo	61
2.3.1 A Adoção da Terminologia “Gêneros Discursivos”	67
2.3.2 A Concepção de Língua e Linguagem	71
2.3.3 As Esferas de Atividade Humana.....	79

3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTUALIZAÇÃO	82
3.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	82
3.2	O ENSINO GRAMATICAL: A DÉCADA DE 1990.....	84
3.3	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ADVENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	88
3.4	ANÁLISE LINGUÍSTICA: SENTIDO AMPLO	91
3.5	ANÁLISE LINGUÍSTICA VIA GÊNEROS DISCURSIVOS: UM NOVO OLHAR PARA UM VELHO OBJETO.....	93
3.6	A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO SENTIDO RESTRITO	97
4	CAUSO: ORIGEM E CARACTERIZAÇÃO	107
4.1	APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO	107
4.2	ORALIDADE E ESCRITA.....	109
4.3	CAUSO: DEFINIÇÕES E ESCOPO.....	117
4.4	O CAUSO COMO OBJETO DE PESQUISA	118
4.5	ALGUNS CONTADORES DE CAUSO “RENOMADOS”	121
4.6	DELIMITANDO FRONTEIRAS ENTRE “CAUSO” E “CASO”.....	123
4.7	CATEGORIZAÇÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS PARA EFEITOS DIDÁTICOS	126
4.8	CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DIMENSÕES/CARACTERÍSTICAS DOS CAUSOS ESCRITOS.....	129
4.8.1	Estrutura Composicional do Gênero Discursivo “Causo Escrito”	131
4.8.2	Dimensões/Características Observadas no Gênero Discursivo “Causo Escrito”	135
4.8.3	Sumarização da Caracterização	140
5	O PTD: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS	142
5.1	APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO	142
5.2	APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA	142
5.3	CONTEXTUALIZAÇÃO PRÉVIA: AÇÕES OCORRIDAS NO FINAL DE 2011 E INÍCIO DE 2012.....	143
5.4	O PLANO DE TRABALHO DOCENTE.....	147
5.4.1	A Prática Social Inicial.....	150
5.4.2	A Problematização	151
5.4.3	A Instrumentalização.....	152

5.4.4	A Catarse	153
5.4.5	A Prática Social Final.....	154
5.5	O PTD: A ADEQUAÇÃO COMO RESULTADO DE TRABALHO COLABORATIVO	154
5.6	RETOMANDO O PERFIL DOS SUJEITOS.....	167
5.7	A CORREÇÃO DOS TEXTOS	182
5.8	REFACÇÃO TEXTUAL COLETIVA	187
5.9	ANÁLISE DOS CAUSOS PRODUZIDOS.....	201
5.9.1	Contexto de Produção	211
5.9.2	Conteúdo Temático	212
5.9.3	Construção Composicional.....	213
5.9.4	Estilo.....	215
5.10	A SOCIALIZAÇÃO DO SABER: A CIRCULAÇÃO DO GÊNERO “CAUSO”	231
5.11	DIAGNÓSTICO FINAL REALIZADO COM OS ALUNOS.....	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS		244
REFERÊNCIAS		251
ANEXOS		263
ANEXO A –	Termo de consentimento livre e esclarecido.....	264
ANEXO B –	Textos utilizados em sala de aula.....	265
ANEXO C –	Convite para o evento de divulgação dos livros e socialização do saber	266

DIÁLOGO INICIAL

“Não tenho um caminho novo, o que tenho de novo é o jeito de caminhar.”
(Thiago Mello)

Entendendo o sujeito como ser sócio-histórico, observamos que uma situação é abordar o gênero discursivo “causo” há duas/três décadas, quando a família se reunia, geralmente no final da tarde, para contar e ouvir histórias. Outra é, dentro do novo contexto social vigente, no qual predominam as Gerações Z e C¹, selecionar textos-enunciado pertencentes ao gênero “causo escrito” como objeto de ensino de Língua Portuguesa e, por meio de um trabalho colaborativo, investigar o processo de intervenção pedagógica, em uma época na qual imperam instrumentos mediadores que são fortes formadores de opinião.

Nesse sentido, neste trabalho, propomo-nos a refletir sobre todo o processo de intervenção pedagógica, tendo como instrumento mediador os textos-enunciado do gênero discursivo “causo escrito”, pertencentes à esfera literária.

Nosso objeto de análise é, então, a aplicação da pesquisa, englobando desde os encontros com a professora-sujeito, para as leituras prévias e reflexão sobre os textos que sedimentam o trabalho com o gênero “causo escrito”, suas regularidades (estabilidade), em termos das dimensões (conteúdo temático, estilo e construção composicional), associadas às transformações ocorridas (irregularidades/mobilidades) nas condições de produção do processo enunciativo de cada texto-enunciado. O local de aplicação da pesquisa é a sala de aula, em um processo iniciado no ano letivo de 2012², na área de Língua Portuguesa, mediada pelo trabalho colaborativo.

Para contextualizar, teoricamente, estamos considerando como um ponto de reflexão inicial, no Brasil, a publicação, na década de 1980, do livro “O texto na sala de aula”, de João Wanderley Geraldi, obra na qual o autor propõe para o ensino o trabalho integrado e sem artificialidade entre leitura, análise linguística (gramática) e produção/refacção textuais. Posteriormente, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997; 1998), encontramos nos documentos oficiais o “endossamento”

¹ A Geração Z é formada pelos chamados “nativos digitais”, nascidos entre 1992 e 2010, os quais conhecem a internet desde a infância e são extremamente conectados às redes sociais, via telefones móveis, MP3, iPad, dentre outros. A Geração C (letra que vem de “Connected Collective”) não é composta por um grupo que nasceu em determinada década. Essas pessoas podem ter entre 9 ou 39 anos. O que ambas têm em comum é a importância das mídias sociais em sua vida. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/blogs/tendencias/a-geracao-c/>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

² Acompanhamos a professora-sujeito desde 2010, na UNOPAR. Enquanto pesquisadora, acompanhamos desde 2011.

quanto ao uso da terminologia “análise linguística” e a indicação do gênero discursivo como objeto de ensino, mesmo que cientes de sua relativa instabilidade.

Assim, adotando a teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, concebemos a linguagem como interação, assumimos a adoção dos gêneros discursivos levados a campo – escola pública – por meio de uma metodologia de trabalho específica. Deste modo, além dos pressupostos teóricos, oriundos de Bakhtin (2008; 2010) e Bakhtin e Voloshinov (2010), ancoramo-nos, para encaminhamento didático, nos estudos de Gasparin (2007), cuja proposta de trabalho, intitulada “Plano de Trabalho Docente”, fundamenta-se na Pedagogia Histórico-Crítica, a partir das ideias de Saviani (2008) e da teoria de Vygotsky (1999). Desse modo, almejamos criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática sugerida pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), assumindo, enquanto objeto de estudo, os enunciados concretos do gênero discursivo proposto, salientando o processo de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e de produção/refacção textuais.

Diante disso, nosso objeto de estudo passa pelos textos enunciados do gênero discursivo “causo escrito”, pois, consoante Perfeito (2005; 2007; 2012a), os gêneros são eixo de progressão curricular, sócio-historicamente construídos, mas dizíveis/escritos/ouvidos como enunciados concretos ou textos-enunciado. Portanto, o objeto de ensino são os textos-enunciado de diferentes/variados gêneros discursivos. No caso desta tese, o presente estudo aborda o acompanhamento e a análise do trabalho da professora e seus alunos com textos-enunciado do gênero discursivo “causo”, viabilizados, didaticamente, por meio do Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007).

Por fim, entendemos que a formulação e a compreensão de um enunciado precisam ser vistas sob uma perspectiva interativa e contextualizada, e essa abordagem requer do pesquisador saberes e habilidades necessárias, visto que os sujeitos estão inseridos dentro de um contexto sócio-histórico altamente ideológico. Por isso, optamos pelas conceituações ampliadas por Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), considerando, neste trabalho, o nosso objeto de investigação, a didatização de textos-enunciado do gênero discursivo “causo escrito”, assumindo, como posto, que as dimensões – conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão intrinsecamente interligadas com as condições de produção de um texto de determinado gênero, visto que aspectos como as relações do autor e de seu papel social; as relações do leitor e do seu papel social; o suporte onde o texto está vinculado; o provável objetivo do autor; o local e a época de produção e circulação devem ser considerados (BRASIL, 1998). Logo, entendemos que “aprender a falar significa aprender a construir

enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas)” (BAKHTIN, 2010, p. 283).

No que tange aos aportes teóricos, como já posto, tomamos como pressuposto básico deste estudo a natureza sociológica da linguagem, ou seja, o enunciado entendido como uma ação linguística dinâmica, que se constrói nas interações humanas (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2010). A partir desse fundamento teórico, pudemos realizar uma reflexão sobre um ensino de língua voltado para a atuação social, ou melhor, para a linguagem em uso (ANTUNES, 2007; 2010). Assim, estamos considerando os textos enquanto enunciados concretos que se materializam, via linguagem, no momento em que ocorre a interação verbal, pois, se há compreensão, há interação, e esta é fruto das diversificadas práticas sociais nas quais os sujeitos estão inseridos (BAKHTIN, 2010; BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2010).

Ademais, recentemente, foi realizada a tradução de textos de autoria de Bakhtin, que revelam outra face do filósofo, a de professor. Publicada sob o título *Questões de estilística no ensino de língua*, a obra traz a comprovação da preocupação do autor russo com o ensino, mais especificamente com a articulação entre a teoria e a prática pedagógica. No papel discursivo de professor, Bakhtin investiga o período composto por subordinação sem conjunção, e enuncia:

Analisei detalhadamente todas as redações feitas em casa e na sala de aula de duas turmas paralelas de 8ª série produzidas no primeiro semestre, totalizando cerca de *trezentas* redações. Em todas essas redações ocorreram apenas *três* casos de utilização de período composto por subordinação sem conjunção (é claro, com exceção das citações)! Com o mesmo objetivo examinei aproximadamente *oitenta* redações dos alunos da 10ª série da mesma época. Neles ocorreram apenas *sete* casos de utilização dessas formas (BAKHTIN, 2013, p. 14, grifos do autor).

Essas asserções objetivam nos apontar para um “Bakhtin professor”, preocupado com o ensino gramatical contextualizado, defendendo que precisamos “Ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013, p. 14), o que, no nosso entender, nada mais é do que a seleção lexical e a construção dos sentidos presentes nos textos, e isso nos impulsiona para prosseguirmos com o objeto a que nos propomos investigar.

A relevância dessas proposições é tal que Faraco (2013), na orelha do livro, destaca:

Quem fala aqui é o professor apaixonado que, tendo elaborado uma sofisticada teorização sobre a língua viva, quer agora vencer o tédio e a esterilidade (o escolasticismo, nos termos próprios de Bakhtin) do ensino tradicional de gramática.

Assim, sentimo-nos mais motivados para, juntos, pesquisador e professora-sujeito, por meio de um trabalho colaborativo, arriscarmo-nos a trilhar novos caminhos teórico-práticos, em sala de aula, com vistas a uma aprendizagem mais próxima das demandas sociais.

Sob tal prisma, vamos explicar nossa opção pelo enfoque deste estudo ser direcionado ao caso escrito e não apenas ao caso oral, mesmo cientes que o caso escrito provém daquela modalidade.

Nossa pesquisa contempla a oralidade, a produção textual e a análise linguística contextualizada, bem como a etapa de retextualização, logo, abarca o texto escrito, com o intuito de preparar o aluno para o uso social da língua em uma sociedade altamente grafemática. Para didatização do gênero caso escrito, primeiramente os alunos foram submetidos a audição das narrativas orais; a seguir, foram expostos à leitura, com o intuito de ampliação do saber e despertar do prazer pela leitura; explorou-se, também, o recurso multimodal, com a explanação de alguns vídeos. Na sequência, após ouvirem e lerem casos, estudaram a sua caracterização e passaram a produzi-los e retextualizá-los.

Ademais, justificamos o enfoque no caso escrito pelo fato de o *corpus* central selecionado ter como suporte original um livro no qual constam diversos casos coletados no norte do Paraná, região onde localiza-se esta pesquisa, ou seja, os textos com os quais os alunos tiveram contato partiram de uma coleta oral, mas chegaram até eles no suporte escrito, por meio da publicação do livro "Contação de Histórias do Norte do Paraná" de autoria de Alegro; Ferreira; Paulo (2009), sobre o qual discorreremos adequadamente tanto no capítulo de metodologia quanto no capítulo de análise dos dados.

Esclarecemos, ainda, que na fase de aplicação da pesquisa, apesar de o aluno coletar o caso oral junto à família/comunidade paranaense, solicitamos que eles o reescrevessem, tanto para a refacção como para o registro formal escrito dos casos coletados, que posteriormente transformou-se em um livro devidamente socializado, tanto para que houvesse a devolutiva para os sujeitos quanto para que fosse realizada a circulação desse saber. Outro ponto diz respeito ao fato de termos proporcionado o contato do aluno com o caso oral, ainda enquanto gênero primário, conforme explanaremos no capítulo 4, para, após, aprofundarmos no caso escrito.

Assim, o presente trabalho não tem como foco central a oralidade, embora a considere, mas, sim, a leitura, a produção/refacção textuais e a análise linguística contextualizada, uma vez que esses elementos estão inextricavelmente interligados.

Então, mediante ao exposto, justificamos a relevância deste estudo, considerando que versaremos sobre um gênero discursivo da esfera literária – o “causo” – que vem ao encontro das indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), doravante PCN, visto que se trata de enunciados concretos que expressam a crença do povo. No documento oficial, logo nos objetivos elaborados como norte ao professor, há a informação de que, no processo de ensino-aprendizagem, o docente deve levar o aluno a

[...] conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país; [...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações [...] utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 7-8).

Nesse sentido, vemos que os textos-enunciado pertencentes ao gênero selecionado contemplam questões como valorização da cultura, pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, logo constitui um rico conteúdo que, aparentemente, é pouco trabalhado na atualidade.

No Paraná, embora as Diretrizes Curriculares Estaduais - DCE (PARANÁ, 2008, p. 57) não contemplem o gênero “causo”, em específico, sua justificativa para o enquadramento desse gênero na esfera literária parece-nos contundente, uma vez que o documento ressalta que a “literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social”.

Assim, defendemos que o “causo” pode ser inserido na escola, conforme indicam os PCN (BRASIL, 1998), principalmente por se tratar de um gênero com enunciados concretos que expressam a crença do povo, manifestando, inclusive, em suas narrativas, um dos maiores patrimônios da humanidade: sua história (CÂNDIDO, 1981).

Acrescente-se a isso o fato de a escolha da seleção de enunciados concretos do gênero em questão estar ligada a uma necessidade da professora-sujeito, uma vez que teria continuidade o trabalho que ela estava desenvolvendo com o gênero “biografia”.

Por fim, consideramos os argumentos de Cândido (1981) a favor da literatura, os quais, por extensão, podem ser associados ao gênero “causo escrito”: (i) faz parte da formação do sujeito, é um instrumento de educação e retrata realidades; (ii) apresenta a função social, retrata segmentos da sociedade, por conseguinte, vê-se uma representação humana, sobretudo se aspectos regionais podem ser identificados; e (iii) manifesta, em suas narrativas, a crença de determinada comunidade. Ademais, não encontramos estudos com textos-enunciado do gênero discursivo “causo escrito” como objeto de ensino, portanto com enfoque no processo de intervenção pedagógica.

Após inúmeras pesquisas sobre o causo, deparamo-nos com trabalhos com enfoque na literatura oral, sobretudo na coleta dos causos junto à comunidade. Ainda é escasso o direcionamento para o trabalho pedagógico, em sala de aula. A maioria limitava-se ao causo oral, ocorrendo, quando muito, a transcrição, a retextualização ou a sua análise (FERNANDES, 2002; ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009). Situação semelhante repetiu-se quando analisamos os livros didáticos, bem como os agrupamentos de gêneros existentes (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004). Como posto, localizamos esse gênero indicado para o trabalho em sala de aula somente nos PCN (BRASIL, 1998), porém em nenhum livro didático consultado encontramos a indicação do gênero, prevalecendo outros, como conto, lenda e mito, nessa ordem. Sob esse enfoque, as asserções a seguir são fruto de um compêndio de leituras realizadas em limitadas fontes encontradas. Tendo contextualizado a produção literária, iniciemos discutindo sobre a importância da contação de histórias na vida humana.

A arte de narrar histórias, provavelmente, surgiu juntamente com a linguagem verbal humana. Nas palavras de Bajard (2005, p. 13), “*Homo sapiens* é um primata que conta histórias”.

De acordo com Benjamin (1994), até a Idade Média, havia dois tipos de narradores: os viajantes e os lavradores sedentários. Os primeiros pertenciam a grupos errantes e traziam histórias de terras distantes; os segundos eram responsáveis por “guardar” a tradição, manter a coesão do grupo, “construindo sentido para as experiências cotidianas; [...] reunir as pessoas ao fim do dia de trabalho e dar forma à comunicação, fazendo circular regras, valores e modos de compreender o mundo” (BATISTA, 2007, p. 55).

Então, esse contexto motivou-nos a formularmos nossas perguntas de pesquisa: (a) Será que o professor da rede pública, do Ensino Fundamental, conhece as teorias de Bakhtin e Gasparin preconizadas pelas Diretrizes Curriculares que prescrevem o trabalho do professor no Paraná? (b) Como se revela a teoria no fazer pedagógico do professor? (c) O

aluno do Ensino Fundamental conseguirá compreender o funcionamento de um enunciado concreto – neste caso, o gênero discursivo “causo” – com o qual nunca teve contato antes? (d) Qual seria a proficuidade do estabelecimento de uma parceria entre universidade e escola pública?

Na busca pelas respostas às questões elencadas, delimitamos, para esta pesquisa, os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Analisar o processo de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mediada pelo trabalho colaborativo, integrando oralidade, análise linguística, leitura e produção/refacção textuais, com a intenção de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em língua materna, via “Plano de Trabalho Docente” (GASPARIN, 2007).

Objetivos específicos:

- Analisar o processo de didatização, via trabalho colaborativo, de textos-enunciado “causo escrito”, no Ensino Fundamental, com o apoio do PTD, visando à melhoria do ensino-aprendizagem das atividades de oralidade e escrita nas práticas pedagógicas, indissociadas de leitura, análise linguística e produção/refacção textuais.
- Caracterizar o causo escrito, da esfera literária, como gênero discursivo, observando suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo).
- Investigar se o trabalho colaborativo em um ambiente de parceria entre a pesquisa acadêmica e a escola pública altera a formação docente e discente.

A análise dos dados coletados contemplou a realidade do aluno, ancorada nos pressupostos teóricos advindos de Bakhtin (2008; 2010), Bakhtin e Voloshínov (2010), Vygotsky (1999), Saviani (2008), Gasparin (2007) e seus seguidores.

Sintetizando, com o intuito de atingir os objetivos a que nos propusemos, sedimentamos nossos estudos em três quadros epistemológicos complementares: (i) nos pressupostos teóricos oriundos da filosofia de Bakhtin e seguidores; (ii) na questão da mediação do sujeito, oriunda dos estudos de Vygotsky; (iii) nos estudos de Gasparin (2007), como proposta teórico-metodológica presente nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008).

O quadro anteriormente descrito foi organizado em cinco capítulos. O primeiro refere-se ao caminho metodológico eleito. Nele, relatamos nossa formação como pesquisadora, procedemos à caracterização da pesquisa, bem como definimos nossa filiação às Ciências Humanas e à Linguística Aplicada, e encerramos com a apresentação dos sujeitos estudados. No contexto, é feita a explicitação do local da pesquisa, dos sujeitos e da situação na qual estão inseridos, uma vez que precisávamos diagnosticar essa situação específica do processo de ensino-aprendizagem para, posteriormente, intervirmos, via PTD.

Na sequência, no segundo capítulo, apresentamos o quadro epistemológico no qual ancoramos nossa pesquisa. Para tanto, discorremos sobre a teoria dos gêneros discursivos, por meio da abordagem de conceitos basilares – definição de gêneros; enunciado; língua; linguagem; dialogismo; interação; esferas de atividade humana, dentre outros – nos quais fundamentamos nossa tese.

Contextualizar o ensino brasileiro e as mudanças ocorridas nas últimas décadas, passando de um ensino gramatical descontextualizado para o enfoque na análise linguística, via textos-enunciado de diferentes gêneros, é o nosso objeto de investigação, sobre o qual versamos no terceiro capítulo. Nele, vemos o diálogo possível e profícuo entre o trabalho com textos-enunciado de variados gêneros e a análise linguística contextualizada, voltada para a língua em uso.

No penúltimo capítulo – o quarto –, apresentamos a caracterização de possíveis regularidades do caso escrito, nosso objeto de estudo, em suas características dimensões, pois, mesmo cientes de que há certa maleabilidade nos enunciados concretos, isso foi essencial para a aplicação do PTD e a investigação do processo de ensino-aprendizagem, realizada no capítulo final.

Por fim, no quinto e último capítulo, vemos como se deu o processo de apropriação do gênero, pelo educando, e como foi a mediação da professora-sujeito. É mostrado, a partir das produções discentes, como foi possível socializar o saber, via produção de um livro, tendo os sujeitos-alunos como autores e produtores do seu próprio texto.

Encerramos nossa pesquisa com as considerações finais, que constituem nossa leitura crítica de todo o percurso percorrido na relação teoria-prática-teoria.

Diante disso, tendo apresentado nossa proposta de trabalho e considerando o fato de que uma das ações prementes do pesquisador é justamente não se limitar a acumular dados mensurados, mas, sim, ser um sujeito questionador da realidade encontrada, conforme explica Demo (1993), na sequência, apresentaremos a metodologia de pesquisa na qual ancoramos o presente trabalho.

1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“Na verdade, eu acredito que é muito mais pródigo viver em um mundo com muitos paradigmas e procedimentos diferentes do que em um mundo com uma única versão oficial da verdade e de como encontrá-la.”
(EISNER, 1989, p. 48)

1.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico traçado para a realização desta pesquisa, no intuito de alcançarmos os objetivos já elencados no diálogo inicial. Para tanto, organizamos esta parte da seguinte forma: a trajetória acadêmica, de sujeito-observador à construção de sujeito-pesquisador; os procedimentos metodológicos, explicitando a área na qual este trabalho se inscreve; e, por fim, a nossa abordagem de pesquisa – o caso escrito.

1.2 APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR

Um dos aspectos que merecem ser destacados em um trabalho de pós-graduação é, justamente, o espaço que propicia a reflexão do sujeito-autor sobre a sua própria formação. O pensar sobre a nossa trajetória e o seu registro requerem uma introspecção, um exercício intelectual intenso e a busca por um distanciamento muitas vezes utópico, quase impossível. Afinal, ao mesmo tempo em que somos professores, somos pesquisadores, autores, sujeitos envolvidos em um processo que requer uma análise crítica, dentro de um dado recorte de pesquisa, de um dado objeto investigado, em um contexto no qual, de certa forma, também somos partícipes da educação.

Nessa busca por uma retrospectiva de nossa própria formação, no intuito de descobrir os passos trilhados, a primeira asserção que fazemos é no sentido de refletirmos sobre a existência de uma fronteira entre simplesmente nos formarmos no curso de Letras *versus* sermos formados em Letras e, durante a graduação ou após, termos experiência com a pesquisa, isto é, irmos além da docência, tornando-nos um professor-pesquisador.

Essa fronteira existente entre professor *versus* professor-pesquisador é sentida, com muita nitidez, em nossa própria trajetória. Como a maioria dos estudantes brasileiros, trabalhamos o dia todo e, à noite, cursamos Letras. O estágio curricular

obrigatório configurou-se nosso primeiro contato com a profissão e, em 1996, concluímos o curso.

Hoje, temos ciência de que a conclusão do curso de Letras foi apenas o início da nossa reflexão sobre o ser professor. Nossa primeira experiência profissional efetiva ocorreu logo após a nossa formação, como docente, em 2000, junto ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos/CEEBJA-UEL³, Ensino Fundamental e Médio⁴.

Dentre as lacunas observadas no CEEBJA, destacamos: (a) a condensação do conteúdo, pelo fato de o aluno cursar o Ensino Médio em oito meses; (b) a falta de tempo para retomada e nivelamentos necessários, devido à discrepância tanto de faixa etária quanto de diferenciados níveis de aprendizagem; (c) e a nossa falta de acesso às teorias enunciativas do texto e do discurso, à época.

A situação descrita é apontada nos estudos de Antunes (2010). A autora observa, em suas pesquisas, que essa dificuldade de alguns professores pode ser oriunda da sua formação, pelo fato de que “muitos professores não tiveram oportunidade, em seus cursos de formação, de entrar em contato com teorias sobre o texto e suas propriedades” (ANTUNES, 2010, p. 13-14).

Um exemplo da falta de acesso ao saber teórico é o fato de os PCN terem sido lançados em 1997/1998 (BRASIL 1997; 1998), porém eles sequer eram citados pela coordenação do CEEBJA. Na prática, constatávamos que o processo de ensino-aprendizagem não nos parecia adequado, porém não tínhamos respostas, tampouco uma opção teórico-prática a nos respaldar. Somente com nossa entrada no mestrado, com o acesso a outros aportes teóricos, é que foi possível compreender que havia necessidade de maior integração entre professor-teoria-prática.

³ Em agosto de 1997, através da Resolução 3.288/97 da Secretaria de Estado da Educação, foi criado o Centro de Estudos Supletivos da Universidade Estadual de Londrina-UEL, que teve o seu processo de reconhecimento através da Resolução 3.209/98 e do Parecer nº 305/98 do Conselho Estadual de Educação publicado no Diário Oficial em 15/09/98. Desde o início, os princípios norteadores das ações pedagógicas dessa escola estão centrados em três eixos principais: *político, emocional e social*, priorizando os valores éticos e humanos, a capacidade criativa do educando e o desenvolvimento do senso crítico que possibilita experimentar e vivenciar as atividades de ensino, interagindo com o meio social e do trabalho, tendo como objetivo promover a escolarização em nível de 1º e 2º graus para jovens e adultos. A escola encontra-se em plena atividade até o presente momento.

⁴ A filosofia do CEEBJA era a de que o aprendizado do aluno não ocorria dentro de alguma demarcação disciplinar, ao contrário, buscava-se um trabalho conjunto entre as disciplinas. Na prática, para que o construto teórico se efetivasse, foram necessárias reuniões quinzenais ou mensais, nas quais se esboçava um planejamento conjunto, de forma que fosse estabelecido um fio condutor entre as disciplinas. Isso permitia uma melhor assimilação do conteúdo ministrado, por parte dos alunos, e refletia favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem, embora, nas avaliações formativas, observássemos que ainda havia muitas lacunas na formação do aluno, porque o que ensinávamos na escola ainda era distante da realidade dele.

Então, sentíamos que, da teoria à prática, havia uma lacuna a ser preenchida, sobretudo o apontamento de práticas pedagógicas que contemplassem as necessidades dos nossos educandos⁵, que eram voltadas, especialmente, para o mercado de trabalho. Mais uma vez, a temática recai na questão da formação do professor, visto que, mesmo tendo cursado a Especialização em Língua Portuguesa, em 2000, na grade curricular não havia, na ocasião, uma disciplina voltada para a questão dos gêneros e direcionada para a contextualização das práticas de leitura e de produção/refacção textuais. Enfim, somos cientes de que toda grade curricular é um recorte; contudo, era evidente a necessidade de ampliação do saber teórico para subsidiar nossa prática, uma vez que tanto a graduação quanto a pós-graduação *lato sensu* não haviam suprido a necessidade basilar de fundamentar e enriquecer nossa formação discente/docente.

As pesquisas de Antunes (2010) apontam alguns motivos para essa discrepância entre o que é necessário ensinar e o que de fato se ensina. De acordo com a estudiosa, a questão do ensino está intrinsecamente relacionada à grade curricular do curso de Letras, normalmente engessada, visto que “os estudos linguísticos que integram os currículos dos cursos de Letras ainda incidem muito sobre aspectos da morfossintaxe das línguas, em detrimento de questões sobre a construção e circulação das ações de linguagem” (ANTUNES, 2010, p. 14). Essa realidade se concretizava e era perceptível em nossa prática docente.

1.2.1 A Inserção da Pesquisadora em Projeto de Pesquisa

Como marco teórico em nossa formação docente, elegemos a inserção no projeto “Escrita e Ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”⁶ (2003-2007), desenvolvido pelo Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito e pertencente ao grupo de pesquisa FELIP – Formação e Ensino de Língua Portuguesa (PERFEITO, 2003).

Como os projetos subsequentes são oriundos das ações deste, detalharemos sua origem. O interesse pela criação desse projeto de pesquisa, bem como pela delimitação da temática a ser investigada, iniciou-se com a recorrente preocupação de duas docentes da UEL, professoras de Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Supervisoras de Estágio, que

⁵ Um aspecto favorável é que praticamente não tínhamos desistência no curso, em parte por causa do baixíssimo índice de reprovação, uma vez que muitos trabalhos eram feitos em grupo e eram práticos. Logo, um colega recomendava o curso para o outro.

⁶ Desse primeiro projeto de pesquisa, participaram docentes, alunos da UEL, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), do Campus de Guarapuava, e da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), além de professores do Ensino Fundamental.

identificavam as dificuldades, no momento em que o ensino gramatical era abordado na sala de aula. Elas constataram duas posturas: ou o texto era usado como pretexto ou, na tentativa de estar inovando, seguiam-se mecanicamente modelos impostos.⁷

Então, a partir da demanda observada na realidade escolar, optou-se por uma pesquisa diagnóstica, de cunho etnográfico, na área de Linguística Aplicada. O sustentáculo era centralizado no professor, isto é, estudavam-se as suas ações na sala de aula, mais especificamente os procedimentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino gramatical em língua materna.

De forma sumarizada, elencamos os pressupostos do projeto:

- (i) a busca pela articulação entre instituições de Ensino Superior públicas e privadas;
- (ii) o compromisso premente de todos os participantes, sobretudo no que tange a uma postura crítico-reflexiva, voltada para a busca de soluções para as demandas encontradas;
- (iii) essa busca por apontamentos era respaldada por um diagnóstico prévio, com estudos etnográficos, nos quais a prática pedagógica privilegiava a análise linguística contextualizada;
- (iv) os gêneros discursivos eram vistos como enunciados concretos, instrumentos eficazes na progressão e orientação curricular, sendo eleitos em consonância com os professores-sujeitos. Logo, enfatizava-se os objetivos a serem trabalhados, devidamente observados no diagnóstico prévio;
- (v) os resultados das pesquisas eram previamente debatidos pelo grupo, sendo, posteriormente, socializados junto à comunidade acadêmica.

É pertinente ressaltar que em momento algum o projeto teve o intuito de levar soluções prontas (receitas) para o professor. Após a coleta dos dados, procedia-se a um estudo, em grupo, a respeito do assunto. Simultaneamente, entregava-se ao professor-sujeito uma cópia para leitura. A intervenção era efetuada pelo próprio pesquisador, após a análise e a interpretação dos dados.

⁷ É justamente nesse estágio que se encontrava a nossa prática profissional.

A partir dessas ações, foram realizadas reuniões, foros coletivos, para examinar problemas comuns, buscar soluções/caminhos, apresentar relatos de experiência. O grupo discutia, com base nas prioridades levantadas pelo sujeito da pesquisa, quais textos deviam ser encaminhados para a professora proceder à leitura. A seguir, cabia ao pesquisador instigar, discutir, enfim, ser o mediador entre o docente e esses aportes teóricos.

Vale destacar que o projeto transformado, ainda hoje, tem a preocupação de aprimorar a formação profissional dos professores do Ensino Fundamental e Médio, tanto que se propõe a investigar e intervir, etnograficamente, no trabalho gramatical do professor no Ensino Fundamental, em suas relações com a leitura e a escrita nas diversificadas situações existentes na sala de aula (PERFEITO, 2005).

A partir da nossa inserção nesse grupo de pesquisa, na qualidade de aluna da pós-graduação *stricto sensu*, a pesquisa foi reformulada e devidamente direcionada, apresentando como resultado a dissertação *Uma reflexão sobre o ensino de gramática em língua materna à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada* (NANTES, 2005)⁸.

Concluída a dissertação – que, para nós, pesquisadores, é sempre um trabalho inconcluso –, no intuito de prosseguirmos com nossa formação, permanecemos no grupo de pesquisa, mas com outras leituras e com maior conhecimento teórico e prático. O projeto de pesquisa, por sua vez, já havia sido reformulado, fruto de um amplo debate a muitas mãos (professora-coordenadora, alunos de graduação, pós-graduação, colaboradores externos). Chegou-se ao consenso de que o grupo caminharia para o aprofundamento da questão da análise linguística contextualizada, com base na demanda apresentada pelas próprias pesquisas do grupo, como as de Porto (2004), Cheron (2004), Cecílio (2004) e Nantes (2005), dentre outras. Por isso, o novo projeto de pesquisa, consoante Perfeito (2008), foi intitulado “Análise Linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (2008-2012). Os aportes teóricos fundamentavam-se nos estudos de Geraldi (1984; 1993), direcionados aos gêneros discursivos como eixo de articulação e progressão curricular,

⁸ Essa pesquisa investigou as ações do professor na sala de aula, mais especificamente os procedimentos teórico-metodológicos relacionados ao ensino gramatical em língua materna. Na ocasião, partimos do pressuposto de que o professor de língua materna tinha dificuldade em trabalhar com a gramática de uma forma contextualizada. O fulcro da pesquisa centrou-se no professor, ou seja, foram estudadas as ações do professor na sala de aula. Como suporte teórico, optamos pela teoria sociointeracionista, que considera o texto o centro do processo de ensino/aprendizagem, por crermos que a forma pela qual ela aborda a linguagem pode reformular nossa prática pedagógica. Os dados foram coletados junto ao Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos – CEEBJA/Uel, no Ensino Fundamental. A análise dos dados apontou que, embora tenha prevalecido o ensino tradicional, observamos, na prática pedagógica, prenúncios de mudanças. Ao elegermos o CEEBJA enquanto campo de pesquisa, pudemos, inclusive, dar uma devolutiva do trabalho em nosso próprio campo de atuação profissional (NANTES, 2005).

permanecendo a ênfase na análise linguística contextualizada à leitura e/ou a produção/refacção textuais nos trabalhos realizados pelo grupo, no Ensino Médio⁹.

Outras produções relevantes desse projeto, que visam à didatização do gênero, podem ser encontradas nos trabalhos de Ferragini (2011), Lunardelli (2012), Luppi (2012), Ritter (2012), Lopes (2013), Kraemer (2013), além de inúmeras outras disseminações científicas.

Ferragini (2011) procedeu a uma pesquisa-ação, junto ao Ensino Superior, no intuito de apontar as regularidades do gênero “ensaio acadêmico” para, posteriormente, propor um estudo em sala de aula. O resultado indicou que a integração das práticas de leitura, análise linguística e produção de texto conduz à formação de cidadãos críticos e reflexivos para atuarem na vida em sociedade.

Tendo como sujeitos de pesquisa os acadêmicos de Letras, Lunardelli (2012) investigou a possibilidade de o acadêmico-estagiário de Letras apropriar-se do gênero discursivo “haicai”, inédito para ele, via didatização, por meio do PTD. A análise dos dados apontou que houve a devida apropriação pelos sujeitos, indo além, indicando a possibilidade da inserção de um novo gênero discursivo na escola, ou seja, o haicai brasileiro.

Partindo da constatação de que grande parte dos alunos brasileiros conclui o Ensino Médio com defasagem na leitura e na escrita, a pesquisa realizada por Luppi (2012) focou o gênero discursivo “resumo”, tendo como sujeitos os professores em formação continuada. O resultado mostrou que, apesar das incertezas e dúvidas, a participação dos professores em grupo de estudos é um recurso profícuo para melhor compreensão do construto teórico e, conseqüentemente, reflete positivamente a aplicação da prática docente.

Nessa linha de pesquisa, apresenta-se o trabalho de Ritter (2012), que teve, como seleção, o gênero “crônica” e, como sujeitos de pesquisa, um grupo de professores. O resultado indicou que é preciso haver dois movimentos, nesta ordem: primeiro, uma real apropriação teórica, por parte dos docentes; segundo, uma abordagem metodológica (prática) que possa contemplar os pressupostos teóricos apreendidos.

Investigando o gênero discursivo “canção”, produzido em meio ao regime militar, no movimento artístico denominado Tropicália, Lopes (2013) selecionou os enunciados concretos desse gênero, a fim de produzir multiletramento. O estudo observou

⁹ Os trabalhos tinham como objetivo caracterizar, em termos de regularidades, o gênero em suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Para tanto, selecionava-se um conjunto de textos cuja nomenclatura e caracterização era própria da literatura ou do jornalismo. Trabalhava-se, junto ao professor e aos alunos, para viabilizar o estudo de textos que, a partir dessa regularidade presente em enunciados concretos, propiciassem, nesse sentido, a integração da análise linguística contextualizada no processo de leitura e/ou produção/refacção textuais.

que, quando o professor tece relações interativas em sala de aula, esse agir possibilita que haja tanto a apropriação do saber como a ruptura com valores cristalizados, propiciando, assim, uma aprendizagem efetiva.

Por fim, outro trabalho a ser destacado está presente nas pesquisas de Kraemer (2013). Nele, a pesquisadora descreve o acompanhamento das aulas de Língua Portuguesa, em uma sala de aula do Ensino Médio. O gênero selecionado foi o “conto”, e o resultado identificou a relevância de o docente ter um espaço no qual ele possa refletir sobre a sua prática, enriquecendo, assim, sua própria formação e, conseqüentemente, preparando-se melhor para as demandas contemporâneas do Ensino Médio.

Desse modo, assinalamos que, em virtude de três fatores – o aprofundamento dos estudos do grupo na dimensão e caracterização de textos, com a contextualização dos gêneros; e a ampliação considerável que os projetos dos pesquisadores estavam adquirindo, com a participação de alunos de graduação, pós-graduação e colaboradores, além do estabelecimento de parcerias com outras universidades –, a coordenação, juntamente com os membros do grupo de pesquisa, reviu o projeto e, recentemente, reformulou-o.

O projeto atual, que nada mais é do que o atendimento a uma necessidade premente que surgiu no seio do próprio grupo de pesquisa, conforme comprovado pelos trabalhos elencados, encontra-se em tramitação, nas instâncias administrativas da Universidade Estadual de Londrina, sob o título “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, propondo-se a investigar as práticas de análise linguística contextualizadas às práticas de leitura e produção/refacção textuais, tendo como objeto de pesquisa os gêneros das esferas midiática, literária e acadêmica. E é dentro da esfera literária que se situa o gênero “causo escrito”, objeto de nossa pesquisa (PERFEITO, 2012b).

Concomitantemente à participação no grupo de estudos, formalizamos nossa pesquisa na UNOPAR, concretizada com o projeto “Plano de Trabalho Docente: uma proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio”¹⁰, tendo como objetivos: investigar como os professores têm conduzido as aulas de Língua Portuguesa, principalmente do ponto de vista do planejamento dos conteúdos; analisar qual concepção de língua/linguagem e ensino permeia a prática do

¹⁰ Na UNOPAR, o projeto de pesquisa foi devidamente cadastrado. Dele, fazia parte o docente Marcelo Silveira (aprovado em concurso público da UEL, desligado do projeto em 2012). Permanecem a professora Juliana Fogaça Simm (aluna doutoranda do PPGEL/UEL), três alunas de iniciação científica e a professora-sujeito desta tese, na qualidade de colaboradora externa.

professor; intervir, dialogicamente, indicando a aplicação da proposta das Diretrizes Curriculares do Paraná, via Plano de Trabalho Docente¹¹, conforme enfatiza Gasparin (2007); avaliar como o trabalho com os gêneros pode contribuir para o desenvolvimento de práticas de linguagem efetivas, preparando o aluno para interagir nas diversificadas instâncias discursivas, analisando, para isso, a Zona de Desenvolvimento Real e a Zona de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 1999); levar os professores envolvidos no projeto a elaborarem um Plano de Trabalho Docente, assim como avaliar sua exequibilidade.

O projeto implantado na UNOPAR mantém o mesmo direcionamento do projeto-maior, pelo fato de, conforme assinalamos, tratar-se de uma extensão. Do projeto inicial até esse, um longo percurso foi percorrido: trabalhou-se com o ensino gramatical de forma contextualizada; foram investigadas as ações do professor em sala de aula; comparou-se o discurso *versus* a prática pedagógica; aprofundaram-se discussões sobre a teoria dos gêneros discursivos; refletiu-se sobre como auxiliar o aluno a ser o sujeito-autor do seu próprio texto, conforme apregoa Geraldi (1984), desde a década de 1980; estudou-se como priorizar uma proposta curricular que contemple os gêneros como eixo de organização e articulação dos conteúdos (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996; BARBOSA, 2000); investiu-se na formação do professor para que ele fosse capaz de fazer uma articulação com o ensino e, também, com a didatização do gênero, via Plano de Trabalho Docente (GASPARIN, 2007), privilegiando a concepção de língua enquanto interação, de tal forma que ele compreendesse como acontece a interação na língua em uso (ANTUNES, 2007; 2010), a partir de multifacetadas práticas sociais, possibilitando-se, assim, a materialização dos gêneros, como enunciados concretos.

1.2.2 De Professora a Professora-Pesquisadora

A formação da pesquisadora consolidou-se a partir de dois alicerces: a) a participação no projeto de pesquisa, como discente; b) a atuação docente. Como parte do item “b”, destacamos nossa atuação, nos anos de 2006 e 2008, como professora colaboradora, na UEL, no curso de Letras Vernáculas e Clássicas, tendo sido responsável pela disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado.

¹¹ Adotamos a terminologia “Plano de Trabalho Docente” por ser a usada no plano de trabalho do professor, conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9394/96, logo a professora-sujeito já tem familiaridade com o termo.

O contexto educacional foi deslocado: passou-se da Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Superior. O grande diferencial é que tínhamos adquirido uma caminhada teórico-epistemológica, junto aos projetos mencionados, o que nos possibilitou o início de um processo de reflexão rumo à visão de um ensino voltado à realidade dos alunos, com enfoque na linguagem em uso (ANTUNES, 2007; 2010).

A experiência no ensino superior na UEL foi essencial para nossa formação profissional. O movimento dialógico e dialético nos proporcionou um contínuo processo de estudo-questionamento-aprendizagem, e o resultado culminou com nosso ingresso, como docente, na Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2008, onde ainda permanecemos.

Atualmente, prosseguimos como discente, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, em nível de doutorado. Quanto ao campo de atuação profissional, no Ensino Superior, vemos que, constantemente, novos desafios profissionais nos são apresentados, dentre os quais está a possibilidade de transpormos didaticamente os pressupostos estudados de três formas: a) em nossas aulas teóricas; b) nas *web*-aulas escritas que acompanham cada disciplina; c) na produção do material didático dos alunos¹².

Há pouco, destacamos e, neste momento, reiteramos que essas ações docentes só foram realizadas porque estavam alicerçadas em ações maiores, sobretudo nas discussões do grupo de pesquisa do qual já fazíamos parte, isto é, os pressupostos teóricos estudados, defendidos por Perfeito (2012a; 2012b), sempre levados a campo e constantemente (re)avaliados, foram e são o grande impulso gerador das nossas ações discentes/docentes, principalmente, nos procedimentos metodológicos adotados para esta tese.

1.3 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica, de cunho diagnóstico e interventivo, este trabalho inscreve-se no campo da Linguística Aplicada e preocupa-se com os problemas de uso da linguagem.

¹² A atuação na UNOPAR, junto ao ensino presencial conectado, possibilita que essas teorias linguísticas a que temos acesso cheguem até os alunos de mais de 450 cidades do Brasil, inclusive nos materiais didáticos impressos produzidos para os discentes, alguns deles com a inserção de material complementar, para leitura, elaborado pelos próprios membros do grupo de pesquisa.

1.3.1 A Linguística Aplicada: Definições e Escopo

A partir da própria definição de LA, justificamos a seleção dessa área para a nossa pesquisa, visto que ela traz, em seu escopo, a possibilidade de o pesquisador ir até o local, analisar uma dada situação, com a finalidade de diagnosticar algum problema linguístico e, após descrição e estudo, fazer uma proposta de levantamento de ações interventivas, que visem a uma alteração significativa naquele processo de ensino. Conforme Moita Lopes (1996, p. 20), trata-se de

[...] uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele [...].

As questões de linguagem são seu objeto amplo de estudo e, conseqüentemente, sua preocupação é com a situação de uso da língua. Dessa forma, entendemos que a LA tem, também, uma finalidade prática, pois é uma ciência que constrói seu objeto de estudo a partir de uma concepção teórica independente desse objeto (MOITA LOPES, 1996; 2006).

No que concerne ao objetivo da LA, Moita Lopes (1996; 2006), Pennycook (1998) e Almeida Filho (2009) reiteram que se trata de uma ciência voltada para a busca de soluções para os problemas encontrados nas práticas sociais, em situações reais de uso linguístico. Sobre estas, discorreremos no terceiro capítulo.

Para executar tão ampla e complexa tarefa – investigar e intervir nas práticas sociais languageiras –, a LA dialoga com diversas áreas do conhecimento, com ênfase nos estudos antropológicos, na teoria educacional, na Psicologia e na Sociologia. Essa dialogicidade reitera seu caráter multidisciplinar. Em consonância com essa visão, Celani (2000, p. 19) a classifica como uma área capaz de articular “múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”.

Sintetizando as asserções de Celani (2000) e de Moita Lopes (1996), trata-se, então, de uma área, fundamentalmente, etnográfica, diagnóstica, por excelência, com trabalhos *in loco*, analisando a complexa rede histórico-social que permeia uma dada situação, antes de propor qualquer encaminhamento.

Justamente por esse diferencial – de, primeiramente, compreender um dado contexto para, somente então, vir a intervir – é que os resultados são contundentes. A imagem

a seguir, intitulada como “Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração)” (CELANI, 1998, p. 115), sintetiza essa visão:

Figura 1 - Visão pluri/multi/interdisciplinar (integração).



Fonte: Celani (1998, p. 115).

A imagem reitera as asserções de Mackey (1973), Moita Lopes (1996; 2006), Pennycook (1998), Kleiman (1998) e Almeida Filho (2009) sobre o caráter interdisciplinar da LA, bem como reforça o enfoque da LA na investigação/problematização/busca por soluções interventivas para as questões de linguagem.

No que tange ao caráter etnográfico, Marconi e Lakatos (2004) e Severino (2008) ressaltam que a pesquisa etnográfica tem como objetivo fazer uma análise descritiva das sociedades humanas, tendo como base a descrição, a interpretação e a explicação do que as pessoas fazem em determinado contexto a ser investigado.

Na busca por uma definição, Moita Lopes (1996) entende a pesquisa etnográfica como aquela que se preocupa em compreender e descrever um conjunto de conhecimentos que são partilhados por dado grupo social, e esse saber norteia os comportamentos e ações daquele grupo, naquele contexto. Por isso, é compreensível o fato de a etnografia descrever a cultura humana.

Por isso, trata-se de um instrumento pertinente à descrição de vivências contextualizadas em sala de aula, possibilitando ao pesquisador maior consistência na análise de questões concernentes às idiosincrasias do educador, do ensinar e do aprender. Assim, é possível analisar as particularidades no uso da linguagem, explicitando a visão de mundo dos sujeitos envolvidos, como ocorrem os processos interativos em determinada sala de aula, como o professor medeia os conteúdos e como o aluno os internaliza.

Em relação à forma como o professor medeia os conteúdos e, conseqüentemente, como o aluno os aprende, isso dependerá, em grande parte, da formação docente. No que diz respeito à formação docente, a LA, justamente por se preocupar com o estudo da linguagem, conseqüentemente, atinge também a questão da formação do professor. Isso ocorre porque, quando temos uma ciência voltada para ações como descrever a língua, identificar os fenômenos nela existentes, analisá-los e ousar intervir, visando a sanar ou a melhorar dada situação, lidamos com etapas nas quais o trabalho docente é essencial.

Nesse sentido, são fulcrais as asserções de Brait (2004) sobre a docência com trabalho, no prefácio do livro *O ensino como trabalho*, em virtude de, com o auxílio da LA, ser possível investigar a complexa relação linguagem-trabalho-ensino sob uma perspectiva que permite “encarar o ensino como trabalho dotado de complexas implicações subjetivantes e socioculturais” (BRAIT, 2004, p. xxi-xxii). E essa rede multifacetada tem “a sala de aula como um dos lugares em que a atividade do profissional se faz presente” (BRAIT, 2004, p. xxvi). Para tanto, é necessária uma reflexão sobre o processo dialético¹³ ensinar-aprender-ensinar, em uma tentativa de reinstaurar a “noção de trabalho e a valorização do professor” (BRAIT, 2004, p. xxvi), afinal é o professor quem, *in loco*, identifica um problema. Assim, defendemos que ele pode recorrer às proposições da LA para auxiliá-lo na alteração de qualquer quadro encontrado, visto a possibilidade de recorrer a ciências várias e pertinentes.

Rojó (2013) apresenta uma releitura da área, bem como ratifica o campo de atuação da LA, focalizando a descrição dos objetos, que vão desde “letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas de discurso em sala de aula” até a análise de “materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas” anteriormente citadas (ROJO, 2013, p. 164). Para isso, o estudo de todas as variáveis que compõem o contexto pode apresentar

¹³ “Dialético” é um termo empregado pelo movimento da PHC devido à noção idealista de dialética, no sentido de seguir uma orientação filosófica fenomenológica, na qual se entende o diálogo e o dialógico como troca de ideias, logo esse processo considera o histórico e o social (SAVIANI, 2008).

dados que irão auxiliar o professor no processo de compreensão de ensino, naquela situação específica. Dessa forma, ele poderá produzir materiais/ferramentas específicas para atender às demandas dos alunos, podendo, ainda, avaliar os materiais utilizados e, se necessário, (re)organizá-los (SOARES, 2008).

Mediante o exposto, vemos que a posição em que a LA se encontra é fruto de uma caminhada e, por isso, como pesquisadores, compreendemos que foi graças ao seu campo de atuação, junto ao estudo de línguas estrangeiras, que ela passou a ter estatuto próprio, ou seja, desvinculou-se da Linguística, deixando de ser a mera aplicação dela. Portanto, não se trata de testagem, uma vez que é apenas a “aplicação” das teorias linguísticas. Ao contrário, vai além, chegando à notoriedade atual, conforme aponta o livro *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*, organizado por Luiz Paulo da Moita Lopes, em homenagem – *Festschrift*¹⁴ – à Antonieta Celani. Nele, Moita Lopes (2013) destaca o início das pesquisas no Brasil, no final da década de 1960, na PUC-SP, chegando, neste século XXI, a um patamar inexecedível.

Dando prosseguimento, além dos pressupostos anteriormente descritos, também recorreremos à pesquisa qualitativo-interpretativa. Justificamos tal seleção por nos encontrarmos no lugar discursivo de pesquisador-observador, interpretando e propondo ações concretas, interventivas, na realidade encontrada em sala de aula. Logo, necessário se faz que discorramos sobre os paradigmas nos quais se ancora a pesquisa qualitativo-interpretativa.

1.3.2 A Pesquisa Qualitativo-Interpretativa

Oriunda dos estudos antropológicos e sociológicos, a pesquisa qualitativo-interpretativa diferencia-se da quantitativa porque, enquanto esta privilegia os dados estatísticos e as regras, sendo o pesquisador um observador dos dados, aquela privilegia a interpretação da ação dos indivíduos que compõem os *corpora* dos dados coletados, possibilitando, ao pesquisador, estar imerso *in loco*, na realidade pesquisada, o que lhe

¹⁴ *Festschrift* – “[...] um *instagram* fotográfico que objetiva fazer um balanço da área em um dos seus campos, fotografando-o na contemporaneidade. Especificamente, o livro contém fotos de aspectos da pesquisa relativos à sala de aula de línguas, justamente por ser a área de maior interesse de nossa homenageada, e, certamente, a mais desenvolvida no Brasil. O volume, como livro de referência crucial, almeja realçar os ganhos epistemológicos atuais e, ao mesmo tempo, apresentar caminhos prospectivos, ou seja, anunciar o futuro a partir de como os convidados para o volume, figuras bem estabelecidas na investigação em seus campos, avaliam o desenvolvimento da área ao analisar tendências internacionais na pesquisa assim como as questões específicas que necessitam ser formuladas e/ou respondidas, notadamente no Brasil” (MOITA LOPES, 2013, p. 15-16). Dele, participam pesquisadores renomados: além de Luiz Paulo da Moita Lopes assinar dois artigos, temos Angela B. Kleiman, Vison Lefta, Hilário I. Bohn, dentre outros.

permite, com maior propriedade, descrever os fenômenos encontrados, compará-los e, por conseguinte, interpretá-los, propondo encaminhamentos (BORTONI-RICARDO, 2008). A pesquisa qualitativa adota o paradigma interpretativista, visto que privilegia a interpretação dos dados, considerando-se o contexto, as práticas sociais, ampliando a capacidade do pesquisador, sendo ele um agente ativo, preocupado com a investigação que visa à compreensão dos fenômenos; logo, para desenvolver esse olhar, ele se ancora nos paradigmas críticos (SIGNORINI, 2006).

Entendemos que essa pesquisa coaduna com o trabalho colaborativo, o qual nos propomos a realizar, isso porque, segundo Magalhães (2006), na pesquisa colaborativa, priorizam-se métodos de investigação orientados para a ação. Isso possibilita aos participantes, tanto o pesquisador como os demais envolvidos, buscar caminhos que levem a uma ação transformadora. Essa pesquisa possibilita um “novo modo de intervir na prática, dando aos participantes, anteriormente objetos de pesquisa, um papel ativo de construtor de conhecimento” (MAGALHÃES, 2006, p. 148).

Diante disso, justifica-se o contexto no qual o presente estudo é aplicado: a sala de aula. Consoante Bortoni-Ricardo (2008), dentro do paradigma crítico, o pesquisador pode fazer uso de algumas ferramentas, seguindo alguns passos para a coleta de dados, tais como o registro das aulas, o uso de diários, a efetuação de gravações em áudio. Essas ferramentas serão de grande valia no sentido de ajudá-lo a investigar um processo de ensino-aprendizagem na busca pela compreensão do fenômeno a ser explorado.

Tais asserções são respaldadas em estudos como o de Moita Lopes (1996), no qual o autor cita importantes instrumentos de pesquisa, tais como gravação em áudio e vídeo das aulas, entrevista com professores da turma e com os alunos, dentre outros, que são documentos relevantes para o registro e a posterior análise dos dados coletados.

Nessa perspectiva, o processo a ser analisado é o trabalho colaborativo, no qual estão envolvidos a pesquisadora, a professora e os alunos. Para construir esse objeto, tem-se o seguinte: a) a definição do trabalho colaborativo e as etapas (leituras de textos teóricos e compreensão do PTD, encontros, acompanhamento, avaliação) de que participam, em princípio, a pesquisadora e a professora-sujeito, além de, posteriormente, os alunos, os quais vão trazer dados que proporcionam os resultados obtidos ao longo do processo; b) a elaboração das atividades didáticas, segundo as etapas previstas no PTD, de Gasparin (2007), nas quais o objeto de ensino é o caso escrito; c) o desenvolvimento do PTD, na sala de aula; d) a análise dos resultados obtidos, via resposta dos alunos; e) a avaliação do trabalho colaborativo para a didatização (elaboração e desenvolvimento das atividades) e,

consequentemente, a avaliação dos pontos fortes e fracos revelados pela pesquisadora (mediadora do trabalho colaborativo), pela professora e pelos alunos.

Considerando que o caso escrito será abordado via trabalho colaborativo, de cujas ações emerge a didatização – o PTD e as atividades pedagógicas por ele contempladas, as quais tomam como objeto de ensino-aprendizagem o caso escrito –, a seguir discorreremos sobre o PTD.

1.3.3 A Pedagogia Histórico-Crítica: elaboração didática do trabalho colaborativo

Justificamos o trabalho colaborativo na aplicação da elaboração didática, por coadunarmos com Ibiapina (2008) no que concerne ao fato de a pesquisa colaborativa possibilitar que as decisões sejam tomadas de forma conjunta, após a devida compreensão da teoria e do contexto no qual ela será trabalhada. Essa ação objetiva uma possível transformação em um dado contexto, mas, sobretudo, gera uma reflexão, tanto na forma de ensinar como na de aprender, perpassada por questões como: O que é o saber? Como podemos saber-fazer? Como saber-ser?

Mediante o exposto, no que tange à metodologia que orienta as atividades de intervenção, considerando as asserções realizadas, recorreremos à Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC, para aplicação do trabalho em sala de aula. Dentro da PHC, destacamos, como disseminador dos pressupostos teóricos, Demerval Saviani. Este cunhou o termo PHC, defendendo que seu objetivo era direcionado a “reter o caráter crítico de articulação com as condicionais sociais que a visão reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista” (SAVIANI, 2008, p. 70). O fator motivador dessa pedagogia, segundo Saviani (2008), foi ser uma voz dissonante, na década de 1970, quando imperava, no Brasil, o regime militar, sendo a educação regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 5692/71, na qual se destacava a postura pedagógica tecnicista.

Outro fator motivador foi o direcionamento para o ensino, pois a PHC visa à “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2008, p. 14). Para isso, a mediação do professor é essencial, visando “que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas aprendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação” (SAVIANI, 2008, p. 14).

Gasparin (2007), em consonância com os postulados de Saviani (2008), apresenta uma proposta de trabalho didático-pedagógica que contempla a teoria do conhecimento. Dessa forma, esta pesquisa também será construída em um movimento dinâmico entre o conhecimento empírico (visão caótica do todo) e o conhecimento científico (proporcionado pelo ambiente escolar).

Para ser levada à prática, Gasparin (2007) define essa teoria dialética do conhecimento em três palavras-chave: prática → teoria → prática, ou seja, a partir da prática social, questiona-se e analisa-se a ação cotidiana, busca-se conhecimento teórico para entender o acontecido, o que se tornará um indicativo de um caminho para a nova ação/transformação.

Então, também, adotamos a *práxis* dialética proposta pelo materialismo histórico, desenvolvimento da ideia pela sucessão de momentos de afirmação (tese), de negação (antítese) e de negação da negação (síntese).

A presente pesquisa é feita, assim, em cinco etapas, ancoradas na Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2008), mediadas pelo professor: Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem); Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social); Instrumentalização (ações didático-pedagógicas); Catarse (nova forma de entender a prática social); e Prática Social Final (nova proposta de ação, a partir do novo conteúdo sistematizado)¹⁵ (GASPARIN, 2007).

Visando delinear os caminhos que serão trilhados nesta pesquisa, na sequência, apresentaremos a sua abordagem.

1.4 ABORDAGEM DA PESQUISA

Na busca por responder às questões de pesquisa, apresentadas na introdução deste trabalho, efetuamos a proposta do percurso metodológico, sobre o qual discorreremos a seguir.

1.4.1 Percurso Metodológico: Movimentos da Pesquisa

No que se refere ao percurso metodológico, ele tem como finalidade apresentar quais são os movimentos da pesquisa, conforme o quadro a seguir:

¹⁵ No Capítulo 5, explicitaremos a Pedagogia Histórico-Crítica e os pressupostos de Saviani, Gasparin e Vygotsky.

Quadro 1 - Percurso metodológico - movimentos da pesquisa.

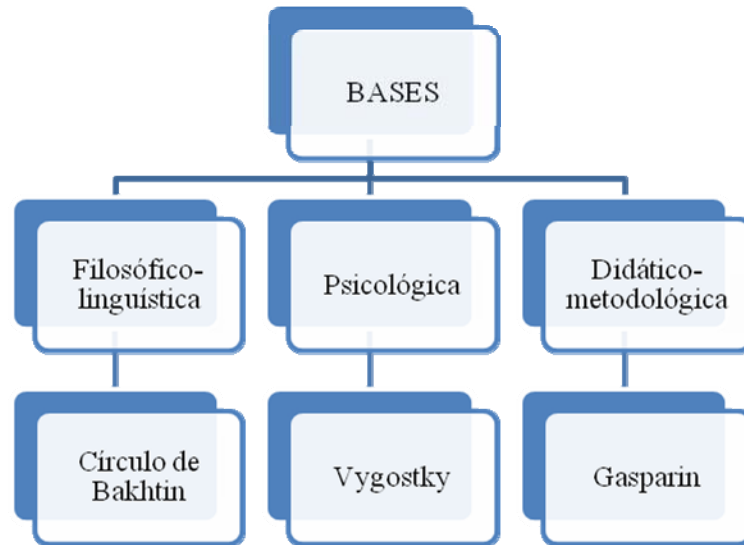
(A) Movimento inicial	1) Prática Social Inicial	Diagnóstico prévio dos sujeitos da pesquisa.
	2) Teoria	Busca de aportes teóricos que nos auxiliem a compreender o fenômeno objeto de nossa investigação.
	3) Prática Social Final	Intervenção na realidade encontrada, com a mediação do construto teórico apreendido e aplicado na prática.
(B) Movimento investigativo	1) Prática Social Inicial	Estudo investigativo do contexto educacional em que se inserem os sujeitos da pesquisa (professora e alunos).
	2) Teoria	Estudo investigativo dos aportes teórico-metodológicos que sedimentam a pesquisa.
	3) Prática Social Final	Estudo investigativo dos textos-enunciado do gênero “causo” para a produção do Plano de Trabalho Docente, bem como do processo de produção, de transposição didática e da análise docente das aulas de leitura, produção textual e análise linguística contextualizada.
(C) Movimento Geração de dados de pesquisa	1) Prática Social Inicial	Pesquisa diagnóstica com documentação indireta e direta. Indireta: pesquisa bibliográfica e documental Direta: questionário e entrevista
	2) Teoria	Pesquisa epistemológica com documentação indireta, sendo bibliográfica e documental.
	3) Prática Social Final	Pesquisa de intervenção, com documentação direta. Instrumentos: a) PTD; b) questionário; c) entrevista; d) gravação em áudio; e) diário docente; f) diário do pesquisador.

Fonte: Adaptado de Kraemer (2013, p. 95).

O quadro anterior nos possibilita delinear um percurso teórico da pesquisa, conforme apresentaremos no próximo item.

1.5 PERCURSO TEÓRICO DA PESQUISA

O alicerce teórico do presente trabalho, *grosso modo*, pode ser descrito, de forma sumarizada, da seguinte maneira:

Figura 2 - Percurso teórico da pesquisa.

Fonte: A autora.

Para melhor compreensão do percurso apresentado, a partir dele, elaboramos o próximo quadro. Nele, incluímos a citação de alguns teóricos centrais adotados por nossas pesquisas. Isso não quer dizer que nos limitaremos às obras nominadas no quadro, visto que o intuito não é fechar a pesquisa, mas sim direcionar o nosso olhar – e o do leitor – no sentido de compreendermos de que lugar discursivo estamos construindo epistemologicamente nosso discurso.

Quadro 2 - Percurso teórico da pesquisa.

AUTOR	PERSPECTIVA SELECIONADA
Bakhtin (2010) Bakhtin e Voloshínov (2010)	A Análise Dialógica do Discurso é ancorada na perspectiva enunciativa, natureza interacional da linguagem, sendo a eleição dos gêneros discursivos enquanto enunciados concretos capazes de possibilitar um ensino contextualizado.
Geraldí (1984; 1993)	O trabalho com a leitura, produção textual e análise linguística é sedimentado nos estudos que indicam a possibilidade profícua de um trabalho interligado entre leitura, análise linguística e produção de texto, de forma que o educando possa assumir o papel de sujeito autor e produtor dos seus próprios textos.
Mendonça (2006)	A AL é apontada como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, a qual possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.
Perfeito (2012a; 2012b)	Adota a visão bakhtiniana, elege os gêneros discursivos como objeto de ensino de Língua Portuguesa, sendo o eixo de progressão e articulação curricular, presentes nas diferentes esferas de atividades humanas e manifestados em forma de enunciados concretos. As pesquisas são levadas a campo por meio da metodologia do ensino de Gasparin (2007), sedimentada na Pedagogia Histórico-Crítica e no conceito vygotskyano de níveis de desenvolvimento real e potencial e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). No tocante à AL, mobilizam-se os recursos linguístico-expressivos, com foco na coprodução de sentido, “considera-se que os elementos de regularidades lexicais, textuais, gramaticais e de construção composicional do gênero, manifestam-se, reorganizadamente, em situações particulares de interação” (PERFEITO, 2012a, p. 5), paralelamente a outras singularidades, e estas dependem das diferentes formas de enunciação do sujeito.
Antunes (2007; 2010)	A língua materna voltada para a linguagem em uso, ou seja, para as práticas reais de interlocução é embasada no construto teórico de Antunes (2007; 2010) e seus seguidores.
Gasparin (2007)	O processo de transposição didática é oriundo do estudo de Gasparin (2007), sedimentado na Pedagogia Histórico-Crítica, levado a campo via processo de transposição didática, no qual temos a apresentação de uma metodologia que privilegia um encaminhamento didático capaz de articular teoria-prática-teoria, conforme Diretrizes Curriculares do Paraná (SEED, 2008).
Vygotsky (1999)	O Conceito de mediação e internalização – zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real é oriundo dos estudos de Vygotsky.
Batista (2007)	O estudo do levantamento da caracterização do gênero da esfera literária “causo”, conforme Batista (2007).

Fonte: A autora.

Com relação ao cruzamento dos dados, ele é realizado junto ao cruzamento dos métodos. Assim, temos: a gravação em áudio das aulas; as entrevistas estruturada e semiestruturada que nos orientam quanto ao contexto educacional; a produção do PTD; as anotações procedidas em diário; e o material produzido pelos alunos.

Segundo Lima (2008), uma investigação que empreende de forma conjunta diferentes perspectivas teóricas – cruzamento de teorias – contribui para que haja uma leitura profícua do objeto investigado. É justamente por isso que se justifica a opção pelo método

qualitativo-interpretativo, ou melhor, a busca pela compreensão do fenômeno investigado em determinado contexto.

Encaminhamo-nos, então, para apresentar a caracterização geral da pesquisa.

1.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho apresenta os resultados da análise dos dados coletados no Ensino Fundamental, 8ª série/9º ano, de uma escola pública, na zona norte da cidade de Londrina-PR. O resultado da pesquisa é fruto de observação, gravação em áudio, transcrição, anotações em diário, entrevista, questionário e análise de 30 horas/aula de Língua Portuguesa, durante toda a etapa de aplicação do PTD.

A seguir, apresentaremos a justificativa na qual ancoramos a delimitação desse contexto educacional e dessa professora-sujeito para a aplicação do PTD deste estudo.

1.6.1 O Contexto Escolar

Com o propósito de contextualizar a seleção do local de pesquisa e da professora-sujeito e, conseqüentemente, desse público-alvo, esclarecemos que, inicialmente, nossa proposta era direcionada a outra escola, situada na periferia de Londrina, com Ensino Médio, na qual a professora-sujeito participava de um grupo que discutia a questão racial. Por haver a preocupação com o combate ao racismo, a busca pelo esclarecimento dos direitos dos cidadãos, a professora-sujeito supunha, e nós também, que se tratava de um grupo ativo, preocupado com a educação e que, possivelmente, aceitaria a implantação do projeto.

A pessoa que tinha contato com o grupo era a professora-sujeito, por isso a estratégia que havíamos combinado era a de que ela, como membro integrante do grupo, faria o contato inicial com os professores para o qual, inicialmente, a proposta seria direcionada. Como fator motivador, a sugestão da professora foi a oferta da possibilidade de certificação aos participantes, visto que os professores precisam fazer cursos e apresentar certificados junto ao Estado do Paraná, para ascenderem de nível.

Assim, a proposta inicial era a de que, além de eles terem contato com novas teorias linguísticas, poderiam ingressar e participar do projeto, na qualidade de colaboradores, membros externos. Com isso, no final, eles receberiam a devida certificação, como é de praxe.

Após os professores manifestarem interesse em participar, seria marcada uma data para que nós apresentássemos, minuciosamente, o projeto.

Quando a professora-sujeito retornou, na semana seguinte, notamos que ela estava visivelmente constrangida. Relatou-nos que, após ter discutido sobre a proposta, os colegas perguntaram se a pesquisadora daria aula no lugar deles. Quando entenderam que se tratava de uma pesquisa direcionada à formação docente continuada, na qual seriam eles os responsáveis por ministrarem as aulas, e que nós atuaríamos na formação docente, via mediação, não houve mais interesse, por parte dos professores. Encontramos postura similar nos estudos apresentados por Cristóvão (2002).

Diante disso, conversamos com a professora-orientadora sobre a possibilidade de implantar a presente pesquisa na série final do Ensino Fundamental e justificamos tal seleção, devido à preocupação observada, seja através dos relatos que já acompanhávamos seja por meio da disponibilidade de a professora-sujeito “abrir as portas” da escola e solicitar parceria com a Universidade, visando, sobretudo, à sua própria formação docente.

Então, quando a docente nos trouxe a resposta negativa dos professores, consideramos dois fatores: a) a professora-sujeito já havia solicitado o acompanhamento da pesquisadora nas atividades por ela desenvolvidas na escola; b) o projeto de pesquisa-mãe, nessa nova etapa, estava direcionado para as séries finais do Ensino Fundamental, nas quais a professora-sujeito atuava. Assim, em consonância com a professora-orientadora, ficou acordado que o presente trabalho seria aplicado na escola na qual a professora-sujeito atuava, com o 9º ano, no período matutino. Como a professora-sujeito já conhecia a proposta, aceitou prontamente. Manifestou, ainda, interesse em participar do projeto de pesquisa maior e, futuramente, ingressar, como aluna regular de pós-graduação, na Universidade Estadual de Londrina¹⁶.

Contudo, cabe registrar que, antes mesmo de propormos a realização desta pesquisa na escola, a professora-sujeito já havia nos procurado, devido ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola, conforme veremos no próximo item. Desse

¹⁶ A professora-sujeito ingressou no nosso projeto de pesquisa na UNOPAR, na qualidade de colaboradora externa, em 2011; em 2012, cursou a disciplina “Linguística Aplicada e o Ensino-Aprendizagem de Línguas”, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito (UEL). Em 2013, inscreveu-se no PDE e foi aprovada, por isso não prestou a seleção do PPGEL/UEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). No entanto, houve equívoco na contagem do currículo, e uma nova lista de aprovados foi divulgada, na qual a professora não constava mais como aprovada. Posteriormente, prestou seleção e foi aprovada no PPGEN – Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, na UTFPR, em Londrina. Nos anos de 2012 e 2013, participou, na qualidade de apresentadora, do Encontro de Atividades Científicas da UNOPAR, disseminando seu trabalho na escola. A professora permanece como colaboradora do nosso projeto de pesquisa.

modo, no entender docente, era preciso ajuda para melhorar o quadro existente, e o caminho por ela selecionado foi a escola permitir que outras instâncias, dentre elas a Universidade, adentrassem no espaço escolar tentando contribuir para alterar o quadro que se apresentava, de acordo com as suas palavras, “caótico e preocupante, e o Núcleo Regional de Ensino exigia medidas urgentes para mudar o índice baixo da escola”.

1.6.1.1 IDEB: influência nas ações didático-pedagógicas

Outro ponto relacionado aos discentes, segundo exposto pela professora-sujeito, diz respeito ao IDEB¹⁷. Foi justamente esse o fator motivador que impulsionou, inicialmente, o contato da professora conosco. Apresentando uma breve retrospectiva, a professora relata que o IDEB da escola, em 2007, era de 2,0. Diante disso, a escola ficou sob intervenção, a fim de que o índice avançasse positivamente. Então, a professora questionou a direção em dois direcionamentos: a) se haveria a implantação de projetos; b) se o corpo docente, de forma interdisciplinar, organizaria ações de trabalho. Perguntamos sobre a que ações ela se referia, e a resposta apontou ações direcionadas para “a leitura além da aprendizagem real como, por exemplo, ler mapas, gráficos, coisas do cotidiano da vida, ajudar o aluno a entender as inferências, a novela, provérbio popular, o discurso político, enfim, a ser letrado, e não só alfabetizado”.

Conseqüentemente, em 2011, quando já estávamos acompanhando a professora, o IDEB da escola voltou a cair, atingindo o índice de 3,1, e a situação ficou tensa. O questionamento da direção era no sentido de como foi possível ter havido essa queda. Nós devolvemos a pergunta da direção para a professora-sujeito e ouvimos a avaliação. Em sua visão, ela enumerou dois agravantes: a) “o IDEB subiu devido à intervenção da Secretaria, e esta durou apenas um período de tempo, com a saída do Núcleo, as ações cessaram”¹⁸; b) “os outros alunos foram meramente treinados, então não houve aprendizagem real, como as questões da prova eram outras, isso provou que só treinamento não foi suficiente. Ademais, as outras séries ficaram excluídas do processo”.

¹⁷ O IDEB é calculado a partir de dois componentes: taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Inep. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil (para IDEBs de escolas e municípios) e do Saeb (no caso dos IDEBs dos estados e nacional).

¹⁸ Contextualizando esta enunciação, o Núcleo Regional de Ensino acompanhou as ações da escola na etapa interventiva. Após, com os trabalhos encerrados, as ações interventivas deveriam ter tido prosseguimento, porém foram cessadas.

Mediante o exposto, em nosso contato inicial, a indagação da professora-sujeito¹⁹ foi: “se o curso de Letras da UNOPAR tem algum projeto que pode ser desenvolvido na escola, pois lá temos muitos alunos com idade fora da série adequada e enfrentamos vários problemas, desde *déficit* de aprendizagem, violência e ainda temos a questão do número baixo do IDEB”. Quando perguntamos que tipo de trabalho ela esperava da Universidade, a professora respondeu: “quando fiz minha faculdade, as professoras Alba Maria Perfeito e Vanderci Aguilera²⁰ tinham um projeto na escola José de Anchieta, relacionado ao dicionário, ao atlas linguístico. Elas atuaram um ano naquela escola, primeiro numa turma e depois em outra. O resultado desse trabalho das professoras, para mim, foi uma experiência acadêmica que até hoje influencia na minha prática, por isso acredito que vocês podem ajudar”. Logo, entendemos que, com base em uma experiência prévia favorável, a docente tornou a buscar parceria entre a Universidade e a escola pública. Esses dados, devidamente registrados em diário, convenceram-nos de que se tratava de um sujeito aberto à intervenção. Por isso, iniciamos o passo que descrevemos no item a seguir.

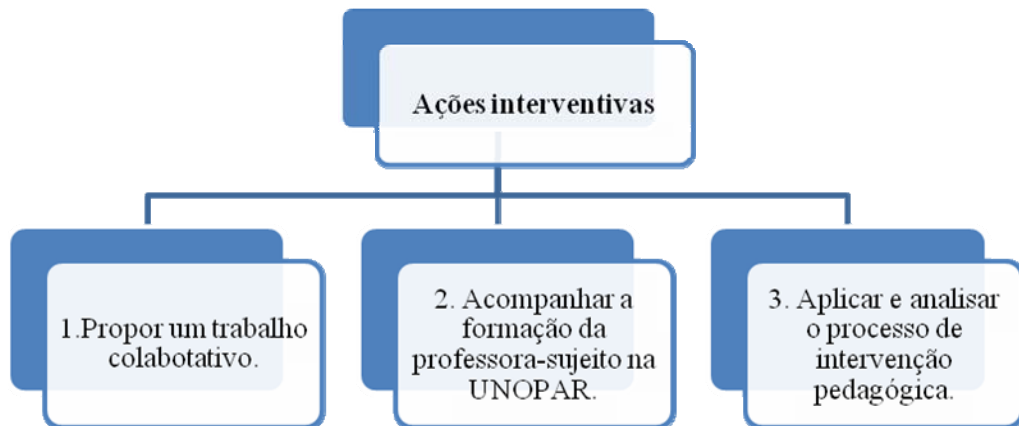
1.6.2 Ações Iniciais para o Processo Interventivo

Nossas ações, para a implantação de um processo interventivo, após análise do contexto apresentado pela docente e do que estava ao nosso alcance realizar, foram direcionadas em três focos:

¹⁹ Nesse momento cronológico, primeiro semestre de 2011, a professora-sujeito estava ocupando dois cargos: 20 h como professora e 20 h como vice-diretora.

²⁰ A professora refere-se às docentes Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito e Prof.^a Dr.^a Vanderci de Andrade Aguilera (UEL). O projeto foi desenvolvido nos anos 90 era intitulado “Em busca do discurso”.

Figura 3 - Proposta inicial de ações interventivas na escola.



Fonte: A autora.

Justificamos as três ações, considerando que estávamos cientes de que não daríamos conta de todas as questões apresentadas. Desse modo, tivemos uma conversa com a professora-sujeito que resultou na elaboração de dois ofícios, devidamente assinados pela escola, em papel timbrado, entregues por nós, na UEL, aos respectivos departamentos a que se destinavam.

O primeiro, direcionado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, disponibilizava o espaço escolar para projetos, visando ao foco na melhora do processo de ensino-aprendizagem discente; o segundo, direcionado ao Departamento de Serviço Social, visava ao enfrentamento das questões de vulnerabilidade na escola.

Ocorre que, nesse ínterim de quatro meses, houve troca de direção da escola, porém o Departamento de Serviço Social da UEL já havia iniciado o processo de seleção dos alunos e estava agenciando a liberação de passes e de algumas bolsas junto à PROEX, para os discentes, podendo iniciar os trabalhos logo no início do ano letivo de 2012. Contudo, quando a professora-sujeito dialogou com a direção, esta disse que não havia mais interesse na implantação do projeto naquela escola. Inútil foi argumentar sobre o significado da perda da implantação desse projeto na comunidade. Infelizmente, as portas estavam literalmente fechadas. Após, conversamos com a docente da UEL, coordenadora do projeto de extensão, e dispensamos a parceria, o que nos deixou em uma situação constrangedora, uma vez que, segundo a professora responsável pelo projeto, no Plano de Trabalho que acompanhou a tramitação do projeto na UEL, constava que as atividades seriam realizadas naquela escola com seus respectivos dados (endereço, nome, período de aplicação, atividades a serem desenvolvidas, alunos e professora envolvidos, dentre outros).

Nesse momento, nosso trabalho com a professora-sujeito continuava em andamento. Ademais, encontrávamo-nos, semanalmente, em um ambiente mais neutro, na Universidade. No entanto, o tempo que seria destinado para a discussão da teoria acabava sendo ocupado com “sessão desabafo”, o que era compreensível, afinal a prática docente estava sendo influenciada por fatores políticos desencadeados no contexto escolar. Nesse contexto de frustração e angústia, como pesquisadores, restou-nos somente recorrer às palavras de Prioste (2006, p. 150): “Consideramos que a angústia na escola deve ser abordada sob esta mesma perspectiva. Isto é, não há nada que possa curar a angústia do professor, mas pode-se buscar atravessá-la e, nesta travessia, é interessante que ele possua algum suporte”. Então, ardentemente, desejamos as férias, embora ainda precisássemos fechar alguns encaminhamentos relacionados à pesquisa.

Tais encaminhamentos eram necessários tendo em vista que, como pesquisadores, ao analisarmos o contexto – teoria-prática-teoria –, víamos que era preciso alterar o cronograma da pesquisa. Além dos fatores citados, notamos, na professora-sujeito, certo abatimento, provavelmente em virtude do contexto descrito. Ainda, nosso cronograma de atividades estava atrasado. Inúmeras vezes, a docente estava em sala, no papel discursivo de professora, e era interrompida para resolver outras questões, relacionadas ao papel discursivo de vice-diretora.

Ante o mencionado, observamos que estávamos diante de uma professora com boa vontade, porém fisicamente e mentalmente cansada, desanimada com a busca almejada por uma possível mudança que não ocorreu. E mais: ela externava a sua frustração com a falta de apoio dos colegas, que se materializou com o voto na manutenção da situação vigente. Embora alguns tenham a procurado depois, no sentido de se explicar/desculpar, o contexto não era alterado. A situação é retratada nos estudos de Nóvoa (1999), quando o pesquisador enuncia que é preciso reavaliar os valores, visto que os velhos paradigmas não sustentam a necessária ação pedagógica, em parte devido às múltiplas mudanças ocorridas na sociedade, que refletem no cotidiano escolar. Nesse contexto complexo, alguns professores entram em conflito, já que, enquanto alguns entendem ser necessário aderir aos novos valores, outros, contudo, resistem.

Neste sentido, em consonância com a professora-sujeito, deliberamos que essa primeira aplicação da pesquisa faria parte do trabalho, contudo ficaria como pré-teste. A pronta concordância da docente nos indicava que ela estava ciente de que seria necessário maior afinco para a devida apropriação do construto teórico para, então, haver a elaboração do PTD, ou melhor, a aplicação prática.

Então, o acordado foi que retornaríamos com as leituras e discussões²¹ e, em 2012, ainda no primeiro semestre, o Plano de Trabalho Docente seria (re)aplicado²². A professora pareceu aliviada. Concomitantemente, passamos a buscar alternativas para a formação da professora, mesmo porque, como pesquisadora, somos corresponsáveis por sua trajetória acadêmica, uma vez que, conforme enunciamos, esse é um dos objetivos do projeto “Análise linguística e Plano de Trabalho Docente: gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica”, do qual nosso trabalho faz parte, tanto o trabalho discente como o docente.

Em 2012, após o retorno à escola, notamos significativas mudanças quanto ao quesito abertura da escola para a nossa pesquisa. Antes, em 2011, tínhamos amplo acesso à escola. Agora, em 2012, passamos a nos deparar com dois fatores novos: (a) certa frieza por parte dos funcionários; (b) dificuldade de acesso a alguns equipamentos. A sala na qual esses materiais estavam alocados, por exemplo, agora estava constantemente trancada. Quando se perguntava pela chave, a resposta era a de que estava em posse da direção. Como o diálogo estava tenso entre a direção e a professora, além do fato de a direção não se encontrar na escola no período matutino, era impossível ter acesso a alguns equipamentos (tela para *data-show*, dentre outros).

Ante o ocorrido, nos primeiros dias, o que planejávamos tinha que ser adaptado, além do atraso do início da aula. Assim, rapidamente elaboramos uma estratégia: levávamos tudo no carro. Chegávamos à escola com uma mudança: livros, materiais, xerox, *data-show*, tela, caixa de som, extensão para os equipamentos serem conectados às tomadas, etc. Em suma, quando finalmente começamos a pesquisa, efetivamente, com os registros “oficiais”, gravação em áudio, como participantes e sujeitos da pesquisa, além da pesquisadora, tínhamos: uma docente e 34 alunos de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental.

1.6.3 Perfil da Professora-Sujeito

No que se refere à professora-sujeito, trata-se de uma educadora que atua na escola pública, no Ensino Fundamental e Médio, tem 47 anos, é concursada no Estado do

²¹ No nosso entender, que acompanhamos o processo, vimos que a professora estava assoberbada. No tempo em que ela não estava na função de vice-diretora, havia a preparação das aulas, as correções de materiais. Esse contexto, acrescido da necessária dedicação à campanha política para a direção, pois ela conversou com todos os pais, o que era feito fora do seu horário de trabalho, dificultou o tempo necessário para estudo.

²² Embora usemos o termo “(re)aplicado”, entendemos que, de fato, ele não foi aplicado, conforme Gasparin (2007).

Paraná, formou-se em Letras Vernáculas e Clássicas, em 1994, pela Universidade Estadual de Londrina e possui pós-graduação na área de Educação de Jovens e Adultos.

A professora-sujeito participa, periodicamente, dos cursos de formação da SEED; tem 22 anos de experiência ativa no magistério²³; participou da Olimpíada de Língua Portuguesa; faz parte de um grupo que discute a questão transcultural, junto à ALIA (Associação Londrinense Inter Disciplinas de AIDS); em 2011, publicou, semanalmente, no Jornal Zona Norte, artigos sobre a temática do grupo citado. Ela está na escola atual há cinco anos e, no segundo semestre de 2010, foi convidada para assumir a vice-direção da escola, cargo ocupado até o final de 2011²⁴. Além disso, é convidada para ministrar palestras para os docentes, pelo Serviço Social do Comércio, em Londrina e Região, e pela Guarda-Mirim de Londrina, pelo Departamento da Diversidade, da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, sobre a questão da sexualidade, gênero e diversidade.

Além de ser professora na rede pública, a professora-sujeito é tutora eletrônica em uma universidade particular, com a carga horária de 20 h/semanais, junto ao curso de Letras, no Ensino Presencial Conectado, instituição na qual a pesquisadora trabalha.

Após termos conhecido um pouco da trajetória tanto profissional como pessoal da professora-sujeito, na sequência, apresentaremos a escola selecionada.

1.6.4 Caracterização da Escola: Contexto Físico da Pesquisa

A Escola pesquisada existe há mais de três décadas, embora nem sempre tenha estado no mesmo bairro. Ela foi criada pela Resolução nº 488/83, voltada para o Ensino de 1º Grau, em um conjunto habitacional localizado na periferia da zona norte, no município de Londrina, e é mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Somente em 1986, através da Resolução nº 3504/86, o curso de 1º Grau Regular foi reconhecido.

Em 1998, através da Resolução nº 3120/98, teve seu nome alterado, assumindo o mesmo nome de um professor de renomada atuação em Londrina. O Ensino Fundamental obteve a Renovação do Reconhecimento através da Resolução nº 2583/03, e nova Renovação pela Resolução nº 4214/09.

Quanto à estrutura interna da sala de aula, ela segue o padrão tradicional, no sentido de as carteiras serem dispostas em cinco fileiras, voltadas para o quadro-negro, que

²³ A professora iniciou suas atividades ainda no segundo ano da universidade, com 5 h/aula semanais, no Colégio Estadual Marcelino Champagnat, em Londrina.

²⁴ Quando iniciamos o acompanhamento na escola, em 2011, a professora já atuava como vice-diretora.

ocupa 70 % da parede. Em uma das laterais da parede, na parte esquerda, próximo à janela, tem-se a instalação de um aparelho televisor denominado TV Pendrive, enviado pelo Governo do Paraná²⁵. No outro, temos a porta de entrada. As janelas ocupam uma parede inteira, permitindo boa ventilação e iluminação.

No que se refere a um dos principais instrumentos pedagógicos da escola, o Projeto Político Pedagógico, tivemos informação, na secretaria do estabelecimento, de que a escola dispõe do documento, porém não iria fornecer, por estar em reconstrução. A seguir, solicitamos o acesso ao Regimento Escolar, sendo solicitado um prazo para a resposta, contudo o retorno seguiu a linha anterior, ou seja, não nos foi autorizado²⁶.

Com a alegação recém-exposta, como não houve negociação, acessamos o site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, com o intuito de conhecermos melhor o perfil da escola. Para nossa surpresa, não constam essas informações no portal.

Mediante o exposto, partimos para traçar o perfil dos alunos com os dados de que dispomos no site do Núcleo Regional de Ensino de Londrina e com a equipe pedagógica, mais especificamente com a professora-sujeito.

1.6.5 O Perfil dos Alunos

Por não termos acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola²⁷, tampouco ao Regimento Escolar, o único dado de que dispomos foi o do Núcleo Regional de Ensino de Londrina. Então, o último perfil oficial da comunidade, feito pela escola, data de 2009²⁸, a partir de pesquisa realizada com 105 (cento e cinco) famílias dos alunos, indicando que a maioria possui uma renda familiar de 1 a 3 salários mínimos.

Percebe-se que o tempo ocioso, fora do período de aula, está gradativamente sendo substituído por atividades adicionais, como aulas de inglês e informática (19%) e

²⁵ Instituída pelo Governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado de Educação, em 2007, o professor deveria levar à escola, via TV *Pendrive*, “objetos de aprendizagens e utilizá-los nas aulas, dentre esses objetos estariam incluídos [...] áudios e vídeos produzidos pela TV Paulo Freire e [...] animações 2D, imagens, ilustrações, etc.)” que complementassem o processo de ensino-aprendizagem. Informação disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpndrive.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

²⁶ Devido ao contexto político que enfrentamos na escola, conforme descreveremos ainda neste capítulo, ficamos em dúvida se não havia a documentação ou se não nos foi permitido o acesso.

²⁷ No *site* <<http://www.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=7>>, consta que o documento está “em construção”. Acesso em: 14 jan. 2014.

²⁸ Neste trabalho, no Capítulo 5, apresentaremos o perfil que traçamos da sala de aula investigada, com dados coletados via questionário.

projetos (10%). O problema estabelece-se quando os dados indicam que menos de 25% dos iniciantes concluem esses cursos. Segundo a professora-sujeito, isso ocorre

[...] porque os próprios pais desmotivam seus filhos, em parte por não entenderem que esses cursos completam a formação, logo quando o aluno sinaliza que vai parar o pai ou não acompanha e nem fica sabendo ou concorda com o filho, deixando de exigir a responsabilidade necessária para que ocorra a conclusão do curso (Diário – 20/09/11).

Consoante a professora, atualmente, ainda há inúmeros desafios a serem enfrentados, dentre os quais a questão da violência familiar, a baixa autoestima e a instabilidade emocional (em parte gerada por problemas familiares e econômicos). Esses fatores parecem estimular a agressividade, a indisciplina, a falta de respeito e, muitas vezes, a falta de cuidado com o próprio corpo (questões de higiene pessoal).

Outro desafio enfrentado são os alunos mais velhos retidos na série, uma vez que “eles assustam os menores, seja por meio de violência física seja por meio de violência psicológica”²⁹. Ante a situação, a docente disse que a solução encontrada, para preservar os menores, foi iniciar um processo de conscientização. Contudo, no caso específico de um aluno que insistia em não colaborar, a solução temporária encontrada foi fazer com que o discente passasse o intervalo na sala dela, no intuito de que, ao sentir-se privado de sua liberdade, optasse por um comportamento mais adequado, com o propósito de alterar o quadro restritivo no qual se encontrava. Com isso, ambos ficavam sem intervalo: o aluno e a docente. Em um curto espaço de tempo, ele melhorou o comportamento em suas aulas. Particularmente, embora a solução tenha funcionado, nós a avaliamos como “meio” drástica, mas, por outro lado, vimos que o mero diálogo não foi suficiente.

Com relação ao comportamento dos alunos, a professora reclama que suas conversas com eles têm uma melhora comportamental com tempo limitado. Compara, metaforicamente, com a dosagem de remédios: “é preciso fazer o reforço constantemente, pois é como uma dose de remédio que dura determinado tempo”.

²⁹ Entrevista com a professora-sujeito.

1.7 PROPOSTA DE TRABALHO COM TEXTOS-ENUNCIADO DO GÊNERO DISCURSIVO “CAUSO ESCRITO”

Devido a todo o contexto apresentado, a professora-sujeito optou, como conteúdo programático para os alunos, por iniciar o novo ano letivo com um trabalho voltado para a história de vida deles. Como se trata de uma etapa que acompanhamos somente com os relatos da professora, ela mesma nos descreveu as atividades efetuadas, conforme citaremos, brevemente, no Capítulo 5, na análise dos dados da pesquisa.

Para investigação da nossa premissa inicial – a proficiência de uma aprendizagem, por meio da didatização de textos-enunciado do gênero discursivo “causo escrito” –, tivemos que considerar que houve a transposição do oral para o escrito. Então, para se caracterizar como um dado de coleta cientificamente autorizado, ou melhor, com credibilidade, dependerá, indubitavelmente, das respostas à indagação: Em que contexto esses dados foram coletados? Dito com outras palavras:

- a) Que voz de autoridade conduziu a pesquisa?
- b) Como esse trabalho foi realizado?
- c) Quem foi a campo?
- d) Como ocorreu o registro (transporte) do dado em seu suporte primário (a oralidade) para o secundário (a escrita)?
- e) Em qual suporte foi vinculado?
- f) Com que objetivo o trabalho foi feito?
- g) O local geográfico onde ocorreu a coleta de dados é relevante para esta pesquisa?

Em consonância com a professora-sujeito, selecionamos os “Causos do Norte do Paraná”, uma coletânea de narrativas de pessoas comuns sobre a construção do norte paranaense (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009).

Os dados coletados têm sua origem no projeto “Contação de Histórias do Norte do Paraná”.³⁰ Trata-se de uma extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizada em parceria com os Núcleos Regionais de Educação de Cornélio Procópio e de

³⁰ Com acompanhamento de professores do Departamento de História da UEL, professores e alunos procederam a um estudo teórico; depois, foram selecionados os moradores a serem entrevistados; por fim, preparou-se os alunos para atuarem como entrevistadores e transcritores. Equipados com gravadores, blocos de anotação e roteiros de entrevistas, os alunos foram a campo e realizaram a coleta dos dados.

Londrina. A experiência resultou em um conjunto de causos escritos que retratam a história, os saberes e as crenças de um povo. Devido ao número escasso de reprodução do livro publicado, bem como sua restrita circulação, não foi possível conseguirmos um livro para cada aluno, contudo os pesquisadores disponibilizam um exemplar o qual contém uma coletânea de artigos sobre as reflexões oriundas dessas pesquisas. Assim, elaboramos, juntamente com a professora-sujeito, um Plano de Trabalho Docente a ser aplicado na 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública localizada na cidade de Londrina-PR.

Dessa forma, de posse do material, com os causos já coletados e escritos, conforme mencionado, iniciamos a fase de intervenção na escola.

Assim, no capítulo a seguir, abordaremos o arcabouço teórico no qual sedimentamos nossa pesquisa: os estudos dos gêneros discursivos, conforme Bakhtin e seus caudatários.

2 O QUADRO EPISTEMOLÓGICO

“O gênero sempre é e não é o mesmo,
sempre é velho e novo ao mesmo tempo [...] O gênero vive do presente, mas sempre
recorda o seu passado, o seu começo.”
(BAKHTIN, 2008, p. 91)

2.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, discorreremos acerca do reconhecimento da obra de Bakhtin, com ênfase no signo ideológico. Para tanto, discorreremos sobre o Materialismo Histórico Dialético, posicionando-nos acerca da adoção dos gêneros discursivos enquanto enunciados concretos, que se materializam nas enunciações humanas, por isso adotamos a concepção de linguagem sociointeracionista e assumimos a maleabilidade dos gêneros discursivos, de acordo com as diversificadas esferas de atividade humana.

2.2 RECONHECIMENTO DA OBRA BAKHTINIANA: O SIGNO IDEOLÓGICO

Considerando que os conceitos fulcrais nos quais apoiaremos nosso estudo estão presentes em três obras, *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2010), *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010), *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008), na sequência, versaremos sobre o que nos interessa em cada uma delas.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2010), interessa-nos a noção de signo ideológico, visto que nela temos a tese do Círculo Bakhtiniano: tudo que é enunciado de forma concreta possui um valor ideológico. Isso ocorre porque a ideologia é expressa, manifesta-se via material semiótico, ou seja, signos. Estes, por sua vez, possuem valor ideológico. O valor ideológico, por conseguinte, é oriundo da consciência humana. Logo, como seres humanos, vivemos em sociedade, organizamo-nos por meio de signos e estabelecemos convenções, valores sociais e ideológicos para eles (PONZIO, 2009).

Uma obra que abarca um grande período histórico de Bakhtin, apresentada nos primeiros e últimos escritos dele, é *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2010). Nela, encontramos escritos que abrangem o período de 1920 a 1974, abarcando a crítica bakhtiniana ao formalismo russo, considerada os fundamentos teóricos e filosóficos da estética romântica

(BAKHTIN, 2010, p. 17). Com isso, o autor apresenta o cerne da pesquisa estética: a arquitetônica da obra. Em outras palavras, temos a interação entre o material, a forma e o conteúdo. Nesse livro, o autor

[...] tece seus pressupostos sobre o romance de educação e do realismo, teoriza sobre os gêneros do discurso, pontua sobre o problema do texto e os estudos literários, além de deixar, mesmo de forma inacabada, alguns apontamentos (escritos no período de 1970-1971) e suas observações sobre a epistemologia das ciências humanas (PAULA; STAFUZZA, 2010, p. 17).

Outro tema a ser destacado diz respeito à relação entre o autor e o herói. Temos, então, a questão do criador de um personagem e a sua relação – exotópica e assimétrica – com os seres por ele criados. Essa relação, embora seja exemplificada com a esfera literária, também se faz presente na nossa vida, uma vez que diz respeito à alteridade. Trata-se da unicidade do sujeito, assim a relação com o espaço e tempo é singular:

Em um dado ponto singular em que me encontro neste instante, não se encontraria nenhuma outra pessoa, neste tempo singular e neste lugar singular deste ser singular. E em torno deste ponto singular se coloca todo o ser singular de modo único e irrepitível. Tudo o que eu posso realizar nunca pode ser realizado por outra pessoa. [...] toda pessoa se encontra em um lugar único e insubstituível, todo ser é singular (BAJTÍN, 1997, p. 47-48).³¹

Como podemos inferir, é impossível pensar nas relações humanas sem considerar o outro. É em função desse outro que nos “moldamos” discursivamente, de forma tal que alteridade e identidade estão intrinsecamente ligadas. Cômico disso, Bakhtin, em seus estudos, privilegiou o romance. Como objeto crucial, elegeu a prosa de Fiodor Dostoiévski (1821-1881), autor russo. Isso se reflete em sua obra: a polifonia no romance é o cerne do texto *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2008). Trata-se de uma questão anteriormente iniciada por Tolstói, considerado o “criador do romance polifônico”³².

³¹ Texto original em espanhol: “*En el punto singular dado donde me encuentro en este instante, no se encontraba ninguna otra persona, en este tiempo singular, de este ser singular. Y en torno a este punto singular se dispone todo el ser singular de un modo único e irrepitible. Todo lo que yo puedo realizar nunca ni por nadie puede ser realizado. [...] cualquier persona se encuentra en un lugar único e insustituible, todo ser es singular*”.

³² O dialogismo é um movimento que se concretiza quando há enunciação. Sempre que enunciamos algo, temos em nossa mente o outro a quem se destinam nossas asserções, e em função dele procedemos a escolhas linguísticas. Este outro, por sua vez, em uma posição de reciprocidade, adentra nesse “jogo interativo” e, em virtude do que ouve, propõe réplica, seja concordando ou discordando. Assim, nesse movimento vivo, dinâmico, interacional, manifesta-se o dialogismo. Então, só há interação se houve a compreensão. Esta, por sua vez, é ampla, no sentido ideológico, pois abrange os seguintes pontos de vista: (i) enunciativo; (ii) considera as condições de produção; (iii) depende da interação locutor/receptor. Assim, a língua é concebida como dialógica, porque é um fenômeno social, vivo, dinâmico, em constante movimento interacional. Na

Assim, pois, nas obras de Dostoiévski não há discurso definitivo, concluído, determinante de uma vez por todas. [...] A palavra do herói e a palavra sobre o herói são determinadas pela atitude dialógica aberta face a si mesmo e ao outro. [...] No mundo de Dostoiévski não há discurso sólido, morto, acabado, sem resposta, que já pronunciou sua última palavra (BAKHTIN, 2008, p. 291-292).

Temos, então, no romance, a presença de diversificadas vozes ideológicas, contraditórias, e elas coexistem com o próprio narrador. Faraco (2009) destaca que essas vozes são manifestações discursivas, interligadas às atividades humanas, axiologicamente orientadas. Conforme Rodrigues (2005), elas apresentam uma atitude valorativa dos participantes do acontecimento em relação: (i) ao objeto enunciado; (ii) aos outros enunciados; (iii) aos interlocutores. O que temos aqui é o retrato de uma visão precursora, dentre os pensadores contemporâneos, com ênfase na investigação da linguagem de forma associada à materialidade da vida social humana (FARACO, 2009).

Posteriormente, esse conceito se fará presente na publicação do texto reescrito intitulado *Rabelais*, em 1965, onde encontraremos o conceito de carnavalização. Segundo Paula e Stafuzza (2010, p. 19), “esse processo representa um dos eixos da cultura popular que inclui tanto a inversão hierárquica dos valores pelo poder demolidor do riso quanto o ponto de contato das diversas linguagens sociais”. É justamente dentro da esfera literária, que privilegia a cultura popular, o saber oriundo do povo, que o estudo do gênero discursivo “causo” – objeto de nossa investigação – se inscreve.³³

No ensino brasileiro³⁴, citamos a influência bakhtiniana, desde a década de 1980, nos estudos de Geraldini (1984; 1993; 2002). Em 1991, o autor lança um livro com aportes teóricos (linguística) e práticos (propostas de ensino). No Estado do Paraná, a proposta curricular, desde a década de 1980, em seus documentos oficiais, já preconizam uma concepção de linguagem voltada para uma perspectiva enunciativa, conforme veremos ainda neste capítulo (PARANÁ, 1990). Contudo, o marco oficial dessa imensurável teoria, no

língua, manifestam-se a monofonia e a polifonia. A monofonia ocorre quando uma voz predomina sobre as demais (abafando-as, mascarando o diálogo). Na polifonia, o dialogismo se deixa ver por meio de muitas vozes polêmicas que se confrontam, sob diferentes pontos de vista, como é o caso do exemplo do romance, altamente polifônico, já citado nos estudos bakhtinianos.

³³ No Capítulo 4, retomaremos a questão dos estudos literários e, dentro deles, abordaremos o caso enquanto enunciado concreto.

³⁴ Antes, porém, sua obra já era objeto de estudo, embora apenas com enfoque na literatura. Um exemplo é o fato de, na década de 1960, na Universidade de São Paulo, na disciplina de Língua e Literatura Russa, através da obra *Problemas da poética de Dostoiévski* (edição italiana), alunos da graduação e da pós-graduação já debaterem o pensamento bakhtiniano, mediados pelo professor Boris Schnaiderman. Ocorre que o país estava vivendo uma ditadura militar, e uma das consequências da repressão veio à tona na conferência inaugural do Colóquio *Cem anos de Bakhtin*, ocorrido em São Paulo. Nela, o professor enuncia que, “Em 1964, as livrarias russas em nosso país tiveram todos os seus livros retirados para ‘exame’, numa verdadeira operação militar, que acabaria em incineração pura e simples” (SCHNAIDERMAN, 1997, p. 16).

ensino brasileiro, concretiza-se com o lançamento dos PCN (BRASIL, 1997; 1998). Embora sejamos cômicos de que, nos PCN, fala-se muito pouco sobre os gêneros discursivos, priorizando-se o trabalho com o texto, foi a partir do lançamento desse documento que novas possibilidades de trabalho, privilegiando o gênero discursivo como objeto de ensino e o texto como unidade de ensino em sala de aula, passaram a ser fruto de investigação e debate.

Justificamos a assertiva anteposta, sedimentando-nos no fato de que, embora os estudos bakhtinianos já fossem debatidos na academia, foi a partir da publicação desses documentos oficiais que os olhares voltaram-se para investigar, compreender e debater alguns grandes problemas dos estudos literários e linguísticos com o direcionamento para a sala de aula.

A notoriedade dos estudos do Círculo de Bakhtin e, particularmente, do estudo de gêneros discursivos/textuais, no Brasil, a partir dos PCN (BRASIL, 1997; 1998), teve como resultado a publicação de várias obras de pesquisadores/explicadores/interpretadores da teoria bakhtiniana, dentre os quais destacamos Ponzio (2009), Rodrigues (2005), Rojo (2005); Brait (2001; 2005; 2008; 2009; 2010); Brait e Pistore (2012); Faraco (2009). Essas obras – e muitas outras – possibilitaram a abertura de novas formas de compreensão dos estudos linguísticos, e, a partir disso, pôde haver o início de uma proposta de trabalho diferenciada para o processo de ensino-aprendizagem.

Essas reflexões, motivadas por pesquisas desenvolvidas por professores universitários, tiveram suas disseminações em diversas publicações nacionais, eventos científicos e, paulatinamente, iniciaram-se experiências da sua aplicabilidade em sala de aula, objetivando o rompimento com uma forma de ensino já cristalizada.³⁵ Nossas asserções são sedimentadas em uma pesquisa realizada por Ramires (2005), que defende o forte impacto da obra bakhtiniana nas produções brasileiras, nas últimas três décadas:

Nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros e isso pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema (RAMIRES, 2005, p. 1).

³⁵ Segundo o trabalho de Ornellas (2012), em nota de rodapé, a autora explica: “Pesquisadores brasileiros contam com uma oferta maior de obras sobre o pensador russo, tais como *A revolução bakhtiniana*, do filósofo italiano Augusto Ponzio (2009), *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*, de Gary Morson e Caryl Emerson, e *Mikhail Bakhtin em diálogo: conversas de 1973 com Viktor Duvakin* (2008), todas traduzidas para a língua portuguesa. Atentamos que outras produções de especialistas brasileiros foram publicadas. Beth Brait lançou os estudos *Bakhtin: dialogismo e polifonia* e *Bakhtin e o Círculo*, ambos de 2009, e também organizou as coletâneas *Bakhtin: conceitos-chave* (2005) e *Bakhtin: outros conceitos-chave* (2008). Brait republicou, em 2005, o então esgotado *Bakhtin: dialogismo e construção do sentido*. Organizada por Faraco e Tezza, está a coletânea *Vinte ensaios sobre Bakhtin* (2006).”

Da compreensão de um construto teórico à sua aplicabilidade prática, há uma lacuna. Por hora, nosso intuito é apontar a existência de pesquisas contundentes em solo brasileiro, já devidamente consolidadas. A questão do trabalho em sala de aula, adotando os pressupostos advindos desse quadro epistemológico, será abordada no Capítulo 3, no qual discorreremos sobre a questão da leitura, produção textual e análise linguística e os percalços encontrados para a sua aplicabilidade.

Dando prosseguimento, na sequência, versaremos sobre alguns pressupostos fulcrais oriundos da perspectiva de base filosófico-linguística dos estudos bakhtinianos.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS: DEFINIÇÕES E ESCOPO

Na seção anterior, já comprovamos tanto a relevância dos estudos bakhtinianos no Brasil como a proficuidade das pesquisas realizadas por seus explicadores. Então, neste momento, considerando a densidade dos pressupostos que serão arrolados na presente seção, por uma questão didática, ela está organizada da seguinte forma: iniciaremos com a definição de gêneros discursivos e, após, adentraremos na concepção de linguagem, pois, a partir da concepção adotada pelo docente, em sua prática pedagógica, haverá todo um desdobramento de ações que interferem, sobremaneira, no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Schnaiderman (1983), desde a década de 1980, prosseguimos em uma luta em busca da compreensão de como ocorre o complexo processo de comunicação humana, quais são os fatores que interferem na interação e, nessa batalha, com o advento teórico-filosófico de Bakhtin e seus seguidores, estamos mais

[...] armados para compreender como é possível ligar o estudo imanente de um texto, a sua construção interna, com os elementos históricos e sociais, a tão apregoada relação texto/contexto fica muito mais esclarecida. Por outro lado, sua teorização permite ficarmos mais preparados para ultrapassar o estudo linguístico do período gramatical e nos preocuparmos com os enunciados (SCHNAIDERMAN, 1983, p. 92).

Diante disso, iniciemos nosso estudo sobre o construto filosófico-linguístico sobre o qual embasamos o nosso trabalho com a definição de um termo cunhado por Mikhail Bakhtin: “gêneros discursivos”. Para maior fidedignidade, recorreremos às palavras do “pai” desse termo:

[...] O emprego de uma língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. 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 indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010, p. 261-262).

Diante do exposto, podemos inferir: os gêneros discursivos – orais e escritos – existem para evitar o caos comunicativo; manifestam-se, linguisticamente, como enunciados concretos ou textos-enunciado únicos, irrepetíveis; são criados por seus interlocutores, em determinada(s) esfera(s) de atividade humana ou esferas sociais para reconhecimento das possíveis regularidades do gênero; investigam-se textos-enunciado por supor-se a determinado gênero pertencer; este estudo é realizado de forma indissolúvel de suas condições de produção e dimensões/características (assunto, construção composicional e estilo); considera-se que, ao lado das regularidades, encontram-se as “instabilidades” do gênero, próprias de mudanças sócio-históricas temporais e do processo enunciativo.

A relevância das asserções elencadas pode ser respaldada pela própria voz bakhtiniana:

[...] 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, 2010, p. 283).

Neste momento, é relevante observarmos que, se o autor assume essa “relativa” estabilidade dos gêneros, é porque eles estão em uma linha tênue entre a historicidade e a imprecisão de suas características, visto que eles “comportam contínuas transformações, são maleáveis e plásticos, precisamente porque as atividades humanas são dinâmicas, e estão em contínua mutação” (FARACO, 2010, p. 127).

As atividades humanas têm esse caráter dinâmico justamente porque o meio social, no qual estamos inseridos, é vivo, mutável e está em movimento constante. Medviédev (2012), ao definir gênero, destaca que a mudança que ocorre em nossa sociedade altera o processo de comunicação:

Gênero é um conjunto dos meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo de comunicação social ideológica (MEDVIÉDEV, 2012, p. 200).

Na citação, já temos a referência ao caráter ideológico, ou seja, às relações sociais interferindo na vida do sujeito, pois os gêneros, em suas formas maleáveis e flexíveis, manifestam as transformações históricas que ocorrem no seio social.

Consoante o estudo de Medviédev (2012), Marcuschi (2002, p. 19) ressalta que os gêneros “são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social”. Uma das contribuições da veiculação dos gêneros é ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Para Bakhtin e Volochinov (2010), eles são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação.

Ainda discutindo a definição de gêneros discursivos, vemos que os PCN (BRASIL, 1997; 1998), embora não aprofundem o estudo dos gêneros, adotam a definição de gênero oriunda dos estudos de Bakhtin e Volochinov (2010). Isso se faz presente desde os volumes direcionados à etapa de primeira a quarta série até o Ensino Médio. Nesses documentos, a linguagem é entendida como um trabalho coletivo, fruto das relações sócio-historicamente construídas, tendo um papel essencial, devendo ser “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Nesses documentos, observamos que os gêneros discursivos nos são apresentados como “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1997, p. 23). Para explicar que a caracterização do gênero é maleável, pois nela há interferência da esfera de circulação, é utilizado o termo “famílias de textos”, as quais possuem características comuns (BRASIL, 1997, p. 23). A seguir, citam-se os três elementos que compõem o gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Porém, enquanto documento oficial, somente nos PCN do Ensino Fundamental é que cada um desses elementos é devidamente explicitado (BRASIL, 1997). Nas instâncias acadêmicas, essa caracterização ocorre em estudos como os de Rojo (2005), Perfeito, Ohuschi e Borges (2010), Perfeito (2012a, 2012b), dentre outros.

A definição de Rodrigues (2005) retoma e amplia os conceitos apresentados nos PCN (BRASIL, 1997; 1998), quando eles versam sobre o fato de os textos terem influência de uma cultura. Segundo Rodrigues (2005), eles são produtos culturais, porém, antes, eles retratam a visão de mundo do sujeito.

Ao retratar a sua visão de mundo, o sujeito manifesta as suas crenças, e, inclusive, em sua prática pedagógica, podemos identificar qual é a concepção de língua e linguagem que subjaz às suas ações, conforme veremos no Capítulo 5, no qual apresentaremos a análise dos dados.

Brait e Pistore (2012) alertam para os perigos de um leitor desatento, no sentido de ele considerar os gêneros do discurso como uma “fórmula mágica” (BRAIT; PISTORE, 2012, p. 374), reduzir o conceito de gênero aos três elementos (composição, conteúdo temático e estilo). Se assim o fizer, estará procedendo à leitura de um texto fora do seu contexto. Por isso, é relevante ter em mente que os gêneros “[...] são frutos de um contexto, de uma época, de uma maneira de conceber conhecimento, linguagem, relação homem-mundo” (BRAIT; PISTORE, 2012, p. 374). Inclusive, essas questões devem ser observadas, em sala de aula, na seleção dos textos-enunciado do gênero a ser trabalhado, de forma que sejam relevantes para aquela turma, dentro daquela época e adaptados às necessidades da relação do aluno com a realidade na qual ele está inserido.

Em busca de uma definição de gênero voltado para esse uso social, as autoras discutem as mesmas ideias de Medviédev (2012), definindo gênero como

[...] o conjunto dos modos de orientação coletiva dentro da realidade, encaminhado para a conclusão de que, por meio do gênero, é possível compreender novos aspectos da realidade, ou, em outras palavras, a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo da comunicação, ligados de forma estreita ao pensar (BRAIT; PISTORE, 2012, p. 305).

Nessa citação, avaliamos que o gênero retrata a realidade social e é moldado em função dela. Se recorrermos à definição de gêneros encontrada no Ensino Fundamental, temos que eles se referem a “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1997, p. 23). Lembrando que a cultura é o resultado das crenças de um povo, logo entendemos que essa definição está em consonância com as definições Medviédev (2012), Marcuschi (2002) e Brait e Pistore (2012), autores que enfatizam o fato de o gênero adequar-se às necessidades humanas.

Outra definição de gênero é encontrada no grupo genebrino. Segundo Dolz e Schneuwly (1996), os gêneros são *megainstrumentos* de ensino, ou seja, metaforicamente, um instrumento que contém vários outros. Logo, o livro didático é um gênero e, como tal, é portador de conteúdos específicos de ensino. É pertinente destacar que um trabalho em sala de aula sedimentado nos gêneros do discurso permite ao professor abordar os aspectos estruturais

e os sócio-históricos e culturais, lembrando que os PCN (BRASIL, 1997; 1998) já seguiam essa linha, visto que eles também apontam para a relevância de o professor contemplar o princípio de respeito à pluralidade de realidades culturais, certamente cabendo ao educador proceder à adaptação ao público-alvo.

Em consonância com os pressupostos do filósofo russo, os estudos de Rojo (2002), além da definição de gêneros, apresenta o enfoque direcionado para a mediação e seu uso nas práticas sociais habituais. Eles são vistos como “formas historicamente cristalizadas” (ROJO, 2002, p. 6) e são instrumentos mediadores entre a prática social e a linguagem em uso.

Uma vez que já discorreremos acerca da definição de gêneros discursivos e já notamos a sua “relativa instabilidade” – ou falta de rigidez –, é chegado o momento de conhecermos como Bakhtin, *a priori*, os classificou de forma geral, ou seja, em gêneros primários e secundários, sendo “discurso *primário* (simples) e o gênero do discurso *secundário* (complexo)” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

É relevante observarmos que esses gêneros estão dentro de um conjunto de forças ideológicas, em diversas esferas sociais, cumprindo indispensáveis funções sociocognitivas. Os primários estão relacionados às situações interativas do cotidiano, em que se incluem enunciações portadoras de um maior grau de intimidade, e isso ocorre na esfera familiar e na comunitária. Nelas, os discursos são espontâneos, informais, sendo exemplos de gêneros usados o diálogo (oral) e o bilhete (escrito). Quanto à função dessa esfera, ela é imediata, pois são comunicações que ocorrem em narrativas espontâneas, como as conversas familiares (RODIGUES, 2005).

Já os secundários são utilizados em situações comunicativas mais complexas. Eles estão presentes nas esferas científica, escolar, religiosa, jornalística, dentre outras que requerem uma comunicação cultural mais elaborada. Enfim, os gêneros secundários são usados em situações comunicativas que exigem um maior grau de complexidade. De acordo com os estudos bakhtinianos, os gêneros secundários formam-se a partir da (re)elaboração dos primários. É o caso do caso escrito, que se originou do caso oral, conforme veremos no Capítulo 4.

Ainda sobre os gêneros primários e secundários, é interessante observar que pode haver a transmutação de um gênero primário, isto é, o gênero secundário³⁶ pode alterar ou mesmo absorver o primário. Caso isso venha a ocorrer, esse gênero primário passará a ser

³⁶ No Capítulo 4, retomaremos a questão dos gêneros primários e secundários e as esferas de atividade humana.

secundário, logo o seu grau de complexidade será outro. Tudo depende dos enunciados verbais e das esferas de atividade nas quais eles são usados. Então, quando um gênero primário passa a ter componentes pertencentes aos gêneros secundários, ele passa por uma transformação e “adquire uma característica particular: perde sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios [...]” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Em nossa pesquisa, vimos, na prática, que pode haver uma passagem do gênero primário para o secundário, bem como o inverso. Como pesquisadores do caso, na modalidade do gênero oral, ele foi coletado em uma situação informal, espontânea, junto ao seio familiar. Para ser considerado como primário, no suporte escrito, precisaria manter todas as marcas da oralidade, entonação, variedade linguística, dentre outros. Contudo, em nossa pesquisa, ao ser didatizado, dois fatores contribuíram para que o considerássemos como gênero secundário: (a) o suporte no qual centramos o trabalho ser um livro com textos escritos; (b) o aluno ter trazido o caso na forma escrita, com tendência ao apagamento das marcas da oralidade. Então, o caso não foi categorizado meramente por ser oral ou escrito, mas, sim, pela reelaboração do gênero primário, com indicação de ter havido o apagamento das características desse gênero e maior aproximação com a escrita, possivelmente em um *continuum* entre um e outro, todavia mais próximo do texto escrito.

De acordo com tais asserções, levando em conta que o foco deste trabalho foi o caso escrito, nós o consideramos como gênero secundário, e sobre este aplicamos um estudo pormenorizado do seu contexto de produção (conteúdo temático, contexto de produção e estilo/marcas linguístico-enunciativas)³⁷ (FARACO, 2010).

No que se refere à forma como esses gêneros – primários e secundários – podem ser materializados, temos duas opções: a oral e a escrita. Os gêneros orais antecedem os gêneros escritos. Marcuschi (2008) destaca que não é preciso que o enunciativo tenha determinado conteúdo técnico para interagir. Isso comprova que os gêneros são fruto de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação linguística” (MARCUSCHI, 2008, p. 189). Isso equivale a dizer que eles nascem na interação e são situados dentro de um tempo e um espaço. Contudo, não são iguais, tampouco a fala irá reproduzir a escrita e vice-versa. Trata-se de formas diferentes que convivem juntas, contudo cada qual com sua especificidade (MARCUSCHI, 2008).

Quanto aos gêneros escritos, eles predominam na cultura letrada, são objeto de inúmeros estudos, diferentemente dos orais, para os quais ainda há um campo considerável

³⁷ Veremos com maior aprofundamento teórico-prático essa questão no capítulo no qual apresentaremos a pesquisa e a caracterização do gênero.

a ser pesquisado (FARACO, 2010). Em parte, o próprio contexto sócio-histórico no qual esses gêneros escritos se inserem é altamente motivador para que pesquisas sejam realizadas sobre eles. Então, a escrita traz, em seu bojo, o mundo letrado, a legitimidade dos discursos. Isso ocorre devido à forma pela qual nos comunicamos, por meio da linguagem verbal e escrita, usando uma língua viva, dinâmica, sujeita a (re)adequações de seus usuários. Como é uma língua em uso nas situações comunicativas diversas, ela é um “enunciado concreto, do ato efetivamente performado no mundo e na vida, ou seja, o enunciado sempre situado num contexto cultural axiológico-semântico” (FARACO, 2010, p. 103).

Isso posto, a fim de nos posicionarmos epistemologicamente quanto à nomenclatura por nós adotada, necessário se faz um estabelecimento de determinadas fronteiras entre a adoção de uma terminologia ou outra – gêneros textuais ou gêneros discursivos –, sobretudo em virtude dos pressupostos teóricos que a subjazem.

2.3.1 A Adoção da Terminologia “Gêneros Discursivos”

Neste momento, reiteramos que, dependendo da filiação, da concepção de gênero adotada pelo autor, haverá algumas opções teórico-metodológicas diferenciadas, e estas se manifestarão no trabalho pedagógico, em sala de aula, sobretudo na compreensão do conceito de texto e discurso (BRAIT; PISTORI, 2012).

Acrescente-se ao exposto o fato de compreendermos que a adoção de determinada nomenclatura/terminologia também está intrinsecamente relacionada com os pressupostos teóricos assumidos pelo grupo de pesquisadores ao qual nos filiamos. Todo construto teórico, metafóricamente, é como um “binóculo” nas mãos de um pesquisador que se encontra na “floresta” da vida. Assim, dependendo do enfoque dele, de seu objetivo, ele optará por determinada direção, visando a um dado objeto e seu conseqüente objetivo, em detrimento de outro. Isso não quer dizer duas coisas: (i) que uma direção seja mais relevante que a outra; (ii) que o enfoque preterido seja o único, porém, para aquele pesquisador, é o mais adequado para o trabalho a que ele se propõe.

Diante disso, ancorados nos estudos de Bakhtin (2008; 2010), Bakhtin e Voloshínov (2010), Adam (2008), Bronckart (1999) e Rojo (2005), vamos diferenciar alguns pressupostos oriundos da teoria do Círculo Bakhtiniano e do Genebrino. A diferenciação terminológica – gêneros textuais e gêneros discursivos – é estabelecida por Rojo (2005), devidamente sedimentada em estudos nacionais e internacionais.

A estudiosa observou que, embora o trabalho com gêneros seja o ponto assonante, o dissonante está relacionado às categorias analíticas, pois estas são distintas. Antes, porém, destacamos que seguidores do Círculo Bakhtiniano, no qual nos incluímos, adotam a terminologia “gêneros discursivos”. Já os pesquisadores que seguem os estudos do Grupo de Genebra, dos quais destacamos Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (1996), usam a terminologia “gêneros textuais”. Considerando que a primeira nomenclatura é a opção de nosso grupo, na sequência, versaremos, brevemente, sobre a terminologia “gêneros textuais” e, após, justificaremos nossa opção epistemológica, pois entendemos que deva ser melhor e mais esmiuçada, pois é nela que este trabalho se ancora.

As pesquisas de Bronckart (1999) e de seus seguidores, dentre eles Sobral (2012) e Marcuschi (2002), englobam pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, tendo em seu quadro epistemológico diversas correntes da filosofia das ciências humanas, dentre elas Vygotsky e Spinoza. O autor considera que todas as ações de linguagem necessitam da mobilização de gêneros de textos, logo necessário se faz delimitar essas ações na atividade coletiva, e uma forma é o estudo do folhado textual, que nos mostra que o texto é composto por três camadas sobrepostas: a infraestrutura geral do texto (nível mais profundo, articulação dos tipos de discurso e tipos de sequência); os mecanismos de textualização; e os mecanismos enunciativos.³⁸

Os procedimentos de análise ocorrem em quatro fases. Na primeira, observam-se os procedimentos de leitura de ordem semântica, léxico-semântica e paralinguística. Na segunda, cada texto é submetido a um recorte, delimitando-se os segmentos que pertencem ao mesmo tipo de discurso. A terceira fase compreende as análises quantitativas e, por fim, na quarta e última, as análises qualitativas.

De forma sumarizada, o enfoque privilegia o folhado textual das diferentes espécies de texto, e eles são o resultado do produto da atividade humana, logo se encontram “articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72). O resultado dessa articulação é o surgimento de textos pertencentes a diferentes espécies, visto serem diferenciadas às situações das quais eles emergem. O surgimento dessas espécies de textos similares, que ocorrem em dadas esferas, é o que constitui os gêneros textuais.

³⁸ Não nos aprofundaremos nesta teoria, por não ser nosso objeto de estudo. Limitar-nos-emos à delimitação terminológica entre gêneros textuais e discursivos e a uma breve visão da teoria do ISD. Para maiores aprofundamentos, sugerimos a leitura de BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

O estudo do gênero textual, no enfoque de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (1996), Michèle Noverraz e seus caudatários, segue a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual entende o gênero textual como objeto de aprendizagem. Para isso, o aluno irá categorizar gêneros via mundo discursivo, o trabalho será levado a campo em forma de sequência didática. Nos conceitos abordados, serão trabalhadas as capacidades de linguagem, capacidades de ação e capacidades linguísticas, visando à ampliação das competências do aluno, com ênfase nos elementos de coesão verbal e nominal (ADAM, 2008).

O diferencial do trabalho com os gêneros textuais, *grosso modo*, pode ser sintetizado em dois pontos: (i) na teoria oriunda de Bronckart (1999), os gêneros não são o objeto de análise, mas, sim, os textos; (ii) as concepções originárias dessa teoria são advindas da base teórica da linguística textual, com enfoque na estrutura ou forma composicional dos textos dos gêneros.

Entendemos ser necessária uma proposição neste momento. Quando discorremos sobre gêneros textuais ou discursivos, não estamos entendendo as teorias como dissonantes, ao contrário, ambas têm uma preocupação premente: preparar o aluno para a sua atuação na sociedade. Então, em consonância, vemos: (i) pesquisas realizadas em sala de aula, seja por meio de sequência didática ou plano de trabalho docente; (ii) criação de ferramentas/instrumentos mediadores, visando auxiliar o professor e o aluno nesse processo; (iii) preocupação tanto com a formação docente como a discente.

Então, mesmo que se recorra a opções teórico-metodológicas com aportes diferenciados, a finalidade do trabalho tem alguns direcionamentos similares. Teoricamente, contudo, há um ponto que é exatamente igual: o estudo dos gêneros discursivos é oriundo de uma única teoria – a do Círculo de Bakhtin.

Assim, a teoria que adota os gêneros discursivos ancora-se em uma perspectiva enunciativa-discursiva, voltada para a investigação de como o gênero é construído, com pesquisas direcionadas para a análise do gênero em contextos específicos, bem como investiga suas regularidades. Representantes dessa vertente são Brait (2001; 2005; 2008; 2009; 2010), Brait e Pistore (2012), Rojo (2005), Rodrigues (2005), Perfeito (2005; 2007; 2012a; 2012b), dentre outros. Ademais, as DCE (PARANÁ, 2008) e os próprios PCN (BRASIL, 1997; 1998) referendam esse caminho.

Seguidores do grupo bakhtiniano, como analistas do discurso, recorrem a categorias analíticas que investigam as marcas linguísticas determinadas pelas situações enunciativas. Estas, por sua vez, produzem significação e temas no discurso, sendo seu aporte

teórico de base enunciativa-discursiva. Enquanto diferencial de método e concepção, destacamos: (i) priorização na significação dos enunciados, pois eles promovem a acentuação valorativa e o tema; (ii) o tema manifesta-se com a investigação das marcas linguísticas, do estilo e da forma composicional.³⁹ Nas palavras de Rojo (2005), contemplam-se

[...] os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, partir desta análise, as marcas linguísticas (formas de texto enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação (ROJO, 2005, p. 196).

As asserções anteriores nos permitem inferir que o gênero é um texto-enunciado que se concretiza na interação. A interação nasce quando há o diálogo, e este é proferido por sujeitos sócio-historicamente situados. Logo, o enunciado é produto da interação, e nas enunciações proferidas manifesta-se o dialogismo, ou seja, todo dizer é, irrefutavelmente, perpassado por outros dizeres, no discurso do sujeito ressoam outras vozes, o que equivale a enunciar que a existência da relação dialógica é intrínseca à linguagem.

Isso posto, estamos assumindo que, embora a teoria bakhtiniana não tenha como objetivo específico uma proposta metodológica⁴⁰ direcionada ao ensino, é inegável que as proposições desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin são imprescindíveis para uma compreensão adequada sobre a complexa teia que envolve a comunicação humana, na qual a escola ocupa um papel relevante. Ademais, a preocupação de Bakhtin (2013) com o ensino é comprovada na obra citada na introdução deste trabalho, na qual destaca-se o olhar do professor pesquisador, voltado para a produção textual dos seus educandos.

Assim, nos pressupostos bakhtinianos, enquanto professores-pesquisadores, encontramos o ponto de partida para nossos estudos, pois se trata de uma vertente que privilegia: (i) a concepção dialógica da linguagem; (ii) os textos enquanto enunciados concretos, pertencentes a diferentes gêneros, sendo instrumentos mediadores, em todas as suas dimensões e condições de produção; (iii) os aspectos dialógicos presentes nesses enunciados são evidenciados nas dimensões (construção composicional, estilo/marcas linguístico-enunciativas).

³⁹ Seguidores da vertente que adota gêneros textuais priorizam a significação apenas em relação ao conteúdo temático.

⁴⁰ Por isso, o pesquisador tem aportes de outras teorias, como as de Vygotsky (1999) e de Gasparin (2007), que, juntamente com os aportes bakhtinianos, podem ser um excelente subsídio para a aplicabilidade de um plano de trabalho docente em sala de aula, conforme apresentaremos neste trabalho.

Dando prosseguimento, passemos à concepção de língua e linguagem assumidas nesta pesquisa.

2.3.2 A Concepção de Língua e Linguagem

Travaglia (1997), Cardoso (1999) e Matêncio (1994) postulam que a concepção de linguagem, em língua materna, pode ser sintetizada em três perspectivas distintas, dentro do ensino de Língua Portuguesa: iniciou-se com uma visão de linguagem enquanto expressão do pensamento; a seguir, a língua era um mero instrumento de comunicação; por fim, chegou-se a uma concepção da linguagem como interação.

A primeira concepção de linguagem concebe a língua como representação do mundo e expressão do pensamento e apregoa que as pessoas que não conseguem se expressar, possivelmente, não são capazes de articular o pensamento de forma adequada, logo não falam/escrevem bem porque não pensam logicamente. Seguidores dessa linha presumiram que era necessário criar regras, com o objetivo de “ditar” as normas de como falar “adequadamente”, e a escola devia auxiliar nesse processo. Porém, como já destacamos no item anterior, somente a elite tinha acesso à escola, e como a classe burguesa é uma minoria, a maioria das pessoas não recebia instrução, ou seja, não dominava a escrita. Nessa concepção, o fato de as pessoas não serem capazes de ler/escrever pressupõe que também não pensam. Partindo desse pressuposto, então, se um analfabeto “não pensa”, como explicar termos muitos, ainda hoje, conseguindo sobreviver em nossa sociedade? Com o passar do tempo, notou-se que essa concepção de linguagem não contribuía para que houvesse um entendimento real dos conteúdos, pois os alunos decoravam as regras mesmo sem compreendê-las e depois as esqueciam em um curto espaço de tempo, além disso, o contexto de enunciação e a presença do outro eram desconsiderados. Ocorre, todavia, que os estudos tradicionais da Gramática Normativa reforçaram essa concepção de tal forma que ainda hoje ela predomina nas escolas.

Geralmente, quando uma situação não está adequada, faz-se necessário mudar e, nesse caso, ocorreu uma Reforma. Esta veio com a implantação da Lei 5.692/71. A escola passa, então, a ter um enfoque tecnicista⁴¹, de cunho positivista. A Escola de cunho

⁴¹ A Escola Tecnicista, de cunho positivista, sob influência da psicologia skinneriana, behaviorista, científica ou comportamental, preocupa-se com a organização do ensino e o controle do conhecimento. A adoção do currículo por disciplinas, o conhecimento enciclopédico, lógico (cartesiano), bem como a instrução programada, os planos de aula, o ensino por objetivos, refletiam as preocupações dessa tendência educacional.

tecnicista está ligada à corrente Estruturalista⁴². A paternidade da teoria estruturalista é atribuída ao linguista suíço Ferdinand de Saussure, com a publicação do *Cours de Linguistique Générale*, em 1916. Uma das grandes contribuições de Saussure foi fazer a dicotomia entre *langue* e *parole*, ou seja, entre sistema e comportamento linguístico. A língua, segundo Saussure, é uma forma, e não uma substância, enfatizando assim seu caráter abstrato, afirmando que as línguas são sistemas semióticos nos quais aquilo que é significado (*le signifié*) está diretamente ligado com aquilo que significa (*le signifiant*). A esse princípio denominou arbitrariedade do signo linguístico. Logo, o significado de uma palavra é o produto das relações semânticas entre aquela palavra e outras no mesmo sistema linguístico.

A Escola Tecnicista vê a língua, então, como um código, que combina um conjunto de signos, de acordo com regras e transmite uma mensagem. Temos aqui a visão da língua enquanto instrumento de comunicação e a presença de um emissor, um código e um receptor. Segundo essa concepção, saber língua é dominar o código.

Dessa forma, a segunda concepção de linguagem, de acordo com Travaglia (1997), considera a linguagem como um instrumento de comunicação:

Para essa concepção o falante tem em mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Apesar de a língua ser um instrumento de comunicação, não podemos reduzi-la a somente isso, pois vai muito além, conforme veremos na terceira concepção, que por nós está sendo adotada.

A terceira concepção de linguagem vê a língua como interação. E é na concepção interacionista de linguagem que o presente estudo se apoia, por crermos que ela auxiliará o professor na sua prática pedagógica. Para Suassuna (1995, p. 129), o prefixo “inter” “supõe social, histórico, dialógico”, já “ação” induz a uma “postura inquieta diante do mundo”. Mediante o exposto, estamos considerando que o contexto histórico e social no qual estamos inseridos influencia os discursos que enunciamos, ou seja, o sujeito é o enunciador do seu discurso, porém este é influenciado pelo outro. A concepção interacionista de linguagem

⁴² O Estruturalismo parte do pressuposto de que a língua é um sistema no qual cada elemento possui um valor especial, encarando os fenômenos linguísticos como peças de uma estrutura. Suas falhas foram, segundo Saussure, ter ignorado o contexto em que os enunciados são produzidos, deixando de lado a fala como objeto de estudo e não dando importância às variações linguísticas.

se preocupa com o uso da língua considerando a circunstância e a finalidade. Então, a linguagem não é mais mera expressão do pensamento, tampouco apenas um código, mas sim interação, na qual o outro exerce um papel fundamental. Em consonância com essa visão de língua, consideramos que o ato interlocutivo está presente em nossa vida cotidiana, logo linguagem e ação estão associadas. À proporção que vamos aprendendo a língua, estamos interagindo e participando das mais diversas situações comunicativas.

Assim, estamos em consonância com a definição de Geraldi (1993, p. 43) sobre a linguagem. O autor a define como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Como já ressaltamos, os sujeitos exercem papéis diferenciados, logo farão uso da linguagem de acordo com o lugar discursivo que estão ocupando. Nas enunciações desses sujeitos, encontraremos pistas que nos remetem a uma pluralidade de discursos. Estes serão sempre novos, tendo em vista que cada sujeito tem suas particularidades, sua história de vida, seu conhecimento de mundo, enfim, são experiências pessoais que nos tornam únicos, singulares. Porém, isso não quer dizer que esse discurso não seja o reflexo de outras vozes. Fiorin (1994, p. 15), parafraseando Bakhtin (2010), lembra-nos que “sob um texto ou um discurso ressoa outro texto ou outro discurso; sob a voz de um enunciador, a de outro”. Em outras palavras, na nossa voz, ecoam múltiplas vozes, no entanto, como a cada enunciação o momento histórico, os actantes e o contexto são outros, a enunciação é, também, nova, fato este destacado por Perfeito (2012a):

[...] cabe explicitar que os gêneros discursivos dizíveis (proferidos) por sujeitos falantes, no processo interativo, em forma de enunciados concretos - ou textos-enunciado -, embora eivados de vozes de outrem, anteriores e posteriores, são únicos e irrepetíveis no plano discursivo.

Diante dessas asserções, podemos concluir que a linguagem não se limita a um amontoado de frases soltas ou palavras desconexas, de acordo com Suassuna (1995, p.118), ela “deve ser entendida na sua relação dialética com o saber: ela é saber, é produzida com/pelo saber, produz o saber e me faz recriar o saber, e assim por diante, numa cadeia ininterrupta”. Apoiados nessa vertente, concebemos a linguagem como interação, conforme já ressaltamos, por isso a relevância da postura metodológica adotada pelo professor, pois é ele quem deve mediar os espaços para discussões, sugestões, críticas, de forma que o educando possa ter voz.

Para Suassuna (1995, p. 117-118),

O uso da linguagem é uma prática sócio-histórica, um modo de vida social. O fato de a língua ter uma natureza essencialmente social lhe retira qualquer vestígio de transcendência sobre o indivíduo e lhe atribui valores, constituídos na e pela dinâmica da história.

A concepção anterior, oriunda do Círculo de Bakhtin, é encontrada ainda – embora revozeada – em vários documentos oficiais tanto nacionais como regionais, todos voltados para o ensino de Língua Portuguesa. Dentre eles, destacamos: (i) os PCN (BRASIL, 1997; 1998); (ii) as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006); e (iii) as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica - DCE (PARANÁ, 2008).

Nas OCEM (BRASIL, 2006), embora o texto de Bakhtin não seja citado de forma direta, por meio da análise da seleção lexical, depreende-se que as concepções bakhtinianas subjazem ao documento:

[...] a língua é uma das formas de manifestação da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem. Assim, o homem, em suas práticas orais e escritas de interação, recorre ao sistema linguístico – com suas regras fonológicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e com seu léxico. [...] envolve ações simbólicas (isto é, mediadas por signos), que não são exclusivamente linguísticas, já que há um conjunto de conhecimento que contribui para a sua elaboração (BRASIL, 2006, p. 25).

Conforme o mencionado, é na e pela linguagem que o sujeito se constitui enquanto falante. Nela, manifestam-se as relações sociais que ele estabelece com o outro. Quanto à concepção de linguagem encontrada nos PCN (BRASIL, 1998), vemos que nela ocorre a retomada de uma das principais proposições bakhtinianas, cujo entendimento é crucial para a prática docente em sala de aula. Trata-se da compreensão do papel do sujeito na comunicação humana. Ao considerar o caráter sociointeracional da linguagem e a unicidade do sujeito dentro da realidade sociosemiótica, a visão de linguagem e, por conseguinte, do papel mediador do professor, nas interações humanas, passa a ser diferenciado. Fazemos tal asserção, porque cremos que, dependendo da concepção de linguagem docente, haverá uma prática pedagógica. Para elucidar essas asserções, transcrevemos a definição a seguir:

A linguagem permeia o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. Ela é a roda inventada que movimentada o homem e é movimentada pelo homem. Produto e produção cultural, nascida por força das práticas sociais, a linguagem é humana e, tal como o homem, destaca-se pelo seu caráter criativo, contraditório, pluridimensional, múltiplo e singular, a um só tempo (BRASIL, 1998, p. 5).

Como visto, os documentos nacionais adotam a concepção interacionista de linguagem, enfatizam a visão de que o discurso, quando produzido, manifesta-se por meio do texto, e este, por sua vez, organiza-se dentro de determinado gênero. Então, os PCN elegem, como objeto de estudo, os gêneros discursivos.

Isso posto, para melhor compreensão da citação apresentada há pouco, a linguagem, metaforicamente, em nosso entender, pode ser comparada à força das águas de um rio – “força das práticas sociais” –, cujo movimento é capaz de alterar percursos, abrir novos caminhos, fechar outros. Dito de outra forma, ela é uma ação interlocutiva devidamente situada, pode sofrer interferências dos sujeitos que a usam para se comunicar, e vai além, pois integra os eixos de ensino, visto que é uma ferramenta necessária tanto ao processo de leitura e produção textual como à análise linguística. E é justamente essa seleção de determinadas linguagens que provoca/cria dados efeitos de sentido nos textos (MENDONÇA, 2006).

Essa seleção lexical é formada paulatinamente. À medida que interagimos socialmente, à medida que interiorizamos os signos sociais, compreendemos sua lógica, a sua interação socioaxiológica, nas palavras de Faraco (2010, p. 151), “a lógica das relações dialógicas, do plurilinguismo dialogizado. É essa dinâmica social que internaliza, desencadeia o moto contínuo (a autonomia) da atividade psíquica”.

As asserções acima não são recentes, visto que ainda na década de 1990, os documentos oficiais do Paraná já preconizavam a necessidade de adoção de uma concepção de linguagem voltada para a interação, tanto que, no Currículo Básico (PARANÁ, 1990), consta que a linguagem deve ser vista como um “processo dinâmico da interação verbal oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso” (PARANÁ, 1990, p. 37).

Assim, infere-se que a linguagem é vista como eminentemente social, logo “tomar as palavras fora do contexto de interação é descaracterizar a própria língua” (PARANÁ, 1990, p. 37). Outro ponto a ser observado diz respeito ao caráter dialógico e interacional, iminente da língua, uma vez que “perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional” (PARANÁ, 1990, p. 50).

Segundo Brait (2001), a concepção de linguagem do círculo bakhtiniano está atrelada à visão de mundo, por isso ocorre o reflexo na forma como nos comunicamos, como, de que forma e por que ensinamos, com que objetivo e que recursos usamos para atingir nosso intuito. Então,

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas (BRAIT, 2001, p. 71).

Para melhor compreensão do que foi exposto, recorreremos aos estudos de Brait (2005; 2008), nos quais a pesquisadora sintetiza alguns conceitos-chave⁴³, instituídos pelo Círculo de Bakhtin, que eclodem no processo – altamente complexo – que é a comunicação humana. Dito com outras palavras, são conceitos primordiais que devem ser compreendidos para que entendamos melhor o funcionamento da linguagem em uso. Eles podem ser sintetizados, de acordo com o olhar que pretendemos direcionar neste trabalho, em: alteridade, dialogismo e interação.

Assim, mesmo que de forma consciente ou inconsciente, na linguagem humana, antes mesmo da concretização da enunciação, ocorre uma série de interferências no discurso a ser proferido, dentre elas: (a) a seleção do gênero a ser utilizado; (b) a seleção dos recursos lexicais; (c) a adequação do discurso, na busca por uma atitude responsiva ativa. Então, embora alteridade-dialogismo-interação estejam intrinsecamente relacionados, esses fatores são determinantes para que a enunciação ocorra de determinada forma ou de outra.

O que estamos enunciando é que, na comunicação, a vontade discursiva do falante é a mola propulsora para que ele eleja “um certo gênero do discurso” (BAKHTIN, 2010, p. 282). Outro fator que interfere nessa seleção é o interlocutor, visto que é em virtude dele – do outro – que o nosso pensamento se concretiza, assim como é no intuito de sermos compreendidos por ele que procedemos à seleção lexical, objetivando uma ativa compreensão responsiva. “É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (BAKHTIN, 2010, p. 301). Diante disso, toda compreensão do enunciado “é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010, p. 269).

De acordo com a visão dialógica de Bakhtin (2003), é na interação verbal, estabelecida pela língua com o sujeito falante e com os elos anteriores e posteriores, que a palavra (signo social e ideológico) se torna real e ganha diferentes sentidos, conforme as

⁴³ BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.; BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

condições de produção. Nessa perspectiva, as vozes anteriores e posteriores perpassam os gêneros em sua forma, em sua organização social e verbal. Isso ocorre porque

[...] O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto do seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia-a-dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado (BAKHTIN, 2010, p. 301).

Em outras palavras, o enunciado constrói-se não apenas no diálogo com o outro mas também no espaço do texto, lugar onde se instaura o cruzamento de vozes que dialogam e que, de certo modo, costuram os efeitos de sentido veiculados pelo enunciador.

A produção do enunciado é, portanto, dialógica, tanto porque se constrói da interação de, ao menos, dois interlocutores quanto pelo fato de se construir como um diálogo entre discursos, ou seja, o enunciado mantém uma relação dialógica com outros enunciados, a palavra empregada pelo agente produtor é sempre perpassada pela palavra do outro.

Diante do exposto, o conceito de interação volta-se para o contexto enunciativo da palavra, já que “toda palavra comporta duas faces e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN; VOLOSHÍNOV, 2010, p. 113). Isso posto, a palavra por si só é sinal. Ela se torna signo social e ideológico no processo de interação entre os interlocutores, socialmente situados, ou seja, a palavra se realiza na sua dimensão interativa, por meio de enunciados concretos, sob determinadas condições sócio-históricas de produção. E, nesse sentido, a interação não pode ser dissociada de suas dimensões avaliativas e/ou apreciativas.

Portanto o processo de “revelação” do signo ideológico só é passível de apreensão por meio da interação, uma vez que é nesse momento que os sujeitos materializam os enunciados e os fazem circular dentro de formas estabelecidas – os gêneros – pelas convenções sociais, para evitar o caos comunicativo (VEDOVATO; PERFEITO, 2010).

Consoante as asserções arroladas, assumimos que a interação é estabelecida por meio de enunciados “relativamente” estáveis, que circulam em determinada(s) esfera(s) de comunicação (espaços sociais ideologicamente conformados), os quais, dialogicamente, são produzidos na qualidade de reações/respostas aos sujeitos envolvidos. Esse processo pode ocorrer de diversificadas maneiras: face a face entre dois sujeitos; em um processo mais

amplo, entre vários/muitos interlocutores; do sujeito para consigo próprio; de sujeitos com objetos não verbais (placas, sinais); de sujeitos com objeto (computador); entre sujeitos não espacialmente situados (linha telefônica, vídeo, internet); ou, ainda, entre interlocutores mediados pelo texto. Esta última, mais especificamente, chama-nos a atenção para “saber” como incidirão sob o alocutário (leitor) as escolhas lexicais, gramaticais e textuais realizadas pelo locutor/autor – em termos de enunciados concretos –, mesmo que, intencionalmente, esse interlocutor já tenha sido pensado/incorporado com voz/elo posterior ao discurso do enunciador.

Dialogando ainda mais concretamente, pensemos no contexto escolar, em uma sala de aula. Nela, poderíamos avaliar, enquanto discentes, como procuramos selecionar as vozes, em moldes de enunciados concretos, que se fazem presentes no discurso do professor, que é o que faremos no Capítulo 5 desta tese. Dito com outras palavras, podemos investigar como o docente, ao incorporar, responsivamente, as vozes dos alunos (reação-resposta), procura antecipar possíveis refutações/questionamentos. Esse acontecimento enunciativo somente pode ocorrer quando há o estabelecimento de um movimento dialógico, concretizado pela veiculação de enunciados concretos pelo/no processo de interação, estabelecido entre sujeitos, em determinadas condições de produção: os interlocutores (e sua posição social); a intenção comunicativa; o local; a época; a esfera de circulação.

Após termos discorrido sobre a concepção de linguagem no círculo bakhtiniano, com ênfase nos documentos oficiais, cientes de que é papel da escola preparar o educando para interagir em sociedade, na sequência aprofundaremos os estudos sobre as esferas de atividade humana, pois é nelas que estão os desafios encontrados: a necessária adaptação do gênero, de acordo com a esfera discursiva.

2.3.3 As Esferas de Atividade Humana

Rodrigues (2005) aponta, conforme amplamente exposto, que a linguagem é fruto das interações sociais, nas quais se fazem presentes valores ideológicos intrinsecamente ligados ao falante, aos atos sociais por ele realizados, assim como às esferas sociais nas quais ele circula.

Em busca de uma definição de esferas, deparamo-nos com os estudos de Sobral (2009), o autor, ao defini-las, assevera que são espaços sociais, os quais possuem as suas especificidades, ou seja, eles têm a sua própria forma de produzir, circular ou recepcionar os discursos. Elas 'moldam' o gênero e interferem nos discursos.

A esfera de atividade humana, tal qual o conceito de gêneros especificado na seção anterior, também é “relativamente” maleável, em virtude de, à medida que a esfera se desenvolve e fica mais complexa, ela poder sofrer alteração, sem, contudo, perder parte da sua origem, ou seja, retomando a epígrafe deste capítulo, “Um gênero não é sempre o mesmo, é sempre novo e velho simultaneamente. O gênero renasce e se renova em cada etapa do desenvolvimento [...]” (BAKHTIN, 2008, p. 91). Embora o autor se refira aos gêneros literários, isso se aplica aos gêneros discursivos, pelo fato de que, havendo alteração, não quer dizer que perca as origens, isso porque é muito natural haver transformação a partir de algo previamente existente.

Sintetizando, essa flexibilidade presente nos gêneros ocorre como resultado de dois movimentos: (i) eles carregam em si os aspectos recorrentes, logo há a reiteração; (ii) eles são flexíveis e abertos para o novo, quando isso se faz necessário, devido às necessidades de comunicação humana (FARACO, 2010). Com esse movimento dinâmico, novas formas de comunicação criam/modificam/transmutam gêneros. Isso implica aprender os modos sociais do fazer e do dizer esses gêneros com as adaptações necessárias.

No nosso entender, nessas asserções, temos o grande desafio da escola: ultrapassar a barreira da compreensão da língua para o seu uso, com as devidas adaptações necessárias, conforme demandam as esferas. O aluno, antes de adentrar no espaço escolar, já domina a língua, interage, porém é preciso que a escola faça a mediação entre o conhecimento prévio do aluno e os conhecimentos científicos, porque a falta desse domínio tende a se manifestar como silêncio em sala de aula (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996).

Além disso, as esferas têm um papel essencial para o estabelecimento da compreensão da palavra do outro (alheia), visto que elas apontam para a pluralidade das atividades humanas, tendo papel fundamental na caracterização dos enunciados e da relatividade dos gêneros, tanto orientando como fazendo a refração da realidade (NANTES; PORTO; LUNARDELLI, 2010).

No que tange ao estabelecimento da compreensão da palavra alheia – do outro –, um exemplo citado por Faraco (2009), para elucidar as asserções apresentadas, é a questão do texto que encontramos na Bíblia. Retrocedendo no tempo, indo até o período medieval, veremos que o texto bíblico era uma palavra de autoridade. Na atualidade, contudo, observamos uma ambivalência no que diz respeito a ele. Por um lado, se a esfera discursiva for uma instituição cristã, ele assume a autoridade de palavra de Deus direcionada aos homens, logo ocupa o cume da hierarquia positiva de valor e é reportado monoliticamente, *ipsis litteris*, com sua integridade totalmente preservada. Por outro lado, se temos esse mesmo

texto inserido em outros contextos sociais, ele poderá ser apenas mais um dentre os múltiplos textos literários (FARACO, 2009), mesmo assim, haverá relativa instabilidade, porque de acordo com a religião pode haver diferentes interpretações.

Isso posto, justifica-se o fato de o trabalho com o gênero discursivo ser feito dentro da esfera na qual ele está inserido, logo ele não deve ser retirado do tempo-espço e das relações entre os interlocutores, pois o enunciado materializa-se no uso do gênero, uma vez que ele é sócio-historicamente situado em um dado tempo e espaço (FARACO, 2010).

Ciente desse movimento contínuo das esferas de atividade e da sua influência na maleabilidade presente nos gêneros, Bakhtin não chega sequer a estabelecer uma taxonomia rígida, já que reconhecia a sua heterogeneidade e a possibilidade de hibridização, ficando a seus caudatários o legado de estabelecer categorizações⁴⁴, mesmo abertas e flexíveis. Contudo, o filósofo reconhecia que as esferas de atividade ajudam-nos a “tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias” (FARACO, 2010, p. 130).

No que se refere às esferas de atividade humana, Nantes, Porto e Lunardelli (2010, p.1) a consideram “essenciais para a compreensão da presença e do tratamento da palavra alheia”, justificando sua relevância pelo fato de elas determinarem a “pluralidade das atividades humanas” e caracterizarem “o enunciado e seus tipos estáveis, os gêneros com seu modo próprio de orientação e refração da realidade”.

Para compreendermos o conceito de esfera, temos que ter em mente que “o centro organizador de toda expressão é o exterior – o meio social que envolve o indivíduo” (NANTES; PORTO; LUNARDELLI, 2010, p. 1).

Logo, para se comunicar, consoante as autoras, o enunciatador considera a esfera de atividade humana na qual se encontra inserido, em função dela e do outro com quem está interagindo – seja de forma oral ou escrita, procede-se a uma série de “adaptações” no enunciado desde “sua estrutura, sua elaboração estilística, sua cadeia verbal, enfim todos os elos, como a sua dinâmica de evolução são sociais” (NANTES; PORTO; LUNARDELLI, 2010, p. 2).

Essas adaptações ocorrem porque “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 165), o que vem ao

⁴⁴ A própria necessidade sentida pela sociedade acadêmica do estabelecimento dessas caracterizações é um exemplo de que, à medida que surgem demandas, novas ações são propostas.

encontro dos estudos bakhtinianos, nos quais o filósofo ressalta que “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros” (BAKHTIN, 2010, p. 279). Assim, as esferas 'moldam' o gênero e quando este é enunciado em sua caracterização temos a representação da esfera que o 'criou'/produziu.

Por fim, considerando que a sociedade muda e evolui historicamente e, por conseguinte, a língua utilizada por seus enunciadores também, conforme já posto, a esfera de atividade humana tal qual o gênero discursivo também pode manifestar sua “relativa instabilidade”.

Após termos explicitado os gêneros primários e secundários, sendo no primeiro que o caso se origina, necessário se faz discorrermos sobre o estudo dos gêneros discursivos e o trabalho com a análise linguística na escola, bem como sobre algumas possibilidades existentes de o professor, em sua mediação, trabalhar com a leitura, a produção textual e a análise linguística de forma interligada, pois é nessa direção que a aplicação desta pesquisa se inscreve. Por isso, sobre essa temática, discorreremos a seguir.

3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, descrevemos o trabalho integrado – sem artificialidade – entre leitura, produção textual e análise linguística, via textos-enunciado de variados gêneros discursivos (GERALDI, 1984). Para trilhar esse caminho, três ações foram necessárias: (i) investigarmos como se encontra a educação na atualidade, segundo dados oficiais; (ii) traçarmos um panorama histórico da trajetória educacional brasileira, visto que o sistema educacional vigente ainda sofre influência das ações político-educacionais do passado; (iii) e, por fim, apresentarmos a proposta de análise linguística defendida por nosso grupo de pesquisa, o qual privilegia os textos-enunciado que se materializam em forma de gêneros discursivos, em uma perspectiva enunciativa-discursiva, contemplando a leitura, a produção textual e a análise linguística, de forma interligada.

3.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

A implantação do sistema educacional brasileiro seguiu a mesma estrutura do ensino de Portugal, pois “[...] a língua portuguesa foi ‘transportada’ para cá, começando a ser ‘falada’ em um novo ‘espaço-tempo’” (SILVEIRA; GUERRA JUNIOR; LIMOLI, 2012). Logo, à medida que passou a ser usada, a língua foi adquirindo, paulatinamente, novas características, o que é natural, considerando que seus falantes estão sujeitos a outras mediações.

Assim, até meados do século XVIII, ser alfabetizado era sinônimo de ser letrado e ler e escrever restringia-se a meramente ser alfabetizado, “[...] aqueles poucos alunos que tinham acesso a uma escolarização mais prolongada passavam diretamente à aprendizagem do latim, basicamente da gramática da língua latina, e ainda da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 1).

Em 1759, com a Reforma Pombalina, temos a obrigatoriedade do ensino de português, tanto no Brasil como em Portugal, assim “[...] ele definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português, ao lado do qual manteve-se, até fins do século XIX, o ensino da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 1).

O modelo tido como padrão de colégio brasileiro era o Colégio D. Pedro II, criado em 1837, no Rio de Janeiro. Nesse momento, temos uma mudança significativa na grade curricular, pois ocorre a inclusão das disciplinas de Retórica e Poética, contemplando o

ensino literário (Literatura). No ano seguinte, 1838, temos a Gramática Nacional como objeto de ensino, conforme consta no regulamento do próprio colégio.

As disciplinas de Retórica, Poética e Gramática surgem no fim do Império e, em meados do século XIX, temos o emprego da nomenclatura “Português”. Em “1871, foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de professor de Português e a disciplina Português manteve, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética” (SOARES, 2001, p. 1).

Como podemos observar, houve uma mudança no objeto de ensino, impulsionada por alguns fatores: (i) o perfil dos alunos, pertencentes à classe privilegiada com acesso à leitura e à língua culta; (ii) os professores possuíam uma consistente formação humanística e eram autodidatas; (iii) o objetivo dos docentes era o de que o aluno tivesse domínio das normas, para tanto estudava-se o funcionamento dos textos literários, investigava-se a escrita e procedia-se à sua análise. Com isso, tanto a retórica como a poética, paulatinamente, assumem o caráter de estudos estilísticos, como hodiernamente conhecemos.

Na década de 1970, temos outra alteração significativa no contexto, visto que ocorre a entrada na escola dos filhos dos trabalhadores que residem no campo (êxodo rural). Com isso, há três mudanças significativas: (i) nova variante social adentra na esfera escolar (variação linguística); (ii) para atender à nova demanda, opta-se por privilegiar a quantidade em detrimento da qualidade; (iii) elimina-se o exame de admissão para o ingresso no antigo ginásio⁴⁵, que servia como uma espécie de vestibular que dificultava o ingresso da classe socioculturalmente menos privilegiada, ampliando, assim, o acesso à escola.

Como há alterações significativas no ensino de língua materna, ocorre uma busca por novas teorias que viessem ao encontro das novas demandas apresentadas. Em relação a isso, Perfeito (2005, p. 20) ressalta que

O Estruturalismo, a teoria da comunicação, o estudo das funções da linguagem serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado, a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1º. grau, passa a integrar, como carro-chefe, a área de Comunicação e Expressão, aí incluídas as disciplinas de Educação Física, Educação Artística e Língua Estrangeira. Integração esta quase inexistente na prática.

Nesse momento, predomina a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, sendo a língua vista como um código (emissor, receptor), em uma visão a-

⁴⁵ Atualmente, equivale aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental.

histórica, ou seja, isolada de seu uso social. Na sociedade, surge o uso dos meios de comunicação de massa e, na escola, começa a haver uma ampliação do trabalho docente, contemplando a leitura de textos não literários e, embora ainda timidamente, há um trabalho mais consistente com a prática da produção textual. A justificativa dessa ampliação é sedimentada no objetivo da escola à época, que é o de o aluno ser capaz de “expressar com eficiência as mensagens – falar e escrever” (SOARES, 1989; TRAVAGLIA, 1997). No entanto, nessa visão, o eixo de articulação e progressão que prevalece é o ensino gramatical. Um exemplo é a publicação, na década de 1970, do livro *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, de autoria de Hermínio Sargentim, voltado para o Ensino Fundamental. Nele, vemos que há pouca diversidade de textos, o enfoque gramatical é privilegiado, a noção de compreensão de texto limita-se à simples decodificação. Assim, o estudo das funções da linguagem e dos elementos da teoria da comunicação é privilegiado. As asserções de Perfeito (2005, p. 20) contextualizam esse período educacional:

[...] predominava à época, no país, a concepção tecnicista de ensino (período de consolidação da ditadura militar, iniciada em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é vista como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista).

Somente com o desenvolvimento de novas teorias linguísticas⁴⁶ – a partir da década de 1980 – é que vamos encontrar a alteração tanto da concepção de linguagem como do objeto de ensino de Língua Portuguesa. Assim, a linguagem passa a ser concebida como meio de interação⁴⁷, e o signo é visto – na nossa concepção – como socialmente ideológico. É nessa perspectiva que o presente trabalho se inscreve.

3.2 O ENSINO GRAMATICAL: A DÉCADA DE 1990

Embora tenhamos encerrado a seção posicionando-nos no sentido de adotarmos a concepção de linguagem interacionista, os caminhos trilhados até este momento nos apontam que a década de 1990 foi difícil...

⁴⁶ A Teoria da Enunciação de Benveniste, a Pragmática, a Semântica Argumentativa, a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Linguística Aplicada, a Enunciação Dialógica de Bakhtin (SOARES, 2001).

⁴⁷ Destacam-se, nesse período, as contribuições da psicologia da aprendizagem para os estudos interativos, investigando a relação sujeito-objeto-ensino (Piaget), bem como a questão dos estudos sobre a questão da mediação do sujeito, por meio de signos (Vygotsky).

Segundo Geraldi (1993), naquele período, vários desafios estavam postos, dentre eles a desqualificação da escola pública brasileira e, por conseguinte, a imperiosa desvalorização do professor. Diante desse quadro, além de o docente ser estigmatizado pela sociedade, ele mesmo, muitas vezes, cumpria esse papel de algoz: “Já incorporara a crença de que ‘ser professor’ é desatualizar-se no trabalho, desqualificar-se depois que fora dado por habilitado” (GERALDI, 1993, p. xvii).

Nessas asserções, a seleção lexical nos aponta a visão geraldiana, na época, sobre o que era ser professor: ter um diploma. Hoje, nossa própria prática pedagógica nos indica que o certificado de habilitação é tão somente o ponto de partida, uma vez que portar um diploma apenas autoriza o professor a exercer o seu trabalho. Adquirir conhecimentos é outro processo...

Nesse sentido, somos cômicos de que toda graduação é um recorte, e cada disciplina, devido à limitação das horas/aula, da seleção do conteúdo programático, do tempo prescrito, das referências bibliográficas eleitas, dentre outros fatores, tende a ser apenas uma “amostra” da possibilidade de conhecimentos “disponíveis” que podem ser aprofundados.

Rangel (2005) destaca que, na década de 1990, vê-se uma alteração, inclusive, na estrutura e na organização do planejamento de aula. Segundo ele, a partir desses estudos, tornou-se imperativo que se considerem “os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto oral quanto escrita” (RANGEL, 2005, p. 16).

Outro ponto que se interliga nessa teia discursiva são as teorias de letramento. Trata-se de teorias de base epistemológica sociológica, intitulam-se agências de letramento, atuam em consonância com outras instâncias, tais como a igreja e associações ou mesmo outros grupos socialmente organizados (SOARES, 1989).

Oriunda das teorias de letramento e resultados de pesquisa, verifica-se, por parte de teóricos filiados, a constatação de que o ensino calcado em situações artificiais de uso da língua pouco contribui para a aprendizagem efetiva do discente.

Diante disso, é delineada uma proposta: que a escola privilegiasse práticas de leitura e escrita que fossem significativas para o aluno (SOARES, 2011). Em outras palavras, trata-se de partir do conhecimento de mundo do educando e da realidade que, socialmente, o cerca. O objetivo é o de que o aluno compreenda que a escola valoriza o seu saber e, a partir dele, paulatinamente, outros saberes sejam construídos (RANGEL, 2005).

No que se refere ao ensino gramatical, como visto na seção anterior, historicamente, ele sempre ocupou um lugar de destaque nas aulas de língua materna. Por

isso, alterar um quadro cristalizado foi – e ainda é – fruto de um trabalho árduo desenvolvido por múltiplas vozes. Como exemplos, temos pesquisadores renomados, como Geraldi (1993), Marcuschi (1983), Britto (1997), Fiorin (2001), Matêncio (1994), Perfeito (2005; 2007; 2012a), Possenti (1996), Soares (1989) Suassuna (1995), Travaglia (1997), dentre outros.

Diante do arrolado, inferimos que qualquer mudança não é fruto de um fato isolado, mas, sim, de uma série de ações político-educacionais relacionadas ao desenvolvimento de teorias educacionais que, juntas, tendem a culminar com um movimento rumo a uma proposta educacional:

[...] toda metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (GERALDI, 2002, p. 40).

Isso posto, o ensino gramatical, desde os anos 1990, na nossa leitura, já passava por uma arena discursiva. Nessa arena, observamos vozes sociais, e elas se manifestam dialogicamente, em forma de discursos, nos quais ocorre uma “batalha” entre as forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010). As forças centrípetas têm caráter homogeneizante, no sentido de procurar apagar ou estabilizar as vozes representadas por determinados grupos sociais, culturais, históricos ou econômicos. Elas defendem determinados interesses políticos, por isso visam neutralizar conflitos culturalmente existentes ou que possam vir a existir.

No entanto, as forças centrípetas deixam lacunas, que se manifestam quando observamos alguns fatores, dentre eles a confrontação entre o que o currículo escolar propõe e as demandas reais do aluno. Então, ocorre o surgimento de uma força que representa a possibilidade de mudança, que impulsiona para a transformação. Trata-se de um movimento em busca de outra direção, que é, justamente, impulsionado pelas forças centrífugas. Entendemos que, em Língua Portuguesa, esse movimento gerado pelas forças centrífugas, metaforicamente, pode ser comparado a essas novas teorias linguísticas que estão impulsionando a mudança que já vem ocorrendo em língua materna.

Dentro desse cenário, a luta ocorre entre as teorias sedimentadas culturalmente e os pressupostos teóricos advindos das teorias de base enunciativa-discursiva. Acrescente-se a esse contexto os vários atores envolvidos, dentre eles o aluno e o professor. Sobre este incidem, sobretudo, fatores cruciais, como a influência da sua formação, de seus valores, de sua(s) crença(s). Todos esses fatores, possivelmente, influenciarão tanto na metodologia adotada pelo docente, que se materializa em sua forma de ensinar, no material

didático por ele adotado, quanto em como será o processo de formação do educando (POSSENTI, 1996; GERALDI, 2002; POSSENTI; ILARI, 1997).

Então, após as proposições elencadas, chegou-se a um acordo com a asserção que hoje parece ser consenso: a escola deve respeitar a pluralidade (variedade) linguística do aluno, porém é responsabilidade dela o ensino da norma padrão, uma variedade da língua cobrada pela sociedade, sobretudo em instrumentos avaliativos que permitem ou não ao aluno ter ascensão social. Vejamos a enunciação de Geraldi (2002, p. 44) a respeito:

[...] Parece-me que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos alunos o domínio de novas formas de falar, o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominantemente em sua família, em seu grupo social, etc. Isso porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um dos caminhos. Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida – também serve para romper o bloqueio.

Mediante das asserções arroladas, estamos em consonância com os estudos de Perfeito (2012a), o qual destaca ser de responsabilidade do docente observar que o objeto de ensino é passível de mudanças, releituras, transformações e até mesmo rupturas. Assim, nesse movimento dialógico que nos moveu até este momento sócio-histórico, cientes de que estamos inseridos em um contexto em que, conforme já era preconizado desde os estudos de Bakhtin e Volochinov (2010), não há neutralidade no ensino, tanto que o processo educacional brasileiro é permeado por ações com um caráter político-pedagógico que direcionam as políticas educacionais e interferem, sobremaneira, no que e de que forma a escola ensina.

Como pode ser observado, estudos da década de 1990 indicam que a busca por novos caminhos não tem uma voz uníssona, ao contrário, ela é referendada pela multiplicidade de vozes encontradas, por exemplo, nos estudos de Marcuschi (1983), Britto (1997), Fiorin (2001), Matêncio (1994), Possenti (1996), Soares (1989), Suassuna (1995), Travaglia (1997), dentre outros, que referendam o posicionamento de que o ensino de língua materna precisa encontrar novas abordagens para o ensino gramatical.

Diante disso, estudos comprovam que a leitura e a escrita vêm sendo objeto de muitas reflexões. Contudo, a prática pedagógica nos aponta que, mesmo o aluno tendo acesso ao código linguístico, isso não está sendo suficiente para prepará-lo para as diversificadas situações comunicativas que ele enfrenta em sua vivência. Dessa forma, nota-se

que há uma distância entre a realidade do educando e o conteúdo programático trabalhado nas salas de aula.

O problema apresentado é comprovado por diversos estudiosos, dentre os quais destacamos Dolz e Schneuwly (1996), Barbosa (2000), Matêncio (1994), Geraldi (1993) e Suassuna (1995), visto que eles corroboram o fato de haver uma lacuna entre o que se ensina e o que seria necessário ensinar, e uma tentativa de mostrar novas possibilidades, ao professor e à sociedade, é apresentada através de propostas curriculares de estados e municípios, principalmente para os níveis Fundamental e Médio, que visam à obtenção de melhorias no ensino na escola pública.

3.3 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: O ADVENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A notoriedade dos estudos do Círculo de Bakhtin, sobre o qual já versamos, desencadeou uma reação em cadeia, cuja consequência foi outra ação: a publicação de várias obras de pesquisadores/explicadores/interpretadores da teoria bakhtiniana, dentre os quais destacamos Brait (2001; 2005; 2008; 2009; 2010), Brait e Pistori (2012); Rodrigues (2005) e Rojo (2002; 2005; 2013), que possibilitaram que a teoria fosse contemplada em pesquisas universitárias, fosse materializada via obras renomadas e, paulatinamente, chegasse até o professor, adentrasse nas salas de aula. Do construto teórico à sua aplicabilidade prática, o professor necessita de explicadores que apontem como aplicar, pedagogicamente, atividades que contemplem os gigantescos e complexos pressupostos sobre língua, linguagem, alteridade, interação, dialogismo, dentre outros.

Contextualizando nosso discurso, nesse momento, seguiremos apenas o fio condutor que nos aponta a relevância das pesquisas de Bakhtin e seus seguidores. A questão da aplicação em sala de aula – PTD – será retomada no Capítulo 5, no qual apresentaremos a análise dos dados e como o trabalho com a leitura, a produção textual e a análise linguística, via gêneros, foi abordado.

Dando prosseguimento, naturalmente, da teoria inicial do filósofo russo até a atualidade, um longo caminho foi percorrido. Segundo Ramires (2005, p. 1),

Nos últimos trinta anos, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm-se dedicado mais sistematicamente ao estudo de gêneros e isso pode ser confirmado pela crescente expansão do número de publicações que tratam especificamente desse tema.

A visão interativa da linguagem é tomada oficialmente, em termos nacionais, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, mais explicitamente naqueles dos 3º e 4º ciclos (BRASIL, 1997; 1998). No documento, concebe-se a linguagem como forma de interação, o que significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica (BRASIL, 1998, p. 20).

Como sabemos, quando uma situação não atende às demandas sociais, pois a própria sociedade muda constantemente e cria novas necessidades, tende a haver propostas de mudanças. Bezerra e Reinaldo (2013, p. 38) resumizam esses diversificados (re)direcionamentos ocorridos no ensino de língua materna, no que tange ao trabalho com o texto na sala de aula. Então,

Se, em 1984 o foco era a adequação do texto às categorias gramaticais e às estruturas textuais – narrativas, descritivas, dissertativas, normativas e de correspondência (GERALDI, 1984) –, nos anos 90, esse foco passa a ser categorias do texto e ou do discurso (GERALDI, 1993), para chegar à primeira década do século XXI, apontando para categorias oriundas das teorias de gêneros.

Entretanto, com o advento de documentos educacionais importantes, em nível nacional⁴⁸, destacamos, como já posto, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), a partir dos quais é possível perceber prenúncios de mudanças. Esses documentos elegem os gêneros discursivos vistos como

[...] textos que organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

A proposta apresentada pelos PCN (BRASIL, 1998) indica os gêneros – que fundam a possibilidade de comunicação – como objeto de ensino. Ao compartilharem as ideias de Dolz e Schneuwly (1996), os PCN entendem que “O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22).

Com essas asserções, não estamos desmerecendo o ensino gramatical, tanto que Vygotsky (1999), também, já havia comprovado, por meio de pesquisas, a importância do estudo da gramática:

⁴⁸ Houve outros documentos relevantes, sobretudo nos estados de Santa Catarina, Minas Gerais, Paraná e São Paulo.

[...] A gramática é um assunto que parece ter pouca utilidade prática. Ao contrário de outras matérias escolares, não ensina novas habilidades à criança, pois esta já conjuga e declina antes de entrar na escola. Já se chegou até mesmo a dizer que o ensino de gramática na escola poderia ser abolido. Podemos replicar que a nossa análise demonstrou claramente que o estudo da gramática é de grande importância para o desenvolvimento mental da criança... Ela pode não adquirir novas formas gramaticais ou sintáticas na escola, mas graças ao aprendizado da gramática e da escrita, realmente torna-se consciente do que está fazendo e aprende a usar suas habilidades conscientemente [...] (VYGOTSKY, 1999, p. 23).

Estamos corroborando a visão do autor, uma vez que compreendemos que não se trata de excluir a gramática, mas abordá-la de forma interativa, o que vem ao encontro, inclusive, das proposições do Currículo Básico do Paraná, (PARANÁ, 1990), que desde a década de 1990 indica que o docente deve privilegiar a concepção de língua enquanto interação, pois se trata de um “processo dinâmico da interação verbal oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso” (PARANÁ, 1990, p. 37).

Diante da conjuntura assinalada, podemos inferir que, no Paraná, desde a década de 1990, os documentos oficiais que regem a educação privilegiam a concepção de linguagem portadora de um caráter dinâmico e social, concepção oriunda dos estudos bakhtinianos, instruindo o professor com a ideia de que “perceber a natureza social da linguagem, enquanto produto de uma necessidade histórica do homem, leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional” (PARANÁ, 1990, p. 50).

Assim, considerando as possíveis mudanças ocorridas no ensino paranaense, nas duas últimas décadas, destacamos o fato de o trabalho com a leitura/produção de texto ter passado por um momento de transição significativo. Nas palavras de Bunzen (2006), estamos deixando a concepção arraigada de tipologia textual (narração, descrição e dissertação) rumo a novas formas de ensino, dentre elas: (i) o ensino via gêneros (discursivos e/ou textuais); (ii) a elaboração de sequências didáticas; (iii) e a elaboração de planos de trabalho.

Acrescentemos a essas informações, no mínimo, mais quatro ações consistentes que influenciam a educação paranaense: (1) a revisão do ensino gramatical na escola (MENDONÇA, 2006); (2) o enfoque na prática de análise linguística (GERALDI, 1984); (3) o enfoque na gramática contextualizada (ANTUNES, 2007); (4) a publicação das novas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná (PARANÁ, 2008); (5) e o projeto de pesquisa “Análise Linguística via Gêneros Discursivos: um novo olhar sobre um velho problema” (PERFEITO, 2012a).

Dando prosseguimento, na próxima seção, apresentaremos uma retrospectiva sobre o percurso do uso da expressão “análise linguística” (doravante AL) no

ensino até culminarmos com a indicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, por ser onde nosso trabalho se inscreve.

3.4 ANÁLISE LINGUÍSTICA: SENTIDO AMPLO

Considerando o contexto anteriormente apresentado, urge esclarecer que, dentro do meio acadêmico brasileiro, há duas práticas de estudo linguístico que usam a denominação *análise linguística*. Cada qual elege o seu objeto de estudo e, conseqüentemente, está atrelada a pontos de vista diferenciados.

O primeiro ponto de vista tem o objetivo de proceder à ação de descrever e interpretar os fatos/aspectos da língua. Segundo Todorov e Drucrot (1977), a língua é vista enquanto sistema, por isso estudam-se as unidades linguísticas que são classificadas como signo (sendo este signo composto por significante e significado, no sentido saussureano), tendo os fonemas e traços prosódicos e elementos gramaticais e lexicais. Enquadram-se nessa vertente desde o Estruturalismo até “[...] as tendências funcionalistas atuais, passando por teorias gerativistas, semânticas e textual-interativas” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 21). Em consonância, as vertentes dessa linha consideram a língua enquanto sistema e privilegiam o estudo das suas formas.

Outro ponto relevante é que, embora a expressão *análise linguística* apareça em alguns materiais didáticos – Lobato *et al.* (1975), Dubois-Charlier e Leeman (1977), Riegel (1981), Lemle (1984), Ilari (1986), Furtado da Cunha (2001), dentre outros –, Bezerra e Reinaldo (2013)⁴⁹ nos indicam que o termo equivalia à expressão “descrição de um fato linguístico”, visto que, sob o rótulo de “análise linguística”, ora busca-se descrever os arranjos do sistema linguístico; ora limita-se a descrever as formas da língua em seu uso e funcionamento, dissociado das condições de produção.

Segundo Bezerra e Reinaldo (2013), a expressão “análise linguística” pode ser vista como um grande guarda-chuva que abriga tantas quantas orientações teóricas nas quais se fundamente.

Assim, entre as décadas de 1970 e 1980 (século XX), registramos uma tendência à análise de unidades menores da língua (palavra, sintagma, frase); entre as décadas de 1980 e 1990 (século XX), uma tendência ao estudo do componente linguístico do texto

⁴⁹ Para maior aprofundamento, consultar: BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística**: afinal a que se refere. São Paulo, Cortez: 2013 (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3). Entre as páginas 22 e 28, há excertos com as devidas análises das obras citadas.

(com ênfase na coesão e na coerência); e, a partir dos anos 1990 até atualmente, percebemos que, quando há interesse por esse componente, ele está associado à caracterização e ao funcionamento do gênero e, em relação ao discurso, ele é tomado como sua materialização (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 31-32).

Quanto ao segundo ponto de vista, no qual esta tese se inscreve, embora em determinados momentos também possa ocorrer a descrição, o seu diferencial em relação à primeira abordagem é que não se limita a isso, vai além, visto que privilegia os fins didáticos-pedagógicos, apontando os sentidos criados no texto. Essa visão começa a ser encontrada, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), no trabalho de Franchi (1977, p. 25):

Não há nada eminente na linguagem, salvo sua força criadora e constitutiva, embora certos “cortes metodológicos” e restrições possam mostrar um quadro estável e constituído. Não há nada universal, salvo o processo – a forma, a estrutura dessa atividade. A linguagem, pois, não é um dado ou resultado, mas um trabalho que dá forma ao conteúdo de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico mediante o qual se opera sobre a realidade como um sistema de referência em que aquele se torna significativo.

Como se pode perceber, Franchi (1977) propõe uma reflexão sobre a historicidade da linguagem, apontando para o fato de os usuários negociarem sentidos, e isso nada mais é do que o resultado de uma operação discursiva na qual o sujeito participa, logo constitui um trabalho linguístico.

Academicamente, somente com a publicação do livro *O texto na sala de aula*, em 1984, organizado por João Wanderley Geraldi, lançado no Estado do Paraná, é que temos, no Brasil, o marco de uma proposta precursora que privilegia o trabalho interligado entre a leitura, a produção textual e a análise linguística, em sala de aula (PERFEITO, 2005; 2008; 2012a; 2012b; MENDONÇA, 2006; SILVA; SUASSUNA, 2006).

Inicialmente, a proposta com o trabalho privilegiando a AL, termo cunhado por Geraldi (1984), foi explicitada pelo autor da seguinte forma:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósitos do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão, coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1984, p. 74).

Aproximadamente uma década mais tarde, esse diálogo geraldiano da década de 1980 tem prosseguimento, por ocasião da publicação em forma de livro da sua tese de doutorado, *Portos de Passagem* (1993)⁵⁰. Nela, além de o autor assumir o texto como ponto de partida e chegada das atividades realizadas em sala de aula, vemos que ele aprofunda a definição do termo “análise linguística”, anteriormente já explicitada, ressaltando que essa expressão refere-se a um conjunto de atividades interligadas:

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter-se a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos (GERALDI, 1993, p. 189).

Como pode ser observado, nessa citação, o pesquisador enfatiza que a reflexão sobre a linguagem se efetiva no cotidiano escolar. Para isso, o docente deve alterar a sua prática pedagógica. Assim, o texto passa a ser visto como uma ferramenta à disposição do professor, na qual ele poderá diagnosticar, inclusive, as demandas a serem sanadas. E essa ação passa pela questão tanto da correção – que não é mera higienização – como da necessidade de refação textual, pois a produção textual pode ser vista como um processo: “Essencialmente a prática de análise linguística não deve limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’” (GERALDI, 2002, p. 74).

3.5 ANÁLISE LINGUÍSTICA VIA GÊNEROS DISCURSIVOS: UM NOVO OLHAR PARA UM VELHO OBJETO

No Brasil, ainda há um número limitado de pesquisadores⁵¹ que se debruçam sobre o estudo da análise linguística. Recorrendo aos estudos de Mendonça (2006),

⁵⁰ A primeira edição data de 1991.

⁵¹ Por ocasião do VII SIGET, ocorrido em setembro de 2013, em Fortaleza, cuja temática central foi “Gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas de atividade humana”, a pesquisadora Rosângela Hammes Rodrigues, da UFSC, ao apresentar a comunicação “Gêneros do discurso e prática de análise linguística: como tem sido vista essa relação?” (2013/no prelo), fez duas proposições relevantes sobre o trabalho com a análise linguística, na atualidade, na escola: (i) ainda há muito a ser feito, sobretudo no sentido de trabalhos práticos; (ii) *grosso modo*, no Brasil, são poucos os pesquisadores que se dedicam a essa temática, podendo ser eles, inclusive, nominalizados: Prof.^a Márcia Mendonça (UFPE), Prof.^a Livia Suassuna (UFPE) e Prof.^a Alba Maria Perfeito (UEL).

encontramos uma delimitação de fronteiras entre o ensino gramatical tradicional e o ensino que privilegia a análise linguística, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 - Fronteira entre o ensino gramatical e a análise linguística.

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em seqüências mais ou menos fixas.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma-padrão.	Centralidade nos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Como podemos observar, temos uma proposta de sistematização na qual Mendonça (2006), em consonância com os estudos de Geraldi (2002), aponta algumas fronteiras entre as formas de ensino. A pesquisadora assevera que o ponto de partida para saber se a prática pedagógica está calcada no ensino tradicional ou se contempla a AL contextualizada é investigar a concepção de linguagem adotada pelo docente, pois ela permeará seu agir pedagógico. Então, embora não seja rígida, há a existência de fronteiras que

podem indicar a diferença entre uma prática docente que privilegia o ensino gramatical tradicional ou o trabalho com a análise linguística contextualizada.

Silva e Suassuna (2006) destacam que, quando o docente assume a concepção de linguagem enquanto interação, ocorre um engendramento de outras questões, tais como a adoção de diferentes metodologias de ensino e, por conseguinte, a seleção de conteúdos que venham ao encontro dessa metodologia. Em consequência disso, altera-se o lugar da metalinguagem no ensino de língua materna.

Além das diferenciações especificadas, outra postura assumida por Mendonça (2006) diz respeito aos pontos ainda polêmicos. Dentre eles, a estudiosa destaca a dúvida sobre ensinar ou não a nomenclatura e fecha a questão asseverando que “[...] a nomenclatura técnica é parte dos objetos de ensino, ou seja, nomear os fenômenos é necessário para a construção de qualquer saber científico” (MENDONÇA, 2006, p. 217).

A visão de Mendonça (2006) vem ao encontro das orientações educacionais do ensino médio, expostas nos PCN+ (BRASIL, 2002). No documento, já havia a indicação de como trabalhar com a nomenclatura em sala de aula, alegando que o uso da metalinguagem é um “instrumento de descrição e análise dos diversos códigos utilizados na cultura” (BRASIL, 2002, p. 49).

Outro aspecto relevante na escola é o currículo escolar, visto que ele indica os objetos a serem estudados. Nesse sentido, Mendonça (2006) assevera que falta no currículo escolar essa integração entre AL, leitura e produção textual. Um caminho apontado pela pesquisadora é a sugestão de Dolz e Schneuwly (1996), que indicam o trabalho via gêneros, contemplando a progressão curricular. Contudo, a estudiosa alerta que, antes de implementarmos essa progressão, “é preciso estudar mais a respeito da constituição dos gêneros diversos e refletir sobre o que seria relevante na abordagem escolar” (MENDONÇA, 2006, p. 219).

Segundo pesquisas de Silva e Suassuna (2006), é observada certa resistência, por parte de alguns professores, com relação ao “novo”. Sobre a questão que envolve a formação docente, há mais de uma década, Fregonezi (1999, p. 21) já nos alertava que

[...] os professores, que atuam com o ensino de língua materna – uns, por não terem recebido uma formação em termos linguísticos, outros, por não terem recebido uma formação prescritiva – continuam a trilhar um caminho tradicional em termos de estudo de linguagem.

Além dos problemas relacionados à formação do professor, temos, ainda, equívocos de interpretação que podem gerar ações que inviabilizam o trabalho adequado, como preconizado por Geraldi (1984; 1993; 2002) e corroborado por Mendonça (2006) e Silva e Suassuna (2006). Algumas dessas leituras indevidas podem ser assim sintetizadas:

- (a) a ideia de que bastaria retirar do texto o elemento gramatical a ser estudado, permanecendo os mesmos procedimentos de análise e prescrição que já se praticavam na escola;
- (b) a ideia de que não se deveria mais ensinar gramática, mas apenas leitura e produção de textos;
- (c) a ideia de que a AL seria uma atividade de correção do texto do aluno, uma vez que foi sugerido que um dos momentos privilegiados do estudo da língua seria justamente a reescrita;
- (d) a ideia de que a AL seria a substituição de aulas de gramática normativa da língua padrão por modelos de análise da linguística teórica e aplicada;
- (e) a crença de que, sob o rótulo de AL, deveriam ser ensinados, ainda que por metodologias diferenciadas, os mesmos conteúdos elencados nas gramáticas normativas conhecidas (SILVA; SUASSUNA, 2006, p. 2).

Como podemos observar, embora já faça mais de meia década que Silva e Suassuna (2006) sistematizaram as questões anteriores, ainda hoje elas se manifestam na prática docente. Um espaço no qual elas eclodem, e essas vozes nos confrontam, são nos cursos de formação, nos quais temos que nos deparar com dois percalços: (i) a falta de aprofundamento teórico sobre as teorias que subjazem a essa proposta; (ii) a dificuldade de rompimento com crenças cristalizadas.

Sintetizando o que vimos até este momento, entendemos que as proposições elencadas por Mendonça (2006) e Silva e Suassuna (2006) serviram de mapeamento para a compreensão de uma teia discursiva complexa que envolve questões relacionadas ao porquê de ensinarmos a Língua Portuguesa como ensinamos.

Dito com outras palavras, o quadro apresentado por Mendonça (2006) nos aponta que, dependendo da prática pedagógica docente, o professor estará privilegiando o ensino tradicional ou a análise linguística, ou seja, ao nos propormos a realizar uma pesquisa sedimentada na LA, conforme este trabalho, investigamos, também, as teorias que subjazem à prática pedagógica do professor-sujeito, e isso nos possibilita alcançar o segundo objetivo desta tese: investigar o contexto cultural, a situação de produção, recepção e circulação do causo escrito. Por isso, propomo-nos a acompanhar a professora-sujeito e os alunos e a intervir na prática docente.

Já nas pesquisas de Silva e Suassuna (2006), deparamo-nos com possíveis equívocos de interpretação dos pressupostos teóricos oriundos de Geraldi e seus caudatários.

Assim, inferimos que, por falta de conhecimento adequado – formação continuada – ou por insegurança ao incorporar novas práticas – crenças sedimentadas –, o docente trabalha de uma forma equivocada, “pensando” estar no caminho adequado.

Ao investigarmos esse contexto, vemos que as pesquisas realizadas pelo grupo FELIP, do qual esta pesquisa faz parte, representadas pelos trabalhos de Perfeito (2005; 2008; 2012a; 2012b), estão em consonância tanto com as pesquisas de Geraldi (1984; 1993; 2002) quanto com o trabalho apresentado por Mendonça (2006). Entretanto, para finalizar este capítulo, a seção a seguir versará sobre a visão do projeto de pesquisa no qual este trabalho se inscreve.

3.6 A ANÁLISE LINGUÍSTICA NO SENTIDO RESTRITO

Há mais de uma década, Perfeito (2003; 2005; 2007; 2008; 2012a; 2012b) vem coordenando pesquisas que privilegiam um trabalho diagnóstico, interventivo, priorizam o ensino gramatical, via mediação pedagógica, de forma que o ensino gramatical seja o menos artificial possível. Para tanto, os membros do grupo de pesquisa, em parceria com os professores-sujeito, elaboram atividades gramaticais contextualizadas, de modo que a aprendizagem ocorra de forma produtiva e significativa para o educando.

Essa proposta originou-se nos estudos geraldianos, na década de 1980, mais especificamente com a publicação da obra já citada, *O texto na sala de aula* (1984), cujo diálogo prossegue com a publicação de *Portos de Passagem* (1993), obra na qual destacamos a preocupação com o ensino gramatical contextualizado, via uma abordagem que contemple a análise linguística, ainda no ensino básico.

Entretanto, os dados coletados⁵² pelos membros do projeto de pesquisa indicaram que, ainda hoje, persiste um ensino pouco reflexivo na esfera escolar.

O fato é que, desde o princípio, Perfeito (2005)⁵³ defendia que a AL deveria ser abordada dentro dos processos de interação, de forma interligada ao ensino reflexivo

[...] dos sujeitos-aprendizes, em relação à movimentação de *recursos* textuais, lexicais e gramaticais, no que tange ao contexto de produção e os *gêneros* veiculados, no processo de leitura, de construção e de reescrita textuais (mediada pelo professor) (PERFEITO, 2005, p. 60).

⁵² Ferragini (2011), Lunardelli (2012), Luppi (2012), Ritter (2012), Lopes (2013), Kraemer (2013) – pesquisas disponíveis na Biblioteca Virtual da UEL.

⁵³ Reflexões iniciadas por ocasião do primeiro projeto de pesquisa, “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, desenvolvido em 2003, conforme explicitado no Capítulo 1.

Com o transcorrer do tempo e com novas leituras, sobretudo de Mendonça (2006), a visão amplia-se, sendo a AL apontada como uma alternativa que pode complementar as práticas de leitura e produção/refacção textual, uma vez que permite ao professor, via mediação, em sua prática pedagógica, contemplar a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos.

Dentre os pressupostos assumidos pelo projeto de pesquisa, permanecem: (i) a linguagem enquanto ação interlocutiva, situada sócio-historicamente, passível de interferências dos sujeitos; (ii) a preocupação em integrar os eixos de ensino, de tal forma que a AL seja uma ferramenta eficiente na tríade “leitura, produção textual e investigação”, no processo de construção dos possíveis efeitos de sentido presentes no texto.

No que tange ao processo de refacção textual, este é levado a campo com uma abordagem mais efetiva, no sentido de contemplar os aspectos formais e de coerência. Nele, abordam-se a progressão, a retomada, a relação de sentidos e a não contradição, de forma interligada à situação de comunicação, uma vez que o texto encontra-se dentro de um contexto no qual foi socialmente produzido.

Diante de todo esse “movimento”, os caminhos trilhados pelo projeto hodiernamente consideram a abordagem epilinguística e a metalinguística⁵⁴. Inicialmente, propõe-se o trabalho epilinguístico (reflexivo), como ponto de partida, sem desconsiderar o metalinguístico, quando e se necessário. O texto é visto como unidade de ensino. Por conseguinte, eles são enunciados concretos que são didatizados, levados para a sala de aula, por meio da elaboração de PTD, conforme já apresentado no Capítulo 1, na seção 1.7, “Proposta de Trabalho com o Gênero Discursivo ‘Causo Escrito’”.

Considerando que aprofundaremos os preceitos da PHC, bem como as etapas do PTD, no Capítulo 5, no qual discorreremos sobre a análise dos dados, neste momento, focaremos nosso discurso em explicitar um aspecto considerado premente: o porquê da adoção, pelo projeto, dessa proposta de didatização dos gêneros.

Primeiramente, há que se destacar o fato de termos a preocupação com o ensino-contextualizado, contudo somos cômicos de que esse saber é mediado pelo docente. Assim, ao intervirmos na formação do docente, possivelmente teremos uma possibilidade maior de aplicação de novas práticas pedagógicas que podem vir a interferir no processo de

⁵⁴ Geraldi (2002) já apresentava uma reflexão sobre a linguagem centrada em dois pilares: (i) qual a concepção de linguagem que norteia a nossa prática; (ii) a escola é lugar de reflexão, logo também é lugar de certa sistematização. Por conseguinte, entendemos que é possível executar um trabalho concomitante, privilegiando abordagens epilinguísticas e metalinguísticas, via gêneros discursivos.

ensino-aprendizagem de vários educandos. Investir, diretamente, na formação contínua de um professor é investir, indiretamente, na formação de centenas de alunos.

Prosseguindo, no projeto, trabalhamos diretamente com os professores da rede pública, pertencentes ao quadro docente do Estado do Paraná. Essa informação é relevante à medida que, em 2008, são divulgadas as novas DCE (PARANÁ, 2008).

Essa publicação “trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial no que se refere ao ensino de gramática” (PARANÁ, 2008, p. 60). Assim, entendemos que esse documento instaura uma ruptura com os estudos gramaticais que o precederam, visto que, em seu texto, assevera que o domínio da norma padrão mostrou-se insuficiente para que ocorresse a aprendizagem real do aluno, pois o mero ensino gramatical descontextualizado não atendia às necessidades basilares, em termos de língua oral e escrita (PARANÁ, 2008).

Nesse contexto, portanto, o texto passa a ser a unidade de sentido e, embora seja relevante o ensino da gramática, este não deve ser visto como sinônimo de ensinar língua.

Sob essa perspectiva, ocorre uma alteração na prática docente, indicando um diálogo profícuo com a teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos. Segundo as DCE, o professor deve “verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua) e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto” (PARANÁ, 2008, p. 60).

Diante do exposto, Perfeito sugeriu o estudo coletivo do documento, nas reuniões do grupo de pesquisa, pontuando partes específicas e apresentando questões reflexivas que nos indicavam um movimento que apontava para a mudança do enfoque. Sintetizando:

- vínhamos de um estudo calcado em Geraldi (1984; 1993), que priorizava o trabalho com o texto do aluno e investigava as formas de abordar a AL, de forma interligada, contemplando atividades como leitura, produção/refacção textuais, logo **o objeto de ensino era o texto**;
- com o advento dos PCN (BRASIL, 1997; 1998), temos o estudo do texto, porém, agora, assumindo-se **os gêneros discursivos como objeto de ensino**, considerando esse processo via articulação e progressão curricular, com os trabalhos levados a campo por meio de sequência didática;

- com a mudança ocorrida no contexto social – materializada pela publicação do documento oficial DCE (PARANÁ, 2008) –, houve necessidade de nova (re)leitura, a qual apontou para um trabalho voltado para o estudo dos gêneros discursivos, sendo visto como **objeto de ensino o texto-enunciado**, materializado, na comunicação (interação), em forma de enunciados concretos que pertencem a diversificados e multifacetados gêneros. Os gêneros, por sua vez, embora possam ser categorizados, não devem ser vistos de forma “fechada”, mas flexível. Isso porque a sociedade na qual o texto-enunciado está inserido sofre alterações, fruto das novas demandas dos interlocutores. Assim, havendo necessidade de alteração na forma de comunicação, o texto-enunciado sofre mudança, hibridismo, ou surge um novo gênero, conforme a necessidade dos sujeitos. E um aspecto que interfere nesse movimento vivo, dinâmico, é a esfera de atividade humana na qual o enunciado concreto se encontra, visto que a esfera pode influenciar na “relativa instabilidade” do gênero, conforme observamos em um exemplo prático, apresentado no início deste capítulo, com o gênero “causo”.

A investigação das DCE (PARANÁ, 2008) indicou que o documento, em solo paranaense, assume uma perspectiva emancipatória, calcada nas teorias educacionais, preocupada com que as classes menos favorecidas tenham acesso ao saber escolarizado, visando a uma possível inserção desse sujeito na sociedade, na qual ele seja capaz de exercer o papel discursivo de um sujeito cidadão crítico e reflexivo.

No coletivo do projeto, chegou-se ao consenso de que as postulações anteriores estavam em consonância com as reflexões geraldianas sobre a linguagem. Observemos:

Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia – para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas (GERALDI, 2006, p. 40).

As asserções presentes no excerto nos impelem a um posicionamento, uma vez que entendemos ser possível um ensino que tanto oportunize o trabalho (acesso e

domínio) com diversificados gêneros, desde os de menor grau de complexidade até os mais formais, como também propicie que o aluno assuma o papel discursivo de sujeito inserido em uma sociedade, de forma que a escola seja um instrumento de luta contra qualquer processo discriminatório ou exclusivo.

Na visão de Perfeito (2005; 2008; 2012a; 2012b), o trabalho com a AL é adotado em uma nova perspectiva enunciativa-discursiva, visto que privilegia a inclusão do aluno nas práticas sociais. Para tanto, é apontada a relevância de atividades que propiciem reflexão sobre a língua. Essa reflexão abarca tanto o sistema linguístico e seu uso como o tratamento gramatical, textual e discursivo. Isso é apontado na obra *Análise linguística: afinal a que se refere*, lançado em 2013, de autoria de Maria Auxiliadora Bezerra e Maria Augusta Reinaldo, na qual as autoras citam que o trabalho didático-pedagógico realizado por Perfeito (2005) pode ser visto como “um roteiro de como explorar os gêneros em sala de aula, envolvendo condições de produção dos textos, tema e recursos enunciativos, textuais e linguísticos” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 44). Naturalmente, a palavra “roteiro”, no nosso entender, pode ser substituída por “proposta”, para que não tenha conotação de “siga o modelo”, pois o projeto tem todo um cuidado para que não haja um engessamento teórico. Além disso, nos aportes teóricos do projeto,

Considera-se [...] que a transformação do conhecimento científico com fins de ensino e divulgação não constitui simples “adaptação” ou mera “simplificação” de conhecimento, podendo ser então analisada na perspectiva de compreender a produção de novos saberes nesses processos (MARANDINO, 2004, p. 95-96).

Nesse sentido, Mendonça (2006, p. 207) coaduna com o trabalho de Perfeito (2005), ao asseverar que a “fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas”, é o processo mais adequado, pois visa à aprendizagem real do aluno, uma vez que contempla os textos-enunciado que circulam nas diversificadas esferas, com o objetivo de preparar o educando para sua vivência em sociedade.

Dentro da concepção selecionada, pontos basilares devem ser contemplados na prática docente: adotar a concepção interacionista de linguagem; privilegiar os procedimentos metodológicos via atividades epilinguísticas; considerar a heterogeneidade linguística, pois a língua não é homogênea.

Assim, assinalamos que o pesquisador, ao optar por um trabalho que contempla a AL via gêneros discursivos, abarcando os diferentes gêneros – arranjo textual,

marcas linguístico-enunciativas, condições de produção (interlocução, suporte, finalidade, época de publicação e circulação, entre outros) –, estará privilegiando o ensino gramatical contextualizado às práticas de leitura, análise linguística e produção textual, adotando o texto como o centro das atividades práticas. Assim, o gênero discursivo, enquanto enunciado concreto, torna-se uma ferramenta capaz de criar condições efetivas de contribuir para a ampliação dos saberes teórico-práticos, tanto de docentes como de discentes, possibilitando, também, que ocorra uma aprendizagem significativa, que pode vir a alterar o panorama educacional apresentado na introdução deste capítulo.

Devemos nos lembrar, no entanto, de que a aplicação de qualquer teoria depende, indubitavelmente, do compromisso dos educadores em aprofundar seus conhecimentos teóricos e criarem condições necessárias como nova forma de planejar e aplicar os conteúdos e as atividades escolares, almejando um ensino significativo, crítico e transformador. Essas postulações vêm ao encontro das proposições de Antunes (2007; 2010), quando assevera que a língua materna precisa estar voltada para a linguagem em uso, ou seja, para as práticas reais de interlocução.

Isso posto, a perspectiva assumida por este trabalho apregoa que a AL pode ser considerada como uma ferramenta ao dispor do professor. A forma como ele fará uso dessa ferramenta é que fará a diferença na mediação, visto que a contrapalavra do professor no texto do aluno não se limita aos apontamentos dos aspectos ortográficos. O que temos, então, com o advento do quadro epistemológico bakhtiniano, mais especificamente com a questão da teoria dos gêneros discursivos, é uma proposta de trabalho com a AL via gêneros redimensionada.

Como pode ser observado, nessa proposta, Perfeito (2003; 2005; 2007; 2012a) e seus caudatários consideram que o docente pode posicionar-se no papel de interlocutor do educando, estabelecendo uma relação de dialogicidade, via texto. Trata-se de uma visão que contempla a linguagem enquanto ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos alunos, à integração entre os eixos de ensino. Assim, questões como abordagem de aspectos formais e de coerência – progressão, retomadas, não contradição e relação de sentidos – são contempladas.

Os alunos, por sua vez, são vistos como sujeitos-aprendizes os quais, com a mediação do professor, devem explorar os recursos textuais, lexicais, gramaticais, presentes no contexto de produção dos diversificados gêneros, e esse trabalho não deve ser realizado de forma isolada – pois, se assim o fosse, voltaríamos ao ensino gramatical como pretexto –,

mas, sim, de forma interligada, ou seja, os recursos textuais são veiculados à leitura, à produção e à refacção textual (PERFEITO 2005; 2008; 2012a; 2012b).

Consoante essa visão, sugere-se que o ensino gramatical seja abordado considerando-se as marcas linguísticas (do gênero) e enunciativas (do autor), a temática, o arranjo composicional e o contexto de produção, em dois momentos: (i) no processo de leitura, mobilizando-se os recursos linguístico-expressivos responsáveis pelo desenvolvimento da co-produção de sentidos; (ii) durante tanto a produção como a refacção textual.

Esse agir pedagógico é essencial neste trabalho, por dois motivos: (i) vem ao encontro da proposta do projeto no qual nos inserimos; (ii) possibilita que coloquemos em prática o nosso quarto passo metodológico que é o de criar e experimentar, em situações de sala de aula, uma didática indicada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008) com o gênero discursivo proposto, salientando o processo de análise linguística contextualizada às práticas de leitura e produção/refacção textuais. Para tanto, trataremos o gênero em foco em sala de aula, por meio da proposta de Gasparin (2007), intitulada “Plano de Trabalho Docente”, a ser aplicada em sala de aula.

Um caminho mais seguro é propormos, em nossa prática, uma reflexão sobre a linguagem contemplando, inclusive, aquela que o sujeito faz fora da escola. Esse ponto converge com o que Geraldi (1993) vai dizer sobre a diferença entre uma atividade epilinguística e metalinguística.

A atividade epilinguística é uma característica de todo ser humano, visto que nós refletimos sobre a linguagem. Logo, entende-se que a reflexão sobre a linguagem não é uma prerrogativa do gramático nem do linguista, ela é do sujeito. Essa reflexão é contínua e acompanha-nos durante toda nossa existência. Ela não tem como objetivo construir um conhecimento sobre a linguagem, mas tem como objetivo reincidir sobre a linguagem (MENDONÇA, 2006). Logo, podemos dizer que não se trata de fazer reflexões teóricas com o objetivo de construir um dado conhecimento. Trata-se de reflexões visando à interação. A criança, para interagir em sociedade, é obrigada a refletir sobre a linguagem, e aqui temos um percurso interessante para ser trabalhado na escola, ou seja, é a reflexão que vem do uso.

Pedagogicamente, trata-se de ir além de uma mera mudança lexical de ensino gramatical para análise linguística contextualizada. A questão é mais ampla, já que envolve a reflexão sobre por que nós professores ensinamos como ensinamos (GERALDI, 2002). Trata-se de priorizar o ensino produtivo ao prescritivo; trata-se de eleger a leitura como

coprodutora de sentidos em vez de apenas reprodutora (PERFEITO, 2005; 2008; 2012a; 2012b); trata-se de um percurso de análise de fora para dentro, ou seja, considerando-se a dimensão social do gênero discursivo, circunscrevendo-se a visão associada à leitura, análise linguística e produção/refacção textuais, sendo vistas essas práticas pedagógicas de forma interligadas, como práticas linguísticas.

Consoante Geraldi (1993, p. 21), quando o professor opta por “privilegiar o estudo do texto na sala de aula”, ele está aceitando o “desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que, em cada texto, se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo”.

Diante das proposições elencadas, trata-se de uma possibilidade de mudar os vetores: não se trata de meramente trabalhar a gramática, mas, sim, de trabalhar com as regularidades da língua. Para isso, refletimos sobre como os elementos linguísticos vão construindo os sentidos no texto.

No que tange ao trabalho com a gramática, Beloti e Zanini (2013) propõem um caminho inverso: em vez de partir da normatização, parte-se do uso da língua, sistematizando-se quando necessário. Essa abordagem resulta em duas proposições basilares: (i) alternância do papel do professor para sujeito mediador; (ii) o aluno passa a ter acesso a conteúdos concretos, visto que eles fazem parte da vivência do aluno.

Essa reflexão em torno do uso da linguagem também é corroborada pelos estudos de Antunes (2007), visto que a pesquisadora indica que, ao ser trabalhada a análise linguística, o docente deve observar as “condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]” (ANTUNES, 2007, p. 81). Essas proposições nos permitem asseverar que não se trata de ensinar tudo; considerando o diagnóstico prévio feito pelo docente, bem como o conteúdo programático, ele fará a seleção do gênero.

No conteúdo programático escolar, esses recursos devem ser explorados tanto na escrita como na oralidade. Quando o professor prima por destacar quais são os recursos agenciados pelo autor na construção dos sentidos do texto, ele permite que o aluno reflita sobre a linguagem e como ela constrói seus múltiplos significados dentro das esferas de atividade humana.

Como podemos observar, as atividades metalinguísticas, por sua vez, estão relacionadas à reflexão analítica que fazemos sobre os recursos expressivos usados. Elas são importantes, visto que permitem que o leitor seja conduzido a construir noções, a partir das quais podemos fazer a classificação e a categorização dos recursos encontrados no texto.

Diante disso, a escola deve priorizar as atividades epilinguísticas e, após, adentrar com os conteúdos programáticos que abordem as atividades em torno da metalinguagem, pois, dessa forma, segundo Geraldi (1984; 1993), o ensino será significativo para o educando.

Por um ensino significativo para o educando, entende-se, neste trabalho, aquele que objetiva a reflexão sobre a linguagem, e essas reflexões exercem um papel fundamental, uma vez que nos auxiliam a questionar conceitos (pré)estabelecidos, como, por exemplo, por que devemos ensinar o aluno a reproduzir o conhecimento em vez de o conduzirmos a um processo que o fará capaz de construir/refletir sobre ele? Aqui, ocorre o que denominamos análise linguística.

O estudioso categoriza as atividades de análise linguística em:

- a) problemas de ordem estrutural;
 - b) problemas de ordem sintática;
 - c) problemas de ordem morfológica;
 - d) problemas de ordem fonológica.
- (GERALDI, 1984; 1993, p. 193-194)

Geraldi (1993), porém, salienta que é impossível prever todas as atividades linguísticas que podem ocorrer, uma vez que estamos lidando com uma área do conhecimento muito ampla: a linguagem. Em outras palavras, embora o autor estabeleça essa categorização, ela não é suficiente para abarcar todas as situações de uso da linguagem, uma vez que elas são infinitas.

Outra autora que incorpora os pressupostos geraldianos é Mendonça (2006), a qual postula que a análise linguística deve ser integrada às atividades de leitura, escrita, oralidade e produção textual, ou seja, ela ocorre de forma integrada às práticas sociais.

Por isso, a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua (MENDONÇA, 2006, p. 204).

Diante do exposto, cabe ao professor conduzir o processo de reflexão, mesclando as informações prévias, já possuídas pelo aluno, através do seu próprio conhecimento de mundo, com as informações novas. Dessa forma, estará possibilitando a confrontação de diferentes formas de expressão, e a atividade linguística levará o educando a observar conceitos divergentes para, então, de posse destes, construir o seu.

Sob o enfoque exposto, asseveramos que os estudos atuais do grupo de pesquisa estão ancorados na *Análise Dialógica do Discurso*, expressão usada por Brait (2008) para referir-se a um conjunto de obras do Círculo de Bakhtin. Para a autora, trata-se de uma “perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral” (BRAIT, 2008, p. 9-10).

No que tange aos aportes teóricos relacionados à Análise Dialógica do Discurso, Brait (2008) entende os gêneros como práticas discursivas devidamente inseridas na sociedade e ideologicamente situadas, aproximando a definição de texto à de enunciado concreto, visto como unidade plena de comunicação discursiva.

Nesse sentido, tendo os pressupostos bakhtinianos como ponto de partida, acrescentam-se os estudos de seus explicadores, dos quais destacamos Brait (2005; 2008; 2009; 2010); Perfeito (2005; 2008; 2012a; 2012b); Rodrigues (2005; 2013); Rojo (2002; 2005; 2013); Faraco (2003; 2009; 2010), dentre outros.

Quanto à relevância de trabalhos nessa perspectiva, é possível asseverar ser uma possibilidade, dentre inúmeras outras, o trabalho realizado, em sala de aula, com a intervenção tanto docente como discente, na busca por um ensino mais reflexivo e voltado ao uso social da língua.

Então, dentre os vários gêneros discursivos veiculados nas esferas sociais, considerando que nosso objeto de estudo são os textos enunciados do gênero da esfera literária “causo escrito”, no próximo capítulo, discorreremos sobre a sua caracterização, para que possamos, dessa forma, cumprir nosso primeiro objetivo de pesquisa: caracterizar o causo escrito, da esfera literária, como gênero discursivo – observando suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo), associadas, indissolúvelmente, às condições de produção –, para posterior transposição didática.

4 CAUSO: ORIGEM E CARACTERIZAÇÃO

“O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes.”
(Walter Benjamin)

“Mas, mente pouco, quem a verdade toda diz.”
(Riobaldo - Guimarães Rosa)

4.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo é apresentar a caracterização do enunciado concreto, pertencente ao gênero discursivo “causo escrito”. Para atingir tal objetivo, seguimos alguns passos: (i) investigamos a oralidade e escrita, estabelecendo uma reflexão sobre alfabetização e letramento; (ii) definimos, de forma ampla, as regularidades do enunciado concreto pertencente ao gênero discursivo “causo”; (iii) pesquisamos os trabalhos que já foram realizados sobre a temática; (iv) identificamos, no Brasil, quem são os principais representantes – contadores de causo – do gênero; (v) procedemos à caracterização do gênero, segundo pressupostos bakhtinianos e de seus caudatários.

O aluno, sujeito desta tese, ao proceder à coleta do causo oral e retextualizá-lo - da oralidade para a escrita⁵⁵, conforme veremos na análise dos dados -, apontou que, nos causos, embora haja predominância do texto escrito, veem-se marcas da oralidade, embora poucas, devido à possível influência do suporte escrito. Então, é nessa linha tênue – entre a oralidade e a escrita – que o gênero discursivo “causo escrito”, nosso objeto de investigação, inscreve-se.

No intuito de fazermos uma breve contextualização do nosso discurso, no Capítulo 2, versamos sobre os gêneros primários e secundários e acerca das esferas de atividade humana. Porém, o que define uma ou outra esfera de atividade está relacionado ao conceito de gêneros primários e secundários.

Enquanto os gêneros primários são usados nas situações mais informais, digamos, espontâneas, nas quais a comunicação ocorre de forma natural, podemos dizer até,

⁵⁵ Por meio da transcrição grafemática, visto que permite um texto de leitura mais acessível, conforme exemplos estudados no livro “Causos do Norte do Paraná”, uma coletânea de narrativas de pessoas comuns sobre a construção do norte paranaense.

grosso modo, nas ações não verbais⁵⁶, os secundários, por sua vez, são usados nas situações comunicativas mais complexas, as quais requerem uma estrutura linguística mais convencional, tanto que fazem uso da escrita.

No uso desses gêneros, vemos que pode ocorrer de eles se misturarem ou sofrerem alteração, isso porque as esferas nas quais circulam possuem suas ideologias. Nas palavras de Rodrigues (2005, p. 169), “[...] no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas ‘medeiam’ as interações sociais”.

Trazendo para o contexto desta pesquisa, os textos-enunciado do gênero discursivo “causo escrito” originaram-se no gênero primário, na oralidade, quando os alunos interagiram com seus familiares e ouviram seus causos. Na sequência, todavia, passaram a integrar um gênero secundário, quando foram escritos e reescritos e, sobretudo, por terem sido objeto de estudo na escola, sofrerem as possíveis interferência do aluno/escritor e o consequente apagamento das marcas originárias do contador, logo, na escola, ao ser didatizado, estamos em outra esfera de atividade humana.

Situação semelhante ocorreu com o próprio *corpus* selecionado para este estudo, “Contação de histórias do Norte do Paraná”, uma vez que, inicialmente, os causos circulavam em uma esfera – familiar –, foram coletados, transcritos pelos pesquisadores, registrados em forma de livro, e levados para a esfera acadêmica, na qual foram objeto de investigação e transformados em conteúdos didatizantes.

Assim, no decorrer da nossa pesquisa, vimos concretizar-se as enunciações bakhtinianas sobre a possibilidade de mudança de um gênero primário para outro, alteração impulsionada pela esfera de atividade humana que promove a adequação/moldagem do texto.

Embora o gênero “causo” seja contemplado, via esferas sociais, somente nos PCN (BRASIL, 1998), conforme veremos mais adiante, na seção 4.7, “Categorizações de gêneros discursivos para efeitos didáticos”, adiantamos que consideramos a justificativa para a sua inclusão na esfera literária pouco explicitada, uma vez que o documento limita-se a afirmar que é um gênero que possibilita o trabalho com a escrita e a leitura.

Nesse sentido, embora as DCE (PARANÁ, 2008, p. 57) não contemplem o gênero “causo”, em específico, sua justificativa para o enquadramento dos gêneros na esfera literária nos parece mais contundente, iniciando pelo fato, como o dissemos, de que a “literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social”. Acrescente-se a isso os argumentos de Cândido (1981) a favor da literatura, os quais, por extensão,

⁵⁶ Não devemos proceder a leitura equivocada que todo gênero primário é oral, visto que uma palestra, por exemplo, trata-se de um gênero oral altamente complexo, logo é secundário e não primário.

associam-se ao gênero “causo”: (i) permite ao homem fugir da realidade; (ii) faz parte da formação do sujeito, é um instrumento de educação e retrata realidades; (iii) a função social retrata segmentos da sociedade. Por conseguinte, vê-se uma representação humana, sobretudo, se aspectos regionais podem ser identificados, logo, o início dos vestígios dessa regionalização tende a se manifestar, primeiramente, via linguagem, ou seja, ainda na oralidade.

4.2 ORALIDADE E ESCRITA

Cronologicamente, a existência do ser humano data de mais de um milhão de anos. A escrita, por sua vez, existe há, apenas, 3.000 anos antes de Cristo, o que equivale em tempo histórico a, aproximadamente, 5.000 anos (GRAFF, 1995).

Segundo Marcuschi (2001), a alfabetização – como fenômeno cultural que atingia um grande número de pessoas – foi praticamente ignorada nos 2.000 anos iniciais do surgimento da escrita, e o ensino era restrito à burguesia (ROMANELLI, 1978). Diante disso, entendemos que a escrita é uma prática muito recente em nossa sociedade e, atualmente, parece adquirir um valor social superior à oralidade (GRAFF, 1995; MARCUSCHI, 2001).

Contudo, na prática, o uso da oralidade – fala – supera consideravelmente o uso da escrita. Para termos uma dimensão, basta observarmos que estudos apontam que, enquanto todos os povos da Terra falam, apenas alguns escrevem. Em termos numéricos, há em torno de seis mil línguas, e apenas 10% fazem uso da modalidade escrita (MARCUSCHI, 2001). Acrescente-se a esses números, segundo Castilho (1998), as línguas que não sobrevivem, logo são extintas.⁵⁷

Com relação ao tempo em que fazemos uso de cada modalidade, segundo estudos apresentados por Marcuschi (2001), passamos em torno de 90% de nosso tempo utilizando a modalidade oral como meio de comunicação, e em torno de 10% usando a escrita. Esses dados, indiscutivelmente, direcionam-nos para a necessidade de um trabalho com a oralidade e a escrita, de forma interligada, em sala de aula (MARCUSCHI, 2008; CASTILHO 1998; GERALDI, 1993).

⁵⁷ Logo na introdução da obra *O dialeto caipira: gramática-vocabulário*, Amaral (1920, p. 41) registra que havia, aproximadamente, em 1885, um dialeto “bem pronunciado” em um “território da antiga província de São Paulo” o qual é denominado pelo autor como falar “caipira”. Seu domínio era tal que “estendia a sua influência à própria minoria culta”. Esse uso criou nos paulistanos o estigma social de possuírem “feios vícios de linguagem”. Nesse contexto, um fator social interferiu na linguagem: a substituição do trabalho escravo pelo assalariado. Uma das consequências foi o afastamento entre brancos e negros, fator que interferiu na diferenciação dialetal, contribuindo para um posterior apagamento daquela forma de falar.

Nesse sentido, Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre os povos que possuem ou não escrita, observou que pode haver sociedades totalmente orais e outras nas quais a oralidade adquire papel secundário, tanto pelo *status* social que ela adquire como pelo excesso de uso.

No Brasil, mais especificamente com relação ao ensino da Língua Portuguesa, as asserções de Ong (1982) são corroboradas pela prática escolar, uma vez que há uma tradição escrita muito sedimentada em nossa sociedade, na qual pessoas são definidas como escolarizadas, educadas, dependendo do seu grau de instrução. Por outro lado, em caso de haver pessoas que não dominam a escrita, a tendência é a de que elas sejam estigmatizadas (CAMACHO, 1984), como ocorre, muitas vezes, com os contadores de causo. Essa estigmatização origina-se, possivelmente, por parte dos moradores das áreas urbanas, na qual este trabalho se inscreve. Então, devido ao fato de o modo de falar do caipira ser divergente do padrão, os enunciadores (falantes) que ainda conservam traços em sua oralidade lutam para “alterar” sua forma de se comunicar (RODRIGUES, 1974), possivelmente na tentativa de serem mais bem aceitos na sociedade na qual estão inseridos.

Diante do exposto, estamos corroborando os estudos de Vansina (1982), no sentido de defendermos que limitar esta pesquisa ao causo escrito, ignorando sua fonte, que é o causo oral, equivale a relegar a oralidade a um plano secundário. Isso se deve, especialmente, ao fato de que estamos versando sobre pessoas – contadores – que são de origem simples, geralmente com baixo grau de escolaridade e que trazem, em sua fala, fortes traços de variação linguística do dialeto caipira. Por isso, não desconsideraremos a fonte primária do causo - a oralidade -, contudo na aplicação em sala de aula haverá a centralização das atividades desenvolvidas pela professora-sujeito e pelos alunos no gênero "causo escrito".

No que concerne aos possíveis fatores que influenciam nas mudanças que se manifestam na língua, recorreremos aos estudos de Amaral (1981⁵⁸), nos quais vemos que o autor procedeu à caracterização do dialeto “caipira”. Ele cita o exemplo da língua usada pelos pescadores, asseverando que “ninguém pode prever que longevidade lhe será reservada. Sua capacidade de renovar-se, de regenerar-se, dependerá de um grupo de homens bastante numeroso para manter a integridade da língua especial. Embora não seja uma língua especial, o mesmo se deu com o dialeto caipira.

Os falantes desse dialeto eram vistos como “os genuínos caipiras, os roceiros ignorantes e atrasados”, e foram sendo deixados “à margem da vida coletiva” de

⁵⁸ A edição usada neste estudo é uma reprodução da segunda edição publicada pela Editora Anhembi, em 1955.

forma que eles passaram “a ter uma interferência cada vez menor nos costumes e na organização da nova ordem das coisas”, vistos de forma estigmatizada, acusados de “corromperem o vernáculo com muitos e feios vícios de linguagem” (AMARAL, 1981, p. 41-42).

O estudioso aponta que, já naquela época, alguns fatores sociais interferiram na linguagem, visto que a cidade

[...] cresceu e mesclou-se de novos elementos. Construíram-se vias de comunicação por toda a parte, intensificou-se o comércio, os pequenos centros populosos que viviam isolados passaram a trocar entre si relações de toda espécie, e a província entrou por sua vez em contato permanente com a civilização exterior. A instrução, limitadíssima, tomou extraordinário incremento. Era impossível que o dialeto caipira deixasse de sofrer com tão grandes alterações no meio social (AMARAL, 1981, p. 42).

Acrescente-se a esses argumentos a substituição do trabalho escravo pelo assalariado, o que provocou o afastamento entre brancos e negros.

Quanto à origem do termo “caipira”, encontramos:

CAIPIRA, s. m. – habitante da roça, rústico – q. – próprio de matuto, digno de gente rústica. [...] Quanto à sua origem, “Como todas as palavras de aspectos indígena, real ou aparente, tem fornecido longo pasto à imaginação dos etimologistas. Uns derivam-na de ‘curupira’, sem se dar o trabalho de explicar a transformação; outros, de ‘caapora’, o que ainda é mais extravagante, se possível. C. de Mag. entendia que era ligeira alteração de ‘caa-pira’, mondador de mato” (AMARAL, 1981, p. 106).

Cunha (1997, p. 37) destaca que a origem do termo “caipira poderia ser uma corruptela de caipora, com intercorrências de curupira que justificaria a evolução *-pora* → *-pira*; ‘indivíduo rústico, tímido’, ‘roceiro, matuto’”. Já Cândido (1987, p. 36) destaca tratar-se de “uma variedade subcultural do tronco português”, e o modo de vida está ligado a um “tipo fechado, com base na economia de subsistência”. A impressão que temos é que o termo “rural” é mais abrangente que “caipira”, contudo “caipira” está mais relacionado aos estigmas sociais, aos preconceitos, à questão da exclusão linguística, por isso o selecionamos, por compreendermos que vem ao encontro das acepções que encontramos na aplicação desta pesquisa. Assim, para os sujeitos-alunos, as pessoas que trazem em sua linguagem os traços anteriormente descritos são considerados como “caipiras”.

No que concerne ao dialeto caipira, a análise dos causos coletados nos indica que parece estar havendo alterações consideráveis. O possível fator motivador pode ser

explicado em alguns estudos, como os realizados por Amaral (1981), na década de 1920, e Penha (1997), na década de 1990, os quais indicam a influência do meio social como fator responsável. Seleccionamos, propositalmente, uma obra datada do início do século vinte e outra mais recente, no intuito de apontar para o fato de esse movimento dinâmico, presente na língua, ser fruto de mudanças que ocorrem na sociedade e vir de data vindoura, conforme registra a obra de Amaral (1981 p. 42), na qual o autor assevera que “Hoje, ele (dialecto caipira) acha-se acantado em pequenas localidades que não acompanham de perto o movimento geral do progresso”, lembrando que esse “hoje” refere-se a um passado longínquo: 1920.

No que concerne a essa variação, Labov (1962) assinala que ela está presentes na língua com naturalidade, no sentido de ser algo inerente à linguagem humana, o que dialoga perfeitamente com as asserções de Bakhtin (2010, p. 282-283):

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticos mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas.

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2006), ao versar sobre as diferenças entre fala e escrita, assevera que, na primeira, a variação está prevista, enquanto, “na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação” (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 37).

Quanto à variação prevista, recorrendo aos estudos de Coseriu (1980), encontramos uma sistematização dessa variação. Consoante o autor citado, são vários os fatores que influenciam a diversidade linguística presente em nosso país, sendo possível, inclusive, uma classificação⁵⁹: (i) diacrônica; (ii) diatópica; (iii) diastrática; e (iv) diafásica.

⁵⁹ A variação *Diacrônica* resulta da passagem do tempo; *Diatópica* são as variações oriundas das diferentes características regionais, podendo se manifestar de duas formas: a) sotaques; b) lexical, quando temos nomes diferenciados para um mesmo objeto; *Diastráticas* são as variações que se manifestam como decorrência de termos diferentes estratos socioculturais; por fim, as *Diafásicas* resultam das distinções que se manifestam em virtude de termos diversos tipos de modalidade expressiva (homens, mulheres, crianças, jovens, enfim, grupos “biológicos” ou profissionais).

Nessa perspectiva, quando a linguagem do sujeito contador de causo é objeto de investigação pela academia, a sociedade em geral parece ignorar conceitos basilares, conforme afirma Marcuschi (2001), dentre eles o fato de que o sujeito letrado é aquele que participa de forma interativa de diversificadas esferas de comunicação, não se restringindo ao uso formal da escrita. Logo, o contador de causo é um sujeito letrado⁶⁰; a própria oralidade, assim como a escrita, procede às adequações discursivas, uma vez que, dependendo do contexto de uso, vai-se do informal ao mais formal, e um exemplo disso pode ser citado no fato de o contador fazer as “adequações” necessárias nos causos, dependendo do público-alvo.

Acrescente-se às informações anteriores o fato de ambas serem formas históricas de manifestação da língua, logo, à medida que a sociedade muda, elas sofrem alterações, contudo essas mudanças aparecem de forma mais flexível e inovadora na oralidade, sendo mais lenta e conservadora na escrita (CASTILHO, 1998).

Assim, entendemos que, por meio da fala, podemos identificar parte da identidade do sujeito, uma vez que há um conjunto de elementos simbólicos que nos fornecem “pistas” desse interlocutor, tais como: sotaque; gestos; faixa etária; sexo; entoação (pausa, tonalidade, velocidade, ênfase); entre outros (MARCUSCHI, 2001; 2008). Ademais, a oralidade tem mais uma relação multissistêmica, na qual dois aspectos a diferenciam, de forma substancial, da escrita: (i) não necessita de nenhum aparato tecnológico, além do próprio ser humano; (ii) permite maior aproximação (interação) com o interlocutor.

A escrita, por sua vez, como unidade da língua complementar da fala, requer maior aparato técnico, caracterizando-se por

Constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escritura alfabética), ideogramas (escritura ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

[...] os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem foto, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo) (MARCUSCHI, 2001, p. 39).

⁶⁰ Entende-se por um sujeito letrado aquele que é capaz de interagir nas situações interativas, tais como: reconhecer a linha do ônibus que o leva a diversificados lugares; receber seu pagamento; fazer compras; assinar e reconhecer seu nome; fazer uso do celular, enfim, ele é capaz de interagir socialmente, no sentido de conviver numa sociedade altamente grafemática e midiática, mesmo não sendo portador de um diploma que lhe confere um grau de escolaridade.

Dentro da perspectiva variacionista, busca-se tratar da escrita e da oralidade “sob o ponto de vista dos processos educacionais”, por isso há “propostas específicas a respeito do tratamento da variação na relação entre padrão e não-padrão linguístico nos contextos de ensino formal” (MARCUSCHI, 2001, p. 31). O quadro a seguir elucidará as asserções:

Quadro 4 - A perspectiva variacionista.

FALA E ESCRITA APRESENTAM	
língua padrão	variedade não-padrão
língua culta	língua coloquial
norma padrão	normas não- padrão

Fonte: Marcuschi (2001, p. 31).

O quadro aponta para o fato de o enfoque ser direcionado para estudos que identificam as variações de uso da língua, sob a forma dialetal e sociodialetal. Observa-se que não são realizadas “distinções dicotômicas ou caracterizações estanques, verifica-se a preocupação com regularidades e variações” (MARCUSCHI, 2001, p. 31).

Outra visão sobre oralidade e escrita é apresentada por Marcuschi (2001), como oriunda dos estudos sociointeracionistas⁶¹ voltados para a busca de uma organização textual-discursiva para a modalidade falada e escrita, cujas percepções podem ser assim apresentadas:

Quadro 5 - A perspectiva sociointeracionista.

FALA E ESCRITA APRESENTAM	
dialogicidade	negociação
usos estratégicos	situacionalidade
funções interacionais	coerência
envolvimento	dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 33).

Neste trabalho, entendemos a fala como a representação fônica da língua, e a escrita, como a representação gráfica. Logo, oralidade e escrita são representações da língua, não havendo predominância de valor de uma sobre a outra, quebrando, assim, o mito de que a

⁶¹ Marcuschi (2001) cita como autores representantes dessa área: Pretti; Koch; Marcuschi; Kleiman; Urbano, dentre outros.

escrita é a representação da fala, quando, na verdade, são diferentes modalidades que convivem em harmonia.

Diante do exposto, tanto a fala como a escrita são práticas sociais contextualizadas, que se materializam em um dado tempo, local, espaço, em forma de enunciados concretos, que se manifestam em textos-enunciado de diversificados gêneros discursivos, usados, como ferramentas interacionais, por sujeitos sócio-historicamente situados. Além disso, os gêneros sofrem influência da sociedade na qual estão inseridos, por isso os estudos bakhtinianos revelam o seu caráter dinâmico e “relativamente estável”, do ponto de vista estilístico e composicional. Desse modo, concebemos que, embora o caso tenha sua origem na oralidade, na atualidade, vivemos em uma sociedade grafemática, na qual o gênero foi escolarizado, o que justifica o fato de, nesta pesquisa, ele ter sido trabalhado na modalidade escrita.

Nos estudos linguísticos atuais, já é praticamente consenso que as formas pelas quais nos comunicamos são múltiplas, indo desde uma expressão no olhar, um sinal gráfico a até mesmo um vídeo produzido com objetivos diversos. Em nossa pesquisa, essa necessidade de recorrer à multiplicidade dos recursos disponíveis, via linguagem, foi premente.

Justificamos essas asserções, sedimentados no fato de, no início da aplicação da pesquisa, termos tido dificuldade em encontrar um contador de caso. No contexto, como forma alternativa, fizemos uso do *data-show*, no qual foram apresentados alguns vídeos através dos quais o aluno teve acesso a inúmeros contadores de caso.

No entanto, o uso da ferramenta vídeo é diferente de se ter uma pessoa, *in loco*, narrando um caso. No vídeo, dispomos de uma série de recursos tecnológicos que permitiram ao discente ter contato com a linguagem oral, gestual, som, imagens, movimentos, dentre outros. Temos, então, nesse exemplo, a presença da multimodalidade. Para a construção dos sentidos, os alunos tiveram acesso a diferentes formas de linguagem, a partir da junção de imagem, som, movimentos, cores, além do texto escrito.

Diante do exposto, vimos que a multimodalidade é, então, mais uma forma de representação da língua. Dito com outras palavras, um texto multimodal é aquele que reúne duas ou mais formas de linguagem. No texto escrito, por exemplo, como em um dos trabalhos na aplicação desta pesquisa – no qual havia, além do texto escrito, a imagem de um caipira –, a própria localização da palavra e da imagem trazia informações diferenciadas. Temos, aqui, então, a questão do multiletramento, da multissemiose, da multiculturalidade presentes na escola (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006).

Como pode ser observado, concebemos que a fala e a escrita são multimodais, uma vez que se caracterizam por formas diferenciadas de construir uma informação.

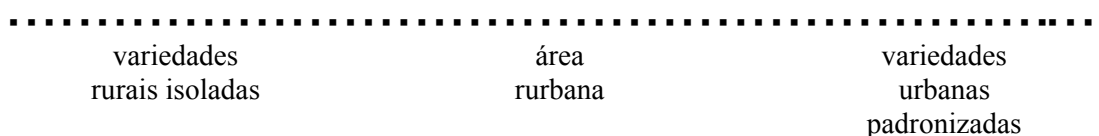
A análise das produções dos alunos, sobretudo das refacções, também nos indicou esse possível movimento de o causo inscrever-se no *continuum* existente entre a relação da fala e da escrita.

Bortoni-Ricardo (2004), ao discutir sobre a presença da variação no português brasileiro, apresenta uma proposta na qual há três linhas, denominadas de contínuos, sendo: (a) contínuo de urbanização; (b) contínuo de oralidade-letramento; e (c) contínuo de monitoração estilística. Aprofundaremos a primeira, devido ao fato de nosso objeto de estudo ser o causo escrito.

Metaforicamente, pensamos nesses contínuos como uma linha na qual há duas pontas. No contínuo urbano, por exemplo, em uma ponta, temos os falares rurais e, em outra, os falares urbanos. Estes,

[...] ao longo do processo sócio-histórico, foram sofrendo a influência de codificação linguística, tais como a definição do padrão correto de escrita, também chamado ortografia do padrão correto de pronúncia, também chamado ortoépica, da composição de dicionários e gramáticas (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 51).

Por outro lado, os falares rurais, devido a condições geográficas específicas (como rios e montanhas, que dificultam o acesso aos meios de comunicação), tendem a ficar mais isolados, diferentemente dos falares urbanos, que têm a forte influência de agenciadores de cultura e letramento, tais como a escola, os meios de comunicação, as instituições sociais em geral. Observemos a imagem:



(BORTONI-RICARDO, 2004, p. 52)

Entre uma ponta e outra, temos o *contínuo* “área rurbana”, com as várias possibilidades de nos localizarmos em algum ponto desse contínuo, por isso, no “contínuo de urbanização não existem fronteiras rígidas que separem os falares rurais, rurbanos ou urbanos.

As fronteiras são fluidas e há muita sobreposição entre esses tipos de falares”, e justamente por isso Bortoni-Ricardo (2004, p. 53) versa sobre a existência de um *contínuo*.

Tendo estabelecido um diálogo inicial entre a oralidade e a escrita e compreendendo que, nessas linhas tênues, encontramos o texto-enunciado concreto, pertencente ao gênero discursivo “causo escrito”, é pertinente, então, neste momento, passarmos à definição de causo e à delimitação de seu escopo.

4.3 CAUSO: DEFINIÇÕES E ESCOPO

Em busca da definição de causo, deparamo-nos com os estudos de Perroni (1992). Esse autor, ao estudar o desenvolvimento do discurso narrativo em crianças pequenas, define causo a partir da comparação desse gênero com as narrativas infantis:

É interessante comparar essas narrativas [infantis, de crianças acima de três anos de idade, consideradas narrativas primitivas] com os “causos” – uma manifestação popular de estórias extraordinárias, não raro de assombração, comuns em determinadas culturas, no discurso do adulto. Refiro-me aos “causos”, que têm toda uma aparência de verdade, mas que invariavelmente contêm elementos do sobrenatural, ou desligados de qualquer compromisso com o real. A semelhança entre os “casos” da criança e esses outros de adultos está na liberdade de criação: são narrativas em que não se pode prever enredos ou desfechos (PERRONI, 1992, p. 77).

O causo, por sua vez, “é uma narrativa oral curta, muito próxima do conto, podendo ser definido como conto realista” (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 10). O causo é um gênero repleto de “coincidências, disfarces, golpes teatrais, desfechos improváveis” (SIMONSEN, 1987, p. 7).

Os causos são, então, manifestações populares, que fazem parte da tradição de um povo, e os contadores são “Pessoas de uma comunidade rural [que] recontam (e recriam) e saboreiam juntas, contador e plateia, histórias que ouviram de seus antepassados” (AZEVEDO, 2002, p. 10). Essas narrações são feitas, geralmente, por pessoas de idade mais avançada. O autor enfatiza que, ao narrar um causo, o contador aproveita para criticar ou valorizar a cultura.

Consideramos, aqui, que o causo é um gênero discursivo que originou-se na esfera literária, considerando os estudos de Bakhtin (2010, p. 267), ao apontarem que: “A linguagem literária é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em

mudança permanente”. Por isso, consideramos, no estudo do caso, que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2010, p. 268).

Essas asserções nos respaldam para afirmar que o contador de caso está inserido em um contexto sociocultural, no qual as histórias narradas materializam-se na vivência do cotidiano tanto do contador como do público ouvinte, interferindo na sua forma de vida, pois afetam sua crença.

4.4 O CAUSO COMO OBJETO DE PESQUISA

Na busca por pesquisas que elegeram o caso como temática investigativa, deparamo-nos com alguns trabalhos, como os de Fernandes (2002); Oliveira (2006); Pontes (2006); Batista (2007); Castanho (2009); Silva (2009); Alegro, Ferreira e Pauli (2009); Castro (2010); dentre outros.

O trabalho realizado por Fernandes⁶² (2002) resultou em um livro, fruto de três anos de coleta de relatos orais no Pantanal sul-matogrossense, quando foram ouvidas 27 pessoas, constituindo um *corpus* de mais de 50 horas de gravação. Nesse trabalho, vemos a valorização da cultura, com ênfase na sociabilidade e na criatividade da região. Em suas narrativas, encontramos muitos mitos, lugares assombrados, lembranças da Guerra do Paraguai e histórias sobre vaqueiros e violeiros famosos. A primeira parte traz informações sobre os contadores de histórias e o método de pesquisa; a segunda apresenta as histórias transcritas, divididas em mitos, lendas, contos populares e casos sobre condução de bois e caçadas. No livro, intitulado *Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira*, o foco não foi analisar cada texto – mesmo porque, devido aos inúmeros gêneros coletados, isso não seria possível –, mas, sim, apresentar a diversidade e a riqueza da região. Assim, sem dúvida, trata-se de uma obra que é uma rica fonte de pesquisa para os investigadores do discurso.

As pesquisas de Oliveira (2006), ancoradas na Análise do Discurso, na semiótica discursiva, desenvolvida por Greimas, na retórica, atualizada por Chaïm Perelman, e na antropologia do imaginário, fundamentada em Gilbert Durand, investigaram as estruturas semiolinguísticas de contadores de “causos”, no Estado de São Paulo, no intuito de identificar a temática, a argumentatividade e as estruturas discursivas que manifestam o imaginário dos enunciadorees e possibilitam o reconhecimento de categorias que pontuem as particularidades

⁶² Frederico Augusto Garcia Fernandes é professor doutor junto à Universidade Estadual de Londrina, vinculado ao Departamento de Letras, exímio pesquisador da literatura brasileira.

do gênero “causo”. O resultado apontou para a existência de estruturas semiolinguísticas específicas, sob as quais se estabeleceram quatro categorias: lúdica (explora o riso); crítica (sustentada na ironia); revide (vingança); e aterrorizante (medo).

Sedimentado nos estudos da Teoria da Narrativa de Labov (1962) e no Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (1999), Pontes (2006) estudou a co-relação entre forma e função, a língua e os efeitos de sentido, com ênfase na questão da preservação dos valores culturais. Para tanto, voltou-se para as regularidades do gênero, das quais elencou: aspectos superestruturais de configuração textual; estratégias narrativas; os aspectos macroestruturais da composição textual (coesão verbal) e microestruturais do processamento textual (recursos de modalização – prosódia – e das vozes). Finalizou, com ênfase na importância da exploração desses recursos para a construção dos sentidos do texto.

A construção do *ethos* do caipira, a partir do gênero de discurso “causo”, foi investigado por Castanho (2009). O construto teórico-metodológico selecionado foi a Análise do Discurso, na perspectiva de Dominique Maingueneau. O *corpus* foi composto por três causos publicados na obra *As estrambóticas aventuras de Joaquim Bentinho - o queima-campo* (1924), de Cornélio Pires, escritor do interior paulista, de Tietê-SP, do início do século XX. Trabalhou com os planos da Semântica Global, proposta pelo teórico francês, as cenas de enunciação, o *ethos* discursivo e o código languageiro. O resultado apontou que a construção do *ethos* se dá pela autoafirmação em oposição ao homem da cidade e a discursos que pintavam o caipira como um anti-herói, concretizados via diferentes representações do paulista da zona rural, indo desde o matuto preguiçoso e alienado até o homem bucólico em paz com a natureza e desapegado dos valores urbanos.

Três causos, *O Osso*, *O Marimondo* e *A Bicicreta*, de autoria de um contador renomado, Geraldinho, constituíram o *corpus* de Silva (2009). Neles, a autora pesquisou a construção do humor no gênero. Os pressupostos teóricos foram tanto da Linguística Textual como da Sociolinguística. Para a caracterização, recorreu-se aos estudos de Bronckart e Carmelino, os quais levam em conta o conteúdo temático, o contexto de produção e a infraestrutura do gênero. A análise dos três causos indicou que o causo é um gênero próprio, com turnos de fala, permeado pela interação informal e pela fala caipira (presente tanto no léxico como em expressões fonológicas e metafóricas). Neles, o prosador retratou com simplicidade assuntos comuns ao dia a dia do homem do campo e resgatou conhecimentos culturais para conquistar a atenção de seus interlocutores e provocar-lhes o riso.

Alegro, Ferreira e Pauli (2009) objetivaram coletar e trazer para a escola as narrativas de pessoas comuns sobre a construção do Norte do Paraná. Conforme explicitado no primeiro capítulo desta tese, o trabalho foi realizado em parceria com os Núcleos Regionais de Educação e demais agentes da Educação, com o objetivo de explorar as fontes orais paranaenses, mais especificamente as fontes de memórias locais, resgatando o saber oral e disponibilizando-o para ampla fonte de pesquisa. O resultado do trabalho foi o lançamento de um livro, conforme já explicitado, além de inúmeros artigos científicos apresentados na comunidade acadêmica. Considerando que esse trabalho foi eleito como uma fonte fidedigna para a nossa tese, aprofundaremos esse assunto no próximo capítulo, no qual será contextualizado adequadamente.

Nas pesquisas de Castro (2010), temos um retrato da cultura sertaneja de Goiás, feito a partir do estudo biográfico de Geraldo Nogueira. Foram apontados diversos tipos de caipira, nos quais foram analisados: os ritos populares, as festas religiosas, os provérbios, as modas de violas, dentre outros elementos. A análise dos dados apontou que Geraldo Nogueira foi um autêntico representante da cultura popular sertaneja que colaborou, inclusive, com sua performance, para que o estado de Goiânia se tornasse mais conhecido.

Mediante o exposto, inferimos que, embora pesquisadores renomados tenham feito um trabalho considerável, tanto no que se refere à coleta e ao registro de causos junto aos prosadores/contadores – alguns reconhecidos apenas no lugar onde residem –, em nenhum dos trabalhos houve essa preocupação com a elaboração de transposição didática, em língua materna, seguindo a metodologia já explicitada no primeiro capítulo desta tese e, tampouco, o acompanhamento junto à formação da professora-sujeito. Somos cômicos de que poderíamos ter optado por outras possibilidades de didatização, como, por exemplo, levar esta pesquisa a campo por meio de sequência didática. Todavia, ancorados tanto nos aportes adotados pelo projeto de pesquisa do qual somos partícipes como pelas orientações das DCE (PARANÁ, 2008), selecionamos, como transposição didática, a metodologia empreendida via PTD, conforme Gasparin (2007).

Nesse sentido, embora todos os trabalhos tenham nos auxiliado no procedimento da caracterização dos causos coletados, entendemos que nosso trabalho possa vir a somar junto aos demais existentes, pois teve outros objetivos e, por conseguinte, seguiu outra trajetória.

Dando continuidade, partimos do pressuposto de que temos, ao longo da imensa extensão do território nacional brasileiro, uma série de contadores de causo, também chamados de prosadores. Estes, de alguma forma, ou inspiraram-se em seus sucessores,

mesmo que eles fossem moradores da redondeza, perto de onde habitavam, ou inspiraram-se em narradores reconhecidos em nível nacional. As asserções de Almeida Baronas (2009) respaldam nossas enunciações, no sentido de abonar a influência de uma área territorial, contendo 8 514 876,599 quilômetros quadrados, equivalente a 47% do território sul-americano, sendo a quinta maior área territorial do planeta, justificando, assim, a presença de diversificados falares. Segundo a estudiosa, essa influência origina-se de alguns fatores, dentre eles da “[...] extensa faixa territorial do país que reúne falantes de um português diversificado, além dos fatores socioculturais que dinamizam as variações na língua” (ALMEIDA BARONAS, 2009, p. 16)

Por isso, na próxima seção, apresentamos os resultados das pesquisas efetuadas, chegando aos nomes dos contadores de causos que são considerados ícones desse gênero, sendo responsáveis, sobretudo, pela valorização dessa prática social junto às comunidades menores, contribuindo para a construção da identidade dos prosadores, cujo linguajar é considerado como pertencente à variante caipira.

4.5 ALGUNS CONTADORES DE CAUSO “RENOMADOS”

De acordo com Silva (2009), são limitados os nomes dos prosadores cujo reconhecimento do trabalho ocorra em nível nacional, podendo eles ser, inclusive, nominados: Cornélio Pires, Geraldinho, Rolando Boldrin e Chico Lorota.

Cornélio Pires⁶³ (1884-1958) foi intitulado o pai da música caipira, sendo conhecido como “o bandeirante do folclore paulista”. Rolando Boldrin foi o precursor em levar os causos para programas televisivos em emissoras como TV Globo, Bandeirantes, SBT e Gazeta, além de ser autor do livro *Contando causos*, no qual assevera que “a gente escolheu um punhado de tipos humanos deste país, alinhavou de um jeito simples suas histórias engraçadas [...] que, além de tudo tem humor” (BOLDRIN, 2001, p. 10).

Geraldinho (Geraldo Nogueira, 1918-1993) foi descoberto pelo jornalista Hamilton Carneiro, formado em Letras Vernáculas e Clássicas, pela Universidade Federal de Goiás, e empresário renomado na área de comunicação social no Estado. Ele ganhou

⁶³ Autor de vários livros, destacando-se o livro intitulado *Conversas ao Pé-do-Fogo*, no qual ele procura preservar o linguajar caipira. Em comemoração aos 100 anos de Cornélio Pires, foi disponibilizada uma coletânea de sua produção, disponível em:
<http://www.recantocaipira.com.br/cornelio_pires_100_anos_musa_caipira.html>.

notoriedade no programa “Fruto da Terra”⁶⁴. Nele, apesar de a sua produção ter pedido que a originalidade do contador fosse mantida, logo solicitaram adequações linguísticas, visando ao público televisivo. Mesmo assim, sua originalidade e simplicidade foram mantidas, pois eram fruto da sua vivência no interior de Bela Vista de Goiás.

Embora Silva (2009) cite Chico Lorota como um contador de causos, nossas pesquisas indicaram que se trata de um personagem criado pelo humorista Roberto Edson, tendo ficado famoso com a apresentação do humorista/ator no programa “Caminhos da Roça”⁶⁵, exibido nas manhãs de sábado, há mais de dez anos, sendo um programa televisivo pertencente a uma emissora afiliada à Rede Globo de Televisão.

Já Rolando Boldrin⁶⁶ é ator, cantor, compositor e contador de causos dos tipos humanos brasileiros, diretor e apresentador de programas musicais na televisão. Seu *site* oficial é digno de uma análise, visto que nele é apresentado ao leitor o começo da carreira, os musicais, o “cantadô”, o “contadô” de causos, os poemas, os livros, os depoimentos de amigos, além de uma rica e diversificada amostra da cultura brasileira, presente por meio de imagens dos mais diversificados objetos criados com material da fauna e da flora brasileiras.

Diante do exposto, após analisarmos o contexto dos contadores de causos, observamos que podemos considerar como contadores mais autênticos, no sentido de fiéis às origens do causo, conforme explanaremos neste capítulo, no item a seguir, Cornélio Pires e Geraldinho.

Entendemos que tanto Rolando Boldrin como Chico Lorota têm certo mascaramento, no sentido de serem sujeitos que conhecem as artimanhas do discurso, trabalham, usam e vivem da mídia, fazem *show* nos quais podem explorar diversos recursos midiáticos. Suas enunciações passam por roteiristas, assim, embora sejam considerados,

⁶⁴ O programa “Frutos da Terra” nasceu em 1983, estreou na TV Anhangüera, onde é veiculado até hoje. Nesses 25 anos, o Frutos da Terra abriu espaço para novos valores e talentos já reconhecidos, em quase todos os gêneros das nossas artes. Muitos artistas, especialmente da área musical, que tiveram o primeiro contato com o público através do Frutos da Terra, conseguiram fazer carreira nacional. A diversidade de temas que o Frutos da Terra se propõe a levar aos telespectadores, com uma produção cuidadosa e seletiva, tem garantido uma grande audiência e a longevidade do programa. Neste *site*, você vai entrar em contato com as manifestações mais expressivas da nossa cultura popular – dos “causos” aos brinquedos e brincadeiras; das receitas às músicas dos gêneros popular brasileira, regional e caipira; do artesanato ao meio ambiente. Quem assina a abertura do *site* ainda hoje é o jornalista Hamilton Carneiro. Disponível em: <<http://www.frutosdaterra.com.br/>>.

⁶⁵ Iniciado em janeiro de 2002, o programa visita as fazendas da região, de onde apresenta as notícias para cerca de dez milhões de telespectadores, em 289 municípios, além da região de Presidente Prudente, pela TV Fronteira. Tem como objetivo levar o telespectador a uma viagem às raízes brasileiras presentes ainda hoje na nossa cultura. Disponível em:

<<http://redeglobo.globo.com/sp/eptv/caminhos-da-roca/platb/category/receitas/>>.

⁶⁶ Rolando Boldrin faz *shows* por todo o país e tem o *site* <<http://www.rolandoboldrin.com.br/>>, no qual ele apresenta sua trajetória, algumas músicas, fotos do cenário do *show*, com objetos que representam a diversidade cultural brasileira, bem como alguns causos escritos, poemas, livros, depoimentos, dentre outros.

nacionalmente, como contadores de causos, na nossa ótica, eles não são a representação do que procuramos para compor os *corpora* desta tese, ou seja, uma coleta de dados autêntica que retrate as histórias vividas, reais, que fizeram parte do imaginário de quem as narra e chegaram até a prática social dos educandos, no seio familiar, sendo repassadas por outro contador de idade mais avançada. Foi justamente por isso que apresentamos os nortes das ações desta pesquisa, apontadas no Capítulo 1, no item “Proposta de Trabalho com o Gênero Discursivo ‘Causo Escrito’”.

4.6 DELIMITANDO FRONTEIRAS ENTRE “CAUSO” E “CASO”

Muitas vezes, a palavra “causo” aparece grafada entre aspas, para indicar um jeito particular de falar ou modo não correto de dizer a palavra “caso”.

No dicionário Aurélio, a palavra “causo” aparece como “[var. pop. de caso] S.m. Bras. Pop. 1. Conto, história, caso”. “Caso”, por sua vez, segundo o mesmo dicionário, tem o significado de, entre outros, “acontecimento, fato, sucesso, ocorrência” e ainda aparece como sinônimo de “história, conto”.

Os utilizadores do vocábulo “causo” seriam, portanto, os homens do povo, no sentido de “conjunto das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas” (AURÉLIO, 2000), ou seja, aqueles que, não tendo estudo suficiente, não se apropriaram da norma culta da língua, segundo a qual a grafia correta para a palavra é “caso”, e não “causo”.

A proposição defendida neste trabalho é a de que o causo é um gênero discursivo específico e, como tal, distingue-se da variedade de acepções atribuídas ao vocábulo “caso”, tendo como apropriadas aquelas citadas há pouco, especificamente “fato, ocorrência [...] história” (AURÉLIO, 2000; BATISTA, 2007).

Assim, justifica-se a utilização do termo “causo” em lugar de “caso”, visto que, quando se diz “conte-me um causo”, o conhecedor do gênero sabe das características da narrativa que vai ouvir, diferentemente do efeito de sentido causado por um dizer como “o caso que foi exposto diz respeito aos estudantes”. Apesar de as duas situações de referência serem o fato ou o acontecimento, mudam-se as circunstâncias e o modo como foi feito o relato. O causo é elaborado e posto em circulação em condições de produção específicas (BATISTA, 2007).

Franco e Venera (2007) ressaltam que nós vivemos seduzidos por nossas memórias, lembranças. Isso é tão forte que vai desde as lembranças que adquirimos em alguma viagem, os cartões postais que selecionamos para compra, as produções

cinematográficas e as novelas “de época”. Consoante o autor, esses são alguns fatores presentes que fazem vir à tona o desejo de reviver o que já passou. Os estudiosos denominam de “culto à memória”, recordações capazes de restabelecer elo entre passado e presente e compromissos sociais (FRANCO; VENERA, 2007, p. 79).

Para tornar um caso digno de ser narrado e ouvido, é necessário que seja um acontecimento exemplar ou representativo dentro de um universo de valores e crenças da comunidade; ou que seja interessante segundo as intenções comunicativas: insólito, pitoresco, nostálgico, etc.

Então, os fatos passam pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, do que foi mais significativo de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que escolhe os pormenores a narrar. O caso é, assim, o acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas, de modo a provocar uma reação no ouvinte.

O contador de caso, para chamar a atenção do público-alvo, cria uma cena enunciativa, envolve os expectadores, seduzindo-os, de tal forma que eles se tornem coautores do que está sendo narrado.

Com relação ao discurso veiculado, ele pode ser adaptado, considerando-se a reação dos expectadores e suas possíveis respostas. É interessante observar que uma das características da tradição oral é o fato de um narrador não memorizar em conjunto os textos, mas, sim, apreender uma sequência de incidentes que formam uma trama, com início, meio e fim distintos.

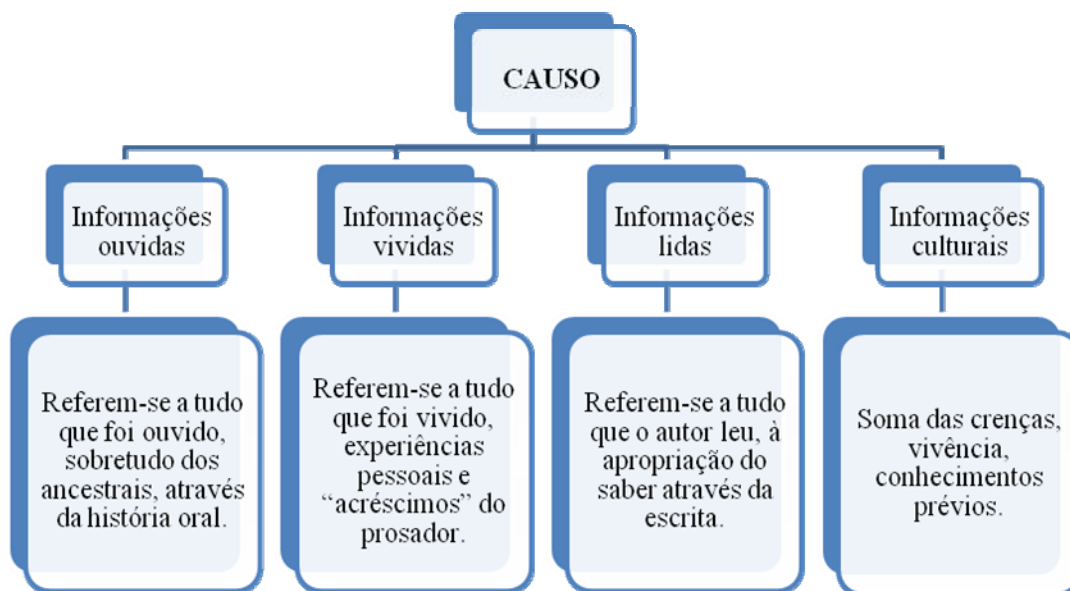
Isso posto, a história narrada nunca será exatamente a mesma, uma vez que é narrada em outro tempo e espaço, para outros interlocutores. Então, nunca duas narrativas de uma mesma história oral serão exatamente iguais. As asserções vêm ao encontro dos estudos de Darnton (1986, p. 35), ao postular que, “[...] na narrativa tradicional de histórias, as continuidades de forma e de estilo têm mais peso que as variações de detalhes, seja entre os índios norte-americanos ou entre camponeses iugoslavos”.

Diante disso, para ser um caso, ele precisa ter um elo com a realidade, uma vez que, ao contrário, será desacreditado pelo público-ouvinte. É, justamente, a possibilidade do real, da concretude que torna a história narrada interessante, pois, na narrativa, encontramos a experiência humana vivida em determinado tempo e espaço (CASTANHO, 2009).

Essas afirmações podem ser sintetizadas no organograma a seguir. Nele, temos uma síntese das informações que subjazem à enunciação de um texto-enunciado visto

como enunciado concreto, do gênero discursivo “causo”, e que o diferenciam, inclusive, de gêneros como “mito”, “conto” ou “lenda”.

Figura 4 - Informações que subjazem aos causos orais retextualizados.



Fonte: a autora.

Embora tenhamos estabelecido essas fronteiras, fruto das leituras realizadas nos trabalhos de Oliveira (2006), Pontes (2006), Batista (2007), Castanho (2009), Silva (2009), Alegro, Ferreira e Pauli (2009), Castro (2010), dentre outros, elas não constituem limites fixos, visto que a construção do conhecimento de mundo do contador de causo é a soma de todos os recursos que ele utiliza, e essa ação engloba toda a sua vivência, acrescida das informações que adquire à medida que é submetido a novas práticas sociais, e faz, inclusive, adaptações na enunciação dos seus discursos (causos).

Diante da diversidade de gêneros existentes, embora ainda tenhamos muitos que ainda precisam ser categorizados, sobretudo devido ao surgimento de novos gêneros, denominados por Marcuschi (2008) como “gêneros emergentes”, dispomos de alguns agrupamentos que podem nos embasar nessa jornada, sendo sobre esse assunto que discorreremos na seção a seguir.

4.7 CATEGORIZAÇÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS PARA EFEITOS DIDÁTICOS

Retomamos aqui o fato de os gêneros serem estudados e, de acordo com a sua função social, agrupados, mesmo tendo consciência de que são infinitos e que surgem/ressurgem/transmutam, conforme a necessidade da sociedade que os cria. Isso remete, vale lembrar, aos estudos de Bakhtin (2010), que já indicavam essa “instabilidade”, justamente o que levou o pesquisador a classificá-los apenas em gêneros primários e secundários. Contudo, defendemos a necessidade de uma categorização, para fins de didatização, mesmo que flexível e provisória, como a que apresentaremos ainda nesta seção.

Lembramos que esses agrupamentos são, sempre, flexíveis e abertos, em virtude da própria relativa instabilidade dos gêneros, motivada pelas mudanças histórico-sociais:

Em cada tempo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos. Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos, e composicionais relativamente estáveis (BAKHTIN, 2010, p. 266).

Pensando na proposta apresentada, vemos que, nos estudos de Marcuschi (2008), os gêneros “fábulas”, “contos” e “lendas” são agrupados como pertencentes à cultura ficcional. Quanto ao gênero “causo”, o autor não faz referência.

Outro ponto a ser destacado é que o gênero discursivo “causo”, objeto de nossa investigação, é citado somente nos PCN (BRASIL, 1998), conforme posto no início desta unidade. Agora, aprofundando, os PCN (BRASIL, 1998) o apresentam, via esfera social, enfatizando tratar-se de um daqueles gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos. Na sequência, o documento – PCN (BRASIL, 1998) – subdivide as esferas sociais em textos para linguagem oral e textos direcionados para o trabalho com a linguagem escrita. Após, uma nova subdivisão é apresentada, na qual temos a apresentação dos gêneros de acordo com a esfera.

Dentro da esfera literária, o gênero “causo” encontra-se inserido e aparece no meio de outros gêneros citados como indicados para o trabalho com a linguagem oral, sendo referidos desta forma: gêneros cordel, causos e similares; textos dramáticos e canção (BRASIL, 1998). Nessa mesma seção, na linguagem escrita, aparecem os seguintes gêneros: conto, novela, romance, crônica, poema e texto dramático.

No que tange à categorização dos gêneros, ela não é objeto de estudos nos documentos listados, mesmo porque coube a outros pesquisadores este trabalho, cientes de que cada pesquisador, ao proceder à categorização de determinado gênero, estará contemplando os pressupostos teóricos que a subjazem.

Contudo, pós-Bakhtin, vemos que o estudo da categorização dos gêneros se faz presente nos documentos oficiais – PCN (BRASIL, 1998); DCE (PARANÁ, 2008) –, sendo objeto de investigação de vários pesquisadores – Barbosa (2000); Marcuschi (2008); Dolz e Schneuwly (1996). Por isso, a seguir, apresentaremos um esquema sintetizador, no qual é possível visualizar algumas categorizações existentes, quer seja por esfera de atividade humana quer seja por domínio social de comunicação. *A priori*, são três as possibilidades:

Figura 5 - Categorizações dos gêneros.



Fonte: A autora.

Quadro 6 - Síntese dos agrupamentos.

FONTE	OPÇÃO	CLASSIFICAÇÃO
PCN (BRASIL, 1998)	Opção por quatro esferas de atividade, sendo que, dentro de cada esfera, temos vários gêneros. Obs.: priorizou-se os gêneros considerados de domínio fundamental à efetiva participação social.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Literária; 2. imprensa; 3. divulgação científica; 4. publicitária.
Barbosa (2000)	A autora, em sua tese, amplia o agrupamento de gêneros dos PCN (BRASIL, 1998) e apresenta nove esferas sociais de circulação. Obs.: A esfera escolar englobou gêneros da esfera “ciência”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Privadas (abrangendo as esferas cotidiana e familiar); 2. literatura; 3. ciência; 4. escola; 5. imprensa; 6. publicidade; 7. política; 8. jurídica; 9. produção e consumo.
DCE - PR (PARANÁ, 2008)	Nas DCE, encontram-se dez esferas, mas com algumas adaptações: As DCE compreendem que “o trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva, no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido” (PARANÁ, 2008, p. 57).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cotidiana; 2. científica; 3. literária/artística; 4. escolar; 5. imprensa; 6. publicitária; 7. política; 8. jurídica; 9. produção e consumo; 10. midiática.
Marcuschi (2008)	Classifica os gêneros orais e escritos em 12 domínios discursivos e define-os como “as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (MARCUSCHI, 2008, p. 24-25).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrucional (científico, acadêmico e educacional); 2. jornalístico; 3. religioso; 4. saúde; 5. comercial; 6. industrial; 7. jurídico; 8. publicitário; 9. lazer; 10. interpessoal; 11. militar; 12. ficcional.
Dolz e Schneuwly (1996)	Os pesquisadores de Genebra propõem cinco agrupamentos de gêneros, com base em três critérios: 1. domínio social da comunicação; 2. capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros; 3. tipologia geral.	Os agrupamentos são da: <ol style="list-style-type: none"> 1. cultura literária ficcional; 2. documentação e memorização das ações humanas; 3. discussão de problemas sociais controversos; 4. transmissão e construção de saberes; 5. e instruções e prescrições.

Fonte: Adaptado de: PCN (BRASIL, 1998); Barbosa (2000); DCE (PARANÁ, 2008); Marcuschi (2008); Dolz e Schneuwly (1996).

4.8 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DIMENSÕES/CARACTERÍSTICAS DOS CAUSOS ESCRITOS

Elaboramos a presente seção no intuito de atendermos ao segundo objetivo específico deste estudo – caracterizar o causo escrito, da esfera literária, como gênero discursivo, observando suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo), associadas, indissolúvelmente, às condições de produção, para posterior transposição didática. Iniciemos nos posicionando quanto a alguns aspectos epistemologicamente assumidos:

- 1) nosso estudo sobre o gênero discursivo “causo escrito”, manifestado via textos-enunciado, nesse caso, mais especificamente, está embasado no quadro teórico-epistemológico oriundo de Bakhtin e seus caudatários, como posto nos capítulos anteriores;
- 2) considerando que trabalhamos, nesta tese, com a leitura e a escrita, defendemos a produção linguística como uma ação social, situada sócio-historicamente, que deve ser feita de forma interligada;
- 3) devido ao grau de dificuldade em estabelecermos taxonomia, em parte porque as linhas que separam elementos como as condições de produção do causo são tênues⁶⁷, optamos pela adoção da terminologia "organização textual - estrutura do gênero discursivo causo escrito";
- 4) por fim, somos cômicos de que essa não é a única possibilidade de trabalho existente para que se proceda à caracterização do causo, tendo o professor plena liberdade de adotar a que venha ao encontro das necessidades por ele diagnosticadas na sala de aula na qual atua.

Nesse sentido, lembremo-nos de que todo trabalho requer um *corpus* que será o objeto de investigação. A diversidade de autoria é justificada tendo em vista que nos possibilita uma representatividade maior das possíveis variações do gênero (LOPES-ROSSI, 2004).

Ainda que os gêneros, quando constituídos, apresentem certos aspectos normativos nos modos culturais de dizer, ao balizar o falante no processo discursivo, em

⁶⁷ Essas linhas tênues podem ser exemplificadas devido aos aspectos peculiares pertencentes ao gênero causo escrito, como, por exemplo, a questão do tempo, visto que o tempo da narração do causo é diferenciado do momento em que ele foi retextualizado, o que pode coincidir com as condições de produção do gênero.

termos de regularidades em suas dimensões (os elementos *indissociáveis* da composição de um gênero: o conteúdo temático, ideologicamente e interativamente construído, o estilo e a estrutura composicional, indissolivelmente relacionados às condições de produção: interlocutores e seus papéis sociais, finalidade, suporte, época e local), eles não existem em número limitado. Nesse sentido, respondem ao movimento externo dos sujeitos na linguagem – dessa maneira, é possível que, em certos momentos da história, alguns apareçam, enquanto outros deixem de existir, transformem-se ou hibridizem-se.

Lopes-Rossi (2004) elenca, a partir dos pressupostos bakhtinianos, uma série de etapas que podem ser observadas no processo de caracterização do gênero, sendo elas:

- 1) seleção de um *corpus* representativo para análise;
- 2) identificação da função do gênero na sociedade;
- 3) determinação das condições de produção e de circulação do gênero;
- 4) observação dos elementos composicionais – verbais ou não verbais – do gênero;
- 5) observação das características do(s) suporte(s) possível(is);
- 6) observação das características de organização do texto verbal e não verbal: verificar se segue um padrão geral ou se permite variações; quais são os assuntos possíveis; como o texto começa, desenvolve-se e termina;
- 7) observação de características linguísticas e de estilo: observação do nível de formalidade do texto, vocabulário empregado e aspectos microestruturais;
- 8) identificação das marcas enunciativas (discursivas).

Acrescente-se a essas informações o fato de termos adotado, conforme exposto no primeiro capítulo, a caracterização elaborada com base na teoria bakhtiniana, levada a campo via projeto de pesquisa intitulado “Análise Linguística Contextualizada às Práticas de Leitura e de Produção Textual”, desenvolvido na UEL, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito, conforme consta nos trabalhos de Perfeito, Ohuschi e Borges (2010)⁶⁸, Lopes (2013) e Perfeito (2012b), no qual temos as dimensões bakhtinianas:

⁶⁸ As autoras defendem que, na veiculação de um texto-enunciado de determinado gênero discursivo, o sujeito enuncia, com sua expressividade, em determinadas condições de produção, as marcas regulares do gênero

[...] os gêneros discursivos são enunciados típicos relativamente estáveis, consubstanciados pelas ideologias de seus campos sociais, por suas condições de produção, finalidades discursivas e configurados por suas três dimensões: o conteúdo temático [...]; a construção composicional [...] e o estilo [...], e [...] o caráter normativo dos gêneros discursivos e seu *status* estável são dados historicamente e no processo enunciativo (PERFEITO, 2012b, p. 9).

Consoante Perfeito (2012b), os enunciadores fazem uso dos gêneros nas diversas situações interativas, e os gêneros manifestam-se via enunciados concretos, revozeados por outras vozes, porém não perdem a sua peculiaridade: são únicos e irrepetíveis, no plano da enunciação. Isso ocorre porque a situação interativa é única, sendo considerados como objetos de ensino, em virtude de que ações como ler, escrever e analisar ocorrem com os enunciados concretos, e não com os gêneros discursivos.

Quanto aos itens que compõem o gênero, eles são, indissolivelmente, interligados às condições de produção (autor/enunciador, destinatário/interlocutor, finalidade, época e local de publicação e de circulação). A seguir, vejamos cada um desses elementos.

4.8.1 Estrutura Composicional do Gênero Discursivo “Causo Escrito”

A partir deste momento vamos discorrer acerca de quais ações foram anteriores ao estudo da estrutura composicional do gênero discursivo causo escrito. Primeiramente, o trabalho iniciou-se com a leitura dos aportes teóricos pela própria pesquisadora, a seguir, houve o momento de estudo compartilhado, juntamente com a professora-sujeito. Para tanto, iniciamos a leitura dos causos escritos que constavam no livro “Contações de Histórias do Norte do Paraná”, investigando como era a organização textual daquelas narrativas. Por fim, procedeu-se o cruzamento de informações com os causos do livro citado e os causos coletados pelos educandos, junto aos familiares e amigos.

Então, para a caracterização do causo, foi fundamental recorrer aos estudos que trazem, na íntegra, os autênticos causos coletados junto aos chamados “contadores de causos”, em virtude de que estudar os gêneros discursivos em sala de aula implica, além de estudo das características linguísticas e textuais, o acolhimento do seu funcionamento social.

relativamente estabilizadas – ou o arranjo textual / ou marcas linguísticas – e outras, mais específicas. Por isso, justifica-se que, na análise de um texto-enunciado, pertencente a determinado gênero discursivo, indique-se que as marcas linguístico-enunciativas sejam abordadas de forma indissociada, observando-se, ainda, a possibilidade de hibridização de gêneros.

Embora os alunos conhecessem a estrutura da narrativa, - apresentação, conflito, clímax e desfecho –, anteriormente trabalhadas pela escola, nós ampliamos este saber, tanto com os estudos de Batista (2007) quanto com as pesquisas por nós realizadas. Contudo, iniciemos conhecendo o que nos interessou da pesquisa realizada por Batista (2007).

Na dissertação intitulada "Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular", Batista (2007) depara-se com a dificuldade da escassez de pesquisas que apresentem a organização textual do gênero causo e inicia uma possível sistematização. Contudo, antes de trilhar o caminho pela busca das regularidades, a autora postula que assume o pressuposto epistemológico bakhtiniano, dentre eles: a ciência da flexibilidade dos gêneros discursivos, inicialmente, classificados em gêneros primários e secundários, com a ressalva que "os gêneros secundários (artísticos e científicos, por exemplo) podem englobar os primários, transformando-os" (BATISTA, 2007, p. 49); reafirma que os gêneros discursivos são essencialmente vinculados às interações humanas e caracterizam-se pelo conteúdo temático, estilo e construção composicional.

A partir disso, Batista (2007) procede a um estudo das narrativas orais e escritas, dos gêneros mito, conto, lenda e causo, destacando que devido à escassez de material, o gênero causo demandou maior pesquisa. O fruto desse trabalho foi o início de uma caracterização prévia do gênero causo feita a partir da comparação com o gênero conto popular oral, cujo resultado do estudo indica que para um texto ser considerado como pertencente ao gênero causo, tem-se nele alguns elementos:

(a) deve ser um acontecimento comentado numa comunidade, ou seja, conhecido por muitas pessoas, por conseguinte os personagens são pessoas conhecidas do contador;

(b) tem-se o nome da pessoa que contou;

(c) é citado o local onde aconteceu o fato narrado, logo ele é localizado no tempo e no espaço;

(d) o tempo é citado, mesmo que de forma aproximada;

(e) a veracidade tanto pode ser a idoneidade do contador como a citação de nomes que comprovam o fato narrado;

(f) dentre as várias possibilidades dos assuntos existentes, tende a prevalecer a questão do sobrenatural e o acontecimento precisa ser digno de ser representativo em uma comunidade;

(g) a questão da crença fica entre o real e o imaginário - elemento extraordinário -, assim, muitos não acreditam, porém não duvidam, por isso essa questão passa "pelo filtro da memória, dos valores, das crenças, o que foi mais significativo, de acordo com a vivência de cada contador, que coloca na narrativa o seu olhar, que esconde os pormenores a narrar" (BATISTA, 2007. p. 65).

Logo, segundo Batista (2007, p. 65) "o caso é assim, um acontecimento subjetivado pelo contador e trabalhado de acordo com as suas intenções comunicativas de modo a provocar uma reação no ouvinte". O elemento extraordinário "não está presente como elemento fictício, mas sim como aspecto do imaginário", visto que "o real mescla-se com o sobrenatural, fazendo com que o extraordinário faça parte da experiência ordinária" (BATISTA, 2007, p. 58).

Na estrutura composicional das "narrativas que contam situações misteriosas e/ou tem elementos ou seres sobrenaturais constatou-se que contam com a preferência de muitos ouvintes e contadores que oscilam entre a dúvida e a crença" (BATISTA, 2007, p. 58). Trava-se uma luta interior, visto que "ao mesmo tempo em que procuram explicações 'racionais' para os fatos relatados, julgam tais explicações insuficientes e reconhecem um lugar para o mistério" (BATISTA, 2007, p. 58).

De posse dessas informações, enquanto pesquisadores, procedemos a leitura dos casos constantes no livro "Contação de Histórias do Norte do Paraná", no intuito de investigarmos os casos escritos e buscarmos as regularidades presentes nos textos. Iniciamos as aulas partindo do conhecimento de mundo do aluno, conforme apregoa Gasparin (2007), e apesar de termos observado que neste saber prévio o discente já conhecia a estrutura do texto narrativo, como já posto, fruto dos estudos literários realizados no espaço escolar, aprofundamos o conhecimento, tanto com os aportes bakhtinianos quanto com os estudos de Batista (2007). Todavia, fomos além, visto que, a partir disso, ampliamos nossas leituras e elaboramos a nossa própria "condições de produção e dimensões/características do caso escrito", logo, a partir dos nossos estudos, observamos que no gênero discursivo caso escrito tem-se:

- ✓ tem um autor-enunciador, que é quem conta o fato narrado;
- ✓ o fato narrado deve ser conhecido por uma comunidade, ao menos por várias pessoas que residem naquele local;
- ✓ há um destinatário (público-alvo a quem se destina);

- ✓ existe um local e época de circulação (mesmo que o tempo tenha que ser inferido ou seja mencionado de forma aproximada);
- ✓ há um provável objetivo da interação, que é narrar a história, no caso, o caso;
- ✓ tem-se um assunto, prevalece o ligado ao sobrenatural, após a pilhéria;
- ✓ há uma certa regularidade observada nas dimensões/características do gênero caso escrito e esta é 'relativamente' fixa, na qual tem-se: (a) um título; (b) citação do local onde ocorreu; (c) narra-se o fato ocorrido; (d) chega-se ao clímax do ocorrido, gerando suspense/encantamento ao ouvinte ou leitor; (e) citam-se as pessoas que dão credibilidade ao discurso, para corroborar os fatos narrados; (f) confirma-se que isso ainda pode ser visto por determinados habitantes de tal lugar; (g) se for escrito, tem-se a assinatura do autor; e (h) em caso de caso escrito, observa-se se há título, subtítulo, fotos ilustrativas.
- ✓ no caso produzido pelos alunos acrescentou-se a ilustração e esta nos remete ao fato narrado;
- ✓ tem-se as marcas linguístico-enunciativas, na qual vemos: (a) que o caso pode ser narrado em terceira pessoa, com uso do discurso direto ou indireto, prevalecendo este; (b) uso do adjetivo, visto que nos remete ao extraordinário ou especifica algo citado no texto; (c) citação da voz de pessoas para autoridade do discurso ou, ainda, uso de pronomes indefinidos - como por exemplo o uso de 'todos' - visando garantir a veracidade do fato narrado.
- ✓ por fim, porém não menos importante, a crença presente no seio das comunidades, a tal ponto que mesmo tendendo a dizer que não acreditam, os interlocutores deixam claro que não duvidam, pois a força cultural e os elementos místicos que a envolvem são mais fortes que a racionalidade, o que configura que a crença faz parte da história milenar de um povo e apesar da ciência, dos livros e das novas tecnologias a mesma permanece.

No que concerne ao assunto constante nos casos escritos, para fins de didatização, recorreremos aos estudos de Sobral (2011) que define tema como “um termo de grande riqueza sugestiva que não se confunde, conforme posto, com ‘assunto’ ou tópico”,

visto que “pode-se falar de um dado assunto e ter outro tema; logo *tema é o tópico do discurso como um todo*” (SOBRAL, 2011, p. 39, grifos do autor), comportando o “diálogo” entre enunciador e enunciatário.

Nessa perspectiva, o assunto vai além do tema, isso porque ele é “[...] o objeto de sentido ideologicamente conformado [...]” (ROJO, 2005, p. 196) nos textos-enunciado de determinado gênero e, ademais, avaliativa e interacionalmente construído (PERFEITO, 2012a, p. 9). De acordo com Ribeiro (2010, p. 57):

O elemento conteúdo temático, portanto, contemplaria aspectos peculiares ao sujeito, que participam diretamente da enunciação, como sua vontade, sua singularidade, conhecimentos semânticos construídos coletivamente nas práticas sociais. A dimensão individual, tratando-se particularmente do elemento conteúdo temático, não se impõe aos parâmetros reguladores do gênero eleito, como também as dimensões constituintes do gênero não condicionam totalmente as escolhas individuais. Há, sim, uma confluência das duas esferas, a individual e a do gênero, que resultará na configuração da situação enunciativa e nos seus efeitos.

De acordo com essa constatação, o conteúdo temático cumpriria o papel de orientador da comunicação discursiva. Ele é o tópico que garantirá a ativação de conhecimentos sociais discursivamente construídos.

Nos causos, encontramos temas variados, os quais podem versar sobre assombração, lobisomem e outros seres sobrenaturais (CASCUDO, 2002); podem ser causos pitorescos/anedotas (SIMONSEN, 1987); chistes (pilhéria, revide, sarro) (JOLLES, 1930); ou causos variados que retratam a vida cotidiana, os acontecimentos inusitados de cada época, mesclando a realidade com o imaginário. Oliveira (2006) sintetiza os assuntos em quatro – lúdico; críticos; de revide; e aterrorizante –, mas eles não podem ser avaliados sem a perspectiva ideológica/avaliativa do interlocutor, visto que são questões inter-relacionadas.

4.8.2 Dimensões/Características Observadas no Gênero Discursivo “Causo Escrito”⁶⁹

Diante da dificuldade que encontramos para elaborar as dimensões/características observadas no gênero causo escrito em forma de tópicos separados, optamos, para efeito didático, por adotar os aportes teóricos de Batista (2007) com acréscimos do estilo, no viés bakhiniano.

O **estilo**⁷⁰ está relacionado às marcas linguístico-enunciativas, nas quais temos as marcas lexicais, gramaticais e textuais de determinado gênero, somadas às

⁶⁹ Retomaremos esse assunto no Capítulo 5, na seção 5.9.3.

enunciativas do autor, o qual veicula seu texto-enunciado em determinado gênero. Embora, por uma questão didática, tenhamos citado os itens separadamente – conteúdo temático, construção composicional e estilo –, eles constituem questões interligadas. Segundo Bakhtin (2010, p. 266),

[...] O estilo é indissociável de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos de relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva - com os ouvintes, leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. [...] No entanto, esse estudo só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se nos estudos prévio das modalidades de gêneros do discurso.

Nesse sentido, Bakhtin defende que, depois de investigar uma dada sociedade, os gêneros por ela mobilizados, e como ocorre o processo interacional responsável pela concretização dos textos-enunciado em gêneros pertencentes a determinadas modalidades, chega-se ao estudo da análise linguística⁷¹. Assim, o estudo das formas linguísticas, dentro dessa determinada ordem metodológica, é uma ferramenta eficiente para a compreensão do texto.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser o seguinte:

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, 2010, p. 127).

Como pode ser observado, é justamente esse enfoque das formas da língua em seu contexto de uso que nos permite aferir os possíveis sentidos do texto. Isso posto, cabe destacar que retomaremos a essa nossa proposta de organização textual do caso, no capítulo 5, por ocasião da discussão dos dados de pesquisa, momento no qual apresentaremos uma proposta de organização textual com a estrutura dos casos escritos retextualizados pelos educandos, considerando as ideias de Batista (2007) e ampliando-as com nossas (re)leituras.

⁷⁰ Retornaremos a esse assunto no Capítulo 5, na seção 5.9.4.

⁷¹ Não aprofundaremos esse assunto devido ao fato de ele ter sido objeto de investigação no Capítulo 3, porém será retomado na análise, que integra o Capítulo 5.

Para melhor didatização, elaboraremos essa sistematização em forma de quadros nos quais os elementos citados sejam devidamente destacados, na tentativa da busca das possíveis regularidades do gênero “causo”, contudo lembramos que ele se encontra inserido em uma sociedade que sofre alterações e, com isso, o gênero, por meio dos seus enunciados concretos, também é passível de sofrer modificações.

Sob esse enfoque, os gêneros são criados/reformulados em função das necessidades dos sujeitos falantes, e estes se comunicam, desse modo, via textos-enunciado de dado(s) gênero(s) que circulam nas mais diferentes esferas sociais. Por isso, na caracterização do gênero, estamos em consonância com os pressupostos bakhtinianos e assumimos que,

Por mais diferente que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos. Esses limites, de natureza especialmente substancial e de princípio, precisam ser examinados minuciosamente (BAKHTIN, 2010, p. 275).

Diante do exposto, os estudos de Geraldi (1993, p. 43) sobre a linguagem estão em consonância com os pressupostos bakhtinianos, visto que o autor postula ser a linguagem o “lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”. Como já ressaltamos, os sujeitos exercem papéis diferenciados, logo farão uso da linguagem de acordo com o lugar discursivo que estão ocupando. Para isso, a seleção lexical é primordial, uma vez que o uso da língua não pode ser visto de forma dissociada tanto da sociedade na qual ela está inserida como das condições de produção já explicitadas.

Isso posto, podemos reafirmar que o estilo está interligado às marcas linguísticas e enunciativas. Para que haja o envolvimento do outro, o enunciador deve usar um vocabulário que dê credibilidade de verdade ao causo. Para tanto, faz uso da primeira pessoa (quando o causo ocorre com o próprio narrador) ou de terceira pessoa (quando o enunciador-narrador conta algo que aconteceu com terceiro); explora os recursos da oralidade, pausas, gestos e entonação; faz uso da linguagem informal, ou seja, observa-se a presença de marcas da oralidade: “aí, então, daí, né” (ZUMTHOR, 1993), concretizando-se, então, a presença da variedade linguística. Além disso, os estudos de Volochinov e Bakhtin 1976[1926] postulam que a entoação sempre está na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito, agindo como um julgamento de valor.

Vejam alguns fragmentos que ilustram as asserções propostas:

Uso da primeira pessoa:

Cheguei em casa cansado e precisando de um bom banho. **Peguei** os apetrechos e **fui** para o banheiro. Ia tomar banho demorado já que não havia ninguém lá. Assim que **entrei** debaixo do chuveiro **comecei** a ouvir barulhos e **pensei** que estava chagando alguém [...] (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 143, grifos nossos).

Uso da terceira pessoa:

[...] No fundo da casa do Tiago tinha um matagal enorme. Já era noite e D. Juracy **estava** em casa cuidando dos afazeres domésticos quando **ouviu** um barulho estranho [...] (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 144).

Marcas da oralidade (variação linguística):

[...] meu vô também, meu vô falava que ali onde é a incruziada, onde é o sítio do Ademar, ali um colega dele, foi na mina pegá água [...] (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 33).

A presença da variação linguística é justificada tanto pela própria cena enunciativa como pela permanência de traços da oralidade no texto escrito. Isso ocorre porque, por meio da construção de todo um cenário discursivo, o ouvinte é levado para outro espaço (topografia) e outro tempo (cronografia), construídos pelo contador (CASTANHO, 2009).

Conforme já afirmamos, para o caso ter credibilidade, é preciso que seja narrado por pessoas mais velhas, visto que elas estão “autorizadas” pelo tempo, logo são portadoras de um saber popular que não tem preço (BATISTA, 2007), o que é exemplificado pelos fragmentos a seguir:

Esta história foi contada pelo senhor Orlando Luiz Ferreira, de **82 anos**, aposentado no comércio, morador há 12 anos em Congonhas, distrito de Cornélio Procópio [...] (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 107, grifos nossos).

Outro aspecto relevante é o fato de, geralmente, para corroborar suas asserções, o contador de caso citar o nome de alguém conhecido, atribuindo voz de autoridade ao seu discurso. O narrador (contador) estabelece com o leitor uma relação de

encantamento, à medida que o envolve na narrativa, seduzindo-o e transportando-o para outro tempo, espaço e lugar (BATISTA, 2007).

“Eu acho hoje em dia, depois de ter estudado e depois de ter vivenciado tanta coisa na nossa vida, **né Álvaro**, nós chegamos a essa conclusão [...]”
Narradora: Maria Lourdes Oliveira (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 137, grifos nossos).

Observemos que, nesse fragmento, a narradora – Maria Lourdes Oliveira – recorre à voz de autoridade – Álvaro –, inclusive usando marcas da oralidade, como o “né”, que pode ser identificado como uma pergunta direta: “Não é mesmo, Álvaro? ou “Não é verdade, Álvaro?”. Assim, ela espera uma afirmação que confirme, junto aos presentes, que o fato narrado é verídico.

Já no exemplo a seguir, o narrador recorre à memória do ouvinte:

“Quem contô isso foi a mãe do cumpadre Lazinho. **Eu num sei se ocê se lembra dela. Ana, você lembra?**” Narradora: Benedita Pereira Algosa (adaptado de: ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 128, grifos nossos).

Ressaltamos que a narração é parada, e um diálogo se estabelece com alguém que está ouvindo o caso: “Eu num sei se **ocê** se lembra dela”. A seguir, é citada uma voz de autoridade – “**Ana**, você lembra?” – que permite tomar essa “mãe do cumpadre Lazinho” como uma pessoa real. Logo, por inferência, o fato narrado também o é.

Assim, através das escolhas linguísticas, o texto, paulatinamente, vai criando um fio discursivo, responsável pelos sentidos. Por isso, ao abordar o caso escrito em sala de aula, inicia-se com o caso oral, com um diagnóstico prévio sobre os conhecimentos de mundo do educando, justamente para contextualizar o gênero e, inclusive, possibilitar que o aluno tenha acesso ao caso no seu ambiente (meio de circulação) original, ou seja, na oralidade.

Seleção lexical com a finalidade de dar credibilidade ao discurso:

Exemplo 1

[...] Eu o vi pela sombra; ele passava a mão pela minha cabeça, mas eu não sentia nada, quando de repente, a **minha mãe** se levantou para beber água e o vulto saiu do quarto e foi para a sala. Minha mãe também o viu e foi segui-lo [...] (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 91, grifos nossos).

Exemplo 2

[...] Essa história é verídica, mas sem nenhum registro. Meu avô contou essa história com espanto, pois é uma história de terror assombrosa. Para melhor esclarecimento, **procurar seu Miguel** (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009, p. 105, grifos nossos).

Para evitar o excesso de exemplos, compilamos alguns, em que os contadores apelam para a boa vontade do ouvinte em dar crédito à sua história, com afirmações de que podem tomar Deus como testemunha: “Por Deus que é verdade!”, “Juro por Deus, Nosso Senhor!”; ou dizendo seriamente: “mas isso não é mentira não, é acontecido MESMO!”. Uma garantia da veracidade da história, também, é o caráter do contador: “[...] Ele contava que ele viu o lobisomem. E agora, que você vai dizer? Um homem que não mente, nunca mentiu, nem bebia, juro por Deus!”. Há, ainda, outras possibilidades, conforme veremos no capítulo a seguir.

Como o autor situa o tempo no caso:

O contador, muitas vezes, situa o fato no tempo a partir da sua memória, podendo aparecer: “há muitos anos”; “quando eu era criança”; “no tempo dos meus avós”; “eu devia ter uns quatorze anos”, dentre outros.

Então, sabendo a idade do contador, que geralmente é mencionada, sem que se pergunte, uma vez que, nas conversas sobre os fatos passados, o contador se situa, a partir da sua idade, é possível que o ouvinte infira a data precisa ou aproximada.

Agora, contemplando uma categorização via gêneros discursivos, mesmo que flexível e relativamente variável, vejamos a sumarização a seguir.

4.8.3 Sumarização da Caracterização

Para finalizar, apresentamos, no quadro a seguir, a sumarização da caracterização do texto-enunciado concreto, materializado via gênero discursivo “causo escrito”:

Quadro 7 - Condições de produção e dimensões/características do “causo escrito”.

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Quem conta o causo.
Provável destinatário	Qualquer pessoa disposta a escutar.
Local e época de circulação	Os causos estão presentes em todos os povos, raças e culturas.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que viveram, ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Os causos podem apresentar assuntos variados. De acordo com Oliveira (2006), os assuntos podem se enquadrar em temas construídos avaliativa e interativamente, junto ao interlocutor, e podem ser voltados ao lúdico, à crítica, ao revide e à aterrorização.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, subtítulo, fotos ilustrativas, organização textual, aspectos gráficos aliados ao assunto proposto.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal, presença da variedade linguística, uso de discurso direto, relação dialógica de elos anteriores, voz do senso comum e citação do outro para dar credibilidade ao discurso.	

Fonte: A autora.

Após termos apresentado a caracterização do gênero discursivo “causo escrito”, no próximo capítulo apresentaremos as análises dos dados coletados, em que a retomada e o aprofundamento dessa questão – escrita/oralidade/caracterização do causo – serão prementes.

5 O PTD: ANÁLISE E REFLEXÃO SOBRE OS DADOS

“Pois os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os esportes em que se exercitaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido.”
(MAUGHAM, 1986)

5.1 APRESENTAÇÃO DO CAPÍTULO

No capítulo em tela, apresentamos o processo da prática oriunda do PTD concomitante à da proposta pedagógica de leitura, produção/refacção textuais e análise linguística, levada a campo via PTD, conforme indicam as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Reforçamos que assumimos, como nosso objeto de estudo, os textos-enunciado, neste caso, de um gênero pertencente à esfera literária: o caso. O *corpus* apresentado refere-se a excertos frutos da coleta de dados por ferramentas de pesquisa diversificadas, referendadas pela pesquisa etnográfica, diagnóstica, por nós eleita, a qual permite que o pesquisador faça uso de tais instrumentos. Por isso, apresentaremos fragmentos de: (i) gravação em áudio; (ii) entrevistas; (iii) questionários; e (iv) diário da pesquisadora.

Dando início a essa jornada, considerando que, ao adentrarmos na escola, a professora seguia o livro didático adotado, apresentaremos, brevemente, esse material.

5.2 APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO ADOTADO PELA ESCOLA

O material didático adotado pela escola é o livro *Português: a arte da palavra*, de autoria de Gabriela Rodella, Flávio Nigro e João Campos, publicado em 2009, pela editora AJS. Nele, os autores enfatizam que a proposta é voltar aos “bastidores desses gêneros”. O livro foi organizado com base na seguinte ideia: “Vamos conhecer um pouco da história dos diversos gêneros, veremos como eles são construídos e estruturados.

Aprenderemos sobre como funciona a língua e estudaremos os diversos recursos que ela nos dá” (OLIVEIRA; RODRIGUES; CAMPOS, 2009, p. 3).

O livro encontra-se organizado em sete capítulos, e um estudo do seu conteúdo nos aponta que os gêneros estão assim organizados: 1) Biografia e Autobiografia; 2) Teatro; 3) Poemas; 4) Seminários; 5) Ficção Científica; 6) Reportagens; 7) Propagandas e Publicidade.

Após a verificação do livro didático adotado, confirmamos que enunciados concretos, do gênero discursivo “causo”, da esfera literária, não estão contemplados.

5.3 CONTEXTUALIZAÇÃO PRÉVIA: AÇÕES OCORRIDAS NO FINAL DE 2011 E INÍCIO DE 2012

Para Gasparin (2007), uma das possíveis dificuldades de aplicabilidade da sua proposta metodológica é a necessidade de um tempo para que ocorra a apropriação, pelo professor, do construto teórico e para que seja percebido um resultado adequado, junto à aprendizagem dos alunos⁷². Então, assim que o ano letivo de 2012 teve início, retornamos com os encontros semanais realizados com a professora-sujeito. Em um deles, nós a sentimos desmotivada, em virtude do ambiente de trabalho que pareceria estar tenso.

Diante do quadro conflituoso, a professora fez o processo de seleção para participação no PDE (Plano de Desenvolvimento Educacional)⁷³, e seu nome constava na primeira lista de aprovados, o que nos deixou com dois sentimentos: alívio e preocupação. O primeiro, porque ela teria um tempo, fora daquele ambiente, para se (re)estruturar, emocional e profissionalmente; o segundo, porque teríamos que pensar em como ficaria o andamento desta pesquisa, já em vias de entrarmos em sala de aula. Os estudos de Nóvoa (1999) já indicavam, há muito tempo, que a situação de mal-estar na profissão causa desmotivação pessoal com a profissão de docente, como vimos nesta pesquisa.

A situação vai na contramão das propostas educacionais vigentes. Demo (1993), desde a década de 1990, já apregoava a necessidade de investimento na formação do professor, para que ele fosse devidamente preparado para as demandas presentes no cotidiano escolar. Se, naquela época, já eram observadas mudanças no ensino, essas transformações são

⁷² A proposta foi aplicada em 2011 e reaplicada em 2012, a pedido da docente.

⁷³ O Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE), uma política pública do Estado do Paraná, é “regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, através de atividades teórico-práticas orientadas, tendo como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense”. Informações disponíveis em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 17 ago. 2014.

ainda maiores, com o rápido avanço das novas tecnologias. Com relação aos nossos encontros, como eram à noite, não dependíamos da escola, por isso era tranquilo, mesmo porque foi nos dada liberdade, inclusive, de irmos até a sua residência, aos sábados, ação da qual utilizamos, pois o tempo para discussão dos textos, nesse contexto, era maior.

No que concerne ao nosso contexto da pesquisa, no início de 2012, tivemos dois movimentos ocorrendo em tempo simultâneo. O primeiro, extraclasse, configurou-se como um espaço de reflexão. Neste, encontrávamo-nos na etapa em que tanto revíamos o quadro epistemológico que subjaz às teorias bakhtiniana e gaspariniana – devidamente explicitadas nos capítulos anteriores – como fazíamos a (re)adaptação do PTD que seria (re)aplicado.

Seguindo uma ordem, iniciamos os trabalhos, segundo os passos do PTD: uma breve contextualização sobre Bakhtin, com a definição de gêneros discursivos, tanto na voz bakhtiniana quanto na de seus explicadores; a investigação de alguns textos-enunciado dos gêneros “mito”, “conto”⁷⁴, “lenda” e “causo”, aprofundando-nos no estudo do último; a caracterização do causo; e o estudo da oralidade e da escrita, com ênfase nesta. Depois, vieram as etapas de produção, refacção e correção textual.

O segundo movimento, conforme asseveramos há pouco, refere-se ao cotidiano da sala de aula. Este seguia o calendário escolar, bem como o conteúdo programático inicial, proposto pelo livro didático. Considerando que não estávamos acompanhando as atividades realizadas em sala de aula, *in loco*, era a professora quem nos relatava, semanalmente, o andamento das atividades.

A primeira decisão a ser tomada era em que momento o PTD seria aplicado. Isso foi definido, em comum acordo, com a professora:

PROFESSORA: Eliza, penso que o causo tem tudo a ver com a continuidade do trabalho com a linha do tempo⁷⁵, também envolve a família, eh... os conhecimentos de mundo deles, né? Vai ter continuidade, né? Diário – 14/02/12)

⁷⁴ Devido à multiplicidade dos contos, optou-se pela narrativa oral, pois foi o que mais se aproximou do gênero “causo”.

⁷⁵ A professora refere-se ao gênero “autobiografia”. Embora ela tenha optado por trabalhar de uma forma diferenciada – em vez da construção de um texto verbal, optou pela construção de uma linha do tempo, com a utilização do recurso não verbal –, manteve-se a caracterização do gênero: o protagonista é o autor; informa local e data de nascimento; datas importantes; predomínio de relatos; uso de pronomes (pessoais e possessivos); pretérito perfeito e pretérito imperfeito como tempos verbais predominantes; marcadores espaciais, entre outros.

Em consonância com a docente, consideramos que ela havia optado por, primeiro, trabalhar com a linha do tempo do educando. Segundo relato da docente, ela havia definido a abordagem da “biografia”, com a relevância de informações sobre etapas da vida, tais como nascimento, infância, adolescência, vida adulta, necessidade da seleção de fatos importantes, dentre outros. No entanto, a atividade foi alterada quando ela optou por focar questões mais pontuais sobre a origem do educando, conforme explicado anteriormente, e entendemos que a decisão fora coerente. Entretanto, como vimos que seria “perigoso” dependermos das instâncias escolares para qualquer ação, desde pequenas despesas com *xerox* ou acesso a equipamentos, para não corrermos o risco de também “sermos abortados”, optamos por auxiliar a professora, providenciando todo o material que ela julgasse necessário⁷⁶.

É pertinente observar que a primeira atividade ocupou o primeiro bimestre. Logo, entendemos que a professora tinha compreensão de que o trabalho via PTD envolve um tempo relativo, se comparado aos demais conteúdos que, muitas vezes, terminam na mesma semana, pois são ensinados de forma fragmentada.

O acompanhamento dessa etapa nos possibilitou traçar um paralelo entre o que estava sendo trabalhado em sala de aula (prática pedagógica docente) e o conteúdo programático (proposto pelo livro didático). Com esse acompanhamento, inferimos que, embora o conteúdo didático fosse “Biografia e Autobiografia”, a professora ousou alterá-lo, o que nos permite analisar a sua visão com relação ao material didático – que, no nosso entender, é uma ferramenta ao dispor do professor. Na verdade, é o docente o condutor do processo de ensino-aprendizagem, e não o livro didático, postura percebida na prática da professora-sujeito, uma vez que foi ela quem determinou o que, como e de que forma o conteúdo seria trabalhado.

No contexto, a análise das ações da docente, logo no início do ano letivo, já nos permitiram inferir que: (i) a professora não seguia o material didático *ipsis litteris*; (ii) não havia a preocupação com o cumprimento ou não, no decorrer do ano letivo, do conteúdo que consta no sumário. Essas asserções são sedimentadas em duas ações: a primeira refere-se ao fato de a docente alterar, significativamente, a atividade proposta pelo livro; a segunda é que a sugestão de aplicação desta pesquisa como o segundo conteúdo programático partiu da

⁷⁶ Entenda-se por “necessário”, inclusive, a questão que já abordamos no Capítulo 1, presenciada por nós em 2011 e que teve continuidade na ação docente em 2012: a professora-sujeito constatava que alguns alunos estavam indo para a escola, em abril, sem a família ter providenciado o material básico (caderno, caneta, lápis e borracha), e ela mesma o providenciava. Nesse sentido, queremos deixar claro que a ação partia dela, contudo, como estávamos, naquele período, juntas e tínhamos uma verba destinada para a aplicação desta pesquisa, foi possível suprir essa demanda.

professora-sujeito, inclusive ela justificou que viria ao encontro do que estava trabalhando: “Você não vê que o trabalho com o causo tem tudo a ver com o que estou desenvolvendo? Bom, *eu nunca trabalhei com este gênero, por isso acho que será importante para nós*” (Diário – 14/02/2). Logo, entendemos que ela viu na aplicação do PTD uma oportunidade de ela e os alunos terem acesso ao trabalho com um enunciado concreto ainda não didatizado.

PESQUISADORA: Professora, fale um pouco sobre as atividades, deste momento, na escola.

PROFESSORA: [...] Agora? Bom... eu... eu já expliquei o que é uma biografia, vimos exemplos, então cada aluno está construindo a sua própria linha do tempo, nela ele deve apresentar sua família, ele vai desenhar a sua história mesmo, sabe? Acho mais significativo eles escreverem a sua própria história do que meramente escreverem a de alguém, né? Falei pra eles “quem escolheu seu nome? quais foram os momentos significativos que marcaram a sua vida? quais foram os fatos importantes até hoje?”, e esse trabalho vai culminar com a construção de um painel, que ficará na entrada da escola. É um trabalho em parceria com Artes, cada aluno irá pintar a si mesmo nesse painel. Tô animada, mas a diretora está resistente, pois, além da compra do material, o trabalho deve ser feito aos sábados. Mesmo nos responsabilizando por acompanhar, abrir, fechar a escola, vir fora do seu horário de aula, ela não quer autorizar. [...]

(Diário – 14/02/12)

Nesse excerto, percebemos um exemplo claro de que nem sempre o planejado é, de fato, executado em sala de aula, e isso ocorre porque as ações do professor estão atreladas às instâncias pedagógicas. Dentro dessa situação, na escola, há vozes sociais que travam “batalhas” entre as forças centrípetas e centrífugas. A primeira, busca neutralizar possíveis mudanças, é homogeneizante, defende determinados interesses políticos, ou seja, manter o ensino exatamente como está. A segunda, centrífuga, na qual entendemos que a ação da docente se inscreve, tenta romper essa barreira e, por isso, cria um conflito. Essa força simboliza a ousadia de mudar, a busca por outra direção, nesse caso, representado pela possibilidade de se instaurar novas formas de trabalho, mais colaborativo, no sentido de ser interdisciplinar (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010). Contudo, como são as instâncias de poder que regem – forças centrípetas –, a ação é “barrada” e não se concretiza, conforme Libâneo (2004), que discorre, com muita propriedade, sobre a relevância de os trabalhos interdisciplinares ocorrerem no espaço escolar, até como uma forma de quebrar essa visão do aluno de que cada disciplina é independente da outra, quando o objetivo é o contrário, que estejam em consonância, o que não foi possível.

Como já acompanhávamos a professora há mais de um ano, conhecíamos, por meio dela, o nível de desenvolvimento real dos educandos, uma vez que ela havia sido a

docente quando cursavam o 8º ano, ou 7ª série. Mesmo assim, para termos claros os objetivos da aplicação do PTD, traçamos como meta dois pontos: (i) a apropriação, pela professora, da teoria bakhtiniana, acerca dos gêneros discursivos, manifestados como enunciados concretos, nesta pesquisa, tratando-se de textos-enunciado do gênero “causo escrito”; (ii) a apropriação do gênero discursivo “causo”, pelo aluno, após a sua didatização, via aplicação do PTD, já explicitado, culminando com a produção textual final.

Dando prosseguimento, tendo decidido que esta pesquisa seria o próximo conteúdo a ser trabalhado, passamos ao Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007).

5.4 O PLANO DE TRABALHO DOCENTE

O Plano de Trabalho Docente de Gasparin (2007) é apresentado em quatro níveis. No primeiro, assevera que se trata da fase ancorada no método da economia política de Marx (GASPARIN, 2007, p. x). No segundo, ancora-se, para fins de transposição didática, no suporte da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky (1999), mais especificamente com relação ao nível de desenvolvimento atual e à zona de desenvolvimento imediato, cujo resultado, na aprendizagem, é um novo patamar de conhecimento. A terceira consiste nos cinco passos da PHC de Saviani (SAVIANI, 2008)⁷⁷, sendo: Prática Social Inicial; Problematização; Instrumentalização; Catarse; Prática Social Final. Por fim, Gasparin (2007) apresenta a sua leitura dos teóricos Marx, Vygotsky e Saviani, com o objetivo de “transpor os fundamentos teórico-metodológicos para uma didática teórico-crítica” (GASPARIN, 2007, p. x).

Outro ponto elencado nas pesquisas gasparinianas diz respeito à falta de suporte para os docentes, no sentido de ele ter acesso às ferramentas adequadas, como materiais didáticos, material interdisciplinar, dentre outros, além de ser destinado um tempo adequado para a preparação do conteúdo, uma vez que a falta desses requisitos essenciais pode impulsionar “o desânimo e o retorno ao velho caminho” (GASPARIN, 2007, p. xii). Isso pode ser exemplificado com a enunciação da docente a seguir:

PROFESSORA: Para essa aula... seria bom termos os textos xerocados para cada aluno... alguns causos... como vamos fazer? Pensei em passarmos no *data-show* os causos orais para eles verem primeiro o gênero antes de ser escrito...

(Diário – 10/04/12 – preparação das aulas 3 e 4)

⁷⁷ Segundo Demerval Saviani, fundador da Pedagogia Histórico-Crítica, o diferencial é que ela “procura articular um tipo de orientação que seja crítica sem ser reprodutivista” (SAVIANI, 2008, p. 65).

Entendemos que ferramentas são todos os materiais necessários para o andamento adequado de uma aula, visto que são recursos importantes, tais como o *xerox* e, dependendo do conteúdo, até os recursos midiáticos. No entanto, conforme já apontado na metodologia, no item 1.6.2 *Ações iniciais para o processo interventivo*, por falta de uma chave que abrisse determinada sala, dificultava-se o acesso e, conseqüentemente, o uso de recursos como esses.

Justificamos o uso do *xerox* por trabalharmos com um gênero que não constava no livro didático, como já posto. Logo, era preciso que fossem selecionados e levados instrumentos mediadores adequados na fase da Instrumentalização. Já o uso da multimídia⁷⁸ – *data-show* – foi essencial por dois motivos: a) tínhamos um limitado número de aulas, logo preferiu-se levar o material pronto a perder tempo com cópia do quadro; b) o uso do recurso midiático possibilitaria que o aluno tivesse acesso à contação do caso em seu gênero primário, ainda na oralidade, embora o foco do trabalho fosse centrado no gênero secundário – o caso escrito.

Nessa ocasião, refletimos com a professora sobre a questão de as instâncias governamentais enviarem ferramentas, “supondo” que os docentes estão preparados para usá-las. A docente disse: “eles enviam a TV, mas não dão suporte nem para o uso nem para manutenção”. Nesse caso, por falta de domínio da ferramenta, deixa-se de lado, inutilizando-se, assim, o investimento realizado. Desse modo, reiteramos que tanto o uso de ferramentas como o de teorias necessitam, impreterivelmente, de formação para o docente.

Outro ponto “complicado” que sentimos na aplicação do processo, mais especificamente no Ensino Fundamental, diz respeito ao fato de os livros didáticos serem reaproveitados nos anos seguintes. Com isso, ações simples, como grifar, circular, responder às questões no livro não são possíveis, sendo necessário que o conteúdo seja passado no quadro (pelo professor) e copiado no caderno (pelo aluno), o que faz com que ambos percam muito tempo destinado a escrever/copiar do quadro, atividade meramente motora, sem grande reflexão. Esse foi outro fator motivador que nos impulsionou a levarmos os materiais nos suportes já mencionados (*xerox* e *data-show*).

Outro aspecto apontado por Pennycook (1998) e Bakhtin e Volochinov (2010) e reiterado por Gasparin (2007) diz respeito à questão da fragmentação do ensino, que pode vir em forma de ações das instâncias de poder que influenciam na educação:

⁷⁸ Na sala de aula, há uma TV *Pendrive*, contudo, segundo a professora-sujeito, além de ser um equipamento com a tela muito pequena para uma sala lotada, havia ocorrido de ela levar arquivos cuja extensão não era compatível com o programa instalado, logo não funcionava. Diante disso, ela desistiu de usar esse recurso.

Ocorre que as mudanças de partidos políticos na administração das prefeituras têm, com muita frequência, interrompido a continuidade do trabalho, pois cada novo prefeito, em geral, pretende iniciar do zero a modalidade educacional de sua gestão, muitas vezes com outras linhas teórico-metodológicas (GASPARIN, 2007, p. xi).

Ora, se o autor detectou essa dificuldade nas instâncias da administração pública, nós a detectamos na própria escola, conforme já abordado. Contudo, neste momento, as asserções direcionam-se no sentido de nos posicionarmos sobre a necessidade de termos, no ensino, ações que tenham continuidade. Se não partirmos de um conhecimento prévio para, paulatinamente, acrescentarmos outros saberes, como haverá retomada e avanço que visem à construção de um novo saber efetivo?

Então, para a aplicação do processo de trabalho, desmembramos o PTD específico em três pequenos PTD, por uma questão didática, pois isso auxiliaria na aplicação e na análise dos dados desta pesquisa. *Grosso modo*, o percurso trilhado seria: (i) revisão do conteúdo da aula anterior; (ii) inserção do gênero “causo”, iniciando com o diagnóstico prévio; (iii) reconhecimento do gênero “causo”, ênfase na sócio-história do gênero; (iv) produção e refacção do gênero. Vejamos, brevemente, as cinco etapas, mediadas pelo professor:

- 1) Prática Social Inicial (o que os alunos e os professores já sabem);
- 2) Problematização (reflexão dos principais problemas da prática social);
- 3) Instrumentalização (ações didático-pedagógicas);
- 4) Catarse (nova forma de entender a prática social);
- 5) Prática Social Final (nova proposta de ação a partir do novo conteúdo sistematizado).

Visando elucidar essas discussões, o quadro a seguir apresenta uma síntese da proposta de Gasparin (2007):

Quadro 8 - Plano de Trabalho Docente proposto por Gasparin (2007).

PRÁTICA (zona de desenvolvimento real)	TEORIA (zona de desenvolvimento proximal)			PRÁTICA (zona de desenvolvimento potencial)
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Apresentação do conteúdo. 2) Vivência cotidiana do conteúdo. a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação aluno x objeto do conhecimento, através da mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura postural mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo ou das habilidades e competências.

Fonte: Gasparin (2007, anexo 1).

Embora estejam em itens diferenciados, são etapas totalmente interligadas.

5.4.1 A Prática Social Inicial

A Prática Social Inicial é o ponto de partida do trabalho docente. A seleção lexical da palavra “prática” refere-se a tudo o que o ser humano faz, e isso engloba todas as suas ações e intenções, sejam elas políticas, religiosas, educacionais. Logo, não há prática neutra, pois ela é subjetiva.

Nessa primeira etapa, o foco do professor é contextualizar os saberes advindos da esfera do cotidiano do educando, visto que sua aprendizagem inicia-se bem antes de ele adentrar no espaço escolar. O objetivo é despertar a consciência crítica do aluno sobre o que ocorre ao seu redor. Aqui, consideram-se os conhecimentos prévios do aluno, afinal, primeiro, existe a vida e, apenas depois, entra em cena a instituição escolar. Logo, o empírico já é vivenciado pelo aluno, cabendo à escola entrar com os conhecimentos científicos.

Esse momento de conscientização – entre o que o aluno já sabe e os novos saberes – é mediado pelo professor que, “a partir da explicitação da Prática Social Inicial, toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação” (GASPARIN, 2007, p. 20).

PROFESSORA: [...] Então, além das questões orais, vamos propor a produção de um texto inicial, assim podemos ver como os alunos compreendem o gênero, mas você não vai se assustar com os erros, né?
Diário – 31/01/12)

Essa enunciação nos remete à outra, proferida em 2011, quando tivemos acesso aos primeiros textos produzidos pelos alunos. Na ocasião, a reação da professora-sujeito foi a mesma, visto que, antes mesmo de procedermos à leitura dos textos e ver seu conteúdo (coesão, coerência), a preocupação foi direcionada ao olhar do outro. Dito com outras palavras, como ela se encontra no papel discursivo de professora, pode sentir-se responsável pelas inadequações apresentadas. Consideramos que, possivelmente, essa ação ainda é resquício da gramática tradicional, a qual privilegia a grafia em detrimento do conteúdo (TRAVAGLIA, 1997; CARDOSO, 1999; MATÊNCIO, 1994). Ocorre que as inadequações podem ser trabalhadas, com a mediação docente, contudo não nos deteremos nesse processo neste momento, porque isso será devidamente abordado quando trabalharmos a refacção textual, conforme consta no PTD.

Outra reflexão possível, atrelada ao excerto acima, diz respeito às leituras prévias já realizadas pela docente, as quais acompanhamos, dentre elas as de autoria de Dolz e Schneuwly (1996), visto que o trabalho com sequência didática inicia-se com uma produção textual inicial do aluno.

Isso posto, tomando-se como objeto de investigação a leitura do cotidiano, inicia-se, no plano, a Problematização.

5.4.2 A Problematização

A Problematização tem o objetivo de detectar e delimitar as questões a serem enfocadas, visto que o trabalho sobre elas é essencial para a prática social. Teoricamente, essa “seleção” de conteúdo corresponde ao currículo escolar. Gasparin (2007, p. 37) destaca que, “de acordo com esta proposta teórico-metodológica, as grandes questões sociais precedem a seleção de conteúdos escolares”.

Pedagogicamente, encontramos-nos no início da construção do conhecimento científico, ou seja, no terceiro passo. Segundo Gasparin (2007, p. 52), “a aprendizagem somente é significativa a partir do momento em que os educandos [...] apropriam-se do objeto do conhecimento em suas múltiplas determinações”. Essa construção se dá em uma relação tríade, ocorrida entre alunos, professores e conteúdo. Esse agir pedagógico, eminentemente mediador, impulsiona uma ruptura: do conhecimento cotidiano para o científico. Essa ruptura é apresentada pelo docente, visto que é ele o responsável por definir os conteúdos, embora eles não tenham, aparentemente, relevância perceptível para o aluno. Na fase da Instrumentalização, essa ação será posta em prática.

É importante observar que, na Problematização, estamos na fase preparatória do processo. Nesse momento, pode-se elencar questões que motivem o educando a querer saber, o que nos remete à questão bakhtiniana acerca da interdisciplinaridade singela, na qual os professores auxiliam o aluno a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferenciadas, uma vez que

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 348, grifos do autor).

Para isso, investiga-se, levantam-se as necessidades, detectam-se os problemas, apontam-se conteúdos. Logo, ela é motivadora e dela emergem os conteúdos a serem analisados e estudados. As respostas dos questionamentos fluirão na fase da Instrumentalização.

5.4.3 A Instrumentalização

A fase da Instrumentalização é o momento no qual serão procuradas soluções/respostas para as questões emergentes na Problematização. Trata-se da fase na qual estrutura-se o conhecimento científico. Para que haja a compreensão dos conceitos científicos na escola, Gasparin (2007), baseado nas teorias de Vygotsky (1999), investiga o processo de construção intelectual do saber nas crianças.

Uma questão central é: como mensurar o nível de desenvolvimento da criança? De acordo com Vygotsky (1999), Gasparin (2007) expõe que esse grau define-se na resolução de problemas. Tanto a criança pode resolvê-los com sua própria autonomia (zona de desenvolvimento real) quanto com alguma atividade mediada/orientada por outra pessoa. Ibiapina (2008), ao discorrer sobre o trabalho mediador do professor, destaca que o conhecimento prático “deve se articular ao teórico e vice-versa, portanto refletir sobre a prática envolve a necessidade de rever a teoria e de desvelar as vicissitudes da ação docente” (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Assim, as experiências vygotskyanas indicam que é por meio da imitação – as experiências sociais – que ocorre a aprendizagem real.

Diante disso, observa-se que, se o aluno consegue realizar determinada atividade com a mediação docente, posteriormente, quando sozinho, também estará apto a fazê-lo. Outro ponto relevante é o fato de essa fase propiciar maior apropriação do vocabulário gramatical e conceitual.

Assim, nessa ação conjunta, privilegia-se o estímulo de operações conceituais com maior grau de complexidade, no intuito de haver a instrução do pensamento científico, momento no qual aplica-se as operações abstratas ao objeto. Entenda-se que esse movimento de aprendizagem não é fragmentado, mas, sim, espiral, visto que ocorre uma ruptura entre um conceito e outro (cotidiano e científico), uma vez que a experiência vygotskyana nos indica que se trata de processos inter-relacionados, a tal ponto que um subsidia o outro. Estamos na zona de desenvolvimento imediato e, aqui, ocorre a incorporação mental de conceitos elaborados, o que apontará para um novo nível de aprendizagem, considerado superior, o que indica maior autonomia, por parte do aluno, no processo de ensino-aprendizagem.

5.4.4 A Catarse

A Catarse corresponde ao momento no qual ocorre a internalização do conteúdo. Então, o aluno passa por algo que pode ser, metaforicamente, similar à montagem de um grande quebra-cabeça, ou seja, ele altera a sua visão, anteriormente fragmentada, para uma visão que abrange a totalidade integradora. Nessa fase, ele percebe que a realidade, vista “como ‘natural’, não é exatamente desta forma, mas é ‘histórica’ porque produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas ou implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas desses homens” (GASPARIN, 2007, p. 129).

Naturalmente, isso não quer dizer que o aprender está limitado a esta fase, visto que “Ela se dá no processo inteiro, nos cinco passos, mas a Catarse é a expressão mais evidente de que o aluno se modifica intelectualmente” (GASPARIN, 2007, p. 134).

5.4.5 A Prática Social Final

Por fim, considerando que o aluno encontra-se em novo estágio de aprendizagem, chega-se ao momento da transposição do teórico para a prática. Essa ação irá possibilitar analisar como e de que forma o discente incorporou em sua prática (ações) o construto trabalhado. Logo, a Prática Social Final aponta que, paulatinamente, construiu-se a autonomia do sujeito, desafios foram superados, e chegou-se a um novo nível de desenvolvimento. Esse nível é essencial por considerarmos que ele permitirá que o aluno faça uso social da língua, ou seja, os novos conteúdos científicos aprendidos na escola são transpostos e utilizados fora dela: na esfera social.

Na perspectiva proposta, o ensino é visto na modalidade espiral, visto que a prática social caminha junto com o desenvolvimento (aperfeiçoamento) intelectual. Dito de forma mais contundente: a prática social está submetida à aprendizagem. Assim, enquanto seres humanos, em constante processo de aprendizagem, se priorizarmos uma mediação desafiadora, possivelmente teremos como resultado uma transformação de velhos construtos (Prática Social Inicial) em novas possibilidades (Prática Social Final), sendo esse o ponto de chegada do processo pedagógico (GASPARIN, 2007).

5.5 O PTD: A ADEQUAÇÃO COMO RESULTADO DE TRABALHO COLABORATIVO

Diante da explanação anterior, a partir do PTD, selecionamos nossas categorias de análise. Assim, optamos por adotar as que se encontram no PTD (GASPARIN, 2007), em três grandes grupos:

- a) Prática Social Inicial do conteúdo – ZDR (Zona de Desenvolvimento Real): englobando a apresentação do conteúdo, vivência cotidiana do aluno, o que ele sabe e o que gostaria de saber.
- b) Teoria – ZDPx (Zona de Desenvolvimento Proximal): nessa fase, contemplam-se atividades relacionadas à Problematização, à Instrumentalização e à Catarse, lembrando que são ações

intrinsecamente relacionadas e não devem ser vistas como atividades dissociadas ou estáticas.

- c) Prática Social Final do conteúdo – ZDP (Zona de Desenvolvimento Potencial): investiga-se, nesse momento, a manifestação da nova postura prática do aluno, ou seja, a nova atitude acerca do conteúdo, após a realização do trabalho.

Espera-se encontrar, a partir da mediação anterior, outra prática do conteúdo e, por conseguinte, o desenvolvimento da ampliação das capacidades de leitura e escrita do aluno.

Diante do arrolado, como reiteram os estudos de Perfeito (2010), é responsabilidade do docente observar que o objeto de ensino é determinado conteúdo do saber a ser ensinado, e importante: este é passível de mudanças, releituras, transformações e até mesmo rupturas.

Assim, a *corpora* deste trabalho têm como sujeitos de pesquisa 33 acadêmicos que cursam o 9º ano e uma professora. As atividades foram desenvolvidas nos meses de maio e junho de 2012, e o resultado desta pesquisa é fruto de observação, gravação em áudio, transcrição, anotações em diário, entrevista, questionário, coleta de diários e análise de 30 h/aula de Língua Portuguesa, durante toda a etapa de aplicação do PTD. Dentro desta carga horária, 10 h/aula foram destinadas para a organização, sistematização e elaboração de um livro no qual os textos produzidos pelos alunos foram socializados.

Quanto aos textos a serem selecionados como constituição do *corpus*, os textos produzidos pelos discentes, utilizamos como critério ter a autorização dos pais, via assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), além de o aluno ter participado de todas etapas das atividades propostas.

Nesse sentido, organizamos os PTD, que seriam desdobrados, como o próprio registro escolar assim requer, em planos de aula. Nesse momento, ressaltamos para a professora que a aula em si concretiza o plano de aula, lembrando que, juntos, todos os planos de aula formam uma única unidade, vindo ao encontro do trabalho de Gasparin (2007).

Quadro 9 - Conteúdos dos encontros.

Ordem	H/aula	Conteúdo programático	Objetivos
1º	2 h/a Aulas 1 e 2	Apresentação da proposta. Termo de consentimento. Diagnóstico inicial: mapear o que os alunos já sabem. Diferenciar “causo” de outros gêneros anteriormente trabalhados.	Retomar a atividade da aula passada e introduzir o conteúdo “causo”. Avaliar o conhecimento prévio do aluno, solicitar a produção inicial. Reconhecer os variados gêneros.
2º	2 h/a Aulas 3 e 4	Reconhecimento do gênero “causo” e suas características gerais.	Reconhecer o gênero “causo”. Diferenciar “causo” e “causo”.
3º	1 h/a Aula 5	Dimensão histórica: o causo na RPC TV ⁷⁹ (assunto, conteúdo temático, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas).	Sistematizar informações sobre as características do causo. Ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o causo, com ênfase nos causos relatados pela RPC TV.
4º	3 h/a Aulas 6, 7 e 8	Leitura de causos. Caracterização do causo: leitura e análise de causos e casos.	Distinguir o “causo” do “causo”. Identificar as características que configuram o causo escrito.
5º	2 h/a Aulas 9 e 10	Leitura e análise de causos em suportes diferenciados.	Conhecer uma autêntica contadora de causo. Apresentar o gênero em diferentes suportes, com ênfase nas adaptações realizadas. Abordar questões por meio de atividades de leitura e análise linguística: questões referentes ao contexto de produção; ao assunto, conteúdo temático; à construção composicional; e às marcas linguístico-enunciativas.
6º	1 h/a Aula 11	Leitura e análise dos causos produzidos individualmente.	Investigar se os causos são, de fato, causos. Trocar as produções e proceder à leitura oral dos causos produzidos.

⁷⁹ Causos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=Tsrz_OUToSE>.

7º	2 h/a Aulas 12 e 13	Leitura e análise de causos e solicitação da refacção.	Proceder ao início do trabalho da refacção textual, considerando a caracterização; o contexto de produção; o conteúdo temático; a construção composicional; e as marcas linguístico-enunciativas.
8º	2 h/a Aulas 14 e 15	Refacção coletiva.	Reconhecer o género “causo” e diferenciá-lo de outros géneros.
9º	2 h/a Aulas 16 e 17	Catarse: discussão dos causos produzidos pelos alunos. Revisão dos conteúdos abordados. Prática Social Final: intenções e propostas de disseminação.	Sistematizar e organizar a produção final para socialização.
10º	3 h/a Aulas 18 a 20	Ilustração dos causos produzidos.	Acompanhar o processo de criação da ilustração dos textos produzidos.
11º	8 h/a Aulas 21 e 28	Organização do material para disseminação.	Digitar, formatar e escanear todos os textos produzidos. Selecionar as imagens que acompanham cada texto.
12º	2 h/a Aulas 29 e 30	Lançamento dos livros.	Agradecer a participação de todos. Lançar o livro produzido pelos alunos.

Fonte: A autora.

Dando prosseguimento, iniciemos pela explicação da presença da pesquisadora na escola, sendo o convite realizado pela professora aos académicos, com as devidas motivações para que eles o aceitassem.

PROFESSORA: [...] A professora Eliza vai fazer companhia para a gente algumas aulas. [...] Então, pra nós é um prazer termos a Eliza aqui, ela já vem acompanhando o meu trabalho há um tempão, trabalho com ela numa universidade, pedi para a professora se ela poderia me acompanhar e estou aprendendo algumas coisas diferentes que vão ajudar em nossas aulas, estou aprendendo muitas coisas novas, bem legais.

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

Como a professora destaca que o acompanhamento do seu trabalho já estava sendo feito, inclusive cita a existência de um trabalho em outra esfera – a universidade – e que ela está “aprendendo algumas coisas diferentes”, isso chamou a atenção de um aluno, que questiona se eles também vão aprender:

PROFESSORA: [...] Claro, é esse o objetivo, que eu aprenda e trabalhe com vocês, então, um ajuda a formação do outro. Só para a gente situar aqui, pessoal, silêncio, vocês estão lembrados que eu falei que estava estudando e que traria uma proposta de trabalho nova para vocês? Pois é, como já iniciamos o estudo deste projeto no ano passado, nós vamos retomar esse ano, vamos contribuir com um projeto de pesquisa da universidade, e eles vão nos ajudar em nossas aulas, é mesmo uma colaboração, Vitor, tá ouvindo? Nós vamos participar desse projeto fazendo nossa parte, eu enquanto professora e vocês enquanto alunos, está bom? Então nós vamos trabalhar com textos, né, vamos... Lucas, por favor, tá? [...]

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

A resposta proferida pela docente, “um ajuda na formação do outro”, permite-nos inferir que ela tanto está aberta à aprendizagem como também entende que essa parceria é uma troca: “vamos contribuir com um projeto de pesquisa da universidade, e eles vão nos ajudar em nossas aulas”. Então, se a universidade entra com o saber científico, autorizado pela voz de autoridade de pesquisas e autores renomados, a sala de aula é o laboratório no qual essas teorias têm a possibilidade de serem aplicadas e avaliadas. Ibiapina (2008) discorre acerca dessa colaboração na qual cada um tem um papel discursivo, afirmando que o pesquisador, nesse processo, tem o papel de

[...] colaborar com os professores e o dos professores, é de colaborar com os pesquisadores, autorizando-os a divulgar a teoria que constroem na no decorrer das relações desenvolvidas na atividade educativa, fazendo com que sejam analisados e compreendidos os interesses que subjazem as ações e as possibilidades ou não de um trabalho de reestruturação da atividade docente (IBIAPINA, 2008, p. 75).

Prosseguindo com o desenvolvimento da aula, um aluno pergunta se agora eles irão ter duas professoras. O colega, ao ouvir isso, pergunta se a pesquisadora também daria aula, e a professora responde:

PROFESSORA: Não, eu darei aula, mas ela ficará junto, na sala, e as atividades que vocês vão realizar nós faremos juntas. Nós vamos ler, estudar, produzir textos, trabalhar. Tem uma teoria, né? E a gente vai ver como é, tipo um teste, né, Eliza? Não um trabalho que é bom pra nós, dessa escola especificamente, mas o trabalho geral nas escolas, de uma certa maneira. E é óbvio que ela não vai sair pesquisando todas as escolas, né, Eliza? Nem tempo para isso ela tem, nem nós também, porque quantas escolas têm em Londrina? Quantas (inint.) ela teve que eleger uma, nos escolheu para isso, e nós vamos contribuir, não é mesmo?

(Aulas 1 e 2 – 05/05/12)

No excerto, a professora assume alguns comprometerimentos em seu discurso, dentre eles o de que as atividades a serem aplicadas com os alunos serão previamente elaboradas, de forma conjunta, professor e pesquisador. Quanto ao PTD, ele é apresentado como uma teoria que necessita de leitura, estudo e produção de texto, e será aplicado como um “teste”: “tipo um teste, né, Eliza?”. Aqui, observamos que a docente se direciona ao pesquisador na busca por um olhar ou movimento de aprovação, para ver se o que falou tem coerência, uma vez que ele está ciente de que agora não é mais aluno e professor em sala, mas, sim, aluno-professor-pesquisador. Logo, entendemos que, quando enunciamos algo e o público limita-se a ser nosso alunado, tem-se uma situação, porém, se na sala temos outro docente, isso se torna diferente, o que vem ao encontro da teoria bakhtiniana, postulando a dialogia, ou seja, o outro influencia as enunciações. A enunciação da professora é finalizada com a valorização da pesquisa, visto que ela destaca o fato de, dentre as várias escolas de Londrina, aquela ter sido selecionada. Embora, na prática, saibamos que a procura foi direcionada da professora para a universidade, entendemos que a intenção é a de que os alunos valorizem o trabalho a ser realizado.

Na sequência, a docente comenta sobre a necessidade de assinatura no termo, em função do uso de texto e imagens, e procede à sua leitura, na íntegra, solicitando que os alunos já o assinem, datem e levem para os responsáveis, ficando acordado que deveria ser devolvido no dia seguinte para a docente. Ela justifica sua relevância da seguinte forma:

PROFESSORA: Então, esse trabalho faz parte dos nossos conteúdos, assim está inserido aqui (mostra o livro didático) o trabalho que realizaremos com a ajuda da professora Eliza, tá? Então, para isso, Guilherme, o que a gente precisa? Como é um trabalho científico, a gente precisa da autorização dos responsáveis, tá?

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

Tais enunciações permitem-nos observar que a professora preocupou-se em justificar que o conteúdo estava inserido dentro das atividades pedagógicas, tanto que ela segura o livro didático com a mão e levanta-o, mostrando-o para os alunos e enunciando: “faz parte dos nossos conteúdos, assim está inserido aqui”. Mesmo que perguntado, ao final da leitura, se alguém tinha alguma dúvida, quanto ao conteúdo do termo ou ao trabalho a ser realizado, ninguém se manifestou.

Nesse sentido, ressaltamos que, conforme já posto, seguimos a metodologia adotada pelo projeto de pesquisa “Análise linguística: contextualização às práticas de leitura e de produção textual” (UEL, 2008-2010), sob coordenação da Prof.^a Dr.^a Alba Maria Perfeito (2008 e 2012), que contempla a didatização do gênero discursivo, com a aplicação de um PTD, apresentado a seguir, oriundo dos estudos de Gasparin (2007).

Vale lembrar que a proposta gaspariniana, via Pedagogia Histórico-Crítica, doravante PHC⁸⁰, tem seu referencial epistemológico pautado na teoria dialética do conhecimento. Trata-se de um movimento que parte da síntese, ou seja, daquilo que é parcialmente concreto, uma vez que ainda não se encontra sistematizado, para a devida análise, rumo à abstração do construto teórico trabalhado – neste estudo, o caso. Essa abstração ocorre via mediação do professor, aqui representada pela professora-sujeito. O objetivo é o de que o aluno chegue à chamada síntese, que nada mais é do que o concreto devidamente pensado, porque agora ele é consciente e, por conseguinte, faz parte da prática transformadora.

⁸⁰ Crítica não se refere a ser contra, tampouco a favor de algo. Trata-se de analisar, ouvir as diferentes vozes no contexto escolar e, após a análise, construir um posicionamento interventivo.

Quadro 10 - Plano de trabalho docente geral.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE GERAL Escola: xx Curso: 8ª série, 9º ano Turma: “C” Período: matutino				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
	Problematização	Instrumentalização	Catarse	
Prática Social Inicial do Conteúdo				Prática Social Final do Conteúdo
<p>Objetivos: Apropriar-se da teoria dos gêneros discursivos e do gênero “causo”. Didatizar o gênero “causo” para as aulas do 9º ano de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, via PTD (GASPARIN, 2007).</p> <p>Conteúdos: Gênero discursivo; estudo da organização textual do gênero discursivo “causo”; análise de causos de autores paranaenses. Plano de trabalho docente.</p> <p>Vivência do conteúdo: a) O que os alunos já sabem sobre gênero, gênero “causo” e PTD. b) O que mais os alunos gostariam de saber.</p>	<p>Discussão sobre o conteúdo: Por que estudar gênero discursivo? Por que estudar causos?</p> <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas: <u>Conceitual:</u> definição de gênero discursivo; definição de causo; definição de PTD. <u>Social:</u> circulação e recepção do gênero; relevância do PTD. <u>Histórica:</u> sócio-história de M. Bakhtin; contexto sócio-histórico do gênero “causo”; contexto da Pedagogia Histórico-Crítica. <u>Escolar:</u> quais as relevâncias para a escola – gênero discursivo, causo e PTD.</p>	<p>Ações docentes e discentes: Apresentação: conhecimento dos alunos sobre gênero discursivo, gênero “causo” e PTD. Exposição do conteúdo pelo professor: discussões sobre as leituras. Atividades de leitura e análise de causos brasileiros, sobretudo os do livro de Alegro, Ferreira e Pauli (2009). Didatização do gênero “causo”, via PTD. Aplicação da proposta nas aulas do Ensino Fundamental.</p> <p>Recursos: Humanos e materiais (livros; textos diversos; <i>data-show</i>).</p>	<p>Síntese mental do acadêmico: Apropriação e didatização dos conteúdos.</p> <p>Expressão da síntese: Avaliação de sua apropriação e da didatização do gênero, via PTD.</p>	<p>Intenções do acadêmico: 1. Aprofundar os conhecimentos sobre gênero discursivo. 2. Aprofundar os conhecimentos sobre o gênero “causo”. 3. Ler e analisar outros gêneros discursivos. 4. Valorizar o plano de trabalho docente.</p> <p>Ações do acadêmico: 1. Leitura, estudo e pesquisa sobre gênero discursivo. 2. Leitura, estudo e pesquisa sobre o gênero “causo” em diferentes suportes. 3. Pesquisa sobre outros gêneros discursivos como mito e lenda urbana. 4. Aplicação do PTD em outros gêneros discursivos na sala de aula.</p>

Fontes: Adaptação do quadro de Gasparin (2007, anexo 1) e do Plano de Trabalho Docente elaborado por Lunardelli (2012, p. 224).

Gasparin (2007) dialoga com a teoria histórico-cultural do psicólogo Vygotsky (1999) e propõe que o mediador (aqui representado pela professora-sujeito) parta do nível de desenvolvimento atual do aluno (9º ano, 8ª série, turma C, Ensino Fundamental) rumo ao nível de desenvolvimento potencial (até onde ele pode chegar?). Para atingir esse nível, o mediador deverá atuar junto à Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nesse contexto, inicia-se pela realidade social mais ampla, na qual o discente é submetido às leituras críticas, reflexivas, e trabalha-se com os conteúdos programáticos de forma contextualizada, defendendo-se, nessa proposta, que o ensino que vem ao encontro da realidade na qual esse aluno está inserido será mais significativo

(contextualizado) para ele, assim tende a haver uma apropriação adequada desse conhecimento trabalhado.

A partir desse momento, já iniciamos o trabalho com a nossa **primeira categoria de análise**, lembrando que ela contempla a Prática Social Inicial do conteúdo (Zona de Desenvolvimento Real). Para nós – pesquisador e professora –, essa fase inicia-se **antes** mesmo de adentrarmos em sala de aula, quando ainda estamos realizando o estudo, considerando, no caso específico desta pesquisa, que os alunos já vinham, desde a série anterior, sendo acompanhados pela professora-sujeito. Mesmo assim, nesse novo ano, em novo contexto, questões como *o que, de que forma, quais recursos usaremos* já estão presentes.

Mediante o exposto, as atividades iniciaram-se com a motivação dos alunos para a temática a ser estudada, com o intuito de diagnosticar seus conhecimentos prévios acerca do gênero “causo”. Para tanto, a mestra inicia perguntando sobre a pesquisa que fora realizada com a família, sobre crenças:

PROFESSORA: E nessa pesquisa, o que vocês observaram?

A1: Credo, professora, eles sabem cada história... dá até medo...

A2: Os antigos tinham muita imaginação, a vó conta de um jeito... sei que não é verdade, mas quaaaase acredito.

A3: Professora, isso que eles contam é verdade mesmo? Mesmo?

PROFESSORA: Qual sua opinião, Ana? Você que ouviu a história, é real ou não?

A3: Não quero acreditar, pois hoje ninguém mais fala nisso, mas a vó contou e a tia confirmô, então, aí, né, eu acho que pode ter acontecido...

PROFESSORA: Pessoal, uma curiosidade, quem colocava vocês na cama quando iram dormir?

A1: A mãe.

A2: A vó.

A3: A gente ia e dormia.

A4: Minha mãe.

A5: A mãe, né?

PROFESSORA: Como era a rotina antes de ir dormir?

A1: A de sempre, né, xixi, escovar dente, pijama e tal... tal... tal...

AA: Risos.

PROFESSORA: Certo, podem rir, agora vou mudar a pergunta, vocês já foram crianças, quando iam dormir pode ser que alguém contava história pra vocês. Eram iguais a estas que eles contaram agora?

A1: Não, eram histórias para dormir, oras!

A2: Minha mãe contava de princesas, príncipes, essas coisas...

A3: Lá em casa, ninguém contava nada.

A4: Claro que eram tipo João e Maria, Patinho feio, esses blá, blá, blá.

A5: Professora, era para DORMIR, quem dormiria com essas histórias? Cruz credo!

PROFESSORA: Bom, se vocês estão dizendo que as histórias contadas agora são diferentes daquelas contadas quando eram crianças, antes de irem dormir, porque será que há essa diferença?

A5: Não ouviu? Era para DORMIR, e essas são para assustar.

A1: É outra idade, nada a ver, eram contos de fadas e a gente lia muiiiitas vezes o mesmo, até eu decorar.

PROFESSORA: Então estou entendendo que, quando o objetivo é outro, o gênero que nós usamos também é outro, é isso?

A1: É, mas eu gosto mais das histórias de agora, o meu vô disse que...

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

No diagnóstico inicial, asserções como “Credo, professora, eles sabem cada história... dá até medo...” apontam-nos o assunto que mais tarde constataríamos que predominaria: assombração. O aluno, por sua vez, observou que, dependendo da situação interativa, haveria a adequação da história narrada, visto que considera que os causos não são indicados: “Professora, era para DORMIR, quem dormiria com essas histórias? Cruz credo!”. Logo, na sequência, sugerem algumas histórias indicadas para dormir, tais como “**A2:** Minha mãe contava de princesas, príncipes, essas coisas...”; outro enuncia “**A4:** claro que eram tipo João e Maria, Patinho feio, esses blá, blá, blá.”; e há os que não tinham, em suas famílias, a prática de contar histórias, como em “**A3:** Lá em casa, ninguém contava nada.”

A busca por esse conhecimento mais contextualizado, que já faz parte da vivência discente, por meio de um gênero indicado pelos PCN (BRASIL, 1998) – o causo –, possibilita um trabalho que contemple a ênfase nas características fundamentais do Brasil, que aborde as dimensões sociais, materiais e culturais, o que pode vir a reforçar a noção de cidadania – identidade nacional – na qual temos a expressão da crença do povo brasileiro. Mediante o exposto, a professora propôs, como produção inicial, a entrevista com os próprios membros da família:

PROFESSORA: [...] Aqui, o pessoal que estava ontem, todos trouxeram?

AA: Não.

A1: Professora, deixa pegar da internet, lá tem um monte.

PROFESSORA: Não, vocês devem valorizar o conhecimento que tem na própria família...

A2: Minha vó diz que nada que ela sabe serve pra escola, ela só tem umas histórias.

PROFESSORA: Diga que serve sim, quem disse que o conhecimento dos avós não serve? Eles têm mais conhecimento do que nós, pois têm mais experiência, são essas histórias que quero.

A3: Ela falou depressa, nem consegui anotar.

PROFESSORA: Pede pra repetir.

A4: No *Google* tem.

A1: Eu disse que tem!

(Aulas 3 e 4 – 15/05/12)

No excerto, vemos que o objetivo da professora foi começar com a realidade social mais ampla, com o conhecimento que eles têm, uma vez que, nas próximas aulas, já seriam inseridas leituras mediadas pela docente. Mesmo assim, chamou-nos a atenção o fato de que A1 pede autorização para copiar e colar da internet, o que não é aceito. Todavia, A4 também mostra que procedeu à pesquisa na internet, dizendo “no *Google* tem”, o que logo é corroborado por A1 novamente: “Eu disse que tem!”. De fato, após a professora ter analisado a produção inicial, dois textos eram Ctrl C + Ctrl V, ou seja, cópia e cola, mas, mais adiante, versaremos sobre esse assunto.

Essa formulação nos indica que é possível juntarmos as duas realidades – a teoria e a prática –, pois a *práxis* é social e dinâmica, logo elas coexistem. Na prática pedagógica, o movimento se manifesta quando o docente entende que pode ajudar o aluno a compreender algo que ele ainda não domina, neste estudo representado pelo gênero discursivo “causo”. Contudo, ao entrar com o saber científico, o professor não desconsidera os conhecimentos anteriores do aluno. Tanto o professor como o educando trazem para a sala de aula todos os conhecimentos prévios, adquiridos em diversificadas esferas discursivas, frutos de múltiplas experiências pessoais e sociais. Trata-se dos conhecimentos empíricos já vivenciados. Com isso, estamos assumindo que vivemos em um processo de dialeticidade.

Desse modo, elaboramos, em conjunto com a professora, um segundo PTD, agora mais detalhado, no qual inserimos questões norteadoras para a ação docente, que poderão auxiliar a prática pedagógica.

O objetivo desse PTD era o de que não nos perdêssemos na aplicação das atividades, tendo estes dois objetivos: (i) elucidar qual era a nossa proposta pedagógica; (ii) acompanhar em que etapa estávamos e ter clareza de quais eram as próximas ações a serem realizadas.

Nele, consideramos que, de acordo com Gasparin (2007), os fundamentos dessa proposta teórico-metodológica centram-se no materialismo histórico-dialético. Nessa vertente, o professor, como mediador, contempla, em sua prática docente:

- a) novos desafios para o educando;
- b) as relações sociais do aluno, enquanto um sujeito inserido dentro de um grupo social, portador de sua visão de mundo;
- c) o senso comum ou científico, isto é, aquele saber que o aluno já tem, a partir do qual se inserem novos conteúdos significativos, via progressão curricular, visando ao processo de ensino-aprendizagem;

- d) a progressão curricular, cujo eixo é a realidade estudada e investigada pelas várias áreas do conhecimento, objetivando a mudança;
- e) a aprendizagem espiral, via aproximações sucessivas, visando à apreensão do conteúdo nas múltiplas dimensões (social, científica, política, religiosa, moral, estética, literária, afetiva, técnica, dentre outras);
- f) o professor, dentro do processo de ensino-aprendizagem, como mediador, em uma relação tríade entre sujeito/mediador/objeto de ensino;
- g) os conceitos vygotskyanos na Instrumentalização, via mediação do docente entre os conhecimentos do cotidiano (espontâneos) e os científicos;
- h) o objetivo da mediação do professor, já que ele pretende, a partir das funções psicológicas inferiores, elevar, com ferramentas adequadas, o conhecimento do educando para as funções psicológicas superiores⁸¹;
- i) as ações docentes mediadoras para a tomada de consciência do aluno, sendo elas as operações de análise, as comparações, as críticas, os possíveis levantamentos de hipóteses, os julgamentos, as explicações, as generalizações, as (re)formulações de conceitos, entre outras.

Conforme arrolado, vejamos como ficou organizado o novo PTD, reiterando que este trabalho está sedimentado na transposição didática da PHC, cujos pressupostos constam nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná - DCE (PARANÁ, 2008), nas quais vemos, dentro de uma visão emancipatória, uma possibilidade de trabalho, direcionada aos professores da rede pública, privilegiando uma educação voltada para os menos favorecidos.

⁸¹ As funções psicológicas superiores são organizadas em sistemas funcionais que abrangem aspectos relacionados à atenção, à memória, à imaginação, ao pensamento e à linguagem.

Quadro 11 - Plano de trabalho docente: gênero discursivo “causo”.

PLANO DE TRABALHO DOCENTE: GÊNERO DISCURSIVO “CAUSO”				
Escola: xx Curso: 8ª série, 9º ano Turma: “C” Período: matutino				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o gênero “causo” em suas dimensões: contexto de produção, conteúdos temáticos, construção composicional, marcas linguístico-enunciativas. - Ler e analisar textos/enunciados pertencentes ao gênero “causo”. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Organização textual do gênero “causo”, com base em Batista (2007) com acréscimos de nossas pesquisas. - Análise de causos de autores diversificados, com ênfase na produção coletada no Estado do Paraná. <p>Vivência do conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) O que os alunos já sabem sobre o gênero? (ii) O que mais os alunos gostariam de saber? 	<p>Discussão sobre o conteúdo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Por que estudar causo? - Que dificuldades há para ler e analisar um causo? - O que diferencia o causo de outros gêneros como lenda, lenda urbana e mito? <p>Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas:</p> <p><u>Conceitual:</u> O que é causo? Quais são suas características?</p> <p><u>Social:</u> Onde circula o gênero? Quais assuntos são abordados nos causos?</p> <p><u>Histórica:</u> Quando e onde surgiu o gênero?</p> <p><u>Escolar:</u> Com que finalidade o aluno aprende a ler esse gênero?</p> <p><u>Estética:</u> Há diferenças entre os causos produzidos por diferentes autores?</p> <p><u>Cultural:</u> O gênero produzido no Paraná é diferente do de outras regiões do Brasil?</p>	<p>Ações docentes e discentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação: conhecimento dos alunos sobre o gênero. - Exposição dialogada do conteúdo pelo professor. - Atividades de leitura e análise linguística: questões referentes às regularidades do gênero (contexto de produção; conteúdo temático; construção composicional; e marcas linguístico-enunciativas). - Organização textual do gênero (BATISTA, 2007) com nossos acréscimos. <p>- Recursos:</p> <p>Humanos e materiais (livros; textos diversos; <i>data-show</i>; e internet).</p>	<p>Síntese mental do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriação dos conteúdos. <p>Expressão da síntese:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Debate sobre o assunto (temas). - Atividades para que o aluno demonstre sua compreensão do gênero. - Atividades de leitura e análise de causos: comparação entre os causos selecionados em diferentes suportes. 	<p>Intenções do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Conhecer mais sobre o gênero. (ii) Valorizar o saber popular. (iii) Aprender a ler e apreciar textos/enunciados do gênero estudado. (iv) Valorizar o conhecimento linguístico-enunciativo. <p>Ações do aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> (i) Leitura de outros textos do gênero e de outros contadores. (ii) Pesquisar na mídia impressa e eletrônica livros/sites sobre causos. (iii) Pesquisar se há algum contador de causo na região ou se alguém da família vem à escola partilhar. (iv) Compor/ escrever/retextualizar causos. (v) Compartilhar com outros alunos. (vi) Organizar a socialização desse saber.

Fonte: Adaptação do quadro de Gasparin (2007, anexo 1) e do Plano de Trabalho Docente elaborado por Lunardelli (2012, p. 239).

De acordo com o já posto, entendemos que o público-alvo para o qual a pesquisa foi aplicada se inscreve no contexto anteriormente descrito. Segundo a professora:

PROFESSORA: [...] Nossos alunos enfrentam, no seu dia a dia, os mais diferentes problemas. Quando trabalhamos a linha do tempo, a história de vida dele, vi que em muitas casas temos mães/avós, elas assumem o papel na educação. Em outras, temos a questão da violência, bebida, e até mesmo as drogas... é complicado... porque a família que deveria nos ajudar na educação é a que desmotiva... e se surge um problema eles são tirados da escola... lembra daquela aluna do ano passado? Eles ficam revoltados, questionam até para que estudar... em parte porque a droga é outro problema que afasta o aluno da escola e possibilita a ele um ganho “fácil”... [...]

(Diário – 25/01/2012)

As enunciações vêm ao encontro do perfil que traçamos dos alunos dessa escola, apresentado no Capítulo 1, na seção 1.6.5, “O perfil dos alunos”, no qual a direção apontou que, dentre os problemas enfrentados, estava a questão da violência, presente no lar, a baixa autoestima e mesmo a instabilidade emocional, que gera tanto o desânimo como a agressividade.

5.6 RETOMANDO O PERFIL DOS SUJEITOS

Com relação ao perfil dos alunos, já apresentado no item 1.6.5, “O Perfil dos Alunos”, do Capítulo 1, as enunciações a seguir justificam as constantes chamadas dos responsáveis à escola, bem como a questão da indisciplina, que se manifestou em vários momentos da pesquisa. A seguir, selecionamos alguns excertos, aleatórios, do início, do meio e do final da aplicação do PTD, para exemplificação:

PROFESSORA: Vai começar com a graça? Juliana e meninas que estão ali conversando, cadê a tarefa? Oh, Juliana, você guarda porque se eu pegar eu não devolvo, já falei sobre isso na aula anterior, eu não quero atividade que não seja da minha aula enquanto eu estiver na sala.

Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

PROFESSORA: Bom dia para vocês todos e todas. Vamos organizar, porque sem organização a coisa não funciona, né? O intervalo já acabou MESMO, estamos em sala, tá, então organizando, por favor. Olha, o grupo aqui eu vou ter que dispersar, né, porque parece que tá... é festinha demais.

PROFESSORA: Organizando. Organizando, tá. Como eu disse, não vou repetir de novo (inint.) novamente, a coisa não funciona assim nesse oba-oba. Vamos ter que dispersar, senão a gente perde tempo e não faz o que viemos aqui para fazer: estudar. Retomando, na aula anterior alguns ficaram me devendo a tarefa... Trouxeram hoje?

(Aulas 6, 7 e 8 – 18/05/12)

PROFESSORA: Escrivães também (inint.). Depois, guarda o brinquedinho, por gentileza. Na segunda parte da atividade, nós vamos nos dividir em grupos, daí eu vou distribuir um texto para o grupo e cada grupo vai fazer o seu, ok?

A10: Aqui, xxxx.

A11: xxxx não, ela não é sua irmã. Professora xxxx.

PROFESSORA: Mas só que assim, (inint.) colaboração de vocês aqui. Só brincadeira de papelzinho, né, Vanessa?

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

No primeiro excerto, a aluna realizava tarefa de outro professor, durante a aula. Como a professora, às vezes, ao chamar a atenção deles, pergunta se pensam que estão falando com alguém mais íntimo, tipo da família, com o qual, geralmente, teriam maior grau de intimidade, quando um aluno ouve que a colega chamou a professora pelo primeiro nome, assume o papel discursivo de professor e chama a atenção: “**A11:** xxxx não, ela não é sua irmã. Professora xxxx”.

No segundo, como eles não ficavam quietos, a docente altera significativamente a voz e solicita silêncio “MESMO” e que as rodinhas de conversa sejam dispersas para que ela possa iniciar a aula. Quando ela enuncia “Trouxeram hoje?”, está se referindo à tarefa. Nesse sentido, queremos destacar que muitos textos foram realizados “na pressão”, conforme veremos no item a seguir.

No terceiro excerto, temos uma cena na qual um aluno está jogando no celular, enquanto outra aluna brinca com os colegas de jogar papelzinho um no outro.

No meio do percurso, tivemos algumas “explosões”.

PROFESSORA: Eu vou pedir licença para Eliza, mas eu vou ter que falar bem sério aqui com vocês, e vocês sabem que eu não brinco. Fazer mapeamento no nono ano é uma, olha, eu acho que para mim uma vergonha. Eu já chamei a atenção de vocês nessas aulas, me desculpem aqueles que não precisam ouvir sermãozinho, o grupo aqui... a Estefani, eu vou mandar chamar o seu responsável para conversar. Você está excedendo. Excedendo na conversa, excedendo nas brincadeiras, excedendo nas risadas. Todos os limites. Nós não estamos no intervalo, passou faz tempo o intervalo. As atividades estão sendo desenvolvidas com brincadeira, com festinha, e nosso trabalho é sério. Já disse no primeiro dia de aula para vocês, vocês têm liberdade de sentar onde quer que vocês quisessem, perto de quem vocês quisessem, desde que os limites fossem respeitados. E não está acontecendo isso. Então na minha próxima aula eu não quero esse grupo unido, quero vocês espalhados. Já que não tiveram responsabilidade nem compromisso nas ações, então eu vou ter que... determinar como serão daqui para frente. Estamos entendidos e entendidas? Que está desagradável, estamos desenvolvendo um trabalho, sabe, eu tô com vergonha da Eliza, tô tendo que parar a atividade para chamar a atenção de vocês. Tão levando tudo na brincadeira, no oba-oba, na festinha e na piadinha, e as coisas não funcionam dessa forma. Então eu espero que não precise mais interromper as aulas para chamar a atenção de vocês. É desse grupo que eu estou falando, não são dos demais não, tá. É desse grupo aqui especificamente. E a dona Estefani. Os demais me desculpem. Então voltando lá, ô Yasmin, empresta seu texto, por favor, filha. Vocês estão lembrados do texto da Yasmin?

(Aulas 6, 7 e 8 – 18/05/12)

No excerto anterior, vemos que a professora chega ao seu limite, pede licença à pesquisadora para chamar a atenção dos alunos, visto que a indisciplina está, claramente, atrapalhando o desenvolvimento do conteúdo programático. Nas suas enunciações, ameaça fazer mapeamento e desculpa-se com uma minoria composta pelos alunos que não precisariam estar ouvindo as enunciações proferidas.

Então, o que vimos é, o tempo todo, a professora buscando controlar a sala e, em algumas situações, um pouco constrangida. No entanto, o que a sua prática pedagógica nos apontou é que sempre tomava as rédeas e procurava colocar o aluno no lugar discursivo dele. Outro ponto que se repetia é que a professora sempre retrucava frases preconceituosas e, em vez de ignorá-las, optava por debater sobre elas, uma ação que vem ao encontro do caráter da docente, apresentado no Capítulo 1, na seção 1.6.3, “Perfil da Professora-sujeito”.

Diante do exposto, ao trabalhar com o PTD, precisamos adequá-lo ao público-alvo, e essa flexibilidade é contemplada e sugerida na proposta gaspariniana, dentro dos níveis propostos.

Logo na preparação do PTD inicial, ficou acordado que, nos primeiros encontros, a professora, sempre que possível, já versaria sobre diálogos pertinentes entre o conteúdo trabalhado e o gênero “causo”, a ser abordado na sequência, sobretudo com relação à dimensão história, da valorização de um saber, segundo a docente.

PROFESSORA: Olha, Eliza, esse trabalho que eles estão construindo a linha do tempo tem a ver com o causo, as informações que precisamos têm como fonte a própria família, não é um conhecimento que eles encontram nos livros. A própria mudança que ocorre na língua, com a passagem do tempo, está sendo notada por eles, e isso também irá ocorrer com o causo, não é?

(Diário – 25/01/12)

Esse trabalho que privilegia a reflexão sobre a história de vida do educando é relevante, tanto para o aluno como para o próprio docente, visto que “a reflexão crítica” desencadeia “uma reação contra o assujeitamento e a resignação que marcaram e marcam a condição psicossocial” tanto do professor como do educando (IBIAPINA, 2008, p. 86).

Quando a docente nos fala sobre a mudança que ocorre na língua, começamos a observar se o seu discurso nos fornecia algumas “pistas” da concepção por ela adotada. Justificamos essa ação, ancorados nos estudos de Perfeito (2005; 2008; 2012a; 2012b), que procuram relacionar as concepções de linguagem às teorias que lhe são subjacentes e à prática do professor, em termos de ensino gramatical.

A continuidade da aula trouxe-nos essa resposta, uma vez que, nela, encontramos a concepção de língua e linguagem adotada pela docente. Para melhor contextualização, destacamos que a docente estava retomando a aula anterior, na qual os alunos, no primeiro semestre, haviam trabalhado com a sua linha do tempo, discutido sobre mudanças, hábitos, modo de se vestir, inclusive de expressões que eram usadas em outras décadas. A atividade consistia em os alunos pesquisarem, junto à família, três exemplos de comportamentos/formas de agir ou de vocabulário de outras épocas. Enfim, comportamentos ou palavras que sofreram alteração com o passar do tempo.

PROFESSORA: [...] Vocês estão lembrados que, na aula anterior, eu espero que estejam, né, teve um final de semana no meio e espero que vocês estejam lembrados, nós tínhamos trabalhado anteriormente com a história de vida, fizemos a linha do tempo, vimos que somos uma mistura, comentamos o que mudou do tempo de nossos avós para o nosso tempo, vimos quais foram as nossas origens, que somos uma mistura de... de... eh... raças, crenças, e começamos a falar sobre texto e dissemos que nele se manifestam formas do homem pensar, inclusive a língua, (inint.) ela tem essa importância... meninos, por gentileza, que sentido, não é? Ela traz aí uma carga sócio-histórica e cultural e daí nós demos exemplos de como isso, principalmente na língua, funciona, até porque a língua é um organismo vivo, ela traz os significados, ela ressignifica muitas coisas, dependendo da época, do contexto e de quem faz uso dessa língua. Até a gente usou como exemplo lá a forma como as pessoas falavam, a juventude da década de setenta, sessenta, usando as gírias, né, daí quando eu disse que falar que alguém era bonito ou bonita, gato ou gata, falava-se “broto”; acharam meio que estranho, meio que esquisito, mas é que mudou, de acordo com a época e com o contexto sócio-histórico. Daí deixei uma atividade para vocês...

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

No excerto em epígrafe, a professora tem uma ação com a qual estamos em consonância: retoma o conteúdo anterior e cobra a tarefa. Para tanto, ela cita o exemplo de uma variante diacrônica – “broto” – possivelmente desconhecida pelo educando. Embora possa parecer uma ação simples, entendemos que é essencial, para que o aluno possa construir pontes de aprendizagem, de forma que, a partir do que foi visto, inicie-se uma nova reflexão sobre o que será trabalhado. Ademais, já encontramos prenúncios de um discurso que vai se intensificar no decorrer das análises: a docente defende essa miscigenação presente na constituição do povo brasileiro, inclusive, na busca por definir essa mistura, ela hesitou, mas enunciou o que queria dizer, ou seja, “somos uma mistura de raças, crenças”. No que se refere ao conceito de texto, ela demonstra ter conhecimento das teorias linguísticas atuais, dentre elas a questão de todo texto ter “uma carga sócio-histórica e cultural”, o que nos remete aos estudos de Bakhtin e Voloshinov (2010), os quais consideram que todo texto está inserido

dentro de um contexto, e este, por sua vez, localiza-se em um momento sócio-histórico-cultural que certamente o influencia.

Outro fator que queremos destacar é que, nesse excerto, temos a visão de língua da professora-sujeito: “a língua é um organismo vivo, ela traz os significados, ela ressignifica muitas coisas dependendo da época, do contexto e de quem faz uso dessa língua”, vindo ao encontro dos pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010) que privilegiam a língua em sua totalidade, como algo concreto e vivo. Essas enunciações nos remetem ao fato de a docente considerar essa dinamicidade presente na língua, fruto das próprias relações sociais. Então, à medida que o homem muda sua forma de se comunicar, com o próprio passar do tempo, ele traz para a interação essas alterações, “ressignificando”, quer dizer, criando novas possibilidades de uso e de (re)significação, dependendo do “contexto sócio-histórico”.

As asserções presentes no excerto nos remetem a um diálogo que iniciamos no Capítulo 1, no qual defendemos que a concepção de língua e linguagem adotada pelo docente tende a se manifestar em sua prática pedagógica, postulação defendida por Perfeito (2003; 2005; 2007; 2012a). Como partícipes do projeto de Perfeito (2005; 2012a; 2012b), defendemos que essa concepção nos permite investigar como está sendo a formação do docente, as leituras realizadas, uma vez que é com base na forma que se compreende a língua e as possíveis relações que ela estabelece que o docente, possivelmente, irá selecionar materiais didáticos, terá uma postura mais ou menos mediadora, dará ou não voz ao aluno. Dito com outras palavras, a forma como o docente concebe o ensino, a questão da alteridade, permeia a sua prática.

No que se refere aos exemplos trazidos pelos alunos, relacionados às crenças/comportamentos, embora a docente ainda não tenha iniciado as discussões sobre o gênero “causo”, propriamente, como é um assunto interligado, pois no gênero “causo” também abordaremos a questão da crença, selecionamos o fragmento a seguir, visto que ele poderá nos apontar a relação do aluno com a crença popular.

A1: Não pode tomar banho depois de comer. Pior: não pode comer manga verde e beber leite, que vira o umbigo.

A2: E não pode deixar também o chinelo para baixo, minha vó sempre colocava assim, porque daí a mãe morre.

PROFESSORA: Sim. Nós estamos falando que, desde que haja esse contexto, né, que vai passando de geração e até que ponto isso tem importância agora para você. Você faria o que seu vô não fez? Deixava, deixa o chinelo virado? Você chupa manga e toma leite?

A1: Daí eu não faço.

PROFESSORA: Não faz? (inint.)

A1: Ah, eu não posso, nunca me dá vontade de comer manga e depois tomar leite.

A3: Não pode almoçar e tomar banho.

[...]

A7: Não fazer parto na lua cheia porque vira Lobisomem. (risos)

A7: Minha vó fala que não pode dormir também com a mesma roupa que vai no cemitério. (risos).

A7: Minha vó é louca, ela fala cada negócio.

A8: (inint.) Na frente do espelho, minha vó fala que entorta a boca. Deixar o chinelo virado para cima.

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

A primeira asserção que queremos fazer relaciona-se ao quadro epistemológico eleito para esta pesquisa, por entendermos que essas ações se tornam mais compreensíveis, uma vez que Bakhtin (2010, p. 268) assevera que os enunciados “são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. O aluno retrata, em suas enunciações, as crenças transmitidas, culturalmente, pela avó, por isso, inclusive, pela força da voz desse sujeito, esse saber é considerado relevante, fato esse que também se fez presente no momento da coleta dos causos junto aos familiares.

A professora-sujeito, ao ouvir as enunciações, instiga os alunos, no sentido de tentar descobrir se eles creem ou não nessa “verdade”, se há um temor por trás de enunciações como “nunca me dá vontade de comer manga e depois tomar leite”. Notamos que, quando A7 fala sobre as consequências do parto na lua cheia, os demais colegas riem. Ele, para justificar suas enunciações, diz que a “avó é louca”, no sentido de que “louco” pode falar tudo e deve ser desconsiderado. Essa atividade nos interessa, porque trabalharemos o gênero “causo”, e nele várias crenças manifestam-se. Essas enunciações corroboram os estudos bakhtinianos que nos apontam para a influência do contexto sociocultural nas enunciações dos sujeitos, que, em virtude do outro, procedem às escolhas linguísticas (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2010). Por isso, acompanhamos, com atenção, as enunciações proferidas. Outro ponto nos indicaria como a professora aborda esse conhecimento oriundo do povo e que agora adentra na escola.

PROFESSORA: Vocês observaram que alguns desses conhecimentos, dessa sabedoria que vem... todo mundo fala: “A minha avó fala, a minha avó fala”, aprendeu com outra avó, que aprendeu com a outra avó... São saberes, são passados geração para geração, e a gente acaba reproduzindo isso. Mas esses saberes, eles têm um significado, têm um determinado contexto, uma determinada situação e principalmente tem aí tenho a questão cultural. Será que esses saberes que vocês dissertam: “Não pode apontar o dedo para cima que nasce verruga no nariz”, é isso? “Deixar o chinelo com o solado para cima.” É uma coisa dessa região ou lá no Nordeste, lá na Amazônia, as

peessoas que vivem lá também têm um conhecimento desses saberes, são passados aí, nós conhecemos, que a avó falou, que provavelmente soube que a outra avó falou e vai passando assim, geração por geração, o que vocês acham?

A1: É gente de sítio.

PROFESSORA: Ah, gente de sítio. Por que só gente de sítio?

A1: Porque não tem televisão. (risos)

A2: É porque eles não têm informação de nada.

A3: Falta conhecimento das coisas.

A4: Têm conhecimento sim, sobre a roça.

A5: Eles são isolados. É um saco quando eu vou para casa da minha vó, não tem tevê (TV), não tem nada. É tipo (inint.) tipo isolado da (inint.).

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

No excerto, temos a resposta à nossa indagação, uma vez que a professora enuncia que são “saberes, são passados geração para geração e a gente acaba reproduzindo isso”. Vygotsky (1999, p. 62), ao investigar a relação de pensamento e linguagem, destaca que a aprendizagem é fruto “dos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural”, assim o ambiente no qual estaremos inseridos influencia em nossa formação, e vemos que isso se concretiza no exemplo apresentado.

Agora, a visão do aluno A1, que responde ao questionamento da docente, se esse saber existe em outras regiões – Nordeste, Amazônia –, direciona as demais respostas. Ele expõe sua opinião, alegando que esse saber é fruto do local onde as pessoas vivem (sítio), da ausência dos meios de comunicação (TV). Já A2 e A3 alegam que as pessoas que vivem em sítios não têm “conhecimento de nada”, o que é discordado por A4, quando ele enuncia que elas têm saberes diferenciados: “Têm conhecimento sim, sobre a roça.” Nessa linha de raciocínio, muitos estudos defendem o fato de esses conhecimentos serem fruto de um contexto cultural, tanto que, nas enunciações, percebemos “crenças e pontos de vista”, por isso na língua vemos “consenso e dissenso de harmonia e luta” (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Por fim, nas enunciações de A5, não temos a resposta ao que foi perguntado, mas uma asserção que caminha no sentido de que não ter acesso às mídias é considerado como “um saco”, pois, quando ele está em um lugar assim (representado pela casa da avó), não há nada para ele fazer. Desse modo, vemos que a visão do aluno vem ao encontro da realidade que o permeia, ou seja, ele está habituado ao contato diário com a tecnologia, por meio da qual interage com seu círculo de amizade. Assim, o problema não parece estar na casa da avó, mas, sim, na ausência do acesso às tecnologias que esse ambiente não possibilita.

Nesse contexto, a enunciação da professora foi:

PROFESSORA: Então vamos pontuar algumas coisas, óh: o problema não é que eles não têm conhecimento, eles têm conhecimento, eles têm saberes, só que é um saber diferenciado, como vocês falaram: “Ah, o pessoal do sítio”, com esse ar de quem está na cidade. Pode (inint.) por que na cidade onde nós vivemos esses saberes, entre aspas, eles não funcionam tanto ou são desacreditados?

A1: Por causa das informações que vêm da televisão.

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

Observamos que a mediação docente foi no sentido de enfatizar que as pessoas que residem em sítios também possuem conhecimentos, e que estes são diferenciados, o que consideramos muito coerente, pois quem reside na cidade não terá o mesmo conhecimento deles, logo quebrar preconceitos e paradigmas pré-estabelecidos é importante. Mesmo assim, o aluno A1 reitera seu posicionamento, no sentido de que a fonte da informação vem da televisão, quando, na verdade, pessoas mais esclarecidas questionam, inclusive, a qualidade dessa informação e o alto poder de manipulação.

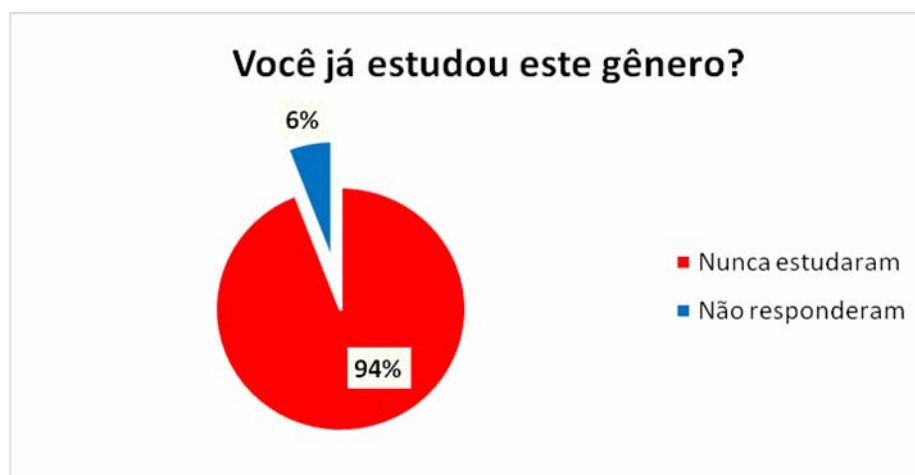
Na aula, a professora retoma seu posicionamento sobre esses conhecimentos:

PROFESSORA: Não é só porque lá é mato, é porque lá é uma outra região. Nós não estávamos falando que saberes... eles são também culturais. Lá é um outro tipo de cultura. Embora seja um mesmo país, mas outra cultura, outras pessoas que vivem de forma diferente do que a gente, né? Então a importância da gente ter a informação, ter o conhecimento é fazer essa associação, pessoal, óh, por favor, fazer essa associação e esses saberes, eles não caem do céu por descuido, eles têm aí o quê? Um fundamento, e são repassados para as gerações seguintes que acabam também reproduzindo.

(Aulas 1 e 2 – 04/05/12)

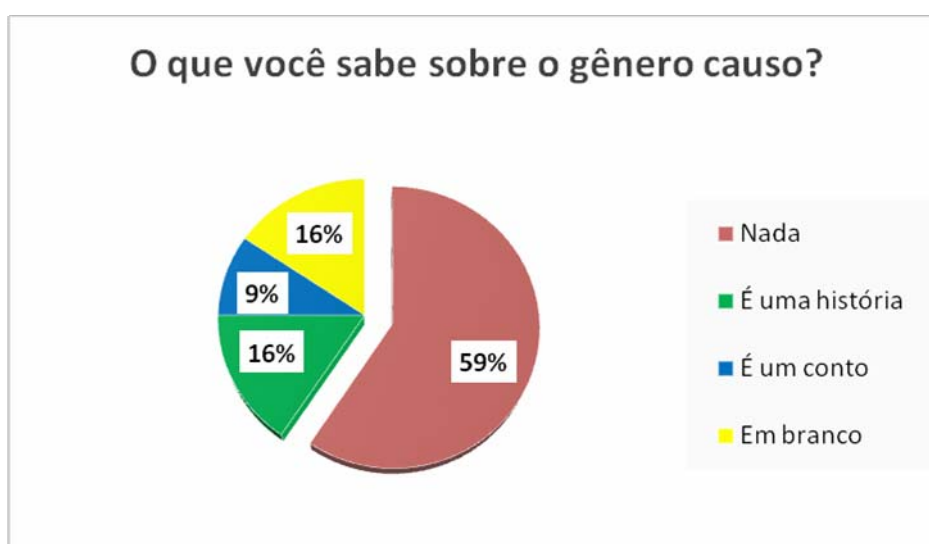
Dando prosseguimento à aplicação da pesquisa, no intuito de ratificarmos o nível de desenvolvimento real, previamente apresentado pela professora, até para que pudéssemos pensar no possível desenvolvimento potencial, e, por conseguinte, delinear as ações, tais como leituras, atividades, debates, enfim, todos os trabalhos que podem ser realizados na zona de desenvolvimento proximal, foi aplicado o questionário cujos dados apresentamos a seguir. Informamos que o comando dado pela professora solicitava que a resposta fosse por escrito, e que a atividade fosse realizada individualmente, o que nos possibilitou diagnosticar as necessidades reais daquela turma. As questões foram: (a) Você já estudou este gênero? (b) O que você sabe sobre o gênero cauro? (c) O que mais gostaria de saber?

As respostas das enunciações anteriores apontaram o seguinte:

Gráfico 1 - Diagnóstico: estudo do gênero.

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme indicam os números do Gráfico 1, 94% dos alunos não tiveram acesso a esse gênero, e 6% não responderam à questão. Esse percentual vem ao encontro do quadro apresentado no Capítulo 4, no qual apontamos que apenas os PCN (BRASIL, 1998) contemplam o gênero “causo”. Mesmo a maioria não tendo estudado o enunciado concreto, via gênero discursivo “causo”, perguntamos o que eles inferiam que poderia ser esse gênero, o que originou estes dados:

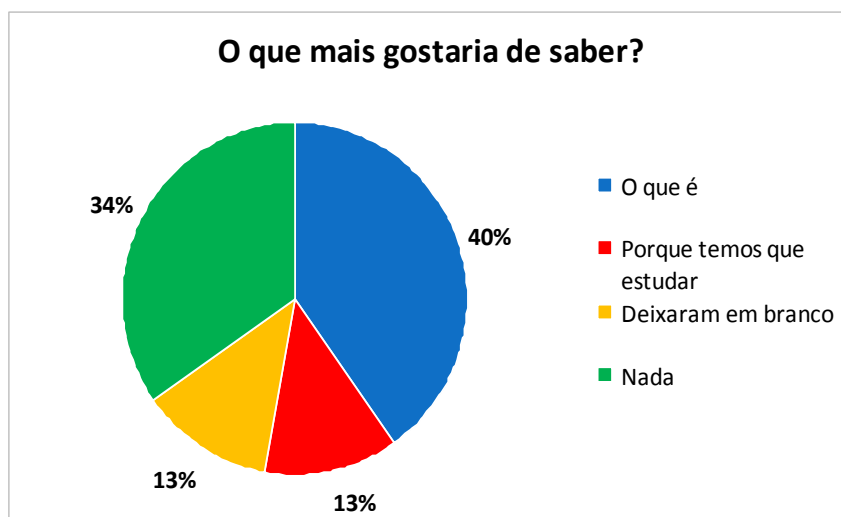
Gráfico 2 - Nível de conhecimento dos alunos sobre o causo.

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura dos dados anteriores nos permite aferir que 59% não sabiam nada sobre o gênero “causo”; 16% disseram que se trata de uma história; 9% responderam que é um conto; e 16% não responderam ao solicitado.

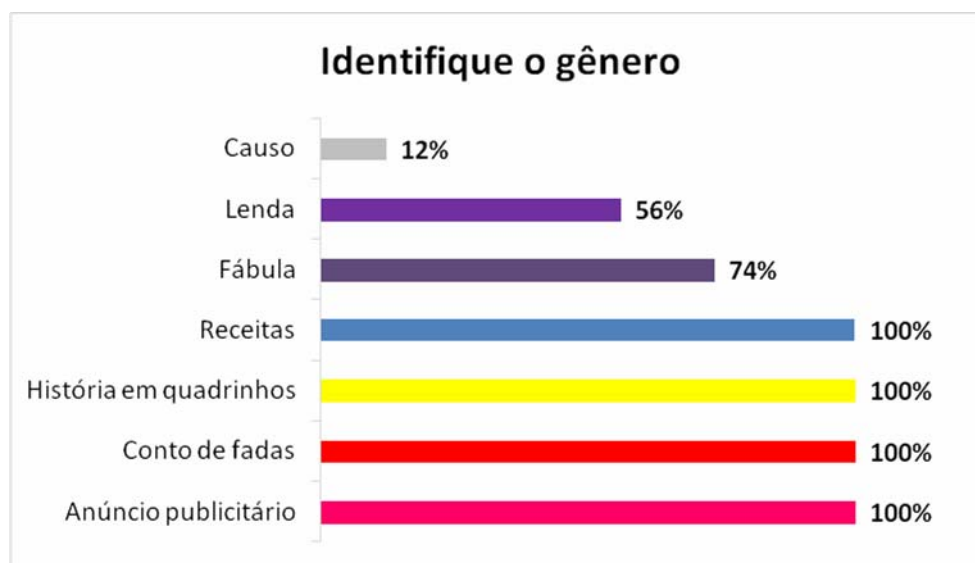
A próxima ação foi direcionada no sentido de avaliar se, após termos observado que poucos sabiam algo sobre o gênero “causo” e que ele seria o nosso objeto de investigação naquele bimestre, a abordagem feita até o momento despertaria a curiosidade do educando. Quando a professora perguntou se eles gostariam de saber mais sobre o gênero, a maioria respondeu afirmativamente, que tinha interesse em estudar o gênero em pauta, inclusive questionaram sobre qual a importância de estudá-lo, no sentido de questionar sua relevância, o que foi explicado pela docente, com ênfase na questão da manutenção da história, crença e cultura. Antunes (2010) postula que, a partir do momento em que o educando sabe a relevância do que será trabalhado, qual será o uso para sua prática social, a aprendizagem será mais significativa para ele.

Gráfico 3 - Curiosidades dos alunos em relação ao gênero.



Fonte: Dados da pesquisa.

A seguir, a professora distribuiu uma folha, na qual havia diversos gêneros para que eles procedessem à leitura e escrevessem o nome do gênero a que cada texto pertencia. A ordem dos textos apresentada era: anúncio publicitário; receita; conto de fadas; fábula; causo; história em quadrinhos; lenda. O resultado foi:

Gráfico 4 - Identificação dos gêneros pelos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 4 nos aponta que há gêneros dos quais o aluno já tem um bom domínio, como é o caso do “anúncio publicitário” (100%), “receita” (100%), contos de fadas (100%) e “história em quadrinhos” (100%), lembrando que são gêneros com os quais eles têm contato antes mesmo de adentrar na escola. Além desse fato, a professora nos explicou que, no ano anterior, havia trabalhado com esses gêneros “propaganda”⁸², por isso, possivelmente, estava mais recente a caracterização. Prosseguindo a leitura dos dados do gráfico, tivemos fábula (74%) e lenda (56%), ficando, por último, o causo, 12%, o que se justifica por não ser um gênero de muito conhecimento dos sujeitos da pesquisa.

Quando questionados sobre qual fora o critério usado para identificar o causo, responderam: “A4: Não era os outros textos”; “A7: Chutei, pois a professora tem falado muito nele”; “A12 e A5: Porque é uma história”. Assim, os dados elencados demonstram que, de fato, o gênero “causo” ainda não fazia parte do conhecimento acadêmico desse público-alvo.

Recorrendo a nossas anotações, procedidas em diário, encontramos o excerto no qual a professora nos explicava como estava trabalhando o gênero “conto de fadas”:

⁸² Após o término da nossa pesquisa, dando prosseguimento ao conteúdo programático, no final de 2012, a professora-sujeito trabalhou com o gênero publicitário, e os dados coletados foram disseminados no SIGET, realizado em Fortaleza, em setembro de 2013, evento no qual ela apresentou, em parceria com a pesquisadora, a comunicação individual “O Gênero Anúncio Publicitário: Caracterização e Plano de Trabalho Docente”.

PESQUISADORA: A professora está trabalhando com contos de fadas. Interessante é o fato de ela ter alterado o conteúdo, passou dos contos tradicionais, ela disse que “no livro a proposta é Cinderela”. Ela manteve o conto, mas alterou para a cinderela nos tempos atuais. Os alunos parecem estar gostando, mas não tive acesso às produções.

(Diário – 20/09/11)

Do excerto, o que nos interessou foi o fato de podermos (re)lembrar que a ação apresentada pela professora-sujeito com o primeiro conteúdo do ano letivo – Biografia – não fora feita motivada por nossa intervenção, pois ela já fizera isso antes. Assim, inferimos que é o resultado de um professor que já tem uma caminhada acadêmica, quer dizer, experiência em sala de aula e segurança para diagnosticar seus alunos e selecionar os conteúdos programáticos a serem trabalhados.

Retornando à atividade descrita, baseada na identificação de alguns gêneros, mediante o resultado da atividade realizada, a professora colocou os textos no *data-show*, procedeu à leitura e à correção oral. A docente seguia as ações nesta ordem: (i) leitura; (ii) indagação feita aos alunos sobre a que gênero pertencia; (iii) pedido para que eles explicassem a regularidade do gênero. Em seguida, fazia questões voltadas ao contexto de produção, ao conteúdo temático, ao estilo e à construção composicional.

Nesse momento, a professora retomou alguns aspectos dos gêneros “contos de fadas”, “fábula” e “lenda”, para, então, prosseguir com a atividade. Na sequência, considerando que já havíamos analisado a prática social do conteúdo, na qual diagnosticamos o nível de desenvolvimento atual dos alunos, adentramos nas fases subsequentes: a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse, lembrando que estão inseridas na zona de desenvolvimento proximal. Com isso, é possível já pensarmos na avaliação do aluno dentro do novo nível de desenvolvimento no qual, agora, ele se encontra, bem como na possível Prática Social Final, após a devida aplicação do respectivo plano.

A partir desse momento, entramos na **segunda etapa da categorização** por nós selecionada, na qual o trabalho foi realizado junto à zona de desenvolvimento proximal. Assim, foram trabalhadas atividades relacionadas à Problematização, à Instrumentalização e à Catarse, devidamente explicitadas, neste capítulo, nas seções 5.4.2, “A Problematização”, 5.4.3, “A Instrumentalização”, e 5.4.4, “A Catarse”, respectivamente, (re)lembrando que, apesar de as citarmos separadamente, na prática essas ações são interligadas.

Então, a partir de uma exposição dialogada, a professora inicia as atividades de leitura e análise linguística, levantando questões relacionadas ao contexto de produção, ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas.

Iniciam-se, nessa etapa, os trabalhos⁸³ com as dimensões: (i) Conceitual: O que é causo? Quais são suas características?; (ii) Social: Onde circula o gênero? Quais assuntos são abordados nos causos?; (iii) Histórica: Quando e onde surgiu o gênero?; (iv) Escolar: Com que finalidade o aluno aprende a ler esse gênero?; (v) Estética: Há diferenças entre os causos produzidos por diferentes autores?; (vi) Cultural: O gênero produzido no Paraná é diferente do de outras regiões do Brasil?

Como se trata de uma etapa de intenso trabalho, além do recurso humano – a professora, enquanto mediadora –, usou-se os seguintes recursos materiais: (i) livros; (ii) textos; (iii) *data-show*; (iv) internet. O objetivo foi instrumentalizar o aluno, da melhor forma possível, para trabalhar a questão da teoria-prática-teoria, conforme já explicitado.

Nas aulas 2 e 3, a docente retoma o conteúdo anterior, cobra a tarefa e inicia a diferenciação entre “caso” e “causo”:

PROFESSORA: Vamos lá, pessoal, só para nós retomarmos: ontem vocês trouxeram para mim um exercício da aula anterior, né, e vocês pesquisaram em casa com os familiares, né, daquele saber da família, daquele saber da sociedade, que vem através, na maioria das vezes, através de texto escrito?

A1: Não, falado.

A2: Contado.

PROFESSORA: Isso. Da oralidade, passado de geração para geração, não é isso? O que nós dissemos é que ele faz parte de um contexto sócio-histórico e cultural, não é isso? Daí vocês me disseram que não pode algumas coisas, tomar banho e comer.

A1: Comer e tomar banho. Deixar chinelo na chuva.

A2: Fazer parto em lua cheia.

A3: Passar debaixo da escada.

PROFESSORA: E diz para mim: como que vocês (inint.) acreditam nessas falas?

A1: Eu não.

PROFESSORA: Mas reproduzem isso?

A4: Ah, eu não acredito, mas se o chinelo estiver virado eu desviro.

A5: Eu não sei... o que sei é que obedeço a vó.

PROFESSORA: Óh, o Lucas não acredita, mas ele vê o chinelo virado ele desvira. Por que será, Lucas?

A4: Dá um trem ruim assim.

A6: Fala, professora, é verdade esse negócio?

A4: Professora, eu não acredito, mas eu desviro o chinelo.

A3: Eu não acredito, mas eu evito.

(Aulas 3 e 4 – 15/05/12)

⁸³ É pertinente observar que no capítulo 4, item 4.8.1 Estrutura composicional do gênero discursivos “causo escrito” contextualizamos as ações que permearam os passos trilhados pela professora, bem como descrevemos os estudos realizados que propiciaram levantarmos as condições de produção e dimensões/características do gênero em tela.

Logo no início, a professora-sujeito retoma a questão da crença, e os alunos citam ações que, culturalmente, não devem ser realizadas, porque caso o sejam, terão consequências, dentre elas, comer e tomar banho; fazer parto na lua cheia; passar debaixo da escada; deixar chinelo virado. A professora questiona se os alunos acreditam nesse saber “passado de geração para geração”, que “faz parte de um contexto sócio-histórico e cultural”. Os alunos respondem que não, porém A4 diz: “Se o chinelo estiver virado eu desviro”, e A5 salienta: “Eu não sei... o que sei é que obedeço a vó”.

Nas enunciações anteriores, vemos a confirmação de que a língua materna, de fato, não chega até nós via dicionário ou estudiosos (gramáticos), mas, sim, por meio de “enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam” (BAKHTIN, 2010, p. 282).

Prosseguindo com a análise do excerto, é interessante que A6 chama a professora, assumindo que ela é a voz autorizada para responder se é verdade ou não esse “negócio” que está sendo discutido. Os estudos de Nóvoa (1999) ressaltam a questão de a voz do professor ser considerada a voz da verdade, para os educandos, uma ação que se repetirá em outras situações discursivas. A professora não responde, opta por continuar instigando os alunos, até que eles enunciam:

A3: Ah, dá aquela impressão, fala: “Ah, num sei o que lá vai acontecer, vai acontecer. Não sei o que lá aconteceu com não sei quem”, a gente fica assim.

A3: É que tudo que minha avó fala acontece, ela joga praga: “Não dança *hip hop* você vai machucar”, já estourei o pulso.

PROFESSORA: A avó joga praga?

A3: É. Joga mesmo, heim! Ela tem uma coisa de falar e acontecer. A voz da vó é a voz de Deus...

(Aulas 3 e 4 – 15/05/12)

Os enunciados proferidos nesse trecho apontam que há, sim, uma possível crença no sentido de que o proferido venha a acontecer. Possivelmente, isso ocorre devido ao fato de os mais velhos terem mais experiência de vida, contudo os jovens observam que as palavras proferidas por eles têm poder. Outro aspecto nesse fragmento, que já havia sido citado no Capítulo 1, é a questão de os avós assumirem a educação dos filhos, e isso se concretiza na fala de A3, nesse excerto, e de A5, no anterior.

No fragmento “A voz da vó é a voz de Deus”, vemos que A3 recorre à voz de senso comum, cuja frase correta é o dito popular “a voz do povo é a voz de Deus”, para mostrar a força da voz de autoridade da matriarca na família. Segundo Rodrigues (2005),

trata-se de um movimento dialógico de assimilação, no caso, com o uso do discurso indireto, cujo conteúdo apresenta valor apreciativo que traz verdades, fatos e opiniões.

Dando prosseguimento, a próxima ação por nós selecionada foi o momento em que a professora-sujeito solicita a produção textual inicial:

PROFESSORA: Samuel, não tem nenhuma história para contar, que ouviu da família, caso, causo? Carol? Eliana? Roberto? Então, a tarefa de vocês para a próxima aula, que é quinta-feira, é perguntar para a família, para a mãe, para o pai, para a avó, para alguém um causo, um causo que vem de outras gerações. Vocês vão ouvir essa história, quem quiser grava no celular, anota no caderno, enfim, como quiserem, mas não quero caso, pois caso é um acontecimento qualquer que poucas pessoas conhecem e ele não é conhecido na região, mas CAUSO, aquele que passa de uma geração para outra, ok?

(inint.) Entenderam?

AA: Sim.

A4: Ah, eu não sei, minha família não tem nenhuma história legal.

PROFESSORA: Mas o que pode não ser legal para você pode ser para nós. O que foi, Estefani?

A5: Meu pai também falou que viu um lobisomem.

PROFESSORA: Você vai falar para o seu pai contar novamente a história para você, você vai relatar para a classe. Então, o que eu quero que vocês façam para quinta-feira? Vocês vão pesquisar com a família esses casos, esses causos... olha, é com a família, não quero nada de computador, nada de *Google* não, heim!

A1: O *Google* é minha família.

A2: Eu tenho uma foto de (inint.) tem um fantasma na foto.

PROFESSORA: Cláudio, filho, tudo bem, você pode trazer a foto, mas eu quero na próxima aula, para quinta-feira, cada (inint.) é um trabalho individual, tá? Cada um traga, por favor, uma história, um causo, que vocês vão pesquisar na família e trazer por escrito, está certo? Só um minutinho, deixa a Carol falar.

A3: Meu tio bebeu demais, bebeu muito, aí ele ficou atormentado, aí veio a coisa ruim, a coisa ruim falava e voltava à noite (inint.) brigando, sabe? Nossa, foi horrível!

(Aulas 3 e 4 – 15/05/12)

A partir das asserções, podemos observar que a mestra permite que os alunos façam uso da ferramenta que considerarem mais adequada para proceder à coleta do causo, e isso gerou diferenciadas reações: (i) alguns começaram a contar fragmentos de causos, logo pareceram aceitar com tranquilidade a proposta; (ii) dois querem recorrer à internet, em vez de ir a campo; (iii) outro tem até documento oficial: foto.

A entrega da produção foi complicada, aos poucos, sob muita pressão da professora. Mesmo assim, dois causos eram cópias, e ela os devolveu para que, de fato, os alunos realizassem a pesquisa. Por fim, a devolutiva da produção textual com a respectiva

correção também gerou certo tumulto, devido ao fato de ser proposta a refacção e pela correção ter sido sugerida de forma diferenciada, conforme veremos mais adiante.

5.7 A CORREÇÃO DOS TEXTOS

Retomando as etapas do trabalho, lembramos que, inicialmente, a professora enfocou o contexto de produção (Quem era o produtor daquele caso? Qual o papel social que este sujeito contador ocupa? Para quem se destinava a história narrada? Onde o caso circulou? Será que o momento sócio-histórico influenciou na produção desse texto?). A seguir, a mestra passou para a discussão sobre o tema, culminando com o direcionamento voltado para a construção composicional e o estilo.

O movimento proposto pela professora-sujeito partiu dessa “conversa” geral sobre o gênero “causo escrito”, perpassando a solicitação de pesquisa acerca do gênero e culminando com a produção de texto. Dentre os textos produzidos, um foi selecionado para refacção coletiva no quadro, no qual trabalhou-se as condições de produção e as dimensões do gênero coletivamente.

Para o processo de refacção tanto das produções individuais como da refacção coletiva, como opção metodológica, a professora-sujeito elegeu os estudos de Ruiz (2001), no quais vimos diversas possibilidades de correção do texto do aluno: (a) correção indicativa; (b) correção resolutive; (c) correção classificatória; e (d) correção textual-interventiva⁸⁴.

Terminado o estudo, mediante o fato de nossa pesquisa estar sedimentada nos pressupostos bakhtinianos, os quais consideram a relevância do papel do outro, conforme assevera Bakhtin (2003, p. 407), para quem o “[...] limite não é o eu, porém o eu em correlação com outras pessoas, ou seja, eu e o outro, eu e tu”, a professora-sujeito optou pelas correções *classificatória* e *textual-interventiva*. Justificamos a seleção da *correção classificatória* porque ela permite propor ao aluno que ele corrija sozinho o seu erro, para tanto, utiliza-se, como método, o uso de um conjunto de símbolos (normalmente, letras ou abreviações), escritos em geral à margem do texto para classificar o tipo de problema encontrado. Essas letras, previamente conhecidas pelos alunos, fazem parte de um código de correção que varia de professor para professor. Quanto à produtividade da correção *textual-*

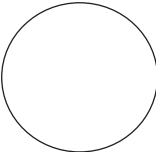
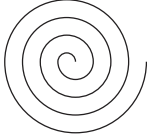


⁸⁴ Segundo Ruiz (2001), temos: a) *Correção indicativa* – objetiva sinalizar (sublinhar, circundar) os problemas para o aluno, na margem do texto ou no próprio corpo da redação; b) *Correção resolutive* – Consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros; c) *Correção classificatória* – uso de símbolos (código de correção) conhecidos pelos alunos para categorizar o problema encontrado; d) *Correção textual-interventiva* – “bilhetes” escritos pelo professor para dialogar com o aluno.

interventiva, vemos que ela possibilita comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno. São conhecidos como “bilhetes”.

Esses “bilhetes”, feitos pelo professor, em geral, têm algumas funções básicas: (i) falar acerca da tarefa de revisão do aluno; (ii) acerca da própria tarefa de correção pelo professor; (iii) coloca-se naquele espaço em branco, na folha de papel, que sobra devido ao não-preenchimento pela escrita do aluno; (iv) os “bilhetes” são para elogiar o que foi feito pelo aluno ou para cobrar o que não foi feito; (v) marca, por excelência do diálogo altamente produtivo – entre esses sujeitos que tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso; (vi) o intuito é tentar ir além das formas corriqueiras e tradicionais de intervenção, para falar dos problemas do texto (adaptado de RUIZ, 2001). Então, diante da opção por essas correções, essa decisão gerou duas ações realizadas pela professora: (i) formular o seu próprio código; (ii) dialogar com o outro, aqui representado pelo aluno.

Assim, o código elaborado pela professora foi este:

Quadro 12 - Código de correção elaborado pela professora-sujeito.

[Parágrafo
—	Acentuação/crase (grifo na palavra)
	Grafia/divisão silábica (círculo da palavra)
	Ideia confusa
//	Concordância (nominal/verbal)
	Problemas de pontuação
=	Repetição de palavras
	Outros

Fonte: Dados da pesquisa.

Apesar de termos elaborado e levado mais duas opções, deixamos a professora-sujeito bem à vontade para a escolha, sobretudo quando alegou que um dos códigos sugeridos era muito complexo:

PROFESSORA: [...] Eles são muito bons, bem completos... é que não adianta escolher um código que depois não vou conseguir usar, o dia a dia e o tempo destinados para a correção é bem corrido, o máximo que consigo são esses que selecionei em pequenos diálogos com o aluno [...]

(Diário – 14/04/12)

Enfim, consideramos que houve coerência, por parte da docente, uma vez que é ela quem iria, no seu cotidiano, fazer uso desse recurso. O passo seguinte, então, foi acompanharmos como ela apresentaria esse recurso para os educandos. Com relação ao conteúdo dos bilhetes, os assuntos eram similares, porque as demandas a serem enfrentadas também o eram. A seguir, selecionamos três, aleatoriamente, para fins de exemplificação. Será mantido somente o primeiro nome dos alunos:

- a) “Roberto, parabéns pelo texto, vi que você produziu dois, contudo observe a troca de algumas palavras, ok?”
- b) “Estefani, o seu texto ficou muito criativo, contudo releia e veja se o título está adequado, cuidado com a concordância nominal.”
- c) “Carlos, vejo que do primeiro texto para esse melhorou bastante, agora, sim, vejo um caso, os elementos do gênero, contudo, na hora de revisar, consulte um dicionário e faça as adequações pedidas.”

O interessante do texto de Roberto é que ele procede à troca de letras – “r” por “l”; “p” por “b” – em função de problemas na fala. Como ele é, levemente, gago, quando quer manifestar sua voz, os outros tomam a frente, e ele fica inibido. Esse contexto o deixa mais gago ainda. Quando observamos essa dificuldade enfrentada pelo aluno, que inclusive o deixa mais introspectivo, dialogamos com a professora, a qual nos sugeriu uma parceria com a família para a verificação exata do problema e, se necessário, acompanhamento fonológico, ações realizadas pela professora-sujeito.

No outro exemplo selecionado, a professora solicita que o texto seja relido e que a aluna reflita sobre a coerência, ou seja, se o título está em consonância com o texto produzido, é a questão da necessidade de os elementos que compõem o gênero serem vistos

de forma interligada, uma vez que o texto tem um assunto e este é paulatinamente construído, interligado às condições de produção e ao estilo (BAKHTIN, 2010).

Estudando o texto de Carlos, vemos que, nele, repete-se uma ação linguageira. Apesar de os alunos terem deficiência ortográfica, se agrupados os equívocos, vemos que são inadequações que se repetem, devido à complexidade da ortografia brasileira, oriunda do latim.

A partir daqui, considerando os dados apresentados, passamos a aprofundar ainda mais os níveis de desenvolvimento real e potencial, elaborando-se uma série de atividades que foram trabalhadas na zona de desenvolvimento proximal dos educandos. Dentre as atividades desenvolvidas, destacamos a leitura de vários causos e o posterior processo de refacção.

PROFESSORA: Isso mesmo, os alunos receberam instruções de como coletar causo e foram para várias regiões do Paraná e gravaram, depois eles escreveram. Vejam aí, notem que tem o nome de cada aluno no livro. É mais ou menos como vocês fizeram, a diferença é que não foram para os sítios, fora da cidade, coletaram junto aos familiares e vizinhos, certo? Então, nós vamos ler alguns causos e vou pedir para que vocês prestem muita atenção, pois vamos iniciar a parte de reconhecimento do gênero. Isso quer dizer que quando vocês leem uma receita sabem que é uma receita, então queremos descobrir o que deve ter num texto para que a gente saiba que ele é um causo ou caso. Oi, filho, coloque o seu nome aqui, ah, tá, você colocou embaixo. Nós vamos ler esses textos, aí eu vou pedir para que vocês sublinhem alguns itens que vou escrever no quadro: se tem quem conta, se tem o tempo, o que acontece, com quem, quando, onde, enfim, façam essa problematização a partir desses textos. Depois disso (inint.) fica mais fácil para (inint.).

(Aula 5 – 25/05/12)

No excerto, a professora está contextualizando o *corpus* do qual os alunos, nessa aula, procederam à leitura, procurando identificar o assunto, a construção composicional e as marcas linguístico-enunciativas.

A professora-sujeito tenta fazer um comparativo entre a forma como aqueles alunos procederam à coleta e o modo como estavam trabalhando – ainda havia aluno devendo a tarefa –, mostrando que o causo tem como autor o próprio contador, enunciador do discurso (ALEGRO; FERREIRA; PAULI, 2009).

Os dados coletados, conforme exposto no Capítulo 1, têm sua origem no projeto “Contação de Histórias do Norte do Paraná”. Trata-se de uma extensão da Universidade Estadual de Londrina (UEL), realizada em parceria com os Núcleos Regionais

de Educação de Cornélio Procópio e de Londrina, a partir da qual os alunos foram a campo, após treinamento, e procederam ao registro.

No discurso da professora, já vemos a incorporação dos pressupostos estudados, “façam essa problematização”, fase na qual a professora-sujeito programou realizar a identificação e a discussão acerca dos principais problemas observados nessa prática social. Em consonância, elegemos que, além dos textos trabalhados em sala seria selecionado um texto, da própria produção textual deles, para que fosse feita, de forma conjunta, a refacção textual.

Essa ação foi necessária devido ao fato de muitos estarem em dúvida sobre o que e como escrever. Assim, seguindo as postulações gasparinianas, sempre que falamos sobre o trabalho docente, estamos nos referindo à sala de aula. Logo, a princípio, pensamos em duas dimensões: a prática e a teórica. A dimensão prática é aquela que transforma a realidade, contudo ela só é possível se as ideias (teorias) forem colocadas em prática. A ação de colocar em prática, ou seja, o fazer docente, pode mudar um contexto. Naturalmente, não se trata de qualquer agir docente, é preciso que haja viabilidade acerca do que se propõe.

Isso posto, Gasparin (2007) afirma que não há nenhuma boa prática que não tenha uma teoria. Esta, por sua vez, agrega uma concepção de língua, visão de mundo, de sociedade, de educação, e, se adequadamente mediada, pode vir a ser transformada em ação. Contudo, é preciso que haja equilíbrio entre o fazer e o pensar. Daí decorre a proposta teoria-prática. Trata-se de duas dimensões que devem ser vistas pelo docente de forma interligada, visto que fazem parte da mesma realidade. Quando o professor, em seu cotidiano, amplia o seu olhar e contempla essas duas dimensões, isso significa que ele está adotando uma postura teórico-prática sobre o conhecimento.

Nesse sentido, além de terem acesso a vários causos e casos, também era preciso que os alunos tivessem acesso à prática, e nada como uma construção coletiva para que a sua compreensão fosse ampliada, inclusive para compreenderem a importância da refacção.

5.8 REFACÇÃO TEXTUAL COLETIVA

Nesse momento, a professora já havia solicitado a produção textual inicial, os alunos já haviam recebido o retorno da professora, com os diálogos e observações que deveriam ser verificadas na tabela, e já tinham feito a primeira refacção individual, na qual apresentaram muitas dúvidas. Então, além de a docente ver essa necessidade e de essa

atividade já constar, previamente, em seu planejamento de aula, para que compreendessem melhor o processo de refacção, a professora selecionou um texto e propôs:

PROFESSORA: Vocês fizeram uma atividade, né, na primeira vez, trouxeram o texto, nós fizemos a correção do texto, vocês refizeram de forma individual, cada um o seu texto, não foi? Então, hoje, a proposta de trabalho é semelhante à de ontem, só que hoje nós vamos fazer coletivamente. Quero que vocês observem a construção composicional, o assunto, a organização do texto, ok? As palavras que foram escolhidas, né? [...]

A3: Vai pegar o melhor texto da sala, o meu, por exemplo, e cada um vai fazer. [...]

PROFESSORA: O que nós vamos fazer, Vitor? Vamos escrever um caso no quadro, depois, coletivamente, vamos ler, é um texto que nós coletamos de vocês mesmos, não precisa falar de quem que é, eu vou omitir o nome e quem identificar o texto não precisa falar, não precisa... não precisa falar. Daí, juntos, nós vamos fazer a reescrita desse texto... não, é um texto curto, quatro ou cinco linhas. Daí nós vamos refazer esse texto juntos. Enquanto isso, eu vou fazer chamada.

A1: Agora?

PROFESSORA: Já. Não precisa falar de quem que é, eu não coloquei o nome, e não é para falar.

A2: É meu. (risos)

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

A professora, no excerto em epígrafe, convida os alunos para avaliarem todo o caso, desde o conteúdo temático, estilo, perpassando a construção composicional. Os alunos iniciam a sua participação nesse processo e, pela enunciação de um deles, presente no excerto, podemos inferir que, na visão dele, um texto digno de ser colocado no quadro para desenvolvimento da atividade é o “melhor”. Ele retrata a típica visão do ensino tradicional, que aponta que o professor passará um “modelo” a ser seguido, o que nos remete aos estudos de Perfeito (2005, p. 20), quando a autora versa sobre o ensino dentro de uma visão tecnicista, atrelado à teoria comportamentalista/behaviorista. Vejamos, antes, o texto selecionado:

Refacção textual (versão 1)

*É assim que todo homem que bebra
e passava na ponte bebado eles vão uma
mulher que foi tinha morrido cheia de
algodão na boca. é o que dizem,
não usei use a verdade.*

O texto já era de nosso conhecimento, uma vez que havíamos acompanhado a correção inicial, feita pela professora. Assim, já sabíamos que o texto selecionado era justamente o que a professora compreendeu que precisaria de maior intervenção: “ao trabalhar esse texto, acredito que posso estar ajudando no processo de refacção que eles estão apresentando tanta dificuldade” (Diário – 14/04/12).

Outro fato interessante e que, segundo nossa prática pedagógica, ocorre com frequência em sala de aula é o professor selecionar um texto e, para evitar constrangimento, preservar a sua autoria. Esse comportamento se repete, contudo é o próprio autor que se delata: “**PROFESSORA:** Já. Não precisa falar de quem que é, eu não coloquei o nome, e não é para falar. **A2:** É meu. (risos)”.

Embora tenhamos tentado copiar as inserções em cores de caneta diferenciadas, não foi possível registrar fato a fato, por isso tentamos agrupar as informações novas, sintetizando-as em duas versões, as quais apresentaremos na sequência desta seção.

As ações que ocorrem depois são satisfatórias, pois a sala participa, ativamente, do processo de refacção, desde a leitura até a seleção lexical:

PROFESSORA: Atenção, atenção, atenção em mim, atenção em mim. Ouçam, por favor, esse texto que está no quadro, ouçam, nós vamos fazer juntos, coletivamente. Alguém pode ler para mim? [...]

PROFESSORA: Tá. Esse texto que nós temos ali, pessoal, é um caso?

AA: É.

PROFESSORA: É? Mas está completo?

AA: Não.

PROFESSORA: O que está faltando nele?

A1: É onde começa que é o final dele.

A2: Quem contou?

A3: A minha vó me contou... [...]

A5: Quem contou...

PROFESSORA: Então, espera lá... Vamos começar?

A3: Me contou... a avó, né, professora?

PROFESSORA: Avó, desculpa aí. Sua avó.

A4: É para mim copiar esse, xxxx?

PROFESSORA: É. Bom, primeira coisa, vamos colocar um título para o nosso caso?

A1: A mulher da ponte.

PROFESSORA: A mulher da ponte? A mulher da ponte. A mulher da ponte, vai lá. O que você falou mesmo, Vitor? “A minha avó me contou...” coletivo, Tainara, coletivo. O título, a Juliana sugeriu: “A mulher da ponte”, o Vitor: “A minha vó me contou” que...

A2: Na cidade dela.

A3: Cornélio Procópio.

A4: Na cidade.

A5: Todo mundo sabe.

PROFESSORA: Cornélio Procópio, a cidade dela?

A6: Pode ser.

PROFESSORA: Cornélio Procópio, perto da linha do trem.

A3: Mas Cornélio tem linha do trem?

PROFESSORA: Cornélio Procópio.

A3: xxxx, não tem linha do trem em Cornélio.

PROFESSORA: Tem, sim. Cornélio Procópio, perto da linha do trem... o que aconteceu?

A4: Era assim...

PROFESSORA: Era assim que todo homem... não fica esquisito? Qual gênero começa dessa forma?

AA: Contos de fadas?

PROFESSORA: Isso! “Minha avó me contou...” o que está faltando aqui?

A5: Tinha um boato.

PROFESSORA: “Minha avó me contou...” o que está faltando aqui?

A6: Quando.

A7: Em mil novecentos...

A8: Há muito tempo atrás.

PROFESSORA: “Há muito tempo atrás...” O que acontecia?

A9: Todo homem dizia. Diziam.

PROFESSORA: Muito bem. **A10:** Diziam.

PROFESSORA: Todo homem que bebia... o quê?

A11: E passasse...

PROFESSORA: “E passava na ponte... na ponte bêbado”, é isso? O que acontecia?

A4: Porque pode ser bêbado assim, porque assim fica muito repetido.

PROFESSORA: Então vai. Sugere aí, Ana. Qual você sugere?

A3: Quando (inint.)

PROFESSORA: Diziam que todo homem...

A4: Que passava bêbado na ponte.

PROFESSORA: Passava bêbado na ponte...

A3: Via...

PROFESSORA: E daí?

A4: Via uma mulher.

PROFESSORA: Óh, pessoal. Observem aqui, por favor. Esse não. Acompanha lá comigo: “A mulher da ponte”. Vamos ver se nosso texto está com sentido aqui. “A minha avó me contou que na cidade dela, em Cornélio Procópio...”

A12: Faltou...

PROFESSORA: Ah, em Cornélio, é melhor colocar então? “Em Cornélio Procópio, perto da linha do trem, há muito tempo atrás, quando ela era criança, diziam que todo homem que passava bêbado na ponte...”

A3: Via uma...

A14: Via uma moça.

A13: Com a boca cheia de algodão.

PROFESSORA: Algodão, e daí?

A3: Mas não sabemos se é verdade.

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

No excerto, a professora-sujeito solicita que os alunos procedam à leitura e vejam se o caso está completo. Eles mesmos começam a observar que falta quem narrou a história. Como o autor já havia se manifestado, ele se pronuncia, exigindo que seja mantida a veracidade: “**A3:** Me contou... a avó, né, professora? **PROFESSORA:** Avó, desculpa aí. Sua avó.” Alguém observa que falta o local, e o mesmo aluno complementa: “**A3:** Cornélio

Procópio”. Nesse momento, a professora intervém e acrescenta a informação de que é perto da linha do trem. Preocupado em manter a veracidade, o autor questiona: “**A3:** Mas Cornélio tem linha do trem?”.

Conforme o texto vai sendo paulatinamente tecido, novas observações são feitas. Assim, são feitas referências ao fato de faltar o tempo, e surgem duas opções: um aluno cita um tempo específico, “**A7:** Em mil novecentos...”, e o outro opta por um tempo não tão definido, “**A8:** Há muito tempo atrás.”, permanecendo o segundo.

Outra questão surge, quando um aluno sugere que a moça da ponte apareça com a boca cheia de algodão, possivelmente uma referência a uma lenda urbana que eles narraram durante as aulas, “a loira do banheiro”, que tinha algodão na boca. Novamente, o autor se preocupa com a veracidade e enuncia: “**A13:** Com a boca cheia de algodão. **PROFESSORA:** Algodão, e daí? **A3:** Mas não sabemos se é verdade...”. Notemos que ele aceita a refacção, contudo quer manter a história narrada por sua avó a mais fidedigna possível.

Com relação ao título, notamos que a professora tenta defini-lo logo no início da produção textual: “**PROFESSORA:** É. Bom, primeira coisa, vamos colocar um título para o nosso caso?”. Consideramos que essa ação pode ser uma das últimas, visto que o texto, à medida que são incorporadas novas informações, tem o seu sentido alterado, e isso se fez presente, tanto que, logo adiante, um aluno irá sugerir uma alteração. Por hora, prosseguindo, o texto encontra-se assim:

Refacção textual⁸⁵ (versão 2)

Mediação da professora	Título – paragrafação
	Especifica o local
	“A mulher da Ponte” [2]
	A minha avó me contou que na cidade dela, lá em Cornélio Procópio , perto da linha do trem, há muito tempo atrás , quando ela era criança, diziam que todo homem que passava bêbado na ponte via uma moça com a boca cheia de algodão. detalhes da morte
Nome da avó	A vovó Ana contava que ela morreu enforcada, foi encontrada pendurada na ponte, assassinada por um bêbado . Desde então, sua alma, perturbada assombrava todos bêbados que passavam por ali .
	alteração do adjetivo
	Esse caso é verdade , minha avó dizia que quando o vô bebia, ele voltava com arranhões porque fugia da moça da ponte.
	Reforça a veracidade – tempo -

⁸⁵ As inserções em amarelo referem-se à mediação da professora-sujeito no processo de refacção coletiva.

Podemos observar que aspectos como autor, local, quando ocorreu, qual o fato, o assunto e, até mesmo, a testemunha começam a aparecer na construção do texto. Contudo, antes da produção final, ainda temos aspectos relacionados às marcas linguístico-enunciativas que se apresentam:

PROFESSORA: “Há muito tempo atrás, quando ela era criança, diziam que todo homem que passava bêbado na ponte via uma moça com a boca cheia de algodão.”

A4: E quando estava ele ela ia para a mata.

PROFESSORA: A moça conquistava ele?

A4: Conquistava o bêbado e levava ele para mata.

A5: Mostrava as peitolas. (risos)

A4: Ela conquistava o bêbado e levava ela para a mata.

A5: Mas isso aí não é aquela sereia, a Iara?

PROFESSORA: Não.

A13: A loira do banheiro.

PROFESSORA: Uma das características do causo, tá, pode relatar uma história, um causo engraçado, um causo assustador, né, um causo de assombração.

A4: Um causo de bêbado.

PROFESSORA: Como nós podemos continuar a história agora? Uma moça com a boca cheia de algodão, ponto?

A13: Morta.

A9: Uma moça...

PROFESSORA: Sempre morto, tem uma história quando está morto, viu, contavam.

A12: (inint.) algodão na boca, ela acabou morrendo.

A15: Ela chapou, professora.

PROFESSORA: Ela aparecia assim, deliberadamente, só para assustar?

A4: Não, ela morreu enforcada na ponte.

PROFESSORA: Ah, tá. Aparecia na ponte porque morreu enforcada na ponte, muito bem.

A12: Como que morre uma pessoa enforcada na ponte?

A4: Amarrou uma corda na beirada da ponte.

A12: Ah, tá. Amarrou uma corda no pescoço e a corda na ponte.

PROFESSORA: Ela morreu... um bêbado a matou, porque ela só assustava os bêbados?

A4: Ela morreu na ponte atropelada por um bêbado.

A12: É?

PROFESSORA: Não é mais enforcada?

A4: Atropelada.

A12: Assassinada por um bêbado.

PROFESSORA: Mas foi assassinada, tá. Morreu enforcada...

A3: Gente, vocês ficam mudando minha história, é enforcada!

A4: Desculpe, é enforcada, você e sua vó que sabe.

PROFESSORA: “Desde então aparece na (inint.). Desde então sua alma penada vaga pela ponte.” Desde... colocou? Sua alma o quê?

A12: Sua alma... perturbada.

PROFESSORA: Perturbada, marcas linguísticas, né, professora, então melhor. “Sua alma perturbada assombra, apavora...”

A4: Assombrava todos os bêbados que passavam pela ponte.

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

A atividade seguinte, previamente elaborada, consistia no desenvolvimento de uma série de atividades, as quais, após serem lidas e explicadas pela professora-sujeito, foram realizadas individualmente e corrigidas coletivamente. Nelas, eram abordadas questões relacionadas ao conteúdo temático, à construção composicional e às marcas linguístico-enunciativas. As atividades a seguir fazem parte da etapa denominada de Instrumentalização.

Causo inicial

Era assim que todo homem que bebia e passava na ponte bêbado eles vião uma mulher que já tinha morrido cheia de algodão na boca, é o que dizem, não sei se é verdade.

Refacção coletiva (versão final)

“A moça da Ponte”

A minha avó me contou que na cidade dela, lá em Cornélio Procópio, perto da linha do trem, há muito tempo atrás, quando ela era criança, diziam que todo homem que passava bêbado pela ponte via uma moça com a boca cheia de algodão.

A vovó Ana contava que essa moça morreu enforcada na ponte, assassinada por um bêbado. Desde então, sua alma, perturbada, assombrava todos os homens bêbados que passavam por ali.

Isso é verdade! Minha avó dizia que quando meu avô saía para beber ele tinha medo, mas, mesmo assim, ia. Quando o vô voltava para casa, sempre tinha marcas de arranhões. Ele dizia que tinha fugido da moça da ponte.

Atividades orais e escritas

- 1) Todo texto é produzido dentro de um contexto. Onde esse foi produzido?
 - a) Local?
 - b) Com que objetivo? Ao produzirmos esse causo juntos, tivemos um objetivo. Nós pegamos o texto produzido por um amigo e o reescrevemos coletivamente. Por que reescrevemos o texto?
- 2) **Conteúdo temático:**
 - a) Todo texto tem um conteúdo temático. Na medida em que se procede à leitura do texto, paulatinamente, vamos avaliando e construindo o tópico do discurso como um todo. Nos causos, podemos identificar vários temas. Qual é o tema desse causo?
 - b) Podemos aprender algo com esse causo?
- 3) Pensemos na **construção composicional:**
 - a) Como está estruturado o texto? Proceda à leitura do texto novamente e observe como foi organizada a construção composicional.
 - b) Quando escrevemos, usamos um discurso. Ele pode ser direto ou indireto.

Vale lembrar que o discurso indireto ocorre quando o enunciador/autor/narrador utiliza suas próprias palavras/sua voz, para reproduzir a fala de um personagem. No discurso direto, temos o próprio personagem que fala, para tanto faz-se uso de travessão ou aspas.

- c) Qual discurso prevalece no texto?
- 4) Estudo sobre os recursos linguístico-expressivos do gênero e as marcas enunciativas do produtor do texto (estilo)

Verbos são palavras que conjugamos – mudamos de **pessoa** (exemplo: verbo ter – **eu** tenho, você tem, ele tem, nós temos etc.); de **tempo** (exemplo: presente > eu tenho; futuro > eu terei; passado > eu tive/eu tinha); e de **modo** (certeza > eu tenho; incerteza, possibilidade > que eu tenha, se eu tivesse; apelo, sugestão, ordem > tenha, tenham).

Observe os verbos do texto:

“A minha avó me **contou** que na cidade dela, lá em Cornélio Procópio, perto da linha do trem, há muito tempo atrás, quando ela **era** criança, **diziam** que todo homem que **passava** bêbado pela ponte **via** uma moça com a boca cheia de algodão. A vovó **disse** que essa moça **morreu** enforcada na ponte, assassinada por um bêbado.”

- a) Após apreender esse conteúdo, responda: qual é o modo verbal predominante no caso?

Como você deve ter observado, o texto apresenta marcas de tempo e de lugar em que ocorreu a história. Apresente, então, o elemento indicador da definição de espaço (local) e tempo. Identifique os efeitos de sentidos produzidos pela definição espaço-temporal nesse caso.

- b) Espaço:
 c) Tempo:
 d) Efeito de sentido:
 e) O tempo quando aconteceu pode ser identificado? Está especificado com detalhes ou mais ou menos?
 f) Narrador é quem conta o caso. No texto, temos um narrador?
 g) Quem são os personagens do caso?
 h) Há protagonista?
 i) Lembrando que temos dois narradores: o observador e o narrador personagem. O narrador observador limita-se a narrar os fatos, e o narrador personagem participa da história. Qual é o narrador desse texto?
 j) No texto escrito, muitas vezes, encontramos marcas de oralidade: “daí”, “né”, “pra”, dentre outras. No caso reescrito, há marcas de oralidade?

No fragmento:

“[...] diziam que todo homem que passava bêbado pela ponte via uma moça com a boca cheia de algodão”.

- k) Qual o efeito de sentido da seleção lexical “todo homem”?
 l) Qual o efeito de sentido da seleção lexical “boca cheia de algodão”?

Adjetivo é a palavra que caracteriza o substantivo ou qualquer palavra com valor de substantivo, indicando-lhe atributo, estado, modo de ser ou aspecto. Por exemplo: O homem **trabalhador**. A palavra “trabalhador” é um adjetivo, pois traz uma característica de “homem” (substantivo).

No caso, consta:

“[...] diziam que todo homem que passava bêbado pela ponte via uma moça com a boca cheia de algodão [...]”.

- m) Qual efeito de sentido é produzido pelo adjetivo “bêbado” no contexto?

Temos, ainda:

“A vovó disse que essa moça morreu enforcada na ponte, assassinada por um bêbado. Desde então, sua alma, **perturbada**, assombrava todos os homens bêbados que passavam por ali. [...]”

- n) Qual efeito de sentido o adjetivo “perturbada” cria no texto?
- o) É possível substituir a palavra em destaque “**perturbada**” por outra que tenha o mesmo sentido?

Proceda à leitura do fragmento a seguir:

“Isso é verdade! Minha avó dizia que quando meu avô saía para beber ele tinha medo, **mas** mesmo assim ia.”

- p) Observe que a avó conta que o avô tinha um sentimento. Qual?
- q) Esse sentimento o impedia de sair para beber?
- r) Qual expressão aponta isso?
- s) O que significa essa expressão?
- t) É possível substituir a palavra em destaque “**mas**” por outra que tenha o mesmo sentido?

5) As vozes presentes no texto:

Quando lemos um texto, geralmente, procuramos quem é o sujeito responsável pelo que está sendo dito. Ex.: “A professora disse que todos compreenderam bem.” Aqui eu sei que foi a professora quem falou. Observe os dois fragmentos:

“[...] **diziam** que todo homem que passava bêbado pela ponte via uma moça com a boca cheia de algodão”.

“**Minha avó** dizia que quando meu avô saía para beber ele tinha medo, mas mesmo assim ia.”

- a) Comente sobre a diferença da seleção lexical em destaque na produção de sentido do texto.
 - b) A voz que dá credibilidade à história pode ser identificada?
 - c) Em que fragmento do texto encontramos essa comprovação?
 - d) No texto, há algum fragmento que justifique o porquê de essa moça aparecer? Localize.
- 6) Observe as frases a seguir e analise os efeitos de sentido que cada seleção lexical acrescentada cria no sentido do texto.
- a) A moça morreu.
 - b) A moça morreu enforcada.
 - c) A moça morreu enforcada na ponte.
 - d) A moça morreu enforcada na ponte, assassinada.
 - e) A moça morreu enforcada na ponte, assassinada por um bêbado.
 - f) Dependendo da seleção lexical, há diferença na produção do sentido do texto?

Advérbio é a classe gramatical das palavras que modificam um verbo ou um adjetivo ou um outro advérbio. Raramente modificam um substantivo. É a palavra que indica as circunstâncias em que ocorre a ação verbal. Ex.: Ana **não** chega na hora nunca.

Observe o trecho: “Quando vovô voltava para casa, **sempre** tinha marcas de arranhões. Ele dizia que tinha fugido da moça da ponte.” Quais os efeitos de sentidos causados pela seleção lexical do advérbio “sempre”?

- g) Consulte a relação de advérbios e veja a sua classificação, de acordo com a gramática.

Advérbios de tempo: sempre, nunca, jamais, cedo, tarde, já.

Advérbios de lugar: abaixo, acima, adentro, adiante, afora, aí.

Advérbios de negação: não, nunca, jamais.

Advérbios de afirmação: sim, certamente.

Advérbios de dúvida: possivelmente, provavelmente, talvez, será.

- 7) Existem escolhas lexicais que retomam um termo anterior. O autor não quer repetir a mesma palavra e, para isso, usa pronomes.

Ex.: O **Roberto** foi ao dentista. **Ele** chegará mais tarde na aula. “Ele” retoma “Roberto”.

Vejamos alguns fragmentos do texto e localizemos os termos que retomam outros:

- a) A minha avó me contou que na cidade **dela**, lá em Cornélio Procópio, perto da linha do trem, há muito tempo atrás, quando **ela** era criança [...]
- b) A vovó disse que essa moça morreu enforcada na ponte, assassinada por um bêbado. Desde então, **sua** alma, perturbada, assombrava todos os homens bêbados que passavam por ali.

Nesta e nas aulas seguintes, a professora abordou – oralmente ou usando o quadro – os aspectos que fazem parte da produção de sentidos do texto, bem como os de coerência – progressão, retomada, relação de sentidos e não contradição –, enfatizando aspectos relacionados à comunicação socialmente produzida, o que vem ao encontro dos estudos de Antunes (2010), que indicam que a mediação docente deve privilegiar a linguagem em uso.

A título de exemplificação, na sequência, comentaremos parte das atividades desenvolvidas. Então, começam a indicar sugestões de seleção lexical que podem alterar o sentido do texto, à medida que são palavras com maior ou menor peso semântico. Nesse caso, o objetivo era aterrorizar o leitor, então, para essa moça, são indicados os adjetivos: conquistadora (de bêbados); vulgar (mostraria os seios – “peitolas”); morta; chapada; suicida; dentre outros. Essa mesma ação ocorreu na hora de definir como estava a alma dessa moça, se perturbada, penada, ficando: “Sua alma perturbada assombra, apavora...”. Tal encaminhamento didático possibilita promover a articulação entre teoria e prática, com abordagem da análise linguística contextualizada às práticas de leitura e produção/refacção textuais, conforme apregoa Geraldi (1984; 1993) e Perfeito (2005; 2008; 2012a; 2012b).

Após, surgem debates para definir qual efeito de sentido fica melhor, dentre as possibilidades, para descrever a morte da moça: (i) atropelada por um bêbado; (ii) ela era suicida, amarrou uma corda na ponte; (iii) foi assassinada. Contudo, o autor reivindica: “**A3:** Gente, vocês ficam mudando minha história, é enforcada!”, e como a sala já admite que a pessoa indicada para dar a palavra final é o autor, até cita seu nome:

PROFESSORA: Bom, para nós fecharmos o nosso texto, está faltando aqui uma característica importante. Nós colocamos que o causo tem que ter assim...

A4: E a testemunha?

PROFESSORA: Isso, testemunhas. Algo ou alguém que pode dar garantias que aquela história realmente aconteceu, que é verdade. Então nós podemos fechar esse texto... Fala, Juliana.

A13: Pergunta para o Samuel, ele e a vó que sabem quem garante a verdade.

PROFESSORA: Bom, neste caso, vamos usar nossa liberdade de escritores, podemos nós mesmos inserir um pouco ao texto. Como nós podemos fazer agora para a gente fechar essa característica de verdade, verdadeira? Também podemos trocar uma (inint.)

A13: O Samuel estava lá na ponte, ele sabe que é verdade.

A4: Pior, que tal uma pessoa passando lá viu.

PROFESSORA: Mas quem é a testemunha?

A4: O bêbado que viu, sobreviveu ao ataque da mulher.

A3: Não, já sei. O homem que estava (inint.)

PROFESSORA: Então vamos colocar assim: “É verdade...” Quem garante que essa verdade é verdade?

A13: O Samuel.

A3: Minha avó.

A4: Minha avó falou que quando o meu avô saía para beber e chegava cheio de marca de batom (risos).

PROFESSORA: É verdade. A moça do algodão beijava o...?

A4: Beijava, até tirava o bigode dele.

PROFESSORA: Tirava os fios do bigode. É verdade. “Minha avó... o quê? “Quando meu vô bebia... é isso? “Minha avó...”

A4: Dizia que quando meu avô saía para beber voltava com marcas de batom.

PROFESSORA: Na ponte? Marcas de algodão? Como que algodão deixa marcas.

A3: Marcas de sangue?

PROFESSORA: Ah, marcas de sangue. “Meu avô saía para beber, voltava com marcas de batom”, voltava com marcas de que mesmo?

A3: Com marcas de sangue.

A12: Marcas de sangue no algodão da mulher.

A4: Marcas de batom.

PROFESSORA: E a (inint.) tentava fugir da moça de algodão, com arranhões. Arranhões então.

A4: Depois disso, meu avô parou de beber, porque ele achou que estava tão bêbado, tão bêbado que ele (inint.)

PROFESSORA: Fugia... o que da moça? Óh, vê se ficou bom, está melhor, né, Juliana? A moça da ponte. Lê para mim, Vanessa, por favor. “Minha avó dizia que quando o meu avô saía para beber voltava com arranhões (inint.)”

A3: Minha avó dizia que ela morreu por (?=parto).

A4: Professora, dizia não. ((Barulhos próximo ao gravador))

PROFESSORA: Por um bêbado... da moça da ponte. Vanessa. (inint.) leia todo o texto, por favor.

A3: Ah, agora eu estou entendendo essa matéria...

A5: “Há muito tempo atrás, quando eu era criança, todo homem que passava bêbado pela ponte via uma moça com a boca cheia de algodão. Minha avó disse que ela morreu enforcada por um bêbado e desde então sua alma perturbada vaga assombrando todos os homens... os homens bêbados que passavam pela ponte. É verdade. Minha avó dizia que quando meu avô saía para beber voltava com arranhões porque fugia da moça da ponte.”

A3: Eu acho que ficou bom.

PROFESSORA: É que vocês foram falando, falando, eu fui escrevendo, então por isso que ficou (inint.) bom. Copiem no caderno o novo texto, ok? Ficar assim? Algo mais?

A4: Eu também acho que ficou bom, precisa mudar o título.

A3: O título?

PROFESSORA: E o que você sugere?

A4: A moça da ponte, sei lá... o que acha, **Samuel**?

PROFESSORA: Xiu... calma, eu sei que a aula tá acabando, só mais uma coisa, vejam se este novo título fica melhor, muda ou não?

AA: Muda.

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

No excerto, o aluno faz a seguinte indagação: “**A4:** E a testemunha?”. A partir disso, novas informações são acrescentadas ao texto. O diálogo inicia com um aluno sugerindo que o autor do texto dialogue com quem ele coletou o caso e traga essa resposta. Já a professora, como quer dar prosseguimento às atividades, sugere outro encaminhamento: “**PROFESSORA:** Bom, neste caso vamos usar nossa liberdade de escritores, podemos nós mesmos inserir um pouco ao texto.” Assim, ela devolve a pergunta para a classe, que prossegue construindo o texto.

A discussão se instaura quando se tenta definir qual é a marca que o avô apresentava após passar pela ponte: de batom? de sangue? Por fim, opta-se por “arranhões”, sobretudo pelo termo ser mais significativo para o contexto construído. Chamou-nos a atenção a enunciação de A3, tendo em vista que somente agora ele compreendeu o conteúdo trabalhado: “Ah, agora eu estou entendendo essa matéria...” Isso nos permite inferir que somente a teoria, sem a prática materializada, pode ser de difícil compreensão para o educando.

No final, o aluno observa que o título não está coerente, considerando as inserções/alterações realizadas, e propõe que seja mudado: “**A4:** Eu também acho que ficou bom, precisa mudar o título. **A3:** O título? **PROFESSORA:** E o que você sugere? **A4:** A moça da ponte, sei lá...” Nesse momento, vimos que a mediação docente foi fundamental, uma vez que, quando o aluno apresenta seu posicionamento, no sentido de discordar do título – que fora dado pela própria professora –, a professora-sujeito não apresenta a solução, mas, sim, faz um questionamento – “E o que você sugere?” –, fazendo com que o aluno reflita, analise o texto e construa o seu conhecimento. Inferimos que, como ao longo do texto a expressão “a moça” foi citada mais de uma vez, o aluno considerou coerente que esse nome permanecesse no título, o que foi respeitado pela professora e abonado pelos demais colegas da classe.

Assim, o texto final ficou desta forma:

Refacção textual (final)

“A **moça** da Ponte” – versão final

A **minha avó** me contou que na cidade **dela**, lá em Cornélio Procópio, perto da linha do trem, há muito tempo atrás, quando **ela** era criança, diziam que todo homem que passava bêbado pela ponte via uma **moça** com a boca cheia de algodão.

A **vovó Ana** contava que essa moça morreu enforcada na ponte, assassinada por um bêbado. Desde então, sua alma, perturbada, assombrava todos os homens bêbados que passavam por ali.

Isso é verdade! **Minha avó** dizia que quando meu avô saía para beber ele tinha medo, mas, mesmo assim, ia. Quando o vô voltava para casa, sempre tinha marcas de arranhões. Ele dizia que tinha fugido da **moça** da ponte.

Retomadas – alteração título

Podemos aprender algo com o caso?

Na refacção, temos exemplos da professora trabalhando com os recursos linguísticos presentes no texto. Observa-se que temos, em destaque, algumas palavras, porque a professora, com o texto no quadro, trabalhou com os alunos a questão da substituição e retomada pronominal, considerando que a tendência dos alunos era repetir “avó” todas as vezes em que iam narrar uma ação descrita pela personagem. É interessante que as asserções dos meninos são direcionadas para o uso de “vó” ou “avó”; já as meninas sugeriam mais “vovó”, talvez por ser mais carinhoso.

No tocante ao apagamento de conteúdo, o texto original começava com “Era assim...”. A professora não explicitou qual gênero inicia dessa forma, mas perguntou aos alunos. A observação da docente sobre o conteúdo temático é interessante:

PROFESSORA: Agora que terminamos, vamos voltar a ler a primeira escrita e esta versão final para vermos como ficou?

A1: Eu leio!

PROFESSORA: Voltemos ao texto inicial, observem que nele o autor coletou o caso, mas parece que não quis se comprometer com a história, o que vocês acham?

A2: Ele diz que não garante que é verdade.

PROFESSORA: E porque será que faz isso?

A3: Medo de nós rir dele... (risos)

A4: Ri eu ri quando a vó contô, meu ela fala bebo, muié, vixi... tudo errado...

PROFESSORA: Vejam a temática de um e de outro, é a mesma?

A1: Terror.

A2: Medo.

A3: Suspense.

A4: Drama, foi triste... depois ficou assustador.

PROFESSORA: Baseado em quê vocês dizem que é esse o tema?

A1: Pelo sentido da história.

A2: As palavras.

A3: O que aconteceu lá.

PROFESSORA: Isso, então notem que quando vocês vão escrever, as palavras vão dando sentido ao texto, e nós conseguimos identificar do que tratou o texto pela análise que fizemos dos sentidos das palavras que, juntas, foram formando esse graaande tema. Pessoal, vocês tão entendendo?

AA1: Sim.

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

Outra questão que observamos diz respeito ao processo de refacção do texto oral para o escrito, em que imperou o apagamento da variação linguística (comuns na oralidade) do narrador original, o que é denunciado na asserção de A4: “ri eu ri quando a vó contô, meu ela fala bebo, muié, vixi, tudo errado...” Vemos que o aluno não compreendeu que se tratava de marcas da oralidade, ou seja, é a questão da variação linguística: “bebo”, em vez de “bêbado”; “muié” por “mulher”; uso da expressão “vixi” para retratar a situação amedrontadora. Contudo, para os alunos letrados, esse linguajar é considerado como “fala tudo errado...”.

Como temos acesso a outros fragmentos da aula para confrontar com esse, vemos que o fato de a professora seguir adiante e não esclarecer foi motivado, em parte, pelo som alto de risos, os quais ela dispersou com a estratégia de chamar para o assunto – “temática” –, além do fato de ela já vir se posicionando a esse respeito desde a primeira aula: “**PROFESSORA:** Então vamos pontuar algumas coisas, óh: o problema não é que eles não têm conhecimento, eles têm conhecimento, eles têm saberes, só que é um saber diferenciado” (Aula 1). Entretanto, nesse momento, a questão da variação linguística passou despercebida.

Ainda retomando a participação do autor real do texto – visto que ele mesmo se denunciou –, vemos que uma coisa é o texto que ele coletou, outra é o acréscimo feito. A avó relatara o caso, mas ele mesmo, por sua conta, acrescentou “é o que dizem, não sei se é verdade”, fato observado pela professora-sujeito, que instigou os alunos a pensarem sobre isso. Analisando o ocorrido, Rodrigues (2005) nos aponta que se trata de uma estratégia discursiva ou, melhor dizendo, uma refutação à possível contrapalavra. Assim, o autor se antecipa a possíveis reações-respostas e enuncia algo que pode respaldá-lo.

Ao procedermos à análise da aula completa, de acordo com a forma como a professora conduziu a mediação, pareceu-nos que ela privilegiou a análise dialógica, lançando as questões para que os alunos se posicionassem, o que consideramos importante para que

eles possam se sentir, de fato, autores e produtores dos seus próprios textos (GERALDI, 1993).

Quanto à abordagem do assunto do texto, a forma realizada nos indica que a professora está se apropriando dos conteúdos estudados. De fato, o assunto torna-se tema, ao ser ideologicamente contruído, e vai se formando de acordo com a seleção lexical presente no texto. Outra retomada que nos interessou foi o fato de os alunos estarem com dificuldade em refazer o primeiro caso coletado. Dessa forma, parece-nos que a atividade foi mais bem compreendida, embora alguns alunos tenham manifestado certo desânimo para prosseguir com o trabalho no texto, possivelmente porque estão acostumados aos moldes tradicionais nos quais eles produzem uma única versão.

Após essa etapa, foi solicitado que o aluno procedesse à correção do texto por ele produzido. Estamos nos referindo, neste momento, ao segundo texto produzido. Entretanto, houve reação, quando esse segundo texto retornou para o aluno, com alterações ainda a serem feitas:

PROFESSORA: Viram porque temos que fazer um texto mais de uma vez?

A1: Vi eu vi, é chato.

A2: Não gosto de fazer outro.

PROFESSORA: Calma, nosso trabalho ainda não terminou, como vamos colocar esses textos num livro desse jeito? Precisa melhorar... então vamos começar para terminar, cada um pegará o seu texto, compare o primeiro com esse que fizemos juntos e vamos trabalhar na melhora daquele texto, observando tudo que vimos nessa aula, certo? Entenderam?

A3: Agora entendi, bem mais.

PROFESSORA: Não esqueçam de olhar as observações individuais que fiz para cada um, eu vou destinar um tempo nas minhas aulas para essa produção e vou passar nas carteiras.

A4: Eu não vou fazer.

A5: Nem eu.

A6: O meu tá bom, bem melhor que o do quadro (risos)... eu tenho que fazer MESMO?

PROFESSORA: Sim, senhores, não vão ficar sem fazer não, os bonitos, os três, com preguiça de trabalhar, vamos continuar refazendo o texto de vocês... a reescrita é uma parte das atividades... (bate o sinal)

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

Pelas enunciações proferidas pelos alunos, vemos que houve certa rejeição, no que concerne ao processo de reescrita textual: A1 usa o adjetivo “chato” para manifestar seu descontentamento; A2 assevera simplesmente que não gosta de ter esse trabalho; A4 comunica que não irá fazer; sendo imediatamente apoiado por A5, que diz “nem eu”; já A6 considera que o seu texto não se enquadra na categoria dos demais colegas, avaliando que está

superior, logo não precisaria ser refeito. Para tanto, ele busca o apoio da professora para sua decisão: “eu tenho que fazer MESMO?”. Diferentemente, vemos a postura de A3, que admite a relevância da atividade, uma vez que, após realizá-la, segundo ele, houve melhor compreensão do conteúdo trabalhado: “agora entendi, bem mais”.

A reação da professora – que nos interessava, diante desse impasse – foi tomar as rédeas da situação, explicar que não era uma atividade negociável: “sim, senhores, não vão ficar sem fazer não, os bonitos, os três, com preguiça de trabalhar, vamos continuar refazendo o texto de vocês...”. Outra observação é a de que, logo acima, nesse mesmo excerto, a docente havia mencionado a relevância desse trabalho para “colocar esses textos num livro”. Ao analisarmos a situação, entendemos que a problemática se estabeleceu pelo fato de o aluno não ter o processo de reescrita como parte natural de um processo que envolve a produção textual, por isso o estranhamento.

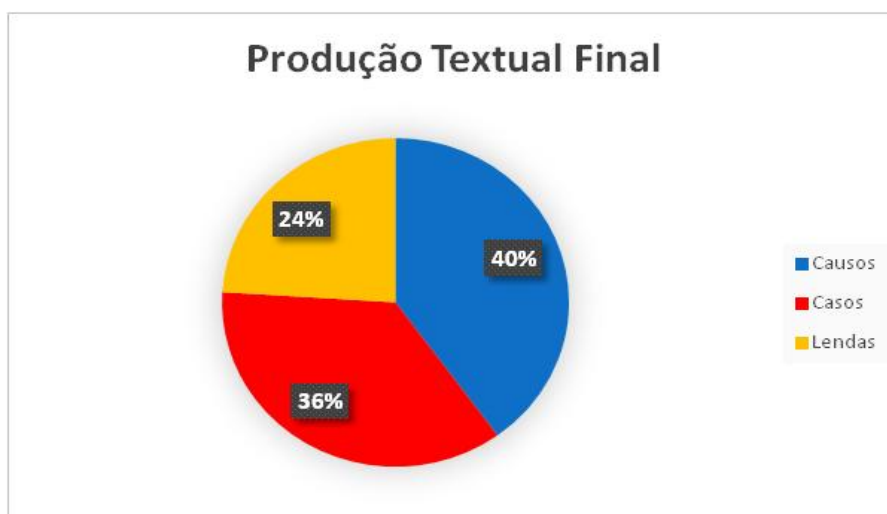
Prosseguindo com as atividades, nas aulas posteriores, em sala, os alunos trabalharam nessa refação, e a análise dessas produções gerou os dados da seção a seguir.

5.9 ANÁLISE DOS CAUSOS PRODUZIDOS

Levando-se em consideração que já passamos pelas etapas da Prática Social Inicial, na qual investigamos o nível de desenvolvimento atual do aluno, e da zona de desenvolvimento imediato, na qual foram trabalhadas a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse, chegamos ao momento da pesquisa no qual nosso foco é a Prática Social Final.

Diante do exposto, aqui se inicia a nossa terceira e última categoria de análise, que é, justamente, a investigação da Prática Social Final, ou seja, investigamos se ocorreu um novo nível de desenvolvimento, mediante as etapas anteriormente trabalhadas.

Após a aplicação do Plano de Trabalho Docente, os textos tornaram-se objeto de análise e foram devidamente caracterizados. Nessa coleta de dados, observou-se que havia causos, casos e lendas urbanas.

Gráfico 5 - Gêneros identificados na produção textual final.

Fonte: Dados da pesquisa.

No total de textos produzidos, 24% eram lendas urbanas, 36% constituíam casos, e 40% apresentavam-se como causos. Quando discutimos com a turma sobre o possível motivo de o número de casos ser quase equivalente ao número de causos, a resposta foi contundente: “professora, minha avó confunde, ela não sabe a diferença”. Outros enunciaram: “foi difícil, meu tio quase nem lembrava de causo pra contar”. Diante disso, inferimos que temos dois fatores: (i) o apagamento do gênero; (ii) o desconhecimento da diferença entre caso e causo. Essas asserções são referendadas pelos estudos de Amaral (1981) que, desde o início do século XX, já observou que o causo estava “acantado em pequenas localidades que não acompanharam de perto o movimento feral do progresso e subsiste, fora daí, na boca das pessoas idosas, indelevelmente influenciadas pela antiga educação” (AMARAL, 1981, p. 42).

No que se refere ao assunto, encontramos que prevaleceu, tanto no causo como no caso e na lenda, a questão do sobrenatural. Os assuntos dos causos foram: “O lobisomem morto por uma bala de prata”; “A casa mal assombrada”; “O rio assombrado”; “O lobisomem da região de Curitiba”; “A ponte”; “O lobisomem do oeste”; “Olhos famintos”; “O causo do lobisomem”, “O caminho”; “A velha do cemitério”; “Pé grande”; “O cavalo branco”; “O lobisomem”; “A moça da ponte”.

A título de exemplificação, vejamos, a seguir, um dos textos categorizados como causo:

O caso do lobisomem

A minha mãe, Maria dos Anjos, tem 46 anos, mora em Londrina e sempre me contava essa história.

Ela me disse que há tempos atrás quando era época de quaresma, nós não podíamos ficar na rua brincando porque o lobisomem vinha nos pegar.

A gente ficava até com medo de brincar na rua porque ela ficava contando essas histórias na época da quaresma.

As pessoas que saíam, juravam que viam o lobisomem, por isso tínhamos muito medo e nem íamos lá fora.

O tempo foi passando e hoje ninguém acredita mais nisso, mas também ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo.

(Jenifer Nayara Lemes Macedo)



Lopes-Rossi (2004), com base nos estudos bakhtinianos, sugere que sejam observados, na caracterização do gênero, os elementos composicionais – verbais ou não verbais.

Diante disso, observa-se que, no texto acima, prevalece o discurso indireto, recurso explorado quando a personagem não chega diretamente ao leitor, mas chega através das palavras do narrador (FIORIN; SAVIOLI, 2003).

Iniciando com o título, a seleção lexical nos deixa claro sobre o que versará o texto: lobisomem. Para construir os sentidos do texto, o autor, logo no início, recorre ao artigo definido seguido do possessivo, seguido da apresentação de quem é a narradora do caso: “A minha mãe”. A seguir, por meio de uma explicativa, entre vírgulas, deparamo-nos com o nome da mãe, “Maria dos Anjos”. Logo, o caso narrado em epígrafe tem como voz de autoridade a própria mãe do autor, que já ocupa um lugar discursivo de relevância na vida do educando.

A próxima frase apresenta a idade da contadora, 46 anos, o que nos permite inferir que, se a história narrada ocorreu quando ela era criança e brincava na rua, logo deveria ter entre 8 e 13 anos, aproximadamente, ou seja, há quase três décadas. A asserção “sempre me contava essa história” nos possibilita aferir que, mesmo o aluno não conhecendo, anteriormente, a nomenclatura “causo”, por meio da vivência cotidiana, ele já tinha acesso às histórias narradas.

No segundo parágrafo, retomando a estrutura da narrativa, podemos dizer que temos ao clímax: as crianças deviam evitar sair à rua, na quaresma, em virtude do aparecimento do lobisomem.

No parágrafo seguinte – o terceiro –, temos o resultado dessa crença: gerava o medo. Isso é comprovado pelo uso da seleção lexical “A gente ficava até com medo de brincar na rua”, ou seja, o maior prazer da criança, que é o brincar, era podado por meio de histórias que narravam as consequências do ato de desobedecer aos pais, caso saíssem nessa época do ano, o que é confirmado no quarto parágrafo: “tínhamos muito medo e nem íamos lá fora”.

Para ser um *causo*, necessariamente, precisa ser conhecido em determinada região, e a comprovação disso é a voz de autoridade de outras pessoas. Nesse exemplo, aparece essa voz marcada em forma de juramento, ou seja, jurar é não faltar com a verdade: “As pessoas que saíam, juravam que viam o lobisomem”. Então, mesmo que de forma indefinida, havia mais de uma pessoa “vendo” o mesmo monstro causador de tal situação.

A finalização do texto nos lembra um aforismo espanhol que diz: “Eu não acredito em bruxas, mas que elas existem, existem...”, uma vez que o autor enuncia: “O tempo foi passando e hoje ninguém acredita mais nisso, mas também ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo.” A seleção lexical que aponta para elementos como (a) passagem do tempo (“o tempo foi passando”); (b) a atualidade (“hoje”); (c) o uso do pronome indefinido (“ninguém”) para reforçar uma ideia de que, na atualidade, essas histórias não têm a mesma forma; (d) o uso da conjunção adversativa “mas” iniciando outro raciocínio no texto (“mas também ninguém duvida”); (e) encerrando com a possível veracidade do *causo* (“ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo”). Aqui, temos o uso do “mesmo”, que não dá margem a dúvidas, o tempo em que isso era visto, “na quaresma”⁸⁶, e o que era visto, “algo”, que supostamente seria o lobisomem, conforme indica a imagem ilustrativa que acompanha o texto.

Os textos categorizados como *caso* referem-se às histórias, acontecimentos ocorridos no cotidiano, contudo, diferentemente do *causo*, estes são isolados, não chegam a ser conhecidos pelas pessoas de uma região, uma vez que acontecem apenas com quem narra o episódio.

⁸⁶ O Papa Gregório XIII foi o responsável pela criação do Calendário Gregoriano, decretou essas regras, em 1582, ficando a Quaresma a preparação para a acolhida do Cristo Vivo ressuscitado na Páscoa. Essa preparação é feita no período de 40 dias, começando na Quarta-Feira de Cinzas e terminando no Domingo de Ramos, quando tem início a Semana Santa.

Na pesquisa, encontramos os casos: “A misteriosa assombração”; “A cobra invisível”; “A boneca dos 7 dedos”; “A viagem sem água”; “A sombra do hospital”; “O mercadinho”; “Seo João: o morto vivo”; “O Zé da Cachaça”; “A cobra traiçoeira”; “A despedida”; “A amiga morta que voltou”; “O Pescador mentiroso”.

A título de exemplificação, vejamos, a seguir, um dos textos categorizados como caso:

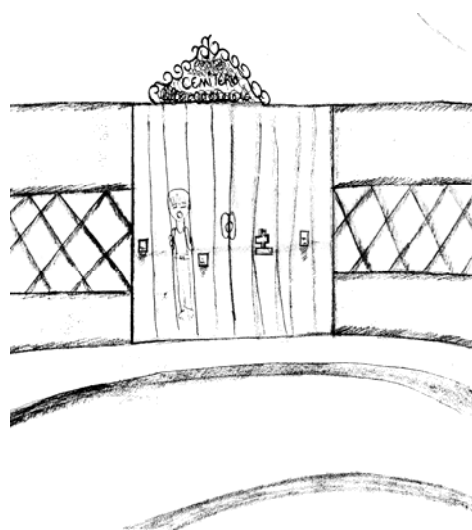
Seo João: o morto vivo

Isso aconteceu com um amigo meu chamado Yuri que mora em São João da Amoreira. Ele contou que viu um morto, na semana passada, tratava-se de um amigo dele que tinha falecido recentemente, o Seo João.

O Yuri disse que estava na rua, ao lado do cemitério, era umas 03h00 da manhã, quando ele passou e viu o Seo João. Os dois eram muito chegados, porém o Yuri ficou muito assustado.

O Yuri conta que quando ele viu o morto ficou todo arrepiado. Agora ele tem medo de vê-lo novamente. Ele jura que é verdade.

(Juliana Barbosa)



Como pode ser observado, o primeiro parágrafo inicia com o discurso direto e, a partir do segundo, o autor recorre ao discurso indireto, possibilitando o diálogo com o leitor via narrador (FIORIN; SAVIOLI, 2003). Então, no texto, temos um caso narrado no qual encontramos as seguintes especificações: (a) o narrador (“Yuri”); (b) o local onde ocorreu (“São João da Amoreira”); (c) o tempo bem especificado (“na semana passada”); (d) o que houve (“ele viu o morto”); (e) e a veracidade (“jura que é verdade”), contudo temos apenas uma pessoa que comprova tal asserção, logo é um caso.

Lopes-Rossi (2004), com base nos pressupostos bakhtinianos, indica que sejam investigadas, na caracterização do gênero, as características linguísticas e de estilo: observação do nível de formalidade do texto-enunciado, vocabulário empregado e aspectos microestruturais.

Nesse sentido, na leitura geral do texto, temos elementos explorados em sua construção, como a presença da antítese no título, “o morto vivo”; o uso do pronome “Seo João”, que atualmente pode ser compreendido como “seu” ou “senhor”, sendo usado como um pronome de tratamento, no intuito de denotar respeito (CASTANHO, 2009).

Se, por um lado, há certa credibilidade pelo fato de o narrador destacar que o caso aconteceu com alguém que é conhecido dele (“amigo”), inclusive nominando-o, por outro, ele se isenta da responsabilidade, com relação à veracidade, quando enuncia que “Ele contou que...”, dito com outras palavras, não foi o narrador que viu.

A temática é sobrenatural – “viu um morto, na semana passada, tratava-se de um amigo dele que tinha falecido recentemente, o Seo João” –, pois alguém que estava morto e que deveria estar em “outro lugar” foi visto no mundo dos vivos.

O local e o horário, bem como a proximidade com o falecido, parecem justificar o aparecimento do morto: “ao lado do cemitério”; “era umas 03h00 da manhã”; “Os dois eram muito chegados”. A crença de que o ocorrido foi real está sedimentada na reação física do corpo de Yuri, que “ficou todo arrepiado”, e o texto finaliza com duas asserções: (a) o receio de que tal fato se repita: “Agora ele tem medo de vê-lo novamente”; (b) e a preocupação em que se acredite no narrado: “Ele jura que é verdade”.

Os demais textos categorizados como casos são apresentados a seguir. Lembrando que, de acordo com a caracterização do caso, esses textos têm um narrador; um local onde ocorreu (sendo especificado ou não); e um fato acontecido, embora isso seja do conhecimento apenas de quem o narra, não constituindo um conhecimento de mundo partilhado pelos moradores de determinada região, tampouco há outras testemunhas que confirmem o fato ocorrido.

Quadro 13 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito).

Contador	Assunto	Local	Tempo	Fato narrado
Avó Maria conta o que o neto Reginaldo contou para ela.	Assombração	Sítio (estrada da roça)	Quando o neto era criança.	Viu a “mulher mais linda do mundo, nuazinha como veio ao mundo”.
Mãe narra fato ocorrido com o bisavô.	Assombração	Jaguapitã (Sítio)	Quando o bisavô era criança.	Perseguido por uma cobra na plantação.
Prima Gabriella, fato ocorrido com uma amiga.	Assombração	Indefinido	“1900 e lá vai bolinha.”	Criança queria boneca com sete dedos e foi assassinada pela boneca.
Pai	Assombração	Estrada	Quando o pai era jovem.	Saíram de um bar sem pagar, e o dono jogou uma praga cujo resultado foi o caminhão quebrar no caminho.
Mãe	Assombração	Hospital Evangélico de Londrina	Quando a mãe era jovem e iniciava seu trabalho.	O paciente foi a óbito, porém foi visto pela enfermeira, em pé, fumando.
Avó narra fato ocorrido com o pai e o tio.	Assombração	Matagal (meio do mato)	Quando o pai e o tio eram jovens.	Contaram que um homem enorme, com uma cicatriz horrível no rosto, os perseguiu.
Yuri, o amigo narra.	Assombração	São João da Amoreira	Indefinido	Viu um amigo que já era falecido.
O tio	Assombração	No mato	Quando eram jovens.	O tio Zé, bêbado, enfrentou um bicho que parecia lobisomem e o afugentou.
Família	Suspense	Em qualquer lugar	Quando matar uma cobra.	Sempre que alguém matar uma cobra precisa dizer três vezes “cobra traiçoeira”, caso contrário será perseguido por ela aqui na terra.
Avó, Cilene Siqueira	Assombração	Colorado	Quando era jovem.	Acordou de madrugada e falou com o pai que veio se despedir, no dia seguinte soube que ele havia morrido naquela noite.
Avó, Esther Ablá Fernandes narra o ocorrido com duas amigas.	Assombração	São Sebastião da Grama-SP	Quando eram jovens.	Duas amigas prometeram que quem morresse primeiro buscaria a outra. Uma faleceu e apareceu para a outra.
Mãe narra ocorrido com um rapaz.	Assombração	Rio	Quando o rapaz era jovem.	Ele mentia muito, passou por muito perigo no rio, em uma canoa, prometeu nunca mais mentir se Deus o livrasse.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os próximos textos foram categorizados como lendas. **Lendas**, do latim *legenda* – aquilo que deve ser lido –, são histórias narradas/contadas por pessoas e transmitidas, oralmente, através dos tempos. Essas histórias fazem parte da literatura oral e tradicional, enfim, fazem parte da tradição do homem, pois retratam sua crença, sua cultura e seu modo de vida. Então, nas lendas, encontramos a mistura de fatos reais e fatos históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia. O intuito das lendas é tentar explicar os acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais.

Nos estudos de Cascudo (1976), encontramos a distinção entre lenda e mito pelo fator tempo-espaço. O autor define o verbete “lenda” da seguinte maneira:

LENDA - Episódio heróico ou sentimental com elemento maravilhoso ou sobre-humano, transmitido e conservado na tradição oral popular, localizável no espaço e no tempo [...]. Muito confundido com o mito, dele se distingue pela função e confronto. O mito pode ser um sistema de lendas, gravitando ao redor de um termo central com área geográfica mais ampla e sem exigência de fixação no tempo e no espaço (CASCUDO, 1976, p. 348).

Dito com outras palavras, observamos que as lendas são histórias contadas por pessoas e transmitidas oralmente, através dos tempos. O objetivo é explicar acontecimentos misteriosos ou sobrenaturais, para isso misturam fatos reais e históricos com acontecimentos que são frutos da fantasia. As lendas, em algum momento, podem ter sido consideradas como verdadeiras, contudo, com o passar do tempo, assume-se a mescla do real com o imaginário e passam a ser assumidas como lendas.

Recebem a denominação de “lenda urbana” as histórias que se limitam dentro de um espaço geográfico urbano, tanto que, se comparadas às narrativas que circulam nos meios rurais, observar-se-á diferenciação (CASTANHO, 2009).

Uma das características da lenda urbana, além da circulação nas cidades, é o fato de esse gênero poder parecer absurdo para quem se encontra fora da esfera na qual a história é contada, contudo parece real para aqueles atores que se encontram inseridos no meio/ambiente no qual a história é contada.

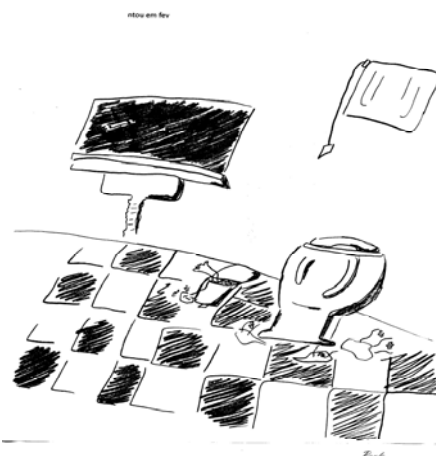
No que se refere às lendas produzidas pelos alunos, temos: “A loira do banheiro I”; “O saci no milharal”; “O homem do saco”; “O bicho papão”; “A Barbie do cemitério”; “O homem dos doces”; “O saci”; “A loira do banheiro II”. Notamos que prevaleceu a lenda urbana da “Loira do banheiro”, possivelmente pelo fato de se tratar do local geográfico onde os educandos estão, ou seja, na própria cidade.

Para exemplificar, vejamos uma delas, baseada na história de uma loira que surge, como um fantasma, sempre nos banheiros das escolas ou mesmo em outros lugares públicos, dentre eles bares ou boates.

A loira do banheiro

Num colégio em Londrina contam que existe uma loira que assusta as pessoas. Ela é conhecida como a “loira do banheiro”. Dizem que ela ia se casar, mas foi abandonada, ficou desiludida e ainda hoje aparece nos banheiros das escolas. Beatriz estuda no Parque Guanabara, na escola Norman Prochet e contou que em fevereiro deste ano, na escola dela, as crianças da idade dela, 8 anos, viram a loira no banheiro do colégio.

(Eduardo Henrique Alves Teodo)



Lopes-Rossi (2004), com base nos estudos bakhtinianos, sugere que, ao estudarmos um gênero, procuremos identificar as marcas enunciativas (discursivas). No texto apresentado, alguns elementos são observados: (a) o local (“Num colégio em Londrina”); (b) o narrador não é identificado (“contam que”; “dizem que”); (c) o que ocorre é devidamente especificado (“contam que existe uma loira que assusta as pessoas. Ela é conhecida como a “loira do banheiro”); (d) ocorre a citação de uma voz de autoridade para o discurso (“Beatriz”); (e) cita-se exatamente em que colégio e quando ela foi vista (“Parque Guanabara, na escola Norman Prochet”); (f) ocorre que a idade das testemunhas, possivelmente, não dará muita credibilidade ao narrado (“as crianças da idade dela, 8 anos”). Por fim, acompanha o texto a imagem do local devidamente desenhado.

Os demais textos categorizados como lendas urbanas (ou contemporâneas) são apresentados a seguir. Trata-se de histórias narradas, consideradas como reais apenas por aqueles que vivenciam, em determinado tempo e local, o ocorrido, tendo um caráter ficcional.

Quadro 14 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo lendas urbanas).

Contador	Assunto	Local	Tempo	Fato narrado
Indefinido	Assombração	Cidade (Escola Moacyr Teixeira Salim Aboriham, Londrina- PR)	Hoje	Loira do banheiro (I): seguindo um ritual, ela aparece, mas quem a vê é assassinado.
Hilda (mãe)	Suspense	Cidade	Quando era pequena.	O Homem do saco roubava crianças.
Avó, Sebastiana	Assombração	Cidade	Quando o neto era pequeno.	Bicho papão vinha, de madrugada, levar as crianças que desobedeciam.
Avó Sebastiana	Assombração	Cidade	Quando eram jovens.	Eram três amigas, uma morre. Ao visitarem o túmulo, trazem uma Barbie que estava em cima, e a falecida vem buscar a boneca.
Indefinido	Suspense	Cidade	Indefinido	Um homem oferecia doces envenenados para as crianças, e elas, ao comerem, morriam.
Indeterminado	Assombração	Cidade (Escola Norman Prochet, Londrina- PR)	Indeterminado	Loira do banheiro (II): assusta as pessoas em banheiros.

Fonte: Dados da pesquisa.

Já a lenda do Saci-Pererê, citada em duas versões ao longo de nossa pesquisa, é conhecida nacionalmente, tanto que faz parte do folclore brasileiro. Pelo fato de a narração dessa lenda não se limitar ao espaço urbano, optamos por deixá-la em outro quadro, conforme veremos a seguir:

Quadro 15 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo lenda “O Saci-Pererê”).

Contador	Assunto	Local	Tempo	Fato narrado
Avó, Rosa	Assombração	Sítio	Quando a avó tinha 5 anos.	Viu o Saci no milharal, e ele espetou o pé de Maria (amiga dela).
Avó	Assombração	Sítio	Quando era jovem.	O Saci dava nós nos pelos dos cavalos e trocava a comida dos animais.

Fonte: Dados da pesquisa.

Considerando que, na caracterização do gênero, tanto o conteúdo temático quanto o estilo e a construção composicional estão interligados à questão do contexto de produção, é sobre ele que versaremos a seguir, contudo, como nosso objeto de estudo é o caso escrito, focaremos nesse gênero.

5.9.1 Contexto de Produção

Para determinar as condições de produção do gênero “causo”, é útil fazermos alguns questionamentos: Quem o produz? A quem se destina? Quem pode assumir os papéis de locutor e interlocutor? Em que condições circulam? Qual a sua função? Qual o suporte? Qual o contexto histórico-social do surgimento e da vigência de tal gênero? (ROJO, 2005).

No contexto de produção, mais especificamente na seleção do sujeito contador, alguns fatores interferem, dentre eles a questão da credibilidade do discurso. Para o caso ter credibilidade, é preciso que seja narrado por pessoas mais velhas, visto que elas estão “autorizadas” pelo tempo, logo, como já salientado, são portadoras de um saber popular que não tem preço (BATISTA, 2007). Outro aspecto: geralmente, para corroborar suas asserções, o contador de caso cita o nome de alguém conhecido para dar voz de autoridade ao seu discurso. O narrador (contador) estabelece com o leitor uma relação de encantamento, à medida que o envolve na narrativa, ele o seduz e transporta-o para outro tempo, espaço e lugar (BATISTA, 2007).

Partindo das condições de produção, nesse momento, buscaremos estabelecer algumas fronteiras, embora tênues, entre o caso oral e o escrito. Enquanto, na oralidade, o contador dispõe de gestos, entonação, pausas, na escrita, ocorre um apagamento da cena enunciativa, prevalecendo as informações narradas, através das escolhas linguísticas que tecem, paulatinamente, o fio discursivo do texto. Por isso, ao abordar o caso escrito em

sala de aula, inicia-se com o caso oral, visto que o “nascimento do gênero” está na oralidade, ainda enquanto gênero essencialmente primário. Todavia, com a mudança do suporte, do oral para o escrito, ocorre a interferência na construção do gênero, de tal forma que o caso escrito fica em um *contínuo* mais próximo da escrita do que da oralidade, logo entendemos, neste estudo, pelos dados coletados, tratar-se de um gênero secundário (BORTONI-RICARDO, 2004).

Dando prosseguimento, a professora procede a um diagnóstico do conhecimento de mundo do educando, justamente para contextualizar o gênero e, inclusive, possibilitar que o aluno tenha acesso ao caso no seu gênero original, ou seja, na oralidade. Ao didatizar o caso escrito, o professor inicia explorando as questões anteriormente elencadas (ROJO, 2005), visto que nos auxiliaram na compreensão do contexto. Nesse momento, é possível ir além, pois, tendo o conteúdo transposto para o suporte papel, questões ligadas ao estilo, por exemplo, são mais fáceis de serem abordadas, visto que a escrita possibilita a mesma leitura diversificada vezes, diferentemente do que ocorre com a contação oral, uma vez que cada contador tem seu estilo e acréscimos próprios (CASCUDO, 2002).

5.9.2 Conteúdo Temático

No que concerne ao conteúdo temático, são encontrados, no gênero discursivo “caso”, assuntos variados que se tornam temas. Os temas são construídos em um movimento avaliativo e interacional que é incorporado, inclusive, à dimensão verbal. Eles podem versar sobre assombração, lobisomem e outros seres sobrenaturais (CASCUDO, 2002); casos pitorescos/anedotas (SIMONSEN, 1987); chiste (pilhéria, revide, sarro) (JOLLES, 1930); casos variados que retratam a vida cotidiana, os acontecimentos inusitados de cada época, mesclando a realidade com o imaginário. Enfim, no conteúdo temático, encontramos um resgate histórico das narrativas que ocorreram com nossos antepassados e, por meio do contador ou do registro do caso escrito, o fato narrado é transportado para nossa atualidade, mantendo viva, dessa forma, a cultura da comunidade (CASCUDO, 1976; 2002). Após proceder à análise dos casos coletados, prevaleceu a temática “assombração”, ou seja, relacionada ao sobrenatural.

5.9.3 Construção Composicional

A construção composicional e as marcas linguístico-enunciativas do causo encontram-se intrinsecamente relacionadas. É relevante observar o que caracteriza um causo como causo. Aqui, não estamos versando sobre fatores isolados, mas interligados, uma vez que a caracterização do gênero é paulatinamente constituída a partir da junção dessa construção coletiva, mesmo que cômicos da existência de uma “relativa instabilidade”.

Basicamente, observamos que a organização geral (construção composicional) apresenta o contador; o que ele disse; a citação do local no meio da narração; quando ocorreu o fato; quem são as testemunhas; finalizando com a manutenção da história até a atualidade. A questão de o gênero apresentar essa voz de autoridade que comprove tanto sua veracidade como o conhecimento do fato em determinada região também faz parte da própria construção composicional do gênero. Esses aspectos nos lembram, inclusive, os elementos da narrativa (personagem; espaço; tempo; clímax).

Na aplicação da pesquisa, neste momento da aula, a professora havia distribuído vários causos escritos, retirados de Alegro, Ferreira e Pauli (2009), solicitado que os alunos, em dupla, procedessem a primeira leitura. A seguir, em voz alta, foi realizada nova leitura, sendo perguntado o que os alunos observavam, com relação à construção composicional do texto. Os alunos respondiam que a ordem que as informações apareciam era diferenciada. Sintetizando, eles observaram que o causo pode iniciar com “Isso ocorreu há uns 30 anos...”, todavia a caracterização do gênero permanecia: citava-se o local, o tempo, com quem ocorreu, o que ocorreu, em que local, quais eram as testemunhas.

Outro fator observado é que o suporte parecia interferir na construção composicional. De fato, dependendo do suporte vimos que ocorria certa adequação no gênero. Expliquemos. No caso do causo na propaganda *Renault: Comercial Ovelha*⁸⁷, disponível no *Youtube* com o nome *Comercial “Ovelha” da Campanha “Causos Renault”*, o assunto é um *gaúcho* contando para outro sobre a fuga de sua ovelha. Naturalmente, o objetivo é a venda do carro Renault, veículo responsável por ir em busca da ovelha e conseguir resgatá-la. Contudo, para adaptar o gênero ao suporte (mídia televisiva), a agência NEOGAMA\BBH, criadora do comercial, fez pequenas adequações ao texto, de tal forma que temos um hibridismo, ou seja, um comercial dentro do qual se conta um causo. E isso foi trabalhado pela professora-sujeito.

⁸⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=32aNJXW19F4>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

Já outro caso postado no *Youtube*, com mais de 30.000 acessos, selecionado pela professora para também ser discutido com os alunos, é um no qual temos uma autêntica contadora, Vó Maria⁸⁸, narrando a história do lobisomem. Esse vídeo é uma gravação feita por uma câmera “caseira”, postado por alguém da família, sem a preocupação da produção, do Ibope ou mesmo de impressionar alguém.

No caso, há o diálogo de quem filma com quem narra. Assim, na própria cena enunciativa, observamos a ausência de “artificialidade”, pois a enunciativa do discurso é uma pessoa simples, de idade avançada, em cuja linguagem há marcas da oralidade, presença da entonação, e citação dos elementos que caracterizam o enunciado concreto como um gênero discursivo pertencente ao caso.

Isso ocorre porque o suporte permite maior originalidade, lembrando que estamos versando sobre a internet. Para comprovar como uma questão está inter-relacionada à outra, há outros fatores que interferem: finalidade do vídeo; destinatário; objetivo; seleção lexical, dentre outras possibilidades.

Pensemos agora em outro suporte, a televisão, cujo acesso atinge milhões de telespectadores simultaneamente. Por isso, citaremos o programa “Causos e Causos”, apresentado pela emissora de RPC TV⁸⁹, afiliada da Rede Globo no Paraná, citado, inclusive, por um dos alunos da sala. A professora evidenciou que nesse suporte, a audiência é um fator primordial, logo se mantém o assunto do caso, mas são inseridos efeitos especiais, sonoplastia, o cuidado com o tempo, dentre outros fatores.

O último exemplo que citaremos é o *corpus* ‘oficial’ deste trabalho, “Causos do Norte do Paraná”, conforme já explicitado. No suporte, o livro impresso, por ser parte de um trabalho acadêmico, com pesquisadores envolvidos, não havia a preocupação com a audiência ou os efeitos especiais, tampouco o convencimento de algo, mas o registro dos dados coletados, de forma que fossem os mais reais possíveis. Cabe ressaltar que a professora-sujeito, durante a aplicação do PTD, levou aos alunos o caso em diferentes suportes, conforme descrito, com o objetivo deles observarem a interferência do suporte na produção do gênero.

Então, como o suporte prioritário no qual estavam alocados os casos trabalhados com os alunos na escola era um livro, no qual consta uma coletânea de casos, em cuja transcrição já havia sido desconsiderada a entonação e havia o apagamento de muitas

⁸⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=XvwENsvqajE>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

⁸⁹ O sucesso do programa foi tal que se criou uma página no *Facebook*, além de serem postados os casos e casos no *Youtube*. Disponível em: <https://www.facebook.com/casosecausos?group_id=0&filter=1>.

marcas da oralidade, entendemos que esse suporte – o livro impresso – também influenciou, neste trabalho, para que considerássemos os causos coletados como pertencentes ao gênero secundário.

5.9.4 Estilo

O estilo está interligado às marcas linguísticas e enunciativas. Para que haja o envolvimento do ouvinte, o contador seleciona um vocabulário que dê credibilidade de verdade ao caso. Para tanto, faz uso da primeira pessoa, explora os recursos da oralidade, pausa, gestos e entonação, pode selecionar a linguagem informal, na qual se fazem presentes as marcas da oralidade: “aí, então, daí, né” (ZUMTHOR, 1993). Temos, dessa forma, a presença da variação linguística. Isso é justificado pela própria cena enunciativa. Por meio da construção de todo um cenário discursivo, o ouvinte é levado para outro espaço (topografia) e outro tempo (cronografia), construídos pelo contador (CASTANHO, 2009).

Nos contadores originais, a narração ocorria, geralmente, no final do dia, em volta de uma fogueira ou em uma roda de amigos. A coleta de dados da pesquisa indicou que, hoje em dia, os alunos ouvem os causos no final do dia, nas conversas informais que ocorrem na cozinha ou na sala, logo a linguagem informal é adequada para a situação interativa.

Considerando que durante a aplicação de todo o PTD a professora-sujeito chamava a atenção dos educandos para o efeito de sentido que determina seleção lexical produzia no texto, consideramos relevante explicitarmos o momento no qual houve a explicitação do que vem a ser a ‘produção de sentidos’:

PROFESSORA: Vocês fizeram uma atividade, né, na primeira vez, trouxeram o texto, nós fizemos a correção do texto, vocês refizeram de forma individual, cada um o seu texto, não foi? Então hoje, a proposta de trabalho é semelhante a de ontem, só que hoje nós vamos fazer coletivamente. Quero que vocês observem a construção composicional, o assunto, a organização do texto, ok? As palavras que foram escolhidas, né? Tô falando sobre a escolha das palavras, pois elas dão vida ao texto ok? Vocês lembram o que é seleção lexical?

A1: as palavras que escolhi pra escrever.

PROFESSORA: isso, então cuidado, pois dependendo das palavras que nós escolhermos para escrever o texto vamos dar significados diferentes a ele, isso se chama produzir sentidos no texto, ok? Então, o que é produzir sentidos?

A2: é escolher palavras

A3: não, seu burro [risos] eu escrevo e dependendo da palavra que escrevo ela tem uma significação, é isso?

PROFESSORA: Isso mesmo, mas não a palavra isolada, precisa ver o contexto, ok? Lembrem que a mesma frase dita em outro contexto muda o texto, por exemplo, se eu digo "A Ana foi bem na prova", ou "A Ana foi muito bem na prova" é a mesma coisa?

AA: não

PROFESSORA: por que?

A1: a Ana foi muiiito bem, é mais que bem.

PROFESSORA: Concordo, então as palavras que escolho dão sentidos ao texto, ok? Vamos ver o texto que faremos a refacção?

(Aulas 14 e 15 – 08/06/12)

No excerto acima vemos que a professora-sujeito objetivou esclarecer o que vem a ser a produção de sentidos num texto, via seleção lexical. Para tanto, ela procurou explicar com outras palavras, evitando a nomenclatura: "Tô falando sobre a escolha das palavras, pois elas dão vida ao texto, ok? Vocês lembram o que é seleção lexical?".

Na sequência, as enunciações dos alunos, em resposta ao solicitado, indicaram uma compreensão adequada, visto que A1 diz " A1: as palavras que escolhi pra escrever"; A2 enfatiza que se trata de "escolher palavras"; A3 inicia sua participação brincando com o amigo, contudo manifesta compreensão adequada: [...] "não seu burro [risos] eu escrevo e dependendo da palavra que escrevo ela tem uma significação, é isso?". Notamos que mesmo manifestando a compreensão, ainda assim o aluno quer a palavra final da professora o que pode demonstrar tanto a falta de certeza como a busca de uma voz de autoridade que referende sua enunciação.

A professora, por sua vez, confirma a resposta do aluno, mas amplia sua explicação, lembrando que "a mesma frase dita em outro contexto muda o texto", contudo o exemplo enunciado não foca a alteração no contexto, mas no efeito de sentido do intensificador "muito", o que parece ter sido entendido pelo aluno, uma vez que ele enuncia: A1: "a Ana foi muiiito bem, é mais que bem." e os demais concordam. Naturalmente, que essa seleção lexical dependerá de vários fatores, além do contexto, dentre eles do objetivo da enunciação, do outro em função de quem adequamos nossa linguagem, do lugar discursivo do qual falamos.

Diante do exposto, no que concerne à linguagem usada, estamos em consonância com a postulação de Geraldini (1993, p. 43), uma vez que o estudioso define a linguagem como "o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos". Como já ressaltamos, os sujeitos exercem papéis diferenciados, logo farão uso da linguagem de acordo com o lugar discursivo que estão ocupando. No caso do caso, o lugar discursivo ocupado pelo enunciador é o de sujeito autor e produtor do texto.

Após termos procedido à versão final dos casos produzidos pelos educandos, foi realizado um estudo sobre o texto, em busca de investigar se a caracterização presente na teoria encontra-se no resultado da atividade prática realizada. A análise dos textos nos permitiu montar o quadro a seguir:

Quadro 16 - Organização textual (estrutura dos gênero discursivo ‘causo escrito’ retextualizado).

Contador	Assunto	Local	Tempo	Voz de autoridade
O avô contava para a filha.	Assombração	Santa Cecília (Sítio)	Aproximado, a mãe era criança, tinha uns 25 anos.	“Todos... [...] dizem que era um lobisOMEM.”
Avô	Assombração	Sítio Assaí	Aproximado, a avó tinha 14 anos.	Indefinido, “dizem, contam.”
Pai	Assombração	Sítio Mato Grosso	Há uns 10 anos, pois o aluno tinha 4 anos.	“Pessoas da região.”
Bisavô	Assombração	Sítio na região de Curitiba	A bisavô tinha 10 anos.	A palavra da bisavó.
Avô	Assombração	Sítio/Santa Cecília	Há 25 anos.	A avó e demais pessoas.
Avô Paulo	Assombração	Sítio Paulista do Oeste	Aproximado, avô, Paulo, contou para o aluno.	O avô e demais pessoas do local.
Irmão Luiz	Assombração	Colégio Ruccher	Não consta	O motorista
A mãe, Maria	Assombração	Londrina-PR	Tempos atrás, quando a mãe era jovem.	As pessoas do local
Claudia, colega da mãe do autor.	Assombração	Estrada para Toledo-PR	Aproximado, a narradora tinha uns 8 ou 10 anos.	O primo, ela e demais pessoas da região.
Vizinha de muita idade.	Assombração	Londrina-PR	Há uns 6 anos.	D. Nadir, Sandra e pessoas que estavam no local.
Mãe	Assombração	Indefinido	Quando a mãe era criança.	A mãe e o avô.
Avô e avó	Assombração	Leópolis (sítio, na estrada)	Aproximado, eles eram jovens.	O avô e a avó e pessoas da região.
Mãe Rosilei	Assombração	Fazenda D. Rosa	Aproximado, quando a mãe era pequena.	A mãe e demais pessoas do lugar.

Fonte: Dados da pesquisa.

Na sequência, vejamos a sua categorização, comentando aspectos gerais, já que o foco da nossa pesquisa não é limitar-se a analisar os causos, mas sim todo o processo colaborativo.

Quadro 17 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 1 - “O lobisomem morto por uma bala de prata”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Avó.
Provável destinatário	O neto (L. C. T. F.)
Local e época de circulação	Santa Cecília (sítio); a avó tinha uns 25 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Em um sítio, em Santa Cecília, ouviram um tiro, havia um homem morto com vários cachorros que o cercavam. Ao examinarem a bala, observou-se que era de prata, e todos diziam que era um lobisomem.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo e assinatura do autor (L. C. T. F.).	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal (“minha vó me contou”); discurso indireto (“Ela chamou”); citação de voz de autoridade, a fala dos moradores da região e o fato de a bala ser de prata (“Todos ficaram assustados porque dizem que era um lobisomem”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 18 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito n° 2 – “A casa mal assombrada”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Avó.
Provável destinatário	O neto (J. V. F.).
Local e época de circulação	Sítio em Assaí-SP; a avó tinha 14 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
<p>Residentes em um sítio, trabalhavam nele durante o dia e, à noite, andavam vários quilômetros para ir à escola. Ao passarem por uma casa abandonada, ouviram choro e pedido de socorro. Ao contarem para os pais, foram informadas de que, naquele local, uma mãe se matou após assassinar o filho, por falta de condições para criá-lo. Por isso, até hoje, ninguém quer morar na casa, pois ouvem as vozes.</p>	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (J. V. F.) e imagem da casa onde ocorreu o fato.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
<p>Linguagem informal (“eu nem era nascido e nem pensava em nascer”; “pra ir e vir”); narração inicia em forma de discurso indireto (“Há muito tempo atrás”) e encerra com o discurso direto, aspas e travessão (“- Impossível, filha!”); citação de voz de autoridade indefinida (“Dizem, até hoje que depois disso ninguém mais morou naquela casa e também contam que a alma da mãe assassina vive lá”).</p>	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 19 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 3 – “O rio assombrado”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Pai do autor.
Provável destinatário	O filho (W. R. S.).
Local e época de circulação	Mato Grosso; tempo aproximado, há uns 10 anos, pois o aluno tinha 4 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
O pai ouvia, em um rio, sons de criança chorando, gente chamando e barulho de cachorro, mas, quando iam ver, não achavam nada.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (W. R. S.) e imagem na qual temos uma casa, a mata e o rio.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal, presença da variedade linguística (“a pessoa ia ver”); narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“meu pai”); citação de voz de autoridade (“As outras pessoas da região que iam naquele rio também voltavam contando que ouviam essas vozes”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 20 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 4 – “O lobisomem da região de Curitiba”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	A bisavó (Raimunda).
Provável destinatário	O bisneto (L. R. S.).
Local e época de circulação	Sítio na região de Curitiba; a bisavó tinha 10 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Noite de lua cheia, chovendo, a avó assiste um homem se transformar em um cachorro grande, e, quando ele vai atacar a bisavó, é morto por um tiro com uma bala de prata.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo e assinatura do autor (L. R. S).	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal, presença da variedade linguística (“daí esse cachorro”); narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“minha bisavó”; “ela”); citação de voz de autoridade (“Minha bisa disse que isso é verdade...”); credibilidade do papel discursivo ocupado pela contadora: bisavó.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 21 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 5 – “A ponte”.

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	O avô narrava para a filha, mãe do autor do texto.
Provável destinatário	O filho (V. C. L. D.).
Local e época de circulação	Sítio próximo a Santa Cecília do Pavão; quando a mãe era criança, há uns 25 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Os homens embriagados, ao passarem por uma ponte, viam uma mulher com algodão na boca, ouvidos e nariz, e ela os chamava para se casarem.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (V. C. L. D) e imagem da ponte com a mulher.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal, presença da variedade linguística (“Minha mãe diz que nunca viu, só que muita gente do local...”); narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“minha mãe”; “ela”); citação de voz de autoridade (“muita gente do local fala que aconteceu de verdade”), ou seja, a avó e demais pessoas do local.	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 22 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 6 – “O lobisomem do oeste”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	O avô, Paulo.
Provável destinatário	O neto (L. A. S.).
Local e época de circulação	Sítio, em Paulista do Oeste; tempo aproximado, quando o avô era jovem.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Um casal de velhinhos vendia laranjas, porém só as colhia à noite. Toda manhã, aparecia um bicho morto, e o vizinho, cansado de perder animais, chama os amigos para investigar, descobrindo que o responsável era um lobisomem.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo e assinatura do autor (L. A. S.).	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal, exploração de pronome intensificador e adjetivação (“muito esquisito”; “muito escuro”; “muito rápido”; “lobisomem horrível”); narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“meu avô”; “eles foram caçar”); citação de voz de autoridade, o avô e demais pessoas do local (“foi quando viram que não era um bicho comum, mas, sim, um lobisomem”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 23 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito n° 7 – “Olhos famintos”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	O irmão, Luiz.
Provável destinatário	O irmão (V. H. B.).
Local e época de circulação	Colégio Ruccher; tempo indeterminado.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Um espantalho que, em noites de lua cheia, sai para caçar e matar pessoas, atacando alunos que voltam por uma estrada deserta.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo e assinatura do autor (V. H. B.).	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“meu irmão”; “eles passavam”); seleção lexical que indica o tempo e a época do mês (“era mais de meia noite, além de ser lua cheia”); citação de voz de autoridade é o motorista (“até hoje o motorista confirma o ataque”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 24 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 8 – “O causo do lobisomem”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	A mãe, Maria dos Anjos.
Provável destinatário	A filha (J. N. L. M.).
Local e época de circulação	Londrina; quando a mãe era jovem.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Na quaresma, não se brincava na rua, porque o lobisomem vinha pegar as pessoas.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (J. N. L. M.) e imagem do lobisomem.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Linguagem informal (“Ela me disse”); exploração de pronome intensificador e adjetivação (“muito medo”); narração em forma de discurso indireto, terceira pessoa do singular (“a minha mãe”; “as pessoas”); citação de voz de autoridade, as pessoas do local (“As pessoas que saíam, juravam que viam o lobisomem”); término que retoma o ditado espanhol (“hoje ninguém acredita mais nisso, mas também ninguém duvida que quem saía de casa via, mesmo, na quaresma, algo”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 25 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 9 – “O caminho”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Claudia (colega da mãe do autor).
Provável destinatário	A mãe do autor e ele (I. N. B.).
Local e época de circulação	Estrada indo para Toledo-PR; a narradora tinha entre 8 e 10 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Claudia e o irmão estavam viajando para passar o Natal com a família, perderam o ônibus, ficaram hospedados em uma igreja, recebidos por um padre. No dia seguinte, observaram que o local e o padre não estavam mais lá.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (I. N. B.) e imagem do ônibus.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Narração inicia em forma de discurso indireto e passa para discurso direto até o final, com uso de travessão e aspas; seleção lexical explorando recursos como repetição (“andamos, andamos, andamos e chegamos numa igreja”); exploração de marcadores temporais (“véspera de Natal”; “No outro dia”; “na volta”); citação de voz de autoridade, o primo, ela e demais pessoas da região (“Essa história é conhecida pelos moradores daquele lugar”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 26 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 10 – “A velha do cemitério”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Vizinha do autor.
Provável destinatário	O autor (L. C. M.).
Local e época de circulação	Londrina; cemitério; há uns 6 anos.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Dia dos finados, duas pessoas conversam com uma senhora que descobrem tratar-se de uma pessoa falecida, pois era a única que saía na chuva e não se molhava.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (L. C. M.) e imagem da senhora falecida.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Uso de linguagem informal (“Pergunta daqui, pergunta dali”; “até que”); narração inicia em forma de discurso indireto, porém o autor dialoga com o leitor (“todo dia de finados chove muito, já perceberam?”); citação de voz de autoridade, D. Nadir, Sandra e pessoas que estavam no local (“Todos que estavam ali viram aquilo”); comprovação final de que se tratava de alguém falecido (“Quando a chuva realmente parou e D. Nadir e Sandra foram caminhando no cemitério entre os túmulos, foi quando viram a foto daquela velha e de seu marido. Nenhuma delas acreditava. Mostraram para as outras pessoas, todos ficaram assustados.”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 27 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 11 – “Pé Grande”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Mãe.
Provável destinatário	O autor (T. A. R.).
Local e época de circulação	Local indefinido; época quando a mãe era criança.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
A mãe narra que, quando era criança, em uma noite de lua cheia, o avô e ela ouviram barulho, e, quando ele foi verificar, encontrou o filho da vizinha nu, no chão, com pegadas bem grandes ao redor do corpo.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (T. A. R.) e imagem do lobisomem.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Inicia narração em primeira pessoa com discurso direto (“Perguntei para a minha mãe se ela sabia alguma história...”); a partir do 2º parágrafo, passa para discurso indireto (“Numa noite de lua cheia, meu avô, pai da minha mãe, saiu para fora porque ele estava escutando muito barulho.”); citação de voz de autoridade, a mãe e o avô (“Minha mãe disse que acreditou quando meu avô contou a história, porque naquela noite ela também ouviu os barulhos.”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 28 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 12 – “O Cavalo Branco”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Avós.
Provável destinatário	O autor (L. N. M.).
Local e época de circulação	Leópolis, estrada do sítio; época quando os avós eram namorados (jovens).
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Havia um boato sobre o aparecimento de um cavalo branco no meio de um cafezal. Um dia, ao voltarem, de madrugada, os namorados foram aterrorizados pelo cavalo branco.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (L. N. M.) e imagem do cavalo branco no meio do cafezal.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Narração em terceira pessoa, discurso indireto (“Eles já eram acostumados com aquele lugar, mas tinha surgido um boato que havia um cavalo branco no meio da plantação”); uso de adjetivos e verbos para expressar o susto (“minha avó ficou desesperada, ela gritava, corria”); citação de voz de autoridade, avó, avô e pessoas da região (“tinha surgido um boato que havia um cavalo branco no meio da plantação”); após a experiência, um novo procedimento da dúvida para a certeza da existência do cavalo branco (“nunca mais passaram por lá quando anoitecia e nem duvidaram mais dessa história”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 29 - Organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito nº 13 – “O lobisomem”).

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto	
Autor-enunciador	Mãe, Rosilei.
Provável destinatário	O autor (R. C. P.).
Local e época de circulação	Fazenda “D. Rosa”; quando a mãe era criança.
Provável objetivo da interação	Narrar histórias que ouviram de seus antepassados, que fazem parte da tradição de um povo, nas quais se manifestam sua crença e sua cultura.
2) Assunto	
Nas noites de lua cheia, um lobisomem comia sabão. Em uma dessas noites, tentou pegar a criança, a esposa socorreu, de tal forma que ele pegou apenas a manta. Na manhã seguinte, o esposo tinha fios da manta entre os dentes.	
3) Construção composicional do causo escrito	
Título, narração do causo, assinatura do autor (R. C. P.) e imagem do lobisomem perto do portão da fazenda.	
4) Marcas linguístico-enunciativas	
Narração em terceira pessoa, discurso indireto (“contou que quando ela era pequena”); uso de adjetivos (“apavorada”); marcas do tempo em que a criatura era vista (“nas noite de lua cheia saía na rua a vagar”); citação de voz de autoridade, a mãe e as pessoas do lugar (“Na região, todos contavam isso”).	

Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos observar, com relação à autoria, prevaleceram os avós, seguidos dos pais (especialmente, a mãe). O assunto que predominou foi a assombração. Quanto ao local, observa-se que houve o predomínio das regiões rurais – sítios. O tempo prevaleceu indefinido, remetendo a um passado remoto do contador (quando era criança). Em relação à voz de autoridade, predominou a dos avós, seguida da de “pessoas da região”, culminando com o convite: “se você duvida, vá até lá e veja, ainda hoje [...]”.

5.10 A SOCIALIZAÇÃO DO SABER: A CIRCULAÇÃO DO GÊNERO “CAUSO”

Na Prática Social Final, como já acordado previamente com os educandos, encerradas as etapas de refacção – três refacções individuais e uma refacção coletiva⁹⁰ –, era chegado o momento de organizar o livro com as produções coletadas, um momento complicado.

Em um total de 34 textos, tínhamos, efetivamente, 14 causos, sendo que um deles fora produzido coletivamente. Então, após dialogarmos, deliberamos por manter, no livro, todas as produções realizadas, considerando: (a) o esforço coletivo em participarem de todas as etapas da produção textual (três); (b) o esmero dos ilustradores presentes em todos os textos; (c) a coleta de alguns textos, mesmo pertencendo a outro gênero, junto a família/amigos/vizinhos; (d) a disposição de espaço no suporte no qual os textos seriam alocados.

Contudo, após termos realizado a leitura, uma vez que havia três textos-enunciado de gêneros diferentes (causos, contos e lendas), foi necessário agrupar os textos de acordo com os gêneros a que pertenciam. Como esse material seria socializado junto à escola, à equipe pedagógica e à família, outras ações foram empreendidas: (a) contextualizar o projeto; (b) inserir uma palavra da professora; (c) antes de apresentar os textos, explicar a que gênero pertenciam e acrescentar uma breve definição do gênero.

Desse modo, o material final apresentou a seguinte sequência: capa, apresentação do trabalho pelo pesquisador, palavra da professora, sumário, produções e considerações finais. No corpo do livro, fez-se uma breve explicação sobre cada gênero, seguida das produções que se enquadravam naquela categoria. Além disso, quanto às ilustrações, a professora-sujeito sugeriu que os próprios alunos ilustrassem o livro e criassem a capa. Cinco deles se prontificaram, e os textos foram aleatoriamente divididos de forma que todos participassem.

Por ser um trabalho vinculado a um projeto de pesquisa – “Plano de Trabalho Docente: uma proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio” –, a Universidade postou as fotos do lançamento oficial dos livros, conforme dados do Convite (Anexo C), em seu *site*, com os discentes na

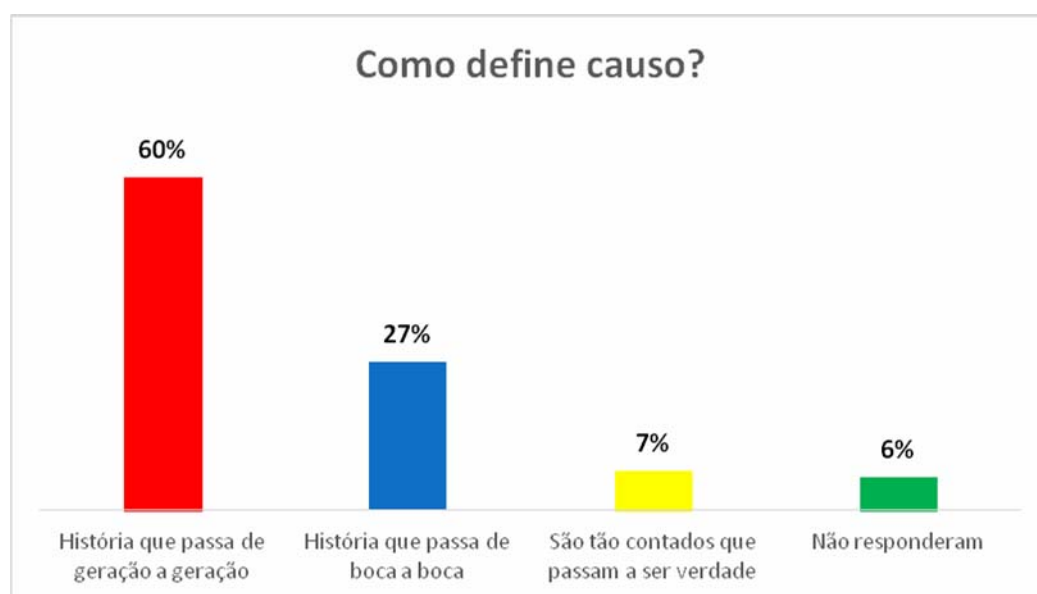
⁹⁰ Nesta tese, explicitamos, com maior detalhamento, as etapas da refacção coletiva. A refacção individual também ocorreu, e a partir do resultado final dela foi possível que montássemos os quadros nos quais categorizamos os textos, mesmo que de forma flexível e cômicos da instabilidade do texto enunciado-concreto “causo escrito”.

posição de sujeitos-autores, autografando os materiais⁹¹. Posteriormente, a professora-sujeito solicitou cópia do livro em PDF para ser disponibilizado no *site* da Secretaria de Estado da Educação (SEED) ou do Núcleo Regional de Ensino, com a devida contextualização da pesquisa.

5.11 DIAGNÓSTICO FINAL REALIZADO COM OS ALUNOS

Após o trabalho com o causo, retornamos ao ponto de partida, visto que voltamos a dialogar com o educando para diagnosticar se ele chegara a um novo nível de aprendizagem. No dia dessa atividade, tínhamos 30 alunos em sala. Considerando que o conteúdo programático havia iniciado com a diferenciação de “caso” e “causo”, perguntamos como o aluno define “causo”. As respostas podem ser observadas no gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Definição de “causo” pelos alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que a maioria – 60% – define causo como “história que passa de geração a geração”, portanto reforçando o conceito de que se trata de um gênero que, ao ser investigado, permite o acesso à cultura e à crença de seus antepassados. Esse resultado aponta, inclusive, para o fato de que os alunos compreenderam a dimensão conceitual, indo ao encontro dos 27% que asseveraram que “É uma história que passam em boca a boca”⁹², isto é,

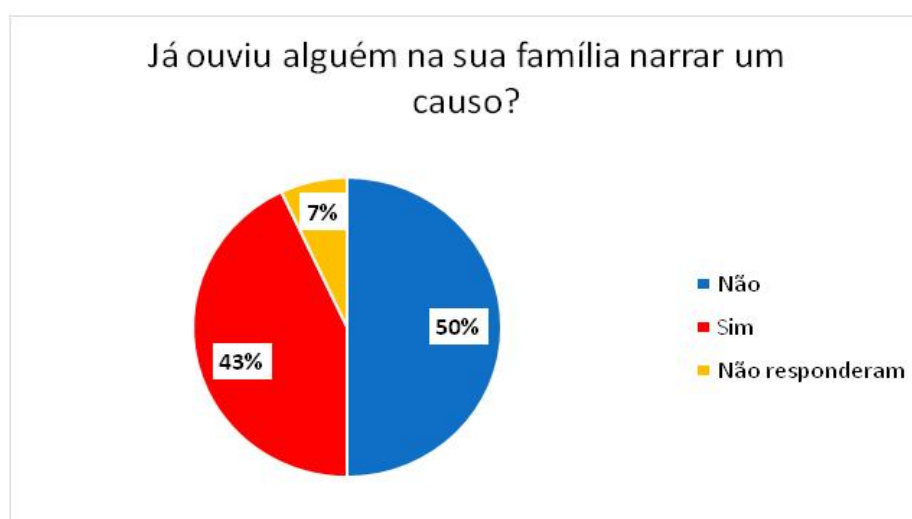
⁹¹ Divulgação em:

<<https://www.facebook.com/media/set/?set=a.593783270632746.1073741831.301018296575913&type=3>>.

⁹² Na reprodução de excertos das respostas dos alunos para as questões abordadas nos gráficos, foi preservada a grafia original, o que justifica a presença de incorreções.

responderam similarmente, com outras escolhas lexicais, na mesma direção dos 60%. Por fim, 7% disseram que se trata de causos que “são tão contados que passam a ser verdade”, “Uma história tão contada que de tanto, tanto, ser contada com tanta veracidade e frequência, passa a ser encarada como verdade”, conforme já posto nos estudos de Castanho (2009). Nessa enunciação, temos a força da crença de um povo adquirindo voz de autoridade, acima da ciência, o que é destacado pelo intensificador “tão”. Isso nos leva a interpretar que, talvez, tenha sido difícil encontrar as palavras adequadas para representar tal impacto. Por fim, novamente, a ação presente em muitas atividades se repetiu: dois alunos – 6% - deixaram em branco a atividade.

Gráfico 7 - Narração de causos na família.

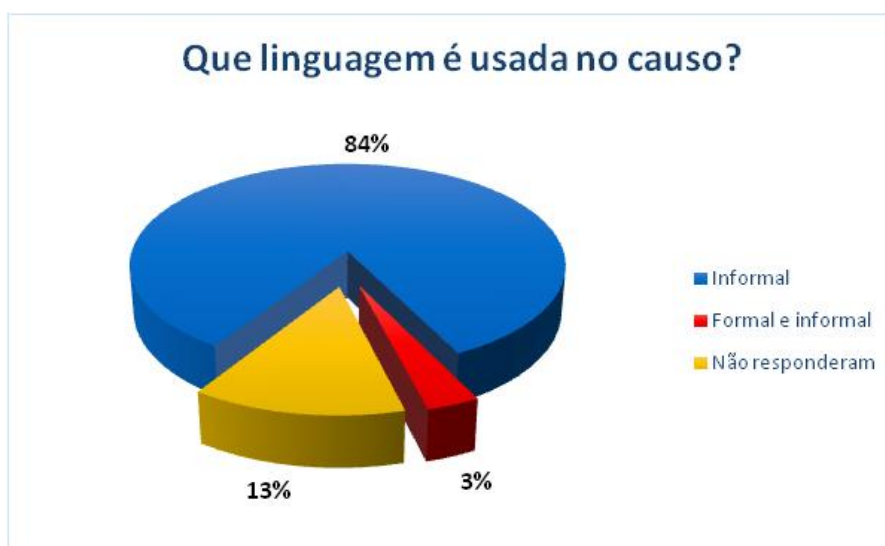


Fonte: Dados da pesquisa.

A questão anterior visava a uma investigação direcionada para saber se, antes do contato com o gênero “causo”, de forma espontânea, algum familiar ou pessoa próxima já havia narrado um caso para o educando. Os dados apresentados no Gráfico 7 vêm ao encontro do que apresentou a produção textual final: está havendo um “apagamento” desse gênero nas práticas sociais familiares. Um ponto que veio à tona é o de que, uma vez estudado o gênero, agora eles reconhecem que as histórias que já foram ouvidas eram causos (“Já eu já ouvi a jente estava numa roda de noite”; “Já o caso que minha avó me contou foi só quando eu pedi para ela contar um para a escola”; “Sim, quando eu estava varrendo a casa anoite, minha mãe me contou um caso”), embora não conhecessem a caracterização do gênero, totalizando 43%. Contudo, predomina a resposta negativa, isto é, 50% nunca ouviram família, amigos, conhecidos ou vizinhos narrarem um caso (“Não, só quando a professora pediu”; “Não eu so ouvi quando a professora pediu”). Por fim, 7% não responderam.

A seguir, investigamos a linguagem utilizada. Para isso, o aluno considerou os primeiros causos apresentados, ou melhor, aqueles narrados oralmente, os causos escritos trabalhados em sala de aula, o caso abordado na refacção coletiva e, por fim, o coletado por ele, junto à comunidade. Então, por meio de um questionário, perguntou-se, por escrito, após o trabalho com o caso, na visão deles, qual era a linguagem que predominava nos causos, se era a formal, a informal ou ambas. O aluno deveria analisar se a escrita aproximava-se mais da norma culta, padrão, ou se era empregado um vocabulário simples, mais próximo da linguagem informal. As respostas compiladas da questão geraram os dados do gráfico a seguir.

Gráfico 8 - Linguagem empregada nos causos, segundo os alunos.



Fonte: Dados da pesquisa.

No que tange à linguagem, 84% responderam que é informal; 13% não responderam; e 3% optaram por indicar as duas, formal e informal, sendo que um desses alunos estabeleceu distinções relacionadas ao fato de ser caso oral ou escrito: “Formal quando o caso é escrito, informal quando o caso é oral”. É pertinente lembrarmos que o que faz do caso escrito um gênero secundário, neste trabalho, não é o seu caráter oral ou escrito. Temos o grau de maior ou menor formalidade presente tanto na oralidade como na escrita. A análise dos dados coletados neste trabalho indica que a influência na determinação do gênero, além do suporte, foi a seleção lexical. Por isso, embora, no caso escrito, tenhamos grande parte da linguagem padrão, devido a algumas marcas da oralidade, consideramos o caso como um gênero secundário, dentro de um *contínuo* entre a oralidade e a escrita (BORTONI-

RICARDO, 2004). Assim, nas dimensões bakhtinianas, reiteramos tratar-se de um gênero secundário.

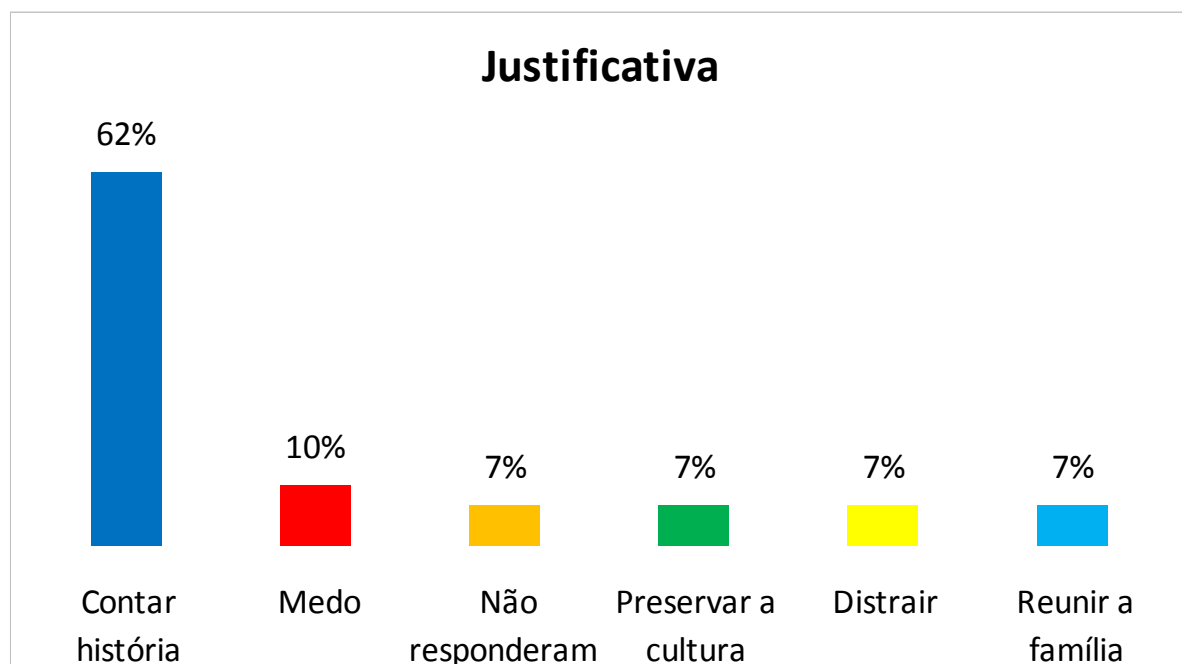
Considerando que o trabalho com gênero tem enfoque na prática social, na próxima questão, foi questionado se o causo tem utilidade na vida, em sociedade, do educando.

Gráfico 9 - Concepção do causo enquanto elemento de utilidade social.



Fonte: Dados da pesquisa.

Pela análise das respostas, vemos que a maioria – 80% – compreende que se trata de um gênero discursivo com relevante papel social (“Ao contar histórias nós temos informações sobre o que aconteceu”; Para preservar a cultura de um lugar, ou histórias dela, de coisas desse tipo e tal”; “Sim, para distrair o dia dia”; “Sim. Para reunir as famílias e por medo nas criancinhas”). Por sua vez, 10% não veem utilidade para o gênero (“Não, muitas vezes só põe medo”), enquanto 3% não têm certeza sobre sua utilidade social (“Não sei... quase ninguém mais sabia lá em casa”), e 7% não responderam. Na sequência, houve uma justificativa para a resposta anterior:

Gráfico 10 - Justificativa para a afirmação de utilidade do causo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados compilados, frutos do questionário, indicam-nos que 62% dos alunos entendem que a utilidade do causo está direcionada ao fato de o homem contar histórias e transmitir informações; 10% consideram que o objetivo é colocar medo nas pessoas, inferimos que devido à predominância dos assuntos voltados ao sobrenatural; e o restante teve o mesmo percentual, ou seja, 7%: (i) preservar a cultura; (ii) distração; (iii) prática social de reunir a família; (iv) não responderam.

Posteriormente, considerando que o assunto é ideologicamente construído, questionamos como ele é identificado. Como mostra o gráfico a seguir, após a realização do estudo, 93% responderam que identificam o assunto do causo (“Terror, suspense, Humor, mas sempre com exagero”; “ Sim tem tema assassinato, amor, morte, terror, humor, suspense”; “ Sim tudo na vida tem um tema, assassinato, amor, morte, terror, humor, suspense”; “Sim, loira do banheiro, lobisomem, o chupa cabra, assinado, amor, morte terror, humor, morte”), sendo que uma aluna citou, inclusive, os títulos dos causos juntamente com os temas. O restante dos alunos – 7% – não respondeu.

A seguir, investigou-se se o aluno considerava tranquilo a identificação do assunto presente nos causos:

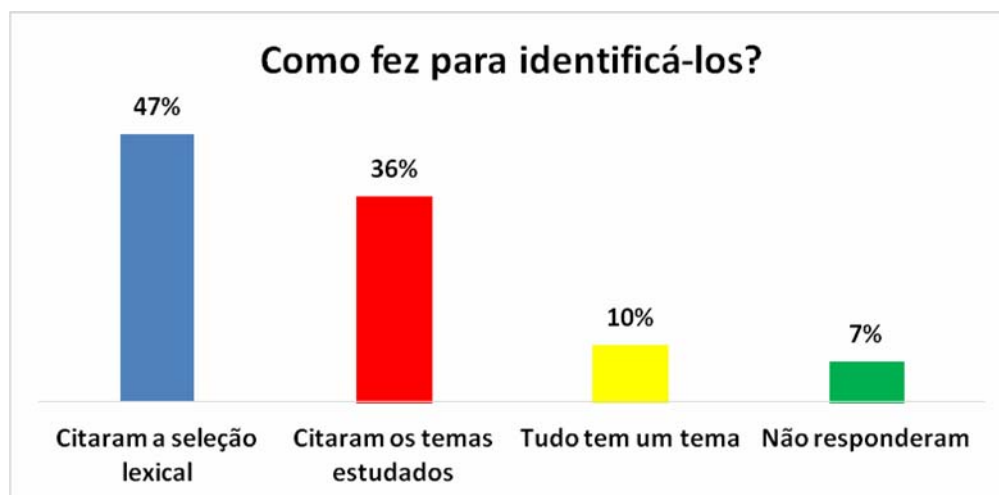
Gráfico 11 - Demonstração de habilidade para identificar conteúdos em causos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que os educandos identificam, com tranquilidade, qual é o conteúdo temático presente nos causos, contudo, queríamos saber quais estratégias eles acessam para procederem a essa identificação. Vejamos:

Gráfico 12 - Procedimentos para identificação de conteúdos em causos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados coletados permitem-nos aferir que 46,6% observam a seleção lexical (“Narrador, onde ocorreu, tempo, marcas de oralidade, personagens, tema”; Eu observo a linguagem, marca de oralidade, o tempo, as pessoas envolvidas, o local e etc”); 36,67% observam o assunto, citado como “tema” (“eu vejo o assunto”; “depende do que trata o texto”); 10% destacam que todos os textos têm um assunto (tema) (“tudo tem um tema”; “em todo texto há um assunto, né?”); e 6,66% não responderam.

Em seguida, procuramos identificar o que o discente observa na leitura do texto para saber que pertence ao gênero “causo”. Vejamos:

Gráfico 13 - Critérios de definição do causo, segundo os alunos



Fonte: Dados da pesquisa.

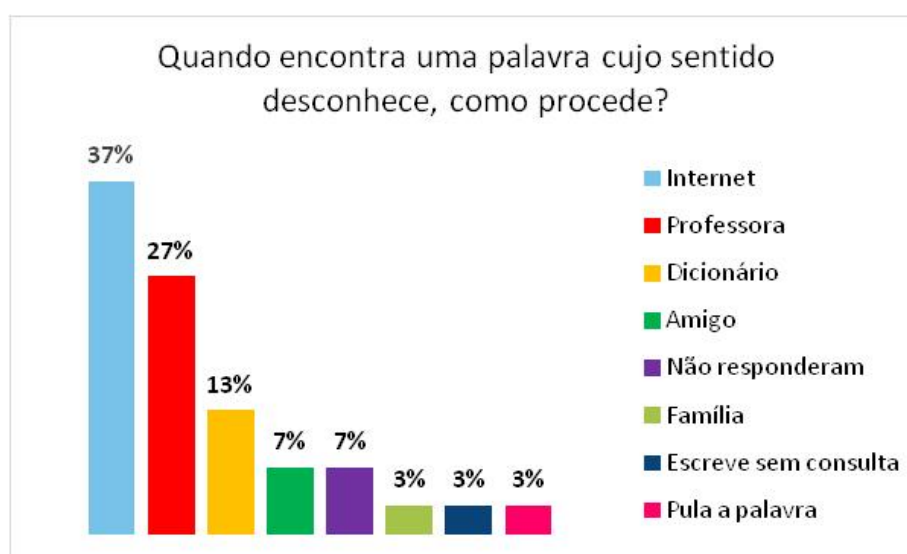
Novamente, essas respostas dialogam com a produção textual final, visto que 47% dos alunos observaram as escolhas linguísticas que, juntas, criam sentidos, como as marcas de oralidade, a voz de autoridade, dentre outros elementos; 30% citaram elementos relacionados à caracterização do gênero (contador/narrador, pessoas envolvidas, quando e em que local ocorreu).

Assim, observa-se que o aluno parece acessar os seus conhecimentos prévios, sobretudo acerca da composição da estrutura da narrativa (elementos da narrativa, tais como narrador/tempo/espaco/personagem), presente na tipologia textual, um conteúdo, possivelmente, trabalhado nos anos anteriores.

Então, embora a professora-sujeito tenha trabalhado com a construção composicional do texto-enunciado “causo escrito”, na perspectiva bakhtiniana, os dados indicam que um “novo” saber não “apaga” outro. Contudo, vemos que também ocorreu a compreensão desse saber diferenciado, e isso é comprovado pelo fato de prevalecer a resposta na qual a maioria dos discentes apontou para a questão da influência da seleção lexical na construção do gênero, ação que, de acordo com a professora-sujeito, antes deste trabalho, não havia ocorrido naquela sala de aula. Dando prosseguimento à leitura dos percentuais, 17% centram sua leitura no conteúdo temático (história do texto), e 6% não responderam.

Durante a aplicação do PTD, fase da Instrumentalização, a professora-sujeito trabalhou e incentivou o uso do dicionário, visto que havia dificuldade na compreensão de algumas palavras. Para tanto, a docente procurou criar o hábito, no aluno, de consulta ao dicionário sempre que ele desconhecia o significado de uma palavra ou necessitava de um adjetivo. Na fase da Prática Social Final, investigamos se o aluno alterou a sua prática. Os dados a seguir nos respondem essa questão.

Gráfico 14 - Postura dos alunos diante de vocabulário desconhecido.



Fonte: Dados da pesquisa.

Como percebemos, a primeira fonte de consulta permanece sendo a internet (especialmente, *o Google*), com o percentual de 37%, o que foi observado logo no início da pesquisa, durante as aulas 3 e 4, nas enunciações de A4 (“No *Google* tem”) e A1 (“deixa pegar da internet, professora”). Em seguida, aparece a professora, perfazendo o total de 27%, considerada como voz de autoridade, detentora do saber, por isso, inclusive, ficou acima do próprio dicionário. Este veio na sequência, com o percentual de 13%. Após, temos os que não responderam, no mesmo percentual dos que consultam os amigos: 7%. Por fim, com o mesmo percentual, 3%, temos alguns que escrevem a palavra sem a consultar, e outros que pulam a palavra.

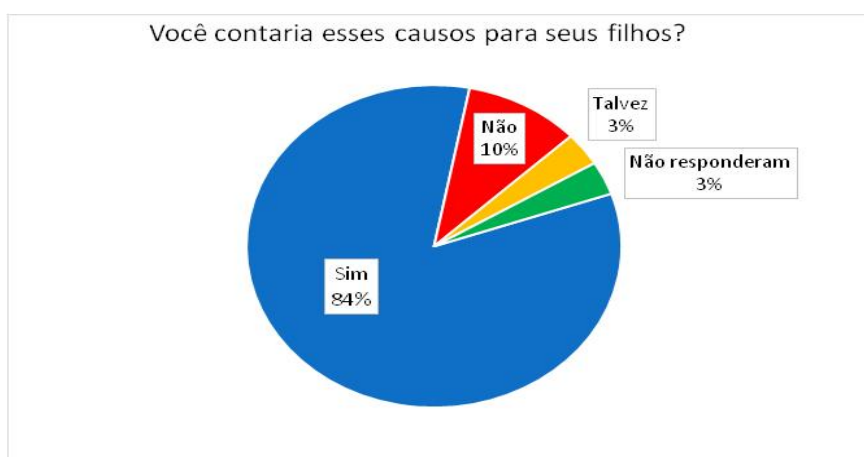
Embora esses dados não tenham interferido diretamente em nossa pesquisa, interessa-nos pelo fato de trabalharmos o processo interligado (leitura, análise linguística e produção/refacção textuais). Logo, entendemos que o aluno, em sua prática de formação, pode ser mais autônomo, contudo os dados indicam que ele continuará recorrendo mais a professora e à internet do que ao dicionário que está ao seu dispor em sala de aula. Inferimos

que um dos motivos possíveis para a ação do aluno recorrer ao celular para acessar à internet está relacionado às novas práticas sociais nas quais impera o uso da tecnologia e dos multiletramentos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2006).

Então, notamos que não houve alteração na prática⁹³, possivelmente pelo tempo limitado, o que não foi suficiente para se configurar como um hábito o uso do dicionário, lembrando que os alunos não são autorizados a fazer uso de celular durante as aulas, logo eles também não consultam dicionários *on-line*. Outro ponto diz respeito ao fato de a família ter ficado, praticamente, no último lugar, mostrando que, nessa fase, o adolescente não a vê como fonte do saber. Inferimos que isso ocorre devido ao contexto social no qual estão inseridos, visto que muitos cursam a escola só o suficiente para ingressarem no mercado de trabalho. Além disso, como é possível perceber, muitos desses pais não acompanham as tarefas dos filhos, como apontado pela professora-pesquisadora, logo a escola, por sua vez, também não é valorizada. Diante desse quadro, é possível que o aluno considere que os membros da família não sejam “capacitados” para dirimir suas dúvidas.

A seguir, buscamos investigar se eles, enquanto futuros pais, contariam causos para seus filhos, inferindo-se que ninguém partilhará com alguém próximo algo que não considere relevante. Nesse momento, buscou-se investigar se o educando consideraria esse saber relevante à prática social junto aos familiares:

Gráfico 15 - Pré-disposição dos alunos à transmissão de causos.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os números coletados, expostos no Gráfico 15, nos afirmam que a maioria – 84% – contaria (“Mostra a história, cultura, crença das pessoas e regionalidade”; “Para que venha historia de gerações para ser contadas aos nossos filios, netos, netas etc”; “sim, eu

⁹³ Segundo informações obtidas, verbalmente, pela professora.

gostei de ouvir, muitas coisas não sabia”); 10% não partilhariam esse saber (“Nenhuma e só serve para mostrar aquele conhecimento cultural”); e 3% apresentam dúvidas, o mesmo percentual daqueles que não responderam.

Pelos dados, se comparados aos do diagnóstico inicial, quando a maioria não conhecia, e dois alunos até questionaram o porquê de precisarem estudar esse gênero, compreendemos que a questão da transmissão da cultura foi devidamente compreendida, bem como a valorização de um saber que nasce no seio da comunidade e permite, tanto na oralidade como na escrita, o uso da variação linguística.

Nossa vivência, na atualidade, no papel discursivo de mãe, indica-nos que os filhos não só manifestam interesse por causos como também sentem-se fascinados pelo caráter sobrenatural que os envolve, tanto que, ao final de uma história narrada, a nossa experiência apontou que eles oscilam entre a razão e a crença, ou melhor, parecem não crer na história narrada, mas também não têm certeza que o fato narrado não tenha, de fato, ocorrido.

Assim, após termos procedido a uma coleta de dados objetivando investigar se havia sido alterado o saber do aluno, após a fase de Instrumentalização, pudemos estabelecer um confronto com os dados diagnosticados no início da pesquisa, os quais apontavam que a maioria não tinha tido acesso ao gênero, tampouco tinha interesse ou compreendia a sua relevância, dentro da esfera literária, nem enquanto prática social.

Outro objeto de investigação foi proceder uma reflexão sobre a dificuldade inicial de alguns alunos de encontrarem um texto que se categorizasse como causo, por isso, questionou-se a questão do que poderia estar ocorrendo na sociedade para que eles tivessem tido dificuldade em ouvir causos. As respostas geraram este gráfico:

Gráfico 16 - O apagamento do gênero - investigação das possíveis causas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que a maioria considerou que a ausência dessa prática de narrar causos está atrelada a questão da tecnologia nas práticas sociais e a minoria asseverou que isso decorre do fato das pessoas privilegiarem assistir a programas televisivos.

Considerando que os alunos apontaram que estava havendo o “apagamento” dessa prática social, questionamos sobre os possíveis motivos. De acordo com a enunciação dos sujeitos-alunos, está havendo falta de interação, relacionada a algumas causas. Para 84%, isso ocorre devido à tecnologia (“porque hoje nos vivemos no mundo tecnológico”; “o computador ajuda as pessoa esquecer de contar os causo”; “ Sim, porque sempre que quisermos ler algo é só entrarmos na internet, ou assim por diante”; “Porque antes eles passariam o tempo contando cauzos e hoje passam o tempo usando a tecnologia”; “porque muitas pessoas trocam as boas conversas, pela internet, televisão”); e 16% afirmam que a televisão está substituindo esses espaços interativos (“assistimos muita tv e não conversamos”; “é muita tv lá em casa, a gente até come vendo ela”).

A seguir, levando-se em conta que houve a aplicação de um PTD, com inúmeras atividades voltadas para o trabalho com o causo escrito, nesse novo contexto, isto é, de posse desse novo saber, passada a fase de instrumentalização, procurou-se investigar a que prática social final chegou o educando. Dito com outras palavras, foi questionado se, após o estudo, o aluno considera relevante o ensino do gênero causo escrito na escola:

Gráfico 17 - Mapeamento do reconhecimento da importância do gênero.



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados indicam que a maioria – 80% – considera o ensino do gênero relevante (“Sim, pois eles tem direito de saber da cultura”; “Contaria sim com prazer ainda”; “

Sim. Porque por mais que pareça antiquado eu contaria por que tudo tem um fundo de verdade”; “Sim porque eu queria ensinar tudo que eu aprendi no meu tempo”); 10% defendem posicionamento contrário (“Não, acho que eles o não iriam querer saber”; “Não, porque ele já saberia por outras pessoas que são da minha família”); 7% não responderam; e 3% não têm certeza da relevância do gênero para o ensino (“Não tenho certeza. Pois não sei se eles gostarão e tem hora que ainda vai vir mais não sei não, será que eles vão ter tempo prá me escutá?”). Nessa enunciação, o aluno responde com outra pergunta: será que ele teria voz junto aos seus alunos?

Por fim, embora cientes das lacunas, não na proposta de Gasparin (2007), mas na nossa mediação em sua aplicação, entendemos que foi possível resgatar o texto-enunciado pertencente ao gênero “causo escrito” na escola, como objeto de ensino, lembrando que o objetivo é que o discente aproprie-se dos conteúdos e insira-os em sua Prática Social Final. Quanto à professora-sujeito, sua prática nos apontou que houve um avanço na direção de uma maior apropriação conceitual da metodologia empreendida. A professora, ao assumir a concepção dialógica, possibilitou que o causo fosse visto como um objeto de aprendizagem, interligado à leitura, à produção/refacção textuais e à análise linguística contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos esta pesquisa com a proposta de analisar o processo de intervenção pedagógica no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mediada pelo trabalho colaborativo, integrando oralidade, análise linguística, leitura e produção/refacção textuais, com a intenção de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem em língua materna, via “Plano de Trabalho Docente” (GASPARIN, 2007).

Tendo delimitado o nosso objetivo geral de pesquisa, conforme acima exposto, empreendemos uma reflexão acerca de qual caminho trilharíamos. Por isso, antes mesmo de adentrarmos em sala de aula, procedemos a um estudo teórico sobre os pressupostos basilares sobre os quais sedimenta-se esta pesquisa, conforme discorrido nos capítulos: 2. “O Quadro Epistemológico”; 3. “O Ensino da Língua Portuguesa: contextualização”; e 4. “Causo: origem e caracterização”. De posse desses aportes teóricos e já tendo organizado a metodologia de pesquisa, conforme Capítulo 1, no Capítulo 5 organizamos uma sugestão de atividade didática, ancorada na proposta de Gasparin (2007), intitulada “Plano de Trabalho Docente”, que se caracteriza em uma transposição didática. Esta foi levada a campo, por meio de um trabalho colaborativo, com os atores já apresentados no primeiro capítulo da tese.

Então, o primeiro capítulo, que serviu de direcionamento para nossos passos de pesquisa, versou sobre a metodologia de pesquisa, apresentando quem somos, de que lugar discursivo enunciamos nossa voz, o local da pesquisa, os sujeitos envolvidos, bem como os procedimentos adotados e o arcabouço teórico que sedimentaria nossas investigações, cujo quadro epistemológico expusemos nos dois capítulos subsequentes, nos quais discorremos sobre a teoria dos gêneros discursivos e a análise linguística com a proposta integrada de oralidade, leitura e produção/refacção textuais.

Após termos definido o objetivo geral, por uma questão didática e metodológica, optamos por desdobrá-lo em três objetivos específicos, a saber: (a) Analisar o processo de didatização, via trabalho colaborativo, de textos enunciados “causo escrito”, no Ensino Fundamental, com o apoio do PTD, visando à melhoria do ensino-aprendizagem das atividades de oralidade e escrita nas práticas pedagógicas, indissociadas de leitura, análise linguística e produção/refacção textuais; (b) Caracterizar o caso escrito, da esfera literária, como gênero discursivo, observando suas dimensões (conteúdo temático, construção composicional e estilo); e (c) Investigar se o trabalho colaborativo em um ambiente de parceria entre a pesquisa acadêmica e a escola pública altera a formação docente e discente.

Para essa investigação, foram sujeitos desta pesquisa a pesquisadora e a professora (na primeira etapa) e os alunos (na segunda etapa).

Em busca de respondermos ao primeiro objetivo específico, procedemos a estudos sobre os gêneros discursivos e a abordagem gramatical, em sala de aula, via análise linguística, nos Capítulos 2 e 3, com o intuito de levarmos esses pressupostos teóricos até a escola pública, por meio de uma pesquisa qualitativa, ancorada na *Linguística Aplicada* – conforme Moita Lopes (1996; 2006) e Celani (1998; 2000) –, na pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008) – visto que interpreta os dados considerando o contexto, a prática social, dentre outros elementos – e interpretativa (BORTONI-RICARDO, 2008). O gênero selecionado foi o gênero discursivo “causo escrito” como objeto de ensino, por meio do qual organizamos uma atividade didática com base na proposta de Gasparin (2007), intitulada “Plano de Trabalho Docente”, que se caracteriza em uma transposição didática, conforme construto teórico apresentado no primeiro capítulo e retomado e aprofundado no último, no qual discutimos a análise dos dados.

O Capítulo 4 foi construído com o intuito de responder ao segundo objetivo específico, o qual nos possibilitou caracterizar o gênero, mesmo cientes da sua relativa instabilidade, em função das mudanças sociais, da esfera de atividade humana e do suporte. Lembramos que a partir dos estudos bakhtinianos e de Batista (2007) optamos por elaborar a nossa própria categorização – de forma ampliada –, a qual denominamos de “organização textual (estrutura do gênero discursivo causo escrito)” pelas razões já explicitadas. Essa ação foi imprescindível para que tanto a professora-sujeito quanto o aluno observassem a diferenciação entre conto, causo e lenda, retomada na análise dos dados – Capítulo 5 –, sobretudo porque são gêneros que se manifestaram na produção textual dos educandos.

A construção de toda a pesquisa, de certa forma, também visou ao atendimento do terceiro e último objetivo específico, uma vez que ele retoma nossas perguntas motivadoras para a realização deste trabalho, as quais foram: (a) Será que o professor da rede pública, do Ensino Fundamental, conhece as teorias de Bakhtin e Gasparin preconizadas pelas Diretrizes Curriculares que prescrevem o trabalho do professor no Paraná? (b) Como se revela a teoria no fazer pedagógico do professor? (c) Qual seria a proficiência do estabelecimento de uma parceria entre universidade e escola pública?

À medida que acompanhamos a prática pedagógica da professora-sujeito, também refletíamos, em nível epistemológico, sobre como ela iria se apropriar dos pressupostos teórico-metodológicos trabalhados. A partir disso, recorreremos aos estudos de

Gasparin (2007), o qual discorre sobre o complexo processo que envolve o ato de ensinar e aprender.

Segundo o estudioso, aprendemos a partir do resultado de uma relação que ocorre entre um sujeito que aprende e outro que ensina. Trata-se de uma relação existente entre o sujeito e o objeto do conhecimento. A essa relação dá-se o nome de “mediação”. Logo, só aprendemos quando temos um objeto a ser aprendido e um sujeito que aprende (VYGOTSKY, 1999).

Essas asserções são referendadas, posteriormente, pelos estudos de Ibiapina (2008), nos quais a autora destaca a relevância do trabalho mediador do professor para que ocorra a apropriação do saber, pelo aluno, de tal forma que seja articulada a teoria e a prática, e essa ação envolve uma constante reflexão, por parte do docente, a qual pudemos observar na prática da professora-sujeito investigada.

Nesse sentido, queremos partilhar o resultado positivo que vimos na realização de um trabalho interventivo-colaborativo, o qual defendemos que pode ser realizado a partir de qualquer gênero, uma vez que é a parceria, a mediação entre pesquisador-teoria-prática-professor e a forma como esse trabalho refletirá na aprendizagem do educando o ponto fulcral que queremos destacar desta tese.

Devido à necessidade de organização do trabalho colaborativo, por uma questão didática, foi necessário empreendermos algumas ações:

- (i) definir o trabalho colaborativo – a princípio, o trabalho foi realizado com a professora, etapa na qual se procedeu à leitura de textos teóricos para a compreensão tanto dos aportes teóricos como do PTD;
- (ii) elaboração de atividades práticas (didáticas), de acordo com as etapas propostas pelo PTD (GASPARIN, 2007), para aplicação em sala de aula, tendo como objeto de ensino o gênero discursivo pertencente ao enunciado concreto “causo escrito”;
- (iii) desenvolvimento do PTD, em sala de aula;
- (iv) por fim, a etapa da análise dos resultados obtidos, tendo como parâmetro tanto as atividades desenvolvidas pelos educandos como a avaliação de todo o processo que envolve o trabalho colaborativo.

Pela análise do processo, vimos que a professora-sujeito apresentou ações que indicam: (i) o seu desejo de aprender; (ii) a sua apropriação do construto teórico

trabalhado. Essas asserções podem ser comprovadas com a construção do Capítulo 1, seção 1.6, “Contextualização da pesquisa”, na qual descrevemos como foi o nosso contato inicial com a professora ou, melhor dizendo, o contato da professora solicitando uma ação interventiva em sua formação.

Inclusive, em uma análise entre a aprendizagem da professora-sujeito e a dos alunos-sujeitos, ousamos considerar que a apropriação do saber foi mais significativa para a primeira. Dois fatores impulsionaram esse resultado: (i) a professora queria aprender, tanto que partiu dela a iniciativa dessa parceria; (ii) a professora teve um tempo bem maior de acompanhamento que seus alunos. Por isso, diante de fatos contundentes, entendemos ser profícua a parceria entre a universidade e a escola pública.

Assim, com relação ao cruzamento dos dados coletados, ele foi realizado junto ao cruzamento dos métodos, de tal forma que temos: as avaliações dos instrumentos de pesquisas; a gravação em áudio das aulas; as entrevistas estruturada e semiestruturada que nos orientam quanto ao contexto educacional; a produção do PTD; as anotações procedidas em diário; e o material produzido pelos alunos, instrumentos adequados, dentro do paradigma crítico selecionado.

Ao cruzarmos os dados entre os pressupostos teóricos trabalhados com a professora, a prática pedagógica e o discurso enunciado, vimos que a professora-sujeito revelou-se estar em transição entre as novas teorias linguísticas e as antigas práticas pedagógicas, revelando, em suas ações, a busca por um aprimoramento profissional.

As ações da docente indicam comprometimento considerável, tanto com os educandos como com o processo de ensino-aprendizagem, em várias situações. Assistimos a cenas nas quais a vimos suprir necessidades basilares (cadernos, canetas, lápis e borrachas) e outras nas quais ela agia como psicóloga, orientando seus alunos, inclusive com termos carinhosos, como “filho”.

A prática docente apontou que a concepção de linguagem adotada pela professora-sujeito é a de linguagem como forma de interação, privilegiando a concepção sociointeracionista, vindo, didaticamente, ao encontro dos estudos de Geraldi (1993, p. 43): “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”; de Suassuna (1995, p. 117): “prática sócio-histórica”; de Brasil (1998, p. 5): “Ela é a roda inventada que movimenta o homem e é movimentada por ela”; e, por fim, da teoria de Bakhtin e Volochinov (2010): a língua em sua integridade concreta e viva.

Com relação aos alunos, a análise dos excertos de aula coletados veio ao encontro do perfil do aluno previamente traçado pela direção da escola e apresentado no

Capítulo 1, na seção 1.6.5, “O perfil dos alunos”, na qual foram feitos dois apontamentos: o baixo IDEB e a questão da indisciplina.

No que se refere ao reconhecimento, por parte do aluno, acerca da relevância do trabalho com o texto-enunciado “causo escrito”, entendemos que isso ocorreu, uma vez que 84% dos discentes enunciam – no gráfico 15 – que contariam causos para seus filhos. Assim, compreendemos que esse percentual nos indica que os alunos entenderem tratar-se de um gênero com relevância para a vivência em sociedade.

No tocante às postulações de Gasparin (2007), somos cômicos de que o PTD é um meio para didatizar um conteúdo. Nesse sentido, o acompanhamento da prática docente da professora-sujeito nos aponta que as formulações teórico-práticas via PTD necessitam, na escola, de um tempo maior disponível para a vinculação de determinado conteúdo, neste caso, de textos-enunciado do gênero “causo escrito”.

Considerando que a pesquisa foi levada a campo via PTD, no qual elegemos como objeto de ensino o gênero discursivo pertencente ao enunciado concreto “causo escrito”, entendemos ser premente situar o gênero socioculturalmente, para não correremos o risco de procedermos a uma leitura equivocada dos resultados finais obtidos.

Nesse sentido, no estudo do causo, pelo aluno, vimos que ele passou por quatro momentos: (i) o primeiro, quando teve contato com a narração oral, mesmo por meio de vídeo, visto que um contador real, que pudesse estar presente fisicamente, embora tenha sido procurado em Londrina, não foi localizado por nós, tampouco pelos educandos; (ii) o segundo, quando procedeu ao registro escrito desse causo; (iii) o terceiro é o causo (re)feito por ele, agora no papel discursivo de autor, e já observamos, em seu texto escrito, o apagamento das marcas de oralidade, predominando as marcas de um sujeito inserido em um contexto altamente grafemático; (iv) por fim, na produção final dos textos, vimos que ainda permaneceram três gêneros: causos, casos e lendas urbanas.

Após investigarmos o texto produzido e traçarmos um paralelo com o local sócio-histórico-cultural no qual o aluno está inserido, vimos que, onde os sujeitos vivem, parece estar havendo tanto um “apagamento” do gênero como uma alteração nos hábitos familiares que, comumente, possibilitavam essa contação: no final do dia, nas reuniões em família. No questionário, para a pergunta “Ainda hoje temos pessoas contanto causo? Justifique.”, os próprios educandos responderam de duas formas: (a) praticamente por unanimidade, indicaram que ainda temos contadores, entendendo por 'contadores' tanto as pessoas conhecidas por narrar causos em uma comunidade como as pessoas simples, que foram as fontes dos sujeitos da pesquisa, sendo elas portadoras desse saber; (b) enumeraram

as possíveis causas de falta de narradores. As causas citadas, conforme já apontado, vão desde o fato de ser um gênero usado na prática social do idoso, a falta de tempo para interação, até o advento das novas tecnologias (TV, celular *on-line*, computador).

O estudo da prática social do educando apontou que o caso ainda é um gênero fora da escola, e os que chegam até a população urbana são via programas da RPC TV, ou seja, em uma linguagem multimodal, com a mistura de vários gêneros, os quais, ao serem analisados, apresentam forte hibridismo, devido à necessidade de adequação do gênero ao suporte, como também ocorreu com o caso utilizado na esfera publicitária, estudado em sala.

Isso posto, vimos, na prática, apesar dos percalços, a proficiência do trabalho colaborativo, uma vez que o educando conseguiu se apropriar de um gênero com o qual pouco tivera contato antes.

Quanto ao número de textos produzidos e que foram categorizados como casos, casos ou lendas, não atribuímos ao aluno a falta de conhecimento e/ou falta de capacidade de produzir um caso, mas, sim, a dificuldade de ele localizar uma fonte que narrasse um caso. Assim, o número de casos coletados e produzidos reflete que o aluno não localizou esse gênero em suas fontes, trazendo para a escola o dado real coletado, mesmo que não se categorizasse como gênero “caso”. Isso ficou tão evidente que ele foi capaz de produzir textos (casos e lendas) sem grandes dificuldades, embora tenha “estranhado” o processo de produção/refacção textuais, visto que não estava habituado a trabalhar no mesmo texto várias vezes.

Embora tenhamos apresentado uma caracterização para o caso, ela não se encontra fechada, mesmo porque assumimos essa relativa instabilidade do gênero, logo outros estudos podem ser aprofundados para complementar ou mesmo reformular a presente proposta.

Mediante o exposto, acreditamos que estamos contribuindo com a educação literária dos alunos do Ensino Fundamental, visto que eles observaram que o gênero “caso escrito” nasce na sociedade, é fruto das interações sociais, faz parte de um saber riquíssimo do povo brasileiro, sendo parte da nossa história. Quando esse saber adentra no espaço escolar, ele passa a ser didatizado. A escola, por sua vez, admite esse saber e acrescenta ao conhecimento comum o conhecimento científico, ampliando, assim, o olhar do educando sobre o objeto de investigação. É justamente o que nos propomos a fazer, via aplicação do Plano de Trabalho Docente.

Outra ação que o PTD nos permite é subsidiar a prática pedagógica do sujeito epistêmico, uma vez que, ao adotar os gêneros como eixo de progressão e articulação

curricular, via Plano de Trabalho Docente, o professor tem a oportunidade de efetuar a transposição didática não somente com o causo escrito, mas também com os mais diversificados gêneros que permeiam a sociedade. A contribuição é a de possibilitar que o aluno se aproprie do gênero em foco, de modo significativo, dinâmico e criativo, visto que a opção pelo gênero, como objeto de ensino (BRASIL, 1998), propicia um tratamento mais maleável na produção de sentidos contextualizados (ROJO, 2005).

Por fim, porém não menos importante, entendemos que a relevância da presente pesquisa também se justifica pelo fato de ter nos possibilitado levar a universidade até a escola pública, de forma a colaborar teórica e metodologicamente com o processo que envolve a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, no sentido de instrumentalizá-lo, na prática pedagógica, com os gêneros da esfera da criação literária, neste caso, com o gênero discursivo “causo escrito”.

Embora nosso trabalho de acompanhamento tenha terminado, prosseguimos em outro lugar discursivo: agora, a professora-sujeito é nossa colega de área. Por isso, nosso diálogo, sempre inconcluso e em constante (re)construção, encerra-se por aqui. Nosso coração “pesquisador”, todavia, permanece aberto e enuncia: que venham outras professoras-sujeito em nossa futura jornada acadêmica para que, juntas, aprendamos mais!

Justificamos nossas asserções, voltando ao início deste grande diálogo, no qual emprestamos as palavras do poeta para expressarmos nossa crença, visto que

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS

- ABAURRUE, Maria Luiza M.; ABAURRUE, Maria Bernadete M.; PONTARA, Marcela Nogueira. **Português: contexto, interlocução e sentido**. São Paulo: Moderna, 2008.
- ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- ALEGRO, Regina Célia; FERREIRA, Leni Dalan; PAULI, Alice Atsuko Matsuda (Orgs.). **Causos do Norte do Paraná**. Londrina: UEL, 2009.
- ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine de. Marcas de oralidade no texto escrito. **Signum. Estudos de Linguagem**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 15-32, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Linguística Aplicada: ensino de línguas em comunicação**. 3. ed. Campinas: Pontes Editora e Arte Língua, 2009.
- AMARAL, Amadeu. **O dialeto caipira: gramática, vocabulário**. São Paulo: Hucitec, 1981.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- AURÉLIO. **Dicionário eletrônico Aurélio** (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira) - século XXI. Versão integral do Novo Dicionário Aurélio – Século XXI. CD-Room, 2000.
- AZEVEDO, Ricardo. Prefácio. In: LISBOA, Henriqueta. **Literatura oral para a infância e a juventude: lendas, contos e fábulas populares no Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- BAJARD, Élie. Reconto: herança ou criação. Prefácio. In: PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BAJTIN, Mijail. **Hacia una filosofía del acto ético y otros escritos**. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- _____; VOLOSHÍNOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000, p. 149-182.

BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular**. 213p. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BELOTI, Adriana; ZANINI, Marilurdes. **Reflexões sobre a língua: possibilidades pela análise linguística**. In: Anais do IV CONALI - congresso Nacional de Linguagem em Interação - Múltiplos Olhares. Maringá, 05, 06 e 07 junho de 2013. Disponível em: <<http://www.dle.uem.br/conali2013/trabalhos/89t.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2014.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise linguística: afinal a que se refere**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3).

BOLDRIN, Rolando. **Contando causos**. São Paulo: Ed. Nova Alexandria, 2001.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

_____. O estatuto do erro na língua oral e escrita. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmhukl (orgs.) **Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

_____. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa científica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. A natureza Dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 3. ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

_____. Prefácio. In: MACHADO, Anna Raquel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 09-31.

_____. **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo. **Alfa Revista de Linguística**, São Paulo, 2012, v. 56, n. 2, p. 371-401. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1º e 2º ciclos do ensino fundamental. Brasília, SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006. 239 p.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 139-161.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Conflito entre norma e diversidade dialetal no ensino da língua portuguesa**. 1984. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1984.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

_____. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1987.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

_____. **Geografia dos mitos brasileiros**. 2. ed. São Paulo: Global, 2002.

CASTANHO, Eli Gomes. **A construção de uma imagem do caipira: cenas de enunciação e ethos discursivo em *causos* de Cornélio Pires**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009. 160p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

CASTRO, Carolina do Carmo. **Práticas e Representações da Cultura Popular Sertaneja: um contador de “causos”, Geraldinho Nogueira**. 105p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, 2010.

CECILIO, Sandra Regina. **Investigando a própria ação:** reflexões sobre o ensino da gramática na 8ª série. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. 2. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998, p. 115-126.

_____. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, Mailce Borges Mota; TOMITCH, Lêda Maria Braga (Orgs.). **Aspectos da linguística aplicada:** estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000, p. 17-32.

CHERON, Márcia Myszyński. **Linguística Aplicada e ensino de gramática em língua materna:** o processo de diagnóstico em uma quarta série. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

COSERIU, Eugênio. **Lições de linguística Geral.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Uma experiência de reflexão e formação de professores. In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002. p. 129-142.

CUNHA, Antonio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: _____. **O grande massacre de gatos.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** Petrópolis: Vozes, 1993.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales. Campinas: Mercado de Letras, [1996] 1996. p. 41-70.

DUBOIS-CHARLIER, Françoise; LEEMAN, Danielle. **Bases da análise linguística.** Coimbra: Almedina, 1977.

EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. **As ideias linguísticas do círculo de BK.** Linguagem e diálogo, 2009.

_____. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. “Orelha do livro”. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de estilística no ensino da língua.** Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. **Entre histórias e tererés: o ouvir da literatura pantaneira**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. **Ensaio acadêmico: da teoria à prática em sala de aula**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1994. p. 29-36.

_____. Curso de Letras: Desafios e Perspectivas para o próximo milênio. In: **Anais do IV Seminário Nacional de Literatura e Crítica e II Seminário Nacional de Linguística e Língua Portuguesa**. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. p. 34-42.

_____; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições do texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática, 2003.

FRACNHI, Carlos. Linguagem - atividade constitutiva. In: **Almanaque (5)**. São Paulo: Brasiliense, 1977, p. 9-26.

FRANCO, Alexia Pádua; VENERA, Raquel Alvarenga Sena. A memória e o Ensino de História hoje: um desafio nos deslizamentos de sentidos. In: ZAMBONI, Ernesta (Org.). **Digressões sobre o Ensino de História: Memória, História Oral e Razão Histórica**. Itajaí: Maria do Cais, 2007.

FREGONEZI, Durvali Emílio. Aconteceu a virada no ensino de língua portuguesa? In: GIMENEZ, Telma (Org.). **Os Sentidos do Projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor**. Londrina: Editora UEL, 1999. p. 19-29.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. A. O modelo das motivações competidoras no domínio funcional da negação. **Revista DELTA**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2001.

GASPARIN, João Luis. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. 4. ed. Cascavel: ASSOESTE, 2002. p. 39-46.

_____. A presença do texto na sala de aula. In: LARA, Gláucia Muniz Proença (Org.). **Língua(gem), texto, discurso**. V. 1: entre a reflexão e a prática. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p. 13-29.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimento. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ILARI, Rodolfo. **Perspectiva funcionalista da frase portuguesa**. Campinas: Unicamp, 1986.

JOLLES, Andre. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1930.

KLEIMAN, Ângela B. O Estatuto Disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 57-74.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Reflexão sobre o Trabalho Docente**: o conhecimento construído na formação continuada e a transposição didática. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2013.

LABOV, William. **The social history of sound change on the island of Martha's Vineyard, Massachusetts**. Master's essay. Columbia University, 1962.

LEMLE, Miriam. **Análise sintática**: teoria geral e descrição do Português. São Paulo: Ática, 1984.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Manolita Correia. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. 2. ed. ver. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

LOBATO, Lúcia Maria *et al.* **Análise linguísticas**. Petrópolis: Vozes, 1975.

LOPES, Andressa Aparecida. **Gênero discursivo canção**: uma proposta de didatização para o Ensino Fundamental. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. **Procedimentos para estudo de gêneros discursivos**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2004. (Não publicado).

LUNARDELLI, Mariangela Garcia Lunardelli. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial. 2012. 320 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LUPPI, Sandra Elaine. **Uma experiência de formação continuada**: o ensino do gênero discursivo resumo. 2012. 155 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

MACKEY, William Francis. Applied Linguistics. In: **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**. London: OUP, 1973, p. 247-255. [artigo originalmente publicado em *English language teaching*, vol. xx, n. 1, p. 197-206, 1966]

MAGALHÃES, Maria Cecília C. A pesquisa colaborativa em Lingüística Aplicada. In: FIDALGO, Sueli Salles; SHIMOURA, Alzira da Silva. **Pesquisa crítica de colaboração: um percurso na formação docente**. São Paulo: Ductor, 2006, p. 148-157.

MAUGHAM, William Somerset. **Fio da navalha**. Trad. Ligia Junqueira. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

MARANDINO, Martha. Transposição ou recontextualização? Sobre a produção de saberes na educação. In: **Revista Brasileira de Letras**, n. 46, maio/jun./jul. 2004, p. 95-108.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A Linguística do Texto**: o que é e como se faz. Recife: UFPE, 1983, Série Debates I.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Anna Rachel; DIONISIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.

MENDONÇA, Márcia. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2006, p. 207.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 85-107.

_____. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguístia Aplicada na Modernidade recente**: festschrift para Antonietta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p.15-38.

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.

NANTES, Eliza Adriana Sheuer. **Uma reflexão sobre o ensino de gramática em língua materna à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Aplicada**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____; PORTO, Idelma Maria Nunes; LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Esferas de atividade humana: um estudo sobre a transposição didática do conceito bakhtiniano. 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR. **Anais do 1º CIELLI**. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Slides da Aula**. Londrina: UEL, 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Profissão professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, Inácio Rodrigues de. **Gênero causo: narratividade e tipologia**. 144p. Doutorado (Tese) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de; RODRIGUES, Flávio Nigro; CAMPOS, João Rocha. **Português: a arte da palavra**. 1. ed. São Paulo: Editora AJS Ltda, 2009.

ONG, Walter J. **A oralidade e a cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papyrus, 1982.

ORNELLAS, Clara Ávila. Mikhail Bakhtin no Brasil: primeiras repercussões. In: **Espéculo**. Revista de estudios literários, Universidad Complutense de Madrid, 2012. Disponível em: <<https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero43/brabaj.html>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Básico para a escola pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa. Prefácio. In: _____ (Org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-30.

PENHA, João Alves Pereira. **Português rural de Minas numa visão tridimensional**. Franca: UNESP, 1997.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda Couto (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PERFEITO, Alba Maria. **Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema**. Projeto de Pesquisa à Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina/PR: 2003.

_____. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 27-80.

_____. Concepções de Linguagem, análise linguística e proposta de intervenção. I CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. **Anais do I CLAPFL – Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas.** Florianópolis, EDUSC, p. 824-836, 2007.

_____. **Análise linguística:** contextualização às Práticas de Leitura e de Produção Textual. Projeto de Pesquisa à Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina/PR: 2008.

_____. Gêneros Discursivos, enunciados concretos, estilo e Plano de Trabalho Docente: uma possibilidade de abordagem da análise linguística no ensino médio. **Artigo apresentado para ascensão de classe de professor adjunto a associado.** Londrina: Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, 18 dez. 2012a.

_____. **Análise linguística e plano de trabalho docente:** gêneros das esferas literária, midiática e acadêmica. Projeto de Pesquisa à Pro-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual de Londrina - UEL. Londrina/PR: 2012b.

_____; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; BORGES, Cleide Aparecida Gomes. Bula de remédio: da teoria à prática em sala de aula. In: OSÓRIO, Esther M. R. (Org.). **Mikhail Bakhtin:** cultura e vida. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 51-75.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PONTES, Cláudia de Almeida. **Causos que a vida conta.** Estratégias narrativas no *causo* popular oral: um gênero mantenedor da cultura, das crenças e dos costumes. 199p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, 2006.

PONZIO, Augusto. **A Revolução Bakhtiniana:** o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: Contexto, 2009.

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gramática e ensino do português:** no contexto da Linguística Aplicada e na sala de aula. 2004. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas, São Paulo: ALB: Mercado de Letras, 1996.

_____; ILARI, Rodolfo. O ensino de língua e gramática: alterar conteúdo ou alterar a imagem do professor? In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão (Orgs.). **Linguística Aplicada ao ensino do português.** São Paulo: Mercado Aberto, 1997, p. 7-15.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RAMIRES, Vicentina. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. **Investigações,** Recife, v. 18, p. 39-67, 2005.

RANGEL, Egon de Oliveira. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 13-20.

RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. Funcionamento do gênero do discurso. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 54-67, 1. sem. 2010.

RIEGEL, Martin. **Iniciação à análise linguística**. Rio de Janeiro: Rio, 1981.

RITTER, Lilian Cristina Buzato. **Práticas de leitura/análise linguística com crônicas no Ensino Médio: proposta de elaboração didática**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RODRIGUES, Ada Natal. **O dialeto caipira na região de Piracicaba**. São Paulo: Ática, 1974.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-

ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

_____. **Gêneros do discurso e prática de análise linguística: como em sido vista essa relação**. In: SIGET, 2013 (no prelo).

ROJO, Roxane. A Concepção de Leitor e Produtor de Textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, Maria Tereza de A.; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores**. São Paulo: Musa, 2002.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013, p. 163-196.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrópolis, Vozes, 1978.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. **Como se corrige redação na escola**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 23. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SCHNAIDERMAN, Boris. **Turbilhão e semente**: ensaios sobre Dostoiévski e Bakhtin. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

_____. **Os escombros e o mito**: a cultura e o fim da União Soviética. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros discursivos orais e escritos na escola**. SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-127.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros Catalisadores Letramento & Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, Lucélia Aparecida. **O humor em Geraldinho e a caracterização do gênero causo**. 2009. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Franca, Franca.

SILVA, Thaís Monteiro da; SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística – reflexão e construção de conhecimento ou memorização e reconhecimento de estruturas? In: UFPE. 2006. **Repositórios**. Disponível em: <www.repositorios.ufpe.br/ojs2/index.php/ceel/article/download/96/282>. Acesso em: set. 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Pinheiro da; GUERRA JUNIOR, Antonio Lemes; LIMOLI, Loredana. A Representação da Linguagem em Capas de Gramática: uma abordagem Semiótica. In: **SINGNUM: Estud. Ling.** Londrina, v. 15, n. 3 (esp.), p. 361-385, dez. 2012.

SIMONSEN, Michèle. **O conto popular**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SOARES, Doris de Almeida. **Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira**. Trabalho apresentado no I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguístico, UFRJ, 2008. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/revista/40suple/introdao_a_linguistica%20.pdf>. Acesso em: 29 set. 2013.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. Que professores de português queremos formar? **Boletim da ABRALIN** - Associação Brasileira de Linguística, Brasília, n. 25, ago. 2001. Disponível em: <<http://www.unb.br/abralin/index.php?id=8&boletim=25&tema=13>>.

_____. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOBRAL, Adail Ubirajara. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. In: **Letras de Hoje**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/9246-32791-1-PB.pdf Acesso em: 19 ago. 2014.

_____. A Concepção de autoria do “Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshínov”: confrontos e definições. In: **Macabéa** - Revista Eletrônica do Netti, v. 1, n. 2, dez. 2012, p. 123-142.

_____. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de língua portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas: Papyrus, 1995.

TODOROV, Tzvetan. 1979[1997]. Prefácio. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

TODOROV, Tzvetan; DUCROT, Oswald. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo, Perspectiva, 1977.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TREECE, David. O fim do capitalismo de Estado na Rússia. In: COGGIOLA, Oswald (Org.). **História e crise contemporânea**. São Paulo: FFLCH-USP; Edições Pulsar, 1994.

TRIGUEIROS, Marian. Brasil é oitavo em número de analfabetos. **Folhaweab**, 30 jan. 2014. Disponível em: <http://www.folhaweab.com.br/?id_folha=2-1--3496-20140130&tit=brasil+e+oitavo+em+numero+de+analfabetos>. Acesso em: 19 fev. 2014.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph. **História Geral da África**: metodologia e pré-história da África. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982.

VEDOVATO, Luciana; PERFEITO, Alba Maria. O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e de transposição didática. 1º CIELLI – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010, Maringá-PR. **Anais do 1º CIELLI**. Maringá-PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

VOLOSHÍNOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. 1976[1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (*sobre a poética sociológica*). Trad. Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, a partir da tradução inglesa de I. R. Titunik (*Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics*), publicada em V. N. Voloshínov, *Freudism*, New York. Academic Press.

VYGOTSKY, Lev Seminovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de doutorado sobre o Gênero Causo Escrito. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você desistir de participar ou retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo, em sua relação com o pesquisador ou a instituição.

Os objetivos deste estudo são: a) analisar o gênero causo escrito, buscando levantar suas marcas linguístico-enunciativas, contextualizadas às condições de produção, ao tema e a organização composicional; b) testar o Plano de Trabalho Docente (PTD), elaborado a partir da proposta de Gasparin (2003), como sugestão de encaminhamento metodológico para a abordagem do gênero; c) verificar se o procedimento adotado conduz a uma prática que integre leitura, produção de texto e análise linguística, de modo contextualizado. Sua participação nesta pesquisa consistirá em relatar seus conhecimentos prévios a respeito do gênero a ser estudado, apresentar suas dúvidas e produzir os textos que serão solicitados.

As informações obtidas por meio da presente pesquisa (textos; imagens; desenhos) serão publicadas e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. O objetivo final da atividade é elaborar um livro com os causos coletados pelos alunos, privilegiando um saber cultural que precisa ser valorizado.

Londrina-PR,de.....de 2012.

Eliza Adriana Sheuer Nantes
Fone: 3371-4245 (UEL) - 3351-0685 (res.) RG 6.606.088-8 SSP-PR
Doutoranda em Estudos da Linguagem

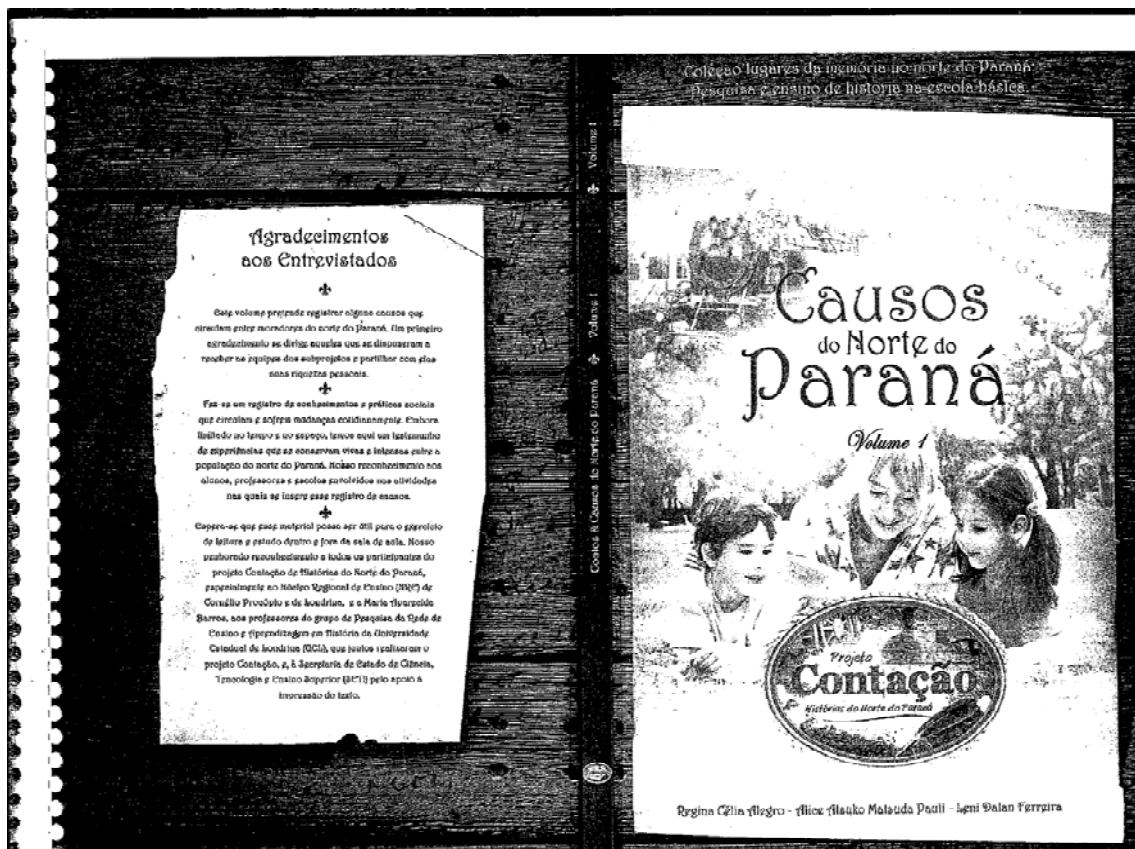
Declaro que entendi os objetivos de minha participação e concordo, voluntariamente, em participar.

Nome e assinatura do sujeito da pesquisa

Nome e assinatura do responsável

ANEXO B

Textos utilizados em sala de aula



ANEXO C

Convite para o evento de divulgação dos livros e socialização do saber



Universidade Estadual de Londrina
Universidade Norte do Paraná



C O N V I T E

Lançamento do livro: “Causos, Casos e Lendas”

Data: ____/____/____ - **Horário:** das 11h15 às 11h50 - **Local:** Sala de aula

Este trabalho é fruto de uma parceria entre UEL/UNOPAR e a escola pública. O projeto *Plano de Trabalho Docente: uma proposta pedagógica a partir das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná para o ensino Fundamental e Médio* foi levado a campo e aplicado pela Prof.^a Débora Maria Proença. Os alunos percorreram o percurso teoria – prática – teoria.

Nossos parabéns a todos os alunos/autores e à professora/pesquisadora!

Às famílias, por compartilharem suas histórias, nosso muito obrigado!