UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

FLÁVIA APARECIDA DA SILVA

A produção escrita de conto e causo em *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*

São Paulo
2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

FLÁVIA APARECIDA DA SILVA

A produção escrita de conto e causo em *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos

São Paulo
2012

SILVA, Flávia Aparecida da. A produção escrita de conto e causo em *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Inês Batista Campos
Julgamento:_____
Instituição: Universidade de São Paulo
Assinatura:_____

Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta
Julgamento:_____
Instituição: Universidade de São Paulo
Assinatura:_____

Profa. Dra. Magalí Elisabete Sparano
Julgamento:_____
Instituição: Universidade Cruzeiro do Sul
Assinatura: _____

À minha mãe, pelo amor e dedicação incondicional.

À minha irmã, pela vida compartilhada, pelo exemplo.

Ao meu noivo, pela cumplicidade.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de São Paulo, pela oportunidade de formação e desenvolvimento acadêmico.

À minha orientadora, Maria Inês Batista Campos, pela orientação paciente e segura, desde nossas primeiras conversas na graduação, até os apontamentos finais dessa dissertação.

À professora Magalí Elisabete Sparano, pelas atenciosas orientações em meus dois projetos de Iniciação Científica e por ter aceitado o convite de ser membro da banca. Agradeço por todas as conversas, por todos os conselhos e por todas as lições de vida.

À professora Elis de Almeida Cardoso Caretta, pelas proveitosas considerações feitas no exame de qualificação, pela dedicação e prontidão em auxiliar-me neste trabalho.

À professora Elisabeth Cury, por ter sido a primeira a acreditar no meu potencial, no meu trabalho e no meu amor à educação. A ela devo meus eternos agradecimentos pelas inspirações em sala de aula.

À minha mãe e minha irmã, por terem sido minhas principais incentivadoras, pela compreensão e pelo amor que compartilhamos.

Ao Anderson, meu companheiro de todos os momentos, pelo incentivo a continuar e pelo amor compreensivo.

À Nanci, companheira das letras, que esteve presente nos momentos mais felizes da minha trajetória acadêmica.

À minha família, em especial as primas Janaina e Tatiane, pelas longas tardes que passaram comigo, me ouvindo, enquanto eu me preparava para as muitas apresentações em congressos.

Às amigas Carolina, Janaina e Tais, pela parceria infinita.

A Deus, que me concedeu o convívio com pessoas tão maravilhosas. Agradeço ao Pai, pela vida, pela saúde e pelas oportunidades que abriu em minha vida.

RESUMO

SILVA, Flávia Aparecida da. A produção escrita de conto e causo em *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*. 2012. 99f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

O ensino de produção escrita de textos literários está presente em livros didáticos de língua portuguesa desde as primeiras coletâneas com os exercícios de composição, quando se propunha o texto literário como modelo para ensinar a escrever de forma elaborada. Avaliações municipais da cidade de São Paulo apontam que muitos alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental apresentam dificuldades na elaboração de um texto escrito. Nesse sentido, o objetivo desta dissertação é descrever e analisar as atividades didáticas de produção escrita de conto e de causo de alunos do 6º ano do ensino fundamental, procurando identificar os procedimentos linguístico-discursivos que orientam essas propostas. O *corpus* selecionado é o material didático da rede municipal da cidade de São Paulo - *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*, dirigido a alunos e professores do Ensino Fundamental II, publicado em 2010 e editado pela Fundação Padre Anchieta. Três questões nortearam a análise dos dados coletados: 1) Como as propostas de produção escrita contextualizam socialmente o conto e o causo? 2) Que atividades apresentam e discutem as características discursivas e textuais do conto e do causo? 3) Como são desenvolvidas as estratégias linguísticas e discursivas da produção escrita? A fundamentação teórico-metodológica centra-se na teoria bakhtiniana, particularmente nos conceitos de *enunciado, gênero do discurso* e *texto.* O foco central da análise foi a unidade 1 do 6º ano *Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos*, percorrendo a constitutiva relação entre as atividades de leitura, compreensão e escrita. A partir da proposta de leitura de dez contos de diferentes culturas, escritos em várias épocas históricas, as atividades de compreensão permitem que o aluno identifique as estruturas fundamentais da narrativa e como o gênero discursivo se modifica conforme a interação dos vários interlocutores sociais, contribuindo para um entendimento da historicidade do gênero conto. Os principais recursos linguístico-discursivos destacados na construção narrativa são o uso de tempos verbais (no eixo do pretérito imperfeito e mais-que-perfeito e do futuro do pretérito), dos verbos “de dizer” e o emprego dos pronomes. Quanto à orientação do causo, o foco aparece na apresentação de três vídeos que exploram os recursos narrativos da oralidade. Com base nesses filmes o aluno é orientado a escrever um causo observando os recursos da fala. A partir da produção escrita do causo é proposta a dramatização, momento significante de entonação expressiva, gestos, sons e expressão corporal. São recursos da oralidade que aparecem na construção do causo. A escrita é entendida como o resultado do processo do ensino. As várias atividades didáticas contribuem para o desenvolvimento da fluência escrita na medida em que os recursos narrativos são ensinados com base na materialidade linguístico-discursiva dos textos analisados.

Palavras-chave: produção escrita, gênero do discurso, texto literário, conto e causo.

ABSTRACT

SILVA, Flávia Aparecida da. The production of written *conto* and *causo* in *Cadernos de Apoio e Aprendizagem*: *Língua Portuguesa*. 2012. 99F. Thesis (Master). College of Philosophy, Languages and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo/SP.

The teaching of written production of literary texts has been part of Brazilian Portuguese school books since their very first collections, when it was proposed the literary texts as a model to teach how to write well. Municipal evaluations from São Paulo city show that many students from the second cycle of basic education have difficulties in writing a text. In this context, the aim of this research is to describe and analyse the activities of written productions of *conto* (Brazilian short stories) and *causo* (Brazilian popular tales) by students from the 6th basic education year, aiming to identifying the linguistic-discursive procedures that guide those proposals. The corpus of this research is the school material from the municipal education network of São Paulo city - *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa,* directed to students and teachers from the second cycle of basic education, published in 2010 and edited by *Fundação Padre Anchieta*. Three questions were the basis of the data analysis: 1) How do the written production proposals socially contextualize *conto* and *causo*? 2) Which activities present and analyse the discursive and textual features of *conto* and *causo*? 3) How are the linguistic and discursive strategies of written production developed? The theoretical-methodological literature revision is based on Bakhtin´s theory, especially in the concepts of utterances, speech genres and text. The main focus of the analysis was the first unit of the 6th basic education year: *Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos,* through the relationship between reading, comprehension and writing processes. Through the reading of ten different *contos* from different cultures, written in many historical moments, the comprehension activities allow students to identify the main structures of narrative, as well as the way this speech genre can modify itself according to the interaction of various social interlocutors. In this way, it contributes to understand the historicism of *conto.* The main linguistic-discursive resources in the narrative are the verbal tenses (Brazilian Portuguese kinds of past – *pretérito perfeito, mais-que-perfeito* and *futuro do pretérito*), the use of verbs "*de dizer*" (to say) and pronouns. Concerning the guidance for *causo*, the focus was three movies exploring the oral narrative resources. The student, based on the movie watched with his/her teacher, is required to write a *causo* regarding the speech resources. From the written production of *causo*, it is proposed the dramatization, a very important moment of expressive intonation, movements, sounds and body expression. These are all speech resources that appear when writing a *causo*. The writing process is understood as the result of the teaching process. The various school activities contribute for developing the writing skill, for the narrative resources are taught based on the linguistic-discursive materiality of analysed texts.

Keywords: written production; speech genres; literary text; *conto* and *causo*.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Capas dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*	39
FIGURA 2 -	Expectativas de Aprendizagem, referentes às atividades propostas	42
FIGURA 3 -	Quadro informativo sobre obra *As mil e uma noites* e ilustração referente ao conto	56
FIGURA 4 -	Ilustração e informação introdutória à unidade	58
FIGURA 5 -	Ilustrações das esferas de produção e recepção de contos	59
FIGURA 6 -	Atividade 1 – Que contos são estes?	63
FIGURA 7 -	Atividade 5 – Você é o Autor do Conto: Planejando o conto	72
FIGURA 8 -	Página de Abertura do site de Ângela Lago	78
FIGURA 9 -	Página do site de Ângela Lago	78

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Quadro de gêneros selecionados por ano do Ciclo II	40
QUADRO 2 -	Tabela descritiva do gênero causo	44
QUADRO 3 -	Tabela descritiva do gênero conto	45
QUADRO 4 -	Relação de textos e propostas, referentes às sessões: *Para começo de conversa*, Atividade 1 e Atividade 2	47
QUADRO 5 -	Relação de textos e propostas, referentes às atividades 3, 4 e 5	49
QUADRO 6 -	Relação de textos e propostas, referentes às atividades 6, 7 e 8	51
QUADRO 7 -	Relação de contos propostos para leitura na *Unidade 1 – Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos*	55
QUADRO 8 -	Atividade de Oralidade	62
QUADRO 9 -	Atividade de oralidade – Atividade 2	63
QUADRO 10 -	Atividade de oralidade – Atividade 3	64
QUADRO 11 -	Aspectos discursivos abordados nas atividades 2, 3 e 4	66
QUADRO 12 -	Atividade sobre cenário	67
QUADRO 13 -	Atividade de tempos verbais I	68
QUADRO 14 -	Atividade de tempos verbais II	69
QUADRO 15 -	Atividade de tempos verbais II	69
QUADRO 16 -	Atividade de tempos verbais III	70
QUADRO 17 -	Atividade sobre pronomes	71
QUADRO 18 -	Escrevendo o conto	74
QUADRO 19 -	Revisão do conto	75
QUADRO 20 -	Apresentando o conto	76
QUADRO 21 -	Instruções para visita ao site de Ângela Lago	78
QUADRO 22 -	Atividade 6	79
QUADRO 23 -	Atividade 6	80
QUADRO 24 -	Conceito de *causo*	81
QUADRO 25 -	Proposta de produção de *causo*	86

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

CAPÍTULO 1
Da composição à produção: percursos variáveis 15
1.1 Composição de textos como conteúdo do currículo 16
1.2 Do modelo clássico à redação escolar: um estímulo à criatividade 19
1.3 Das tipologias aos gêneros do discurso 21

CAPÍTULO 2
Produção de conto e causo na perspectiva da teoria dialógica do discurso 26
2.1 Concepção de linguagem por uma teoria bakhtiniana 26
2.2 Enunciado concreto e gêneros discursivos 28
2.3 O método sociológico na abordagem literária 32

CAPÍTULO 3
Um olhar para o ensino de produção escrita de textos literários 34
3.1 Seleção do objeto - *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa* 34
3.2 Composição e organização do objeto selecionado 36
3.3 Caracterização do volume do 6º ano 46
3.4 Critérios de análise 52

CAPÍTULO 4
Escrita de conto: intersecções com a leitura e a compreensão 54
4.1 Construindo um repertório de leitura: o conto em várias culturas 54
4.2 Atividades de compreensão: entendendo o conto 61
4.3 Proposta de produção escrita: estratégias de produção 71

CAPÍTULO 5
Assistindo e produzindo causos no 6º ano 77
5.1 Do conto ao causo: relações de proximidade 77
5.2 Causos na gravação 81
5.3 Produção escrita e apresentação oral 85

CONSIDERAÇÕES FINAIS 88

REFERÊNCIAS 92

ANEXOS (EM CD) 98

INTRODUÇÃO

O objetivo norteador do ensino de língua portuguesa é capacitar o aluno para o uso eficiente da linguagem nas diversas situações de comunicação discursiva. Ler e escrever são atividades fundamentais nas relações humanas e não podem ser entendidas como mera codificação ou decodificação de textos. O domínio eficaz da leitura e da escrita auxilia o aluno a desenvolver conhecimentos nas diversas áreas do currículo escolar e a obter sucesso em sua formação intelectual.

O ensino da escrita em materiais didáticos pode contribuir para o processo formativo do aluno, na medida em que proporcione situações reais de aprendizagem, fazendo com que o conhecimento tenha sentido na vida social do estudante. Ao escrever um texto escolar, o aluno precisa ter a clareza de que esse texto é produzido para alguém, em dado momento e em certo lugar da sociedade.

O enfoque no ensino da escrita ocorreu no final do século XIX, quando surgiram os primeiros livros didáticos específicos de ensino de produção de textos escritos. As atividades de produção de textos eram chamadas de exercícios de composição, uma prática baseada na refacção da leitura de autores de textos literários, ensinando o aluno pelo método da imitação.

O texto literário era usado a *priori* para o ensino de produção escrita, uma vez que o cânone sempre teve posição de prestígio no ensino de língua. Por longo tempo, seguiu-se a ideia de seu uso com a finalidade de servir de modelo para a produção escrita.

Diante desse cenário, nosso objetivo nesta dissertação é descrever e analisar as atividades didáticas de produção escrita de conto e *causo* de alunos do 6º ano do ensino fundamental, procurando identificar os procedimentos linguístico-discursivos que orientam essas propostas, tendo em vista o desenvolvimento de proficiência da escrita dos discentes.

Três questões nortearam a análise dos dados coletados: 1) Como as propostas de produção escrita contextualizam socialmente o conto e o causo?; 2) Que atividades apresentam e discutem as características discursivas e textuais do conto e do causo? 3) Como são desenvolvidas as estratégias linguísticas e discursivas de produção escrita?

Para alcançar o objetivo estabelecido, a fundamentação teórico-metodológica centra-se na teoria bakhtiniana, particularmente nos conceitos de *enunciado, gênero do discurso* e *texto*. Com foco em uma abordagem dialógica, analisamos o *corpus* desta pesquisa considerando a escrita uma prática socialmente situada, em que um enunciador se manifesta verbalmente por enunciados, determinados de acordo com as esferas de circulação e recepção.

A escolha do tema de pesquisa e um objeto de análise não ocorrem por acaso, mas é resultado de reflexões que se colocam perante a realidade. As questões que direcionaram o interesse por essa pesquisa surgiram do contato com estudos e discussões acerca dos problemas encontrados no ensino de língua portuguesa e, principalmente, de nossas experiências na prática docente.

O interesse por um estudo sobre a produção escrita se deve ao fato de que seu domínio promove a apropriação plena do aluno na sociedade e o exercício consciente e ativo da cidadania. Ao produzir um texto escrito, o aluno assume a posição de autor e projeta sua visão de mundo no texto, expressando ideias, pensamentos, e estabelece relações interpessoais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos.

A valorização da escrita no ensino fundamental II fica clara com as publicações dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (1998) e das Orientações Curriculares de Língua Portuguesa (2007), que apontam a produção escrita entre os objetivos centrais do ensino de português em resposta às múltiplas demandas sociais.

No processo de ensino de produção de textos escritos estão envolvidos dois processos de mediação: o professor e o livro didático adotado. Neste estudo, o interesse é analisar o material didático, entendido como um dos principais recursos utilizados nas aulas de português.

O livro didático, segundo Batista (2000, p.531), é a “principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores”. Muitas vezes, esse tipo de material é o único recurso de que o professor dispõe em sala de aula, ou até fora dela, para preparar suas aulas. Muitos alunos só possuem o livro como material de leitura e estudo.

O texto literário mantém notável presença nas atividades de produção escrita no ensino fundamental II. Uma pesquisa realizada por Pedrosa (2006, p.140) aponta que em 36 coleções didáticas inscritas no PNLD de 2005 a esfera literária aparece

em segundo lugar entre quinze esferas. Nossa escolha por um estudo baseado no texto literário se justifica não somente pela notável importância dada a esse gênero, tendo em vista o seu percurso histórico e sua presença na atualidade, mas nosso interesse de estudo pelo ensino de escrita de texto literário é motivado pela consideração feita por Cândido (2004, p.17), que parte da visão de que a literatura faz parte das necessidades humanas. Ademais, essa necessidade constitui um direito de todos os seres humanos (grifo nosso).

Ao considerar que o ensino de produção de textos literários é direito do ser humano, interessa-nos observar como esse direito é oferecido aos alunos do ciclo II do ensino fundamental.

No primeiro semestre de 2010, quando iniciamos esta pesquisa, a rede municipal de ensino de São Paulo disponibilizou para as escolas o material *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*. Trata-se de um trabalho específico com a leitura e escrita, especialmente o gênero literário conto e causo, embasado na teoria dos gêneros do discurso. A coleção se organiza em quatro volumes e tem como principal objetivo diminuir as dificuldades dos alunos nas avaliações escolares realizadas anteriormente a 2010, como a *Prova da Cidade* e a *Prova São Paulo*. Nesse cenário, interessa-nos analisar o ensino de produção escrita, proposto neste material a alunos do ensino fundamental II.

Organizamos este trabalho em cinco capítulos. No primeiro, recuperamos de forma sintética a história do ensino de produção de textos literários no Brasil. Fazemos um levantamento das principais abordagens que norteavam o ensino da escrita, desde os primeiros exercícios de composição, até os dias atuais.

No segundo, apresentamos os conceitos teóricos que dão suporte à análise. Iniciamos a discussão pelo conceito de linguagem por uma teoria bakhtiniana. Em seguida, exploramos o conceito de gênero do discurso, constitutivo do acabamento do enunciado concreto, conforme a acepção de Bakhtin e o Círculo. E finalizamos com uma discussão acerca do método sociológico aplicado em textos literários.

No terceiro, descrevemos o *corpus* e o caminho percorrido para definição do objeto de pesquisa. Dedicamos esse capítulo à apresentação da coleção *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*, com foco no exemplar do 6º ano, na unidade de estudo do conto e do causo.

No quarto, fazemos análise das atividades que propõem o estudo do conto e a proposta de produção escrita, organizada em três etapas: seleção de contos para

leitura, exercícios de compreensão e produção escrita. Primeiramente, recuperamos os contos propostos para leitura e caracterizamos o repertório de leitura fornecido ao aluno. Em seguida, descrevemos as atividades de compreensão dos textos e analisamos as características discursivas e textuais abordadas referentes ao conto. E por último, analisamos a proposta de produção escrita e as estratégias de produção.

Por fim, no quinto capítulo, analisamos as atividades que focam o causo, procurando identificar os elementos linguístico-discursivos explorados para o trabalho com o gênero, tendo em vista as colaborações feitas para o ensino da linguagem narrativa.

CAPÍTULO 1

DA COMPOSIÇÃO À PRODUÇÃO: PERCURSOS VARIÁVEIS

Este capítulo tem por objetivo recuperar, na história do ensino de língua portuguesa, a trajetória do ensino de produção escrita de textos literários, desde a inserção da produção de textos no conteúdo escolar até os dias atuais. Pretendemos estabelecer diálogo com esse percurso histórico, a fim de identificar as principais abordagens metodológicas para o ensino da escrita literária e suas mudanças com o decorrer dos anos, chegando ao cenário atual.

Organizamos este capítulo em três partes. Na primeira parte, fazemos uma retomada do início do ensino de produção escrita nos livros didáticos, com destaque para a prática dos exercícios de composição e o surgimento dos primeiros livros específicos de ensino de produção de textos. Retomamos os estudos de Razzini (2000), Soares (2004) e Bunzen (2009), que recuperam em suas pesquisas a inserção do ensino de língua portuguesa como componente curricular e o ensino de produção escrita como conteúdo do currículo. Apresentamos ainda os estudos de Fiorin (1999) e Fernandes (2001) acerca de alguns dos primeiros livros didáticos que abordam o ensino de produção escrita.

Na segunda parte, levantamos as novas necessidades educacionais, mostrando que levaram a uma reformulação do modelo canônico de ensino de produção de texto. O texto de leitura, que antes servia de modelo a ser seguido, passou a servir de estímulo à criatividade. Os exercícios de composição passaram a ser chamados de redação escolar. Conforme Rojo (2006) e Bunzen (2009), essas mudanças auxiliam a compreender esse processo. Meserani (1980), Koche (1980) e Rodrigues (1980) contribuem no entendimento da teoria da criatividade, relacionada à escrita, que norteava as publicações de livros didáticos das décadas de 1960 e 1970.

Na última parte, discutimos a maneira como o ensino de produção de textos escritos se configura a partir da década de 1990. A insuficiência da classificação das tipologias textuais, perante as diversidades de textos que surgem segundo novas demandas de comunicação, faz com que os documentos oficiais reformulem novamente o ensino, trazendo à luz a noção de gênero do discurso.

Dessa maneira levamos a compreensão do ensino da escrita literária dentro de uma visão histórica, a fim de percorrer as mudanças ocorridas no ensino da produção escrita, possibilitando o entendimento da abordagem atual, por meio do estabelecimento de relações entre as etapas do ensino da produção escrita.

1.1 COMPOSIÇÃO DE TEXTOS COMO CONTEÚDO DO CURRÍCULO

Para compreender como se configura o ensino atual de produção de textos escritos, é necessário recuperar, na história do ensino de português, o momento em que a produção escrita se tornou componente curricular, observando suas características iniciais e as mudanças fundamentais a partir do final do Império, no século XIX.

Em 1837, quando o Colégio Pedro II, instituição modelo durante décadas, foi criado, a disciplina Língua Portuguesa passou a fazer parte do conteúdo escolar. Em 1838, a disciplina “Gramática Nacional” foi proposta ao primeiro ano do curso secundário, com foco nos estudos de gramática baseados na gramática latina. Segundo Razinni (2000, p.37), o ensino de português, naquela época, era dependente do ensino de latim, em razão da acumulação de cadeiras de Português e Latim pelo mesmo professor por mais de trinta anos.

Em 1870, passou a fazer parte do currículo do Colégio o ensino de redação e composição, em virtude do decreto 4.430, de 1869, que entrou em vigor em 1871 e incluiu o português no conteúdo dos Exames Preparatórios, exigindo provas de seleção para ingresso nos cursos superiores. O objetivo era ensinar a escrever por meio da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente.

Como aponta Rocha (2010, p. 23), o ensino de português retirava do currículo de retórica, poética e literatura nacional exemplos dos principais escritores, oradores e poetas, gregos, latinos e portugueses. Os exercícios de composição consistiam em escrever adequadamente textos, a partir de figuras ou título dados, baseando-se em modelos apresentados de textos tidos como exemplos do falar e escrever bem. O ensino se pautava no modelo clássico que propunha ao indivíduo práticas de produção por meio das antologias de texto literário. Isso se deve à fusão das

disciplinas retórica, poética e gramática como um único componente curricular, e as concepções da poética e da retórica aristotélica integravam a organização curricular para o ensino de português.

Os gêneros literários sempre tiveram grande ênfase nos exercícios de gramática. O texto literário sempre constituiu recurso por excelência nas aulas de português. Conforme Razzini (2000, p.56), primeiro vieram a leitura literária e a recitação para auxiliar o ensino de língua.

Os gêneros aristotélicos do discurso poético ou retórico estiveram desde sempre na escola. As seletas utilizadas no Colégio Pedro II seguiam os preceitos retóricos, com privilégio dado aos clássicos da literatura como modelos a ser seguidos (PEDROSA, 2006, p.17). O texto literário era estudado para conhecer bons modelos vernáculos e para a boa aquisição da língua, além de oferecer a seus leitores certa formação literária. Aprendia-se, portanto, por imitação de bons autores. A *Antologia Nacional* (1895), de Fausto Barreto e Carlos de Laet, foi uma das seletas de maior sucesso no contexto brasileiro, permanecendo no ensino secundário por mais de setenta anos (1895-1969), o que demonstra o privilégio dado aos clássicos da literatura como modelo clássico e beletrista do ensino da língua nacional (RAZZINI, 2000, p.15).

Fiorin (1999, p. 154) faz uma análise da Antologia de Barreto e Laet e observa que, nesse material, a concepção de aprendizado de língua se fazia pela imitação de autores consagrados. Ademais, a leitura de clássicos da literatura era a prática principal para a realização das composições, que não passavam de imitações dos textos lidos.

As atividades de produção escrita sempre estiveram inseridas nos livros dedicados ao trabalho com a leitura, e somente no século XIX surgiram os livros que tratariam especificamente da Composição. A respeito desse assunto, consultamos o trabalho de Fernandes (2001), *Livros de Redação no Brasil: o começo de uma história.*

O levantamento bibliográfico realizado pela autora traz a informação de que o primeiro livro a abordar exclusivamente exercícios de produção escrita foi publicado em 1885, sob o título *Exercícios de Estylo*, de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho. Dez anos mais tarde, Rodrigues publicou o livro *O estylo em acção ou A arte de escrever ensinada na prática*. Em 1899, Olavo Bilac e Manoel Bonfim lançaram o *Livro de composição para o curso complementar.*

Esses materiais configuravam o quadro de livros pioneiros sobre ensino de produção escrita. Fernandes (2001, p.111) fez a análise dos livros de Felisberto Carvalho/Olavo Bilac e Manoel Bonfim e observou que uma prática comum no livro de Felisberto foi a preocupação em guiar e facilitar o aluno em sua produção, fornecendo não somente o texto base, que serviria de modelo à sua escrita, mas também uma síntese do texto apresentado, chamada de esboço, com a função de auxiliar na estrutura interna do texto e na organização das partes. As atividades propostas eram basicamente de reescrita de textos lidos. Observamos uma crença de que a construção de bons textos era resultado da introjeção de modelos dados pelo professor e pelo material adotado.

O segundo livro analisado pela autora acima, *Livro de Composição para o Curso Complementar das Escolas Primárias,* de Olavo Bilac e Manoel Bonfim, publicado em 1899, era dividido em oito capítulos: enumerações, exposições, narrações, descrições, contos, cartas, dissertações e resumos. Os exercícios eram semelhantes aos de Felisberto de Carvalho, apresentando uma direção e um modelo. A reescrita era colocada como estratégia de ensino. As duas obras analisadas estavam vinculadas à imitação.

O ensino da escrita, portanto, surgiu baseado na imitação de criação de autores literários. Acreditava-se que, para produzir um bom texto, era necessário seguir o padrão de produção de determinado autor, considerado referência na literatura. Essa abordagem, por muito tempo, inibiu a criatividade e a individualidade dos alunos. A escrita não era vista como uma forma de criação pessoal, em que fosse possível a inserção de estilos individuais.

Esse ensino não foi totalmente banido do cenário atual. Ainda se apresenta ao aluno um texto considerado bem escrito, bem elaborado e, em grande parte, de autores referência na literatura. Porém, de acordo com as mudanças ocorridas no decorrer dos anos, o texto não serve como cópia para o aluno, mas sim como um objeto de estudo, em que se ensinam as partes constitutivas de determinado texto, por meio de escritores com certo domínio da língua.

1.2 DO MODELO CLÁSSICO À REDAÇÃO ESCOLAR: UM ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

A partir da década de 1960, as necessidades de acesso à escrita passaram a abranger um número maior de pessoas, uma população com diferentes tipos letramentos. A preocupação naquela época era como fazer e o que fazer para que essa nova demanda que buscava conhecimento dominasse as capacidades necessárias ao mundo do trabalho, em uma sociedade que se industrializava e modernizava rapidamente. Para suprir as novas necessidades, era necessário rever a escolarização oferecida, procurando alinhar a escola ao mercado de trabalho.

Koche, em um relato sobre sua prática em sala, aponta a situação em que se encontrava o ensino de produção escrita da época em todo o país*:* "Vivemos num período de conscientização da gravidade sobre o problema da redação [...]. A análise dos concursos vestibulares [...], retrata o estágio da chaga que tende a se alastrar." (1980, p.62).

Os livros didáticos, segundo Rocha (2010, p. 27), deixaram de ser antologias de textos e, tendo em vista suprir as novas necessidades do professor e do aluno, passaram a trazer exercícios de gramática. Os conteúdos que abordavam a Teoria da Comunicação começam a ser privilegiados, ensinando-se os elementos da comunicação e as funções da linguagem.

Naquela época, os textos produzidos na escola passaram a ser chamados de *Redação Escolar*. Como relata Bunzen (2006, p.144), naquele período, surgiu um incentivo à questão da criatividade do aluno: os textos de leitura perderam a função de modelo a ser copiado e passaram a servir de estímulo para a escrita.

Para Meserani, o fracasso escolar daquela época, relacionado à escrita, era resultado de uma escola que favorecia "apenas a reprodução, o transcrever e nunca o escrever, tratava-se de um ensino de linguagem constrangida a reproduzir e não a criar discursos" (1980, p. 7-8).

Na visão de Miranda (1977, p.18), o processo criador é composto por cinco etapas: <u>Apreensão</u>, momento de percepção da realidade e coleta de dados; <u>Preparação</u>, germinação das ideias; <u>Incubação</u>, amadurecimento das ideias. <u>Iluminação</u>; etapa chamada de inspiração; e <u>Realização</u>, etapa de concretização da escrita (grifos nossos).

Em resposta às novas necessidades, o incentivo à criatividade é visto como uma forma de trazer ao aluno a autonomia de escrita, colocando-se como autor de seu próprio texto. Os livros didáticos passaram a ser publicados com essa nova metodologia, a exemplo, no primeiro grau, a série *Criatividade* de Meserani (1971) e a coleção *Redação Escolar*: *Criatividade,* de Giorgi e Meserani (1973).

O ensino de produção escrita passou a ter certo valor não só na prática docente e nos livros didáticos, mas também entre o Ministério da Educação, que em 1979, promoveu o Concurso Nacional de Ensino de Redação, que tinha por objetivo:

> [...] estimular os registros de vivência ou experimentos significativos no ensino da redação e divulgar essas vivências ou experimentos entre os professores de 1º e 2º graus, como um dos recursos de melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. (MINISTÉRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1979, p.1)

Professores de todo o território nacional que aplicassem um trabalho diferenciado no ensino de redação em suas aulas puderam registrar suas vivências. Os trabalhos vencedores foram publicados e disponibilizados para os decentes da rede de ensino. Tivemos acesso a alguns exemplares, como o trabalho de Koche, *Redação e Criatividade no Primeiro Grau.*

Koche (1980, p.12) apresentou um projeto desenvolvido com alunos da 7ª série, após diagnosticar dificuldades de expressão escrita, a que a professora atribuiu a falta de imaginação criadora e a falta de leitura como estímulo à redação.

A grande dificuldade do ensino da escrita, então, era implantar no aluno a necessidade de expor em seus textos sua visão de mundo, sem se limitar a seguir um autor específico. Era, portanto, um grande desafio aos professores daquela época, que tinham a ânsia de reformular um ensino tradicional, baseado na cópia e no incentivo à criatividade.

Para orientar e reformular o ensino daquela época, passou-se do conteúdo do currículo às tipologias textuais: descrição, narração, dissertação. Segundo Rojo (2006, p. 54), esse ensino está baseado em uma gramática de textos. Essa abordagem dá destaque à forma do texto, a um ensino pautado em exemplos de fragmentos tomados como modelos.

Uma breve definição de tipo textual, conforme Marcuschi (2003, p. 22), é “uma expressão para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição”. Esse conceito abrange o texto apenas

pelos aspectos da forma e estrutura. Esse tratamento, intensificado pela exigência no vestibular, acabou dando destaque à forma do texto, em fragmentos e em modelos.

Podemos afirmar, portanto, que embora houvesse a necessidade de reformulação de um ensino baseado na cópia, o modelo de texto ainda servia como objeto de estudo naquela época. As tipologias textuais eram ensinadas por meio de exemplos de fragmentos sobre cada tipo. O objeto de estudo e ensino não era o texto completo, mas pedaços que representassem as tipologias narrativas, descritivas e dissertativas.

Essa abordagem tornou-se insuficiente, pois a tipologia servia para caracterizar uma tendência dos fragmentos. O texto como totalidade e o seu sentido ficaram de fora das propostas de ensino. Em vez de uma abordagem que privilegie, ou ao menos leve em conta o sentido do texto como um todo, como seus efeitos mediados pela linguagem utilizada pelo autor, “o que se vê surgir em sala de aula é uma radiografia de fragmentos” (ROJO, 2006, p.55).

Observamos nesse período que duas tendências surgiram de modo a auxiliar no ensino da escrita: a teoria da criatividade e as tipologias textuais. Cada uma dessas visões traz duas concepções importantes para o que deveria ser prática no ensino do texto. Em primeiro lugar, a concepção de que a escrita é espaço para o desenvolvimento da criatividade individual, o aluno deve expor no papel seu estilo e expressão individual. Em segundo lugar, que os textos possuem características distintas, podendo, assim, ser divididos em tipos.

Essas duas vertentes foram importantes para sustentar as mudanças que deram origem ao ensino da escrita nos dias atuais, como é descrito no próximo item.

1.3 DAS TIPOLOGIAS AOS GÊNEROS DO DISCURSO

Na visão de Rojo (2006, p. 55), na década de 1990, novas mudanças ocorreram no ensino, em virtude da globalização e dos avanços tecnológicos. A interação entre as pessoas fez com que novos hábitos de leitura e escrita fossem instaurados a partir de novas tecnologias e a digitalização de imagens, palavra e

novas linguagens. Novos letramentos eram exigidos e o poder da escrita se tornou cada vez mais importante na escola.

Diante dessas novas necessidades, surgiram novas pesquisas sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Conforme Silva (2008, p. 37), uma mudança na forma de entender o ensino de escrita na escola contribuiu principalmente para o aparecimento de novas propostas educacionais, como o documento proposto pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998).

Os PCNs resgatam grande parte das discussões dessas pesquisas, propondo novos tipos de trabalho na disciplina Língua Portuguesa, incluindo-se a produção de textos. O referencial discute o desenvolvimento da produção de texto para dar ao aluno competência no uso da língua. Propõe ainda a articulação de estratégias contextualizadas, mecanismos enunciativo-discursivos e outros elementos que constituem diferentes textos produzidos socialmente e historicamente.

De acordo com Silva (2008, p. 37-38), a implementação dos PCNs de língua portuguesa instaurou também a noção de gênero do discurso, na perspectiva teórica bakhtiniana: o texto deixa de ser um objeto de avaliação de aspectos gramaticais. Com essa mudança, os interlocutores do texto e atividades de revisão e reescrita tornaram-se importantes para o processo de escrita.

Segundo Rocha (2010), na década de 1990, a promulgação da lei 9.394\96 e a participação efetiva do Ministério da Educação (MEC) na avaliação dos livros didáticos contribuíram para que a nova proposta de ensino de língua portuguesa fosse inserida nas escolas, ocasionando a reformulação dos manuais didáticos conforme as novas diretrizes. O conceito de gênero passou a ser predominante também nos livros didáticos.

Os PCNs propõem que o ensino da língua portuguesa deve considerar os diferentes gêneros do discurso, para focalizar a dimensão discursiva da linguagem, ou seja, a linguagem, fruto das mais variadas situações de interação humana, produzidas nas diferentes práticas sociais de que os sujeitos participavam diariamente.

Os PCNs, ao propor o trabalho com o texto, consideram que:

> Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determina. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, construção composicional e estilo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 21-22).

A principal crítica dos PCNs, referente ao trabalho com a produção de textos escritos, é que:

> [...] atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos, permite que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto (...) Mas, um trabalho com as categorias propostas para ensinar a produzir textos (transcrição, reprodução, decalque e autoria) permite que, de diferente maneiras, os alunos possam construir os padrões de escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem e reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1998, p. 21-22)

Uma das grandes dificuldades dos professores passou a ser a transposição dessas recomendações para o ambiente da sala de aula. Era inserida nas aulas de língua portuguesa a noção de gênero do discurso, seguindo as indicações dos PCNs, em vez de continuar abordando as tipologias textuais como estratégia de ensino para a produção de textos escritos. Após a formulação dos PCNs e a leitura do professorado das orientações do documento, o conceito de gênero foi adotado aos poucos pelos livros didáticos e docentes.

Alguns pesquisadores debruçaram-se sobre essas questões, preocupados em observar como esses novos conceitos estavam inseridos nas atividades propostas aos alunos nos livros didáticos. Rocha (2010, p. 31), em sua pesquisa de mestrado, defendida em 2010, observou, em uma coleção didática de grande prestígio, *Português: Linguagens*, de Willian Roberto Cereja (2008), como se ensinava a produzir textos argumentativos sobre essa nova perspectiva dos gêneros do discurso.

Nesse estudo, a pesquisadora observou que, ao comparar a concretização das atividades com a proposta do manual do professor da coleção, a presença de ecos dos documentos oficiais como PCN e PCNEM, que tomam como base distintos

construtos teóricos no manual, diz que se parte de uma concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, mas se convoca de maneiras sinonímicas os conceitos de tipologia textual e gênero textual.

Conforme a autora, no material, ecoa a tradição de produção escrita no Brasil, o resgate à produção de composições, a partir do modelo construído para o bem falar e bem escrever e também a inserção de vozes da retórica aristotélica, seu plano de texto, e da Nova Retórica, os tipos de argumentos, para o ensino de produção escrita argumentativa.

Referentemente ao enfoque dado ao ensino da escrita nos livros didáticos, Pedrosa (2006, p. 53) desenvolveu uma reflexão acerca dos gêneros abordados nos livros didáticos de português. Sua pesquisa estava pautada na escrita nos livros didáticos de português avaliados pelo Programa Nacional do livro Didático (PNLD). Tal análise mostrou que as esferas de circulação priorizadas são a escolar, com 38%, e a literária com 13,60%. Segundo os dados obtidos, os cinco primeiros gêneros mais frequentes propostos para a produção escrita são: narrativa escolar, redação escolar, poema, descrição e dissertação.

Na coleção *Texto&Voz*, os gêneros priorizados são: narrativa, poema, dissertação e descrição. A esfera literária ocupa o segundo lugar, com 25,88%, atrás da esfera escolar, com 28,82%, com 22 ocorrências. Na segunda coleção, *A palavra é sua*, a prioridade é dada ao gênero escolar, com 27,85%,\ e a literária ocupa o 2º lugar com 22,68%. Na terceira coleção, *Português: linguagens*, a esfera literária é privilegiada com 29,55%, e o segundo lugar é dividido entre a esfera escolar e a jornalística, com 21,60% em participação.

Esses dados apontam que a presença do texto literário nos livros didáticos ainda é privilegiada. Diferentemente da década de 1850, a esfera literária aparece acompanhada de outras esferas, mas mantendo certa preferência. Portanto, o cenário atual do ensino da escrita propõe a abordagem pelo eixo dos gêneros discursivos, por meio de uma apresentação de diferentes esferas de circulação, incluindo-se a esfera literária.

Esse panorama histórico possibilitou uma visão global do ensino da escrita. Em primeiro lugar, entendia-se que, para escrever bem, era necessário copiar os bons autores, inibindo seu estilo individual. Em segundo lugar, percebeu-se a necessidade de dar voz aos alunos, permitindo que expusessem em seus textos sua criatividade individual. Naquela época, o ensino passou a ser feito por meio das

tipologias textuais. E, atualmente, o ensino da escrita encontra-se pautado na abordagem discursiva, com os gêneros do discurso.

Essa, visão, porém, não permite afirmar que atualmente ensina-se unicamente pelo viés dos gêneros discursivo, muito menos que as abordagens da imitação, criatividade e tipologia textuais não estejam presente nos livros didáticos. Podemos afirmar que, em maior ou menor grau, todas essas abordagens tenham sido revistadas e reformuladas para constituir o cenário atual do ensino da escrita.

É uma prática comum orientar o ensino da escrita por meio de textos modelos; contudo, não mais como um objeto a ser copiado, mas sim como um elemento de estudo, análise e reflexão. São apresentados aos alunos textos de autores consagrados, para que estudem essa estrutura de escrita, de modo a compreender essa formulação e utilizar esse conhecimento em sua criação individual.

O estimulo à criatividade também é um ponto muito explorado atualmente, com o incentivo à expressão do estilo individual. O aluno se mantém relativamente livre para expor sua criatividade individual, seguindo os limites que cada gênero lhe propõe.

A teoria das tipologias textuais ainda é presente nos livros didáticos atuais, não como objeto de ensino, por meio de fragmentos, e sim como uma abordagem a respeito das formas de expressão. Assim, apontamos que o ensino atual é uma reformulação da tradição histórica do ensino da escrita, vista sob a luz dos gêneros discursivos.

CAPÍTULO 2

PRODUÇÃO DE CONTO E CAUSO NA PERSPECTIVA DA TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

Com este capítulo, objetivamos a fundamentar teoricamente a análise do *corpus* de acordo com os conceitos da teoria dialógica do discurso. Dividimos o capítulo em três partes. Na primeira, apresentamos o conceito de linguagem. Na segunda, o conceito de gênero do discurso, constitutivo do acabamento do enunciado concreto, conforme Bakhtin e o Círculo, que permite entender o texto como unidade real da comunicação discursiva. Na terceira, o método sociológico, proposto por Bakhtin e o Círculo, aplicado em textos literários.

2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM POR UMA TEORIA BAKHTINIANA

O homem relaciona-se e posiciona-se por meio da linguagem em diferentes contextos culturais. As diversas atividades humanas se materializam na e pela linguagem, que ocupa papel central nas mediações de interação social.

Para Bakhtin e o Círculo, não é possível um estudo da linguagem fora da vida, das interações discursivas, pois:

> Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1976, p. 10)

Por uma concepção dialógica, pensar na linguagem significa considerá-la um acontecimento social, resultado da interação verbal, constituída por signos ideológicos que remetem a algo que lhe é exterior. Bakhtnin/Volochinov (2006, p.31-32) afirmam que “tudo o que é ideológico é um signo” e que o “signo não existe apenas como parte de uma realidade, ele também reflete e refrata uma a outra”.

Complementam que todo signo “resulta de um consenso entre dois indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação”, e é

condicionado “tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (p.45). Dessa forma, os sentidos são apreendidos na relação entre os sujeitos, nas interações discursivas. Os autores mencionam que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (p.116). E a materialidade dessa linguagem é determinada pela “situação social mais imediata”. A palavra constitui a materialização da interação entre o locutor e o ouvinte, pois procede de alguém e se dirige a um interlocutor.

A linguagem é de natureza social. Segundo a teoria bakhtiniana, é um fenômeno de duas faces, orientada para a vida, para a história e para a ideologia. É ainda gerada pela vida social, produto da atividade humana social.

> Na realidade, o ato de fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo, não pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é de natureza social. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p. 113)

> A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p.128)

Para uma análise da língua, conforme a teoria bakhtiniana, os autores acima propõem a seguinte metodologia:

> 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. (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p.129)

Portanto, para um estudo das propostas de produção escrita, com base nessa metodologia, é necessário observar a língua em sua relação com o gênero e a comunicação discursiva que o envolve, além de compreender a atividade dentro de uma situação comunicativa social e ideológica.

2.2 ENUNCIADO CONCRETO E GÊNEROS DISCURSIVOS

A língua, segundo Bakhtin (2006c, p. 261), emprega-se "[...] em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana". Nesse sentido:

> O enunciado concreto (e não a abstração linguística) nasce, vive e morre no processo da interação social [...]. Quando cortamos o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto de sua forma quanto de seu conteúdo – tudo que nos resta é a casca linguística abstrata ou um esquema semântico igualmente abstrato [...] – duas abstrações que não são passíveis de união mútua porque não há chão concreto para sua síntese orgânica (VOLOCHINOV, 1976, p.10).

O conceito de enunciado concreto é essencial para um estudo da linguagem na concepção de Bakhtin e do Círculo. Bakhtin (2006c, p. 274) define o enunciado como a "real unidade da comunicação discursiva (...) o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso".

O enunciado, por essa perspectiva teórica, significa além do que está posto linguisticamente, mas dialoga com sua dimensão social, o extraverbal. Segundo Volochinov (1976, p.6), "o enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida". Ou seja, "todo enunciado é composto de uma parte verbal – a palavra (forma composicional) e de uma parte extraverbal que corresponde à situação (forma arquitetônica)" (SOUZA, 2002, p. 87)

Complementa que "a situação (extraverbal) se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação" (p.06). O verbal e o não-verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados. O extraverbal é constituído por três fatores: elemento espacial, elemento semântico e elemento axiológico. Esses três fatores devem ser articulados para uma clara compreensão, pois esse horizonte social exerce forte influência na escolha por determinada palavra, sua colocação e entonação.

Conforme Bakhtin (2006c, p.275), o enunciado pode se constituir de uma só palavra, de combinações de palavras ou orações, mas sempre terá um início e um

fim relativo determinado pela “alternância de sujeitos do discurso, ou seja, pela alternância de falantes”.

Essa primeira peculiaridade, *alternância dos sujeitos do discurso, s*egundo Bakhtin (2006c, p.275), é responsável por emoldurar o enunciado, traçando a fronteira dos enunciados nas diversas esferas da atividade humana, permitindo a alternância entre os interlocutores, podendo ser uma resposta imediata ou não (grifo nosso). “Todo enunciado [...] tem por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciado de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros”.

A segunda peculiaridade proposta pelo autor é a conclusibilidade. Esse fator diz respeito ao tratamento exaustivo do objeto, ou seja, uma espécie de acabamento dado pelo locutor que já disse ou escreveu tudo o que queria em um determinado momento e em condições específicas. A possibilidade de responder a um enunciado é considerada pelo autor o “primeiro e mais importante critério de conclusibilidade” (Bakhtin, 2006c, p.280).

O acabamento do enunciado que possibilita uma resposta é determinado por três fatores. O primeiro diz respeito ao tratamento exaustivo do objeto e do sentido, uma relativa conclusibilidade do tema. O segundo refere-se à vontade discursiva, que determina a escolha do objeto, os limites e o acabamento relativo do tema. O terceiro é considerado o mais importante para Bakhtin, *formas típicas composicionais e de gênero do acabamento,* e diz respeito à escolha do gênero, determinado por sua vontade discursiva .

A terceira peculiaridade do enunciado é a “relação do enunciado com o próprio falante (autor do enunciado) e com outros participantes da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p.289). Todo enunciado tem um destinatário determinado pela vontade discursiva do falante. Ademais, “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento” (p 301).

Desse modo, assumimos um olhar bakhtiniano para o texto, compreendendo-o em sentido amplo, constituído por signos ideológicos que revelam e dialogam com determinada realidade, elaborado por sujeitos historicamente situados, pleno de atitudes responsivas a enunciados precedentes de determinadas esferas de circulação.

Dentro de uma acepção bakhtiniana, a atividade didática de produção escrita de textos literários deve considerar que o texto é de natureza social, produto da interação social, que possibilita ao aluno assumir o papel de enunciador, posicionando-se de forma responsiva a determinado tema.

O conceito de gêneros discursivos não é proposto unicamente por Bakhtin, mas é um termo construído dentro do Círculo. A primeira discussão sobre o termo gênero surgiu de Medviédev:

> [...] a primeira discussão séria do grupo de Bakhtin em torno no gênero pertence não ao próprio Bakhtin, mas a Medviédev. O Método Formal nos estudos Literários reserva um capítulo para mostrar que qualquer boa abordagem sociológica da literatura deve estribar-se nos gêneros, que, dizia Medviédev, contêm e moldam experiência social para pessoas individuais. (MORSON; EMERSON, 2008, p.287).

Os autores americanos consideram que as discussões preliminares de Medviédev podem servir como introdução aos conceitos propostos por Bakhtin. Em oposição aos formalistas, Medviédev aponta que o olhar para o gênero deveria ser do todo para suas partes constituintes, não o inverso, como eles propunham. Afirma ainda que o primeiro tópico da teoria literária não deveria ser os elementos da linguagem, mas sim “a obra como fato social orientadas para uma audiência” (p.288). Os estudos literários deveriam ter como ponto de partida o gênero.

Medviédev estava preocupado com o texto literário. Morson e Emerson (2008) mostram que os gêneros são exclusivos da literatura, mas fazem parte do nosso discurso diário. Bakhtin passou, na década de 1930, a formular seus pensamentos mais concretos a respeito dos gêneros. O gênero é a totalidade, o acabamento do enunciado concreto. A totalidade do enunciado, segundo Bakhtin, é duplamente orientada: ao ouvinte (condições de execução e recepção) e à vida (coerções do próprio gênero, pelos seus conteúdos temáticos e formas de conceber a realidade).

O gênero é um modo de percepção da realidade. Pela forma como enxergamos a realidade, produzimos enunciados, conforme determinados contextos de produção e recepção, em espaço e tempo específicos.

Bakhtin (2006c) define os gêneros como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Todos os tipos de textos apresentam enunciados relativamente estáveis que os classificam dentro das esferas de comunicação humana. Ou seja,

para os diferentes tipos de comunicação, há uma variedade de enunciados que se agrupam em vários gêneros discursivos.

Segundo o mesmo autor, a língua é concretizada em forma de enunciados concretos e únicos, que refletem as condições e finalidades específicas de cada campo de atividade humana, de acordo com três elementos do gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

O conteúdo temático pode ser entendido como a maneira pela qual o assunto é tratado no texto, sua significação. Esse conceito está relacionado com as formas de produção que possibilitam a materialização do enunciado concreto. Para Rocha (2010, p.65), “os gêneros têm propósitos discursivos definidos que consideram as características de sua esfera, materializando-se a partir de um conteúdo temático determinado.”

O estilo está voltado para a seleção individual da estrutura sintática do texto, os tipos de palavras empregadas e o tipo de léxico utilizado. Essas escolhas são resultantes da interação entre sujeitos da comunicação discursiva e a relação do locutor com seu interlocutor, conforme a esfera de atividade. E a construção composicional é a realização material do enunciado, ou seja, a organização verbal e visual, definida pelo seu contexto de produção e recepção.

Uma proposta didática que considere os conceitos de enunciado concreto e gênero do discurso pode proporcionar ao aluno o conhecimento das diferentes concretizações da linguagem, ampliando suas possibilidades de interação com inúmeros discursos, oferecendo acesso aos sentidos construídos nas diversas práticas sociais.

> Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (...) refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2006c, p.285)

2.3 O MÉTODO SOCIOLÓGICO NA ABORDAGEM LITERÁRIA

O método sociológico para os estudos literários proposto por Bakhtin e o Círculo dialoga com todo o pensamento desse grupo de estudiosos que defendiam a visão dialógica.

Uma das principais críticas aos estudos literários feita pelo Círculo é que, ao abordar um texto literário, muitos estudiosos focam apenas na obra, como totalidade de uma criação estética, não abrangendo outras instâncias que influenciam e contribuem com seu surgimento: o escritor, seu tempo e sua cultura.

Muitos pesquisadores, ao trabalhar com textos literários, abordam somente a questão histórica, o movimento literário ao qual a obra pertence, e aplicam a visão de uma época de criação artística a todas as obras, sem considerar suas particularidades. Como relatam Volochinov/Bakhtin (2011, p.149), muitos estudiosos veem a literatura com uma “ciência especial separada de qualquer enfoque sociológico”.

Por essa visão, os aspectos estudados em textos literários recaem nas formas e estruturas, com privilégio à análise centrada na materialidade linguística presente no texto, sem considerar as relações dialógicas do discurso.

Por muito tempo, a obra literária foi vista como um texto artístico, elaborado segundo as normas gramaticais e formas linguísticas privilegiadas, um texto a servir de modelo de escrita correta. Para os pesquisadores, o texto literário era uma obra acabada, fruto de um estudioso, que possuía o dom da linguagem.

Na opinião de Volochinov (2011, p.151), porém, para se ter uma correta abordagem sociológica da arte literária, é necessário abandonar dois pontos de vista que ele intitula como falsos: “fetichização de uma obra de arte enquanto objeto” e um estudo que se limite à “psique do criador ou bem estar do contemplador”. Resumidamente, o mesmo autor diz que “para o primeiro ponto de vista, o objeto da investigação é unicamente a estrutura da obra como objeto; enquanto que para o segundo, é solitariamente a psique individual do artista ou do ouvinte.”

Ademais, afirma que tanto um ponto de vista quanto o outro tem como erro principal o fato de que “tentam encontrar uma parte na totalidade” (p.153), pois o artístico não está somente no objeto, mas na relação entre o escritor e o leitor dentro da obra. A obra artística vista fora dessa relação é tão somente um objeto.

Essa interação estética, como observa o autor, não ocorre de maneira isolada, mas faz parte da vida. Esse discurso literário reflete o discurso da vida social. Por isso, em seus estudos, o autor estuda primeiramente o discurso do cotidiano, inserido na vida, que já ali manifesta “potencialidades de uma forma artística futura” (p.154).

Para Volochinov/Bakhtin (2011, p.153), uma abordagem sociológica literária consiste em olhar para uma obra procurando compreender a comunicação artística presente nela.

CAPÍTULO 3

UM OLHAR PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA DE TEXTOS LITERÁRIOS

Neste capítulo, objetivamos a descrever o *corpus* e o caminho percorrido para a definição do objeto de pesquisa e estabelecer os critérios de análise. Para isso, dividimos o capítulo em quatro partes:

a) Primeiramente, apresentamos o percurso metodológico para a escolha do material didático, *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*, justificando a escolha pelo volume do 6º ano e da Unidade 1- Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos;
b) Na segunda parte, descrevemos a coleção didática e discorremos sobre o surgimento do material, da estrutura metodológica e seu uso na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo;
c) Na terceira parte, descrevemos os quatro volumes que compõem a coleção do ensino fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano), com ênfase no volume do 6º ano, meu objeto de análise;
d) Na quarta parte, apresentamos os critérios estabelecidos para a análise do objeto, tendo como base os parâmetros estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PLND).

3.1 SELEÇÃO DO OBJETO - *CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA*

A escolha de um assunto de pesquisa e de um objeto de análise não ocorre por acaso, mas é resultado de reflexões da realidade, vivências pessoais e interesses acadêmicos. As questões que direcionaram o interesse por essa pesquisa surgiram do contato com estudos e discussões acerca dos problemas encontrados no ensino de língua portuguesa e, principalmente, de nossa experiência pessoal na prática docente.

A escrita de textos adequados nas diferentes situações de comunicação tem sido um dos objetivos norteadores do ensino de língua portuguesa. Espera-se que o aluno seja capaz de produzir textos escritos de acordo com as situações comunicativas que o circulam, nas diferentes fases de sua formação escolar e vivência em sociedade.

A escolha por um estudo baseado no texto literário se justifica não somente pela notável importância dada a esse gênero, tendo em vista o seu percurso histórico e sua presença na atualidade. Mais do que isso, nosso interesse é motivado pelas considerações de Cândido (2004, p.34), ao afirmar que a literatura faz parte das necessidades humanas, e essa necessidade constitui um *direito* de todos os seres humanos (grifo meu).

Ao considerar que o ensino de produção de textos literários é direito do ser humano, interessa-nos observar como esse direito é oferecido aos alunos do 6º ano do ciclo II do ensino fundamental.

No primeiro semestre de 2010, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo lançou a coleção didática *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa* e distribuiu o material para as escolas da rede para que fosse trabalhado em todas as séries do ensino fundamental no mesmo semestre de lançamento.

Diante dessa inovação e proposta, quase que imposta aos professores da rede municipal de ensino, consideramos pertinente selecionar essa coleção como *corpus* de pesquisa. Optamos por essa coleção pelo grande público que esse material abrange, já que todos os alunos da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo utilizaram a coleção didática no ano de implantação e, até o ano de encerramento desta pesquisa, ainda utilizam nas escolas.

Para delimitar o tema desta pesquisa, tendo em vista que são muitos os gêneros da esfera literária, escolhemos a produção de conto e *causo* apresentada no livro do 6º ano, tendo em vista que é o primeiro ano do ciclo II do ensino fundamental, em que o aluno passa a ter aula com os especialistas de cada área. Desse modo, interessa-nos observar como o texto literário é apresentado a esses alunos que chegam ao ciclo II, em que tudo passa por uma grande transformação em relação ao ciclo I, do ensino fundamental. Consideramos o 6º ano a base do ciclo II do ensino fundamental II.

3.2 COMPOSIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO OBJETO SELECIONADO

A Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade de São Paulo vem desenvolvendo ações de intervenção no trabalho com leitura e escrita no ensino fundamental do ciclo II, orientando para que essa prática pedagógica seja prioridade em todos os anos do ensino fundamental, não apenas nas séries iniciais no processo de alfabetização.

Em 2010, a SME, em parceria com a Fundação Padre Anchieta, ofereceu a coleção didática *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa* a professores e alunos das escolas municipais do 1º ao 9º ano. Trata-se de uma proposta pedagógica que surgiu da necessidade de sanar as defasagens apresentadas pelos alunos do ensino fundamental em avaliações municipais oficiais e subsidiar o professor em sua prática docente.

O material faz parte de dois programas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo: *Orientações Curriculares* e *Ler e Escrever*. Esses dois programas possuem materiais específicos que apresentam a linha de pensamento teórico proposta para o ensino de língua materna, os conteúdos que devem ser abordados em cada ano do ensino fundamental e a maneira como devem ser abordados.

Os conteúdos propostos nos volumes seguem as expectativas de aprendizagem apresentadas pelo documento *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II: ciclo II: Língua Portuguesa* (2007), seguindo como critérios de seleção das atividades as dificuldades apresentadas pelos alunos nas provas São Paulo e Cidade, avaliações municipais que visam a avaliar o aproveitamento dos alunos em relação aos conteúdos aprendidos.

O programa *Orientações Curriculares* disponibiliza um documento específico para cada área do conhecimento, *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa/ Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/ DOT, 2007*. Esse material foi apresentado aos professores da rede municipal de ensino no ano de 2007, com o objetivo de:

> Contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 5).

O Programa *Ler e Escrever*, portaria 5403/07, implantado na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo em 2006 e 2007, surgiu da necessidade de investir na leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental I e II, uma vez que o número de discentes que terminavam o ensino fundamental sem dominar a leitura e a escrita era cada vez maior.

Seu objetivo é universalizar para toda a rede o compromisso de todas as áreas do conhecimento em relação à leitura e à escrita. Um dos recursos previstos pelo programa é a criação de materiais de apoio, que auxiliem o trabalho do professor e forneçam ao aluno situações de prática de leitura e escrita. Ademais, atribuir a todas as séries e disciplinas do ensino fundamental a tarefa de contribuir com o desenvolvimento da leitura e da escrita, fazendo com que esse compromisso não seja somente dos professores das séries iniciais, mas de todos os profissionais envolvidos com a educação, atuantes em sala de aula.

Para abranger todo o ensino fundamental, o programa está dividido em três etapas: *Toda Força ao 1º ano* (TOF), *Projeto Intensivo no Ciclo I* (PIC) *e Ler e Escrever em todas as áreas do ciclo II*.

A área de estudo centra-se em *Ler e Escrever em todas as áreas do ciclo II,* cujo objetivo é prosseguir o trabalho com o ensino da escrita e da leitura durante todo o ensino fundamental. O programa prevê várias ações de intervenção, além da formação continuada, e os demais professores contam com o apoio de materiais com orientações didáticas para o desenvolvimento do Programa em suas aulas.

Na área de Língua Portuguesa, dois materiais auxiliam nessa parte, que são os documentos citados anteriormente. Um é o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental Língua Portuguesa,* publicado e distribuído para a rede de ensino no primeiro semestre de 2006, visando a contribuir com as ações pedagógicas do Programa, no que diz ao respeito ao ensino da escrita e da leitura em todas as áreas do conhecimento. O material apresenta como meta reverter o índice de fracasso escolar, para isso, é indicado que o professor o utilize como ferramenta de trabalho e consulta.

Nesse material, por ser destinado a todas as áreas do conhecimento, há exemplificações didáticas de possíveis trabalhos com os diversos gêneros. No segundo semestre de 2006, diante da necessidade de aprofundar esse trabalho, e considerando a especificidade de cada área, foi produzido o *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental Língua Portuguesa - Caderno de Orientação didática.* Esse material é uma continuação específica na área de língua portuguesa, do *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental.* São, portanto, a base de consulta que o docente dispõe para fundamentar o seu trabalho. É recomendado que o professor recorra a esses livros para aperfeiçoar seu trabalho, segundo as recomendações da SME.

No primeiro ano de circulação do material, alunos e professores receberam dois volumes, um a cada semestre, correspondentes ao ano em curso. Duas equipes respondem pela autoria. O primeiro grupo, responsável pelo volume 1, é coordenado por Jacqueline Barbosa, que também integra o grupo de autores, juntamente com Denise Teixeira, Ellen Rosenblat, Jordana Thadei, Laura Figueiredo, Margareth Buzinaro, Marisa Soares, Marisa Ferreira, Patrícia Calheta, Rosa Barros e Shirley Jurado. A equipe de pesquisa é formada por Átila Morand e Eduardo Almeida.

Roxane Rojo contribuiu com a leitura crítica da coleção, do volume 1 e também do volume 2, escrito pelo grupo de autores América Marinho, Anna Maria Cera, Carolina Vianna. Celina Diaféria, Geraldo Fantim, Margareth Buzinaro, Maria Helena Costa, Maria Inês Mocite, Paula De Grande, Rosa Maria Barro e Virgínia Scopacasa, coordenados por Clécio Bunzen.

Em 2011, o conteúdo não sofreu alteração, mas os dois volumes tornaram-se um volume único, entregue no início do ano, para ser utilizado durante todos os bimestres. Os dois grupos de autores, nesse exemplar único, tornaram-se um único grupo. No ano de 2012, foi enviada às escolas a mesma edição de 2011, exemplar único. Trabalharemos com essa última publicação.

A proposta de trabalho dada aos professores da rede é que o livro seja utilizado pelo docente entre duas ou três vezes por semana, de modo a auxiliar o trabalho em sala e complementar as atividades desenvolvidas com o livro didático adotado.

Os quatro exemplares da coleção são diferenciados por cores e trazem na capa imagens referentes aos gêneros abordados em cada série, possuem encadernação de brochura, são ilustrados e coloridos. Há, em todas as unidades, uma grande diversidade de textos trabalhados por gênero discursivo, exercícios para serem respondidos no próprio volume e propostas de produção escrita. A seguir, as capas de cada volume, 6º ao 9º ano, exemplar do aluno:

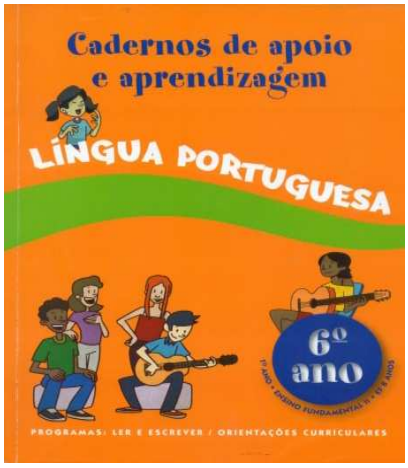
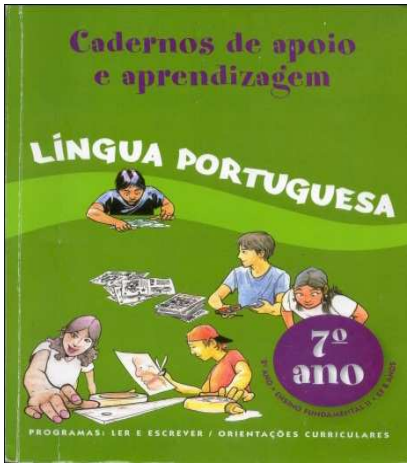
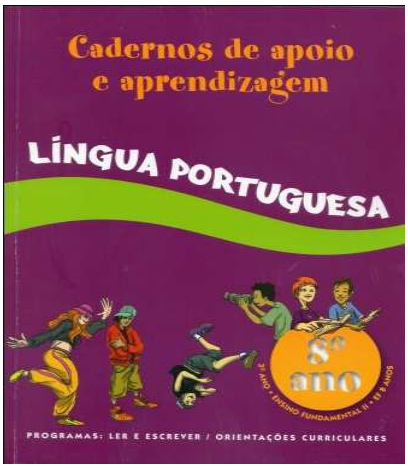
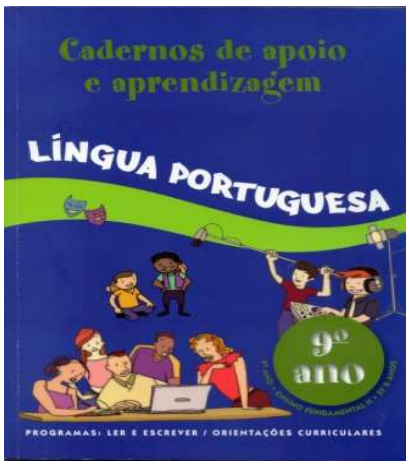
Capa dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano do Fundamental II	
	
	

FIGURA 1: Capas dos *Cadernos de Apoio e Aprendizagem de Língua Portuguesa*.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do aluno)

Referentemente à estrutura e organização da coleção, o princípio organizador das atividades segue a divisão por esfera. Cada volume é composto por cinco unidades correspondentes às seguintes esferas de circulação: 1-Vida pública e profissional; 2-Jornalística; 3-Literária Prosa; 4-Literária Verso; 5-Escolar. De acordo com a tabela a seguir:

Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo II em sequências didáticas ou projetos					
	Esfera de circulação				
	Vida pública e profissional	Jornalística	Literária (prosa)	Literária (verso)	Escolar
6º ano	Carta de solicitação e de reclamação/ Debate	Entrevista	Conto/*Causo*	Canção	Biografia/ Depoimento
7º ano	Requerimento e carta de solicitação e de reclamação/ Solicitação, reclamação	Resenha/ Comentário	HQ e tiras/Piadas	Cordel	Artigo de divulgação científica/ Exposição oral
8º ano	Estatuto/Debate regrado	Notícia, reportagem/ Notícia televisiva e radiofônica	Crônica/Relato de fatos cotidianos	Poema visual/*Rap*	Verbete de enciclopédia/ Exposição oral
9º ano	Currículo/ Entrevista profissional	Artigo de opinião/ Comentário	Teatro	Poema	Relato histórico/ Exposição oral

QUADRO 1: Quadro de gêneros selecionados por ano do Ciclo II
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do Professor)

Esse princípio organizador pode ser facilmente reconhecido pelo aluno no início de cada atividade, ou pelo título, ou pela introdução da sessão *Para começo de conversa*. Os gêneros abordados em cada esfera foram selecionados de modo a representar tanto a modalidade escrita quanto a oral.

Para a esfera literária em prosa, nosso foco de pesquisa, os gêneros previstos para serem trabalhados no ciclo II são: 6º ano - conto/causo. O conto representa a modalidade escrita, com a linguagem formal, e o causo, a modalidade oral, com a linguagem informal.

Com relação ao nosso objeto de pesquisa, o exemplar do professor do 6º ano possui 228 páginas e vem acompanhado por um DVD com vídeos sobre os conteúdos de cada unidade do livro, para ser trabalhado com os alunos. O exemplar do professor é dividido em três partes: Apresentação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, O trabalho com 6º ano e Comentários e sugestões página a página.

A primeira parte é composta pelos seguintes itens: Apresentação dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, Expectativas de aprendizagem, Uma nota sobre o trabalho com gêneros, Integração entre as modalidades de atividades, Organização do Caderno do aluno e Organização do Caderno do professor.

No item *Apresentação dos Cadernos de Apoio,* são apresentadas informações sobre a produção do material, de seus conteúdos e expectativas de aprendizagem. No primeiro parágrafo, há a seguinte afirmação:

> A produção deste material se justifica por contemplar as especificidades da rede pública municipal paulistana do ponto de vista de suas realidades regionais, das condições de acervo de livros, de equipamentos disponíveis, de espaços físico das escolas e do processo de formação de educadores desenvolvido nos últimos cinco anos. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.9).

Há duas afirmações nesse trecho a ressaltar: uma é que o conteúdo abordado está de acordo com a realidade da rede pública municipal de ensino. Podemos concluir que o material supostamente corresponde à realidade da escola, do aluno e de sua comunidade. Outra questão é que os professores passaram por processo de formação continuada nos últimos anos.

São duas questões importantes, uma que o material está de acordo com as necessidades do aluno, e a outra que o professor está qualificado para trabalhar com o material proposto, por ter participado de cursos de formação. Ou seja, tanto alunos quanto professores estão aptos a lidar com o material.

A primeira questão é algo a ser verificado em nossa análise, que constatará se há abordagens voltadas para a realidade do aluno e de que forma essas questões são reunidas para auxiliar o aluno no processo de formação.

Quanto à questão da formação do professor, não é algo que nos cabe avaliar, uma vez que a quantidade de docentes na rede é muito grande e torna-se impossível verificar. Contudo, com base em nossa pesquisa, temos a informação de que são oferecidos cursos de formação esporadicamente, porém, não para todos os professores da rede, somente os interessados podem ocupar as vagas limitadas existentes.

Em seguida, é apresentado ao professor que o eixo norteador do material é o trabalho com o gênero:

> O foco das atividades dos Cadernos são as expectativas de aprendizagem relativas às práticas de leitura, produção escrita, escuta e produção oral de textos e de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem, articuladas em torno dos gêneros selecionados para o trabalho com sequências didáticas e projetos. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.9)

No item *Expectativa de Aprendizagem,* é explorado o progresso de aprendizagem do aluno. Afirmamos que em todos os anos do ensino fundamental são trabalhada as mesmas expectativas de aprendizagem sugeridas pelas Orientações Curriculares, porém em graus de dificuldades crescentes. O aprendizado é visto como uma progressão, trabalhado de forma crescente, como um processo de construção.

Este item diz respeito às expectativas propostas pelo documento *Orientações Curriculares*. No Manual do Professor, essas propostas vêm indicadas com a letra P e o número correspondente, como na página reproduzida a seguir:

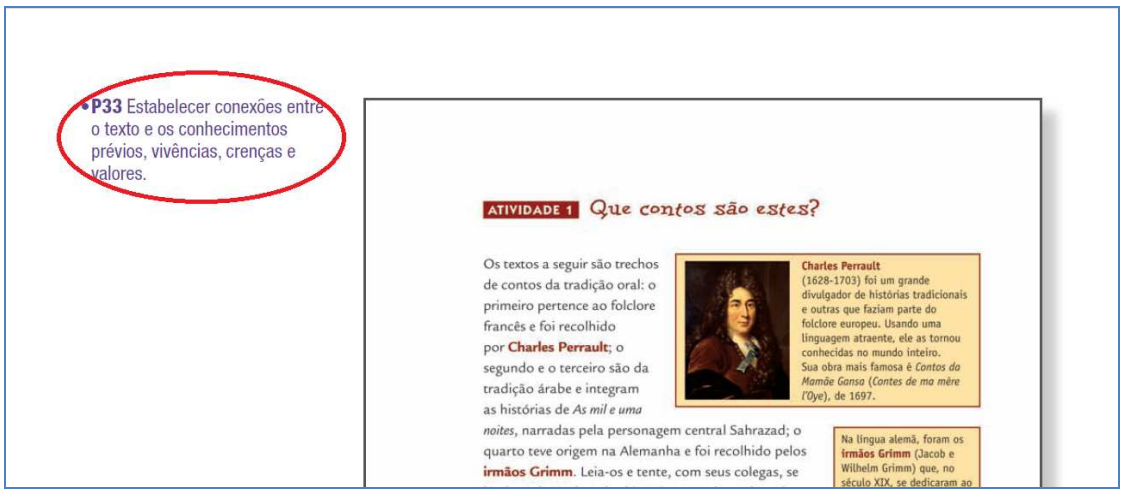


FIGURA 2: Expectativas de Aprendizagem, referentes às atividades propostas.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 48 (Livro do Professor)

Cada atividade tem um objetivo a ser alcançado pelo professor, estabelecido pelas propostas de trabalho, como exemplificado na imagem acima. Essas propostas são indicações das Orientações Curriculares para o trabalho com cada gênero abordado. Dessa forma, o professor deve encaminhar as atividades tendo em vista tais metas. No item *Uma nota sobre o trabalho com os gêneros,* há a seguinte instrução:

> (...) é necessário cuidado para não transformar o trabalho com os gêneros em uma série de atividades meramente classificatórias e metalinguísticas não convergentes para o uso – leitura/escuta e produção de textos. Não adianta o aluno saber dizer uma série de características dos gêneros (de forma decorada), se não puder reverter esse conhecimento para a compreensão e/ou produção de textos relativos a esses gêneros textuais. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.12)

Percebemos nessa nota uma preocupação em não tornar o trabalho com os gêneros discursivos uma forma mecânica. Ressaltamos a questão de que o aluno deve compreender os estudos abordados e não decorar nomenclaturas sem assimilá-las. No item *Integração entre as modalidades de atividade,* há a indicação de que o professor deverá prever o que ele chama de "atividades permanentes ou pontuais" nas aulas para complementar o trabalho com a leitura e escrita por meio dos gêneros. A respeito dessa questão, é pedido para que o professor consulte as Orientações Curriculares.

A segunda parte do exemplar do professor é destinada a uma explicação teórica de cada unidade do livro do aluno. Há uma explicação a respeito dos objetivos que se pretende alcançar, acompanhada por uma tabela com uma descrição de cada gênero proposto. Na introdução dessa parte, há o objetivo da unidade:

> As atividades propostas procuram favorecer a fruição de textos, trabalhando aspectos dos gêneros que ajudem os alunos a melhor compreendê-los e apreciá-los. Como você verá, tentamos oferecer oportunidades de os alunos refletiram sobre distintas situações comunicativas, nas quais circulam contos e causos, explorando diferentes suportes. Isso lhe permitirá ajudá-los a construir relações entre os gêneros da ordem do narrar e as condições de produção e circulação em que se situam. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, LIVRO DO PROFESSOR, 2010, p.15)

Em seguida, é apresentada ao professor uma tabela com as principais características do conto e do *causo:*

Breve descrição do gênero *causo*	
I – Situação comunicativa	
Autor	A autoria dos *causos* geralmente é considerada desconhecida ou de domínio público.
Leitor/ouvinte	• Pessoas da própria comunidade de produção do *causo*. • Ouvintes e espectadores de programas especializados em culturas regionais. • Leitores literários, quando o gênero vai além, ultrapassa o contexto no qual foi produzido e passa a circular por escrito.
Objetivo/finalidade	Entreter, provocar o prazer estético literário pelo ato de bem narrar.
Local de circulação/ publicação	Em pequenas comunidades, por meio de narrativas orais, em áudio e vídeo, em programas especializados em culturas regionais, em livros e *sites*, quando os *causos* são registrados por escrito.
Outras características da situação comunicativa	Circula nas esferas cotidiana, literária, artística e escolar.
II – Conteúdo temático	
Efeitos narrativos (suspense, mistério, terror, aventura) com base em histórias que mesclam elementos míticos e lendários, deixando explícito que se trata de narrativa fantasiosa.	
III – Construção composicional e marcas linguísticas (estilo)	
• Narrativa bem encadeada. • Exploração de advérbios e adjetivos, na caracterização exagerada de eventos e personagens. • Normalmente os *causos* são narrados em 1ª pessoa pela personagem principal ou por uma voz que finge ter testemunhado os fatos.	

QUADRO 2: Tabela descritiva do gênero causo.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do Professor)

Breve descrição do gênero conto	
I – Situação comunicativa	
Autor	Nem sempre é conhecido. Isso dependerá do tipo de conto. Em geral, considera-se a autoria dos contos de tradição oral desconhecida ou de domínio público, ainda que se possa identificar seu lugar de origem. Alguns são atribuídos a pesquisadores que os coletaram em dado momento, cristalizando uma das diferentes versões que circularam, com a liberdade de contar e recriar, própria da tradição oral. Outros têm sua autoria atribuída a seu pesquisador/compilador, como "Contos de Andersen...", "Contos de Grimm...". Já os de circulação impressa desde sua criação, de modo geral têm autoria identificada.
Leitor/ouvinte	Para o conto originário da tradição oral, o leitor/ouvinte pode ser pessoas da própria comunidade de produção do conto ou leitores de literatura, quando o gênero ultrapassa o contexto no qual foi produzido, atingindo a esfera literária.
Objetivo/finalidade	Entreter, provocar o prazer estético-literário.
Local de circulação/ publicação	Livros, jornais, revistas, *sites*, *blogs*, livros didáticos, programas de TV, rádio etc.
Outras características da situação comunicativa	Está presente em qualquer cultura, em diferentes modalidades, identificando-se com alguns tipos mais comuns a cada situação e ao gosto do leitor. Circula não necessária, embora predominantemente, na esfera literária, bem como nas esferas cotidiana e escolar.
II – Conteúdo temático	
Efeitos narrativos (suspense, mistério, terror, aventura) com base em histórias simples (envolvendo um único conflito e poucas personagens, em espaço e tempo bem definidos).	
III – Construção composicional e marcas linguísticas (estilo)	
• Título. • Breve situação inicial bastante próxima da introdução de um único conflito que envolve a personagem principal. • Em alguns casos, tentativas de resolução e intensificação do conflito, resolução e desfecho. • As personagens são poucas e o tempo decorrido é curto. • O estilo pode variar de acordo com o tipo de conto, nos quais se observam registros variados. • O narrador pode estar em 1ª ou 3ª pessoa e as falas, quando presentes, podem ser em discurso indireto.	

QUADRO 3: Tabela descritiva do gênero conto.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do Professor)

Essas tabelas orientam o professor no trabalho com os gêneros, de modo a explorar os itens constitutivos do conto e do causo.

Na terceira parte do Manual do Professor, há a cópia do livro do aluno, com instruções de trabalho para o professor. O conteúdo do livro é apresentado de forma reduzida e os comentários aparecem na parte inferior ou lateral da página.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DO VOLUME DO 6º ANO

Como se pode observar, na descrição da coleção, o material propõe que se parta da noção de trabalho com o par escrito e oral. No caso do 6º ano, o conto representa o gênero na modalidade escrita, e o causo a modalidade oral.

Ao partir dessa visão entre o oral e o escrito, questionamo-nos sobre os limites entre a oralidade e a escrita no gênero conto, que nasceu da oralidade, para só depois ganhar registro escrito, e do *causo,* que mantém sua tradição tipicamente oral, mas no livro, como será visto mais adiante, pede-se para que o aluno redija um causo.

Para compreender como são trabalhados e interligados esses dois gêneros, parto para a descrição da unidade, *Um pouquinho de prosa: a arte de contar história em contos e causos*, inserida no volume do 6º ano.

É previsto, para o 6º ano, que a literária seja a primeira esfera a ser ensinada no fundamental II. Conto e *causo* são apresentados na unidade 1, *Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos, do primeiro volume*, em 37 páginas, com oito atividades, entre elas duas propostas de produção escrita.

As atividades, como proposto no Manual do Professor, buscam o trabalho com a fruição de textos, trabalhando os aspectos dos gêneros de forma que ajudem os alunos a compreendê-los, construindo relações entre os gêneros narrativos. Nessa unidade, são propostos dois momentos de escrita: o primeiro é a produção de um conto, na atividade 5, e o segundo é a produção de um *causo,* na atividade 7.

As atividades que antecedem a primeira proposta de produção escrita de um conto apresentam um conjunto de leituras, exercícios e discussões sobre o gênero em questão, essenciais para compreender qual a base apresentada ao aluno para a realização da atividade de escrita. Essas atividades são: *Para começo de conversa; Que contos são estes?* (Atividade 1); *Um conto sobre ladrões ou sobre*

espertalhões? (Atividade 2); *Uma mesma festa em dois cantos do mundo: África e Brasil* (Atividade 3); *Era uma vez a princesa* (Atividade 4).

A seguir, apresento a descrição da unidade em três eixos: atividades, textos abordados e propostas. Essas propostas são as expectativas de aprendizagem descritas pelas Orientações Curriculares (2007). Nesse documento, aparecem identificadas com a inicial P e um número. No Manual do Professor, há a mesma identificação, mas cada proposta vem ao lado da atividade correspondente:

	Atividades	**Para começo de conversa**	**Atividade 1** ***Que contos são esses?***	**Atividade 2** ***Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões?***
Caderno do aluno	**Textos selecionados**	As mil e uma noites	O gato de botas O Aladin e a lâmpada mágica Ali Babá e os quarenta ladrões O pequeno polegar	Os quatro ladrões
Manual do professor	**Propostas**	P32 Relacionar o conto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas e suportes digitais)	P33 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P37 Correlacionar causa e efeito, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato, tese e argumentos, definição e exemplo, comparação ou contraste, para estabelecer a coesão da sequência de ideias. P39 Interpretar o ponto de vista das personagens e do narrador. P45 Examinar em texto o uso dos verbos “de dizer” para introduzir sequências dialogais ou para incorporar citações. P39 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas pessoas/personagens. P44 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: situação inicial, apresentação do conflito, desenvolvimento do enredo e desfecho. P35 Compreender o papel do conflito gerador no desencadeamento dos episódios narrados.

QUADRO 4: Relação de textos e propostas, referentes às sessões: *Para começo de conversa*, Atividade 1 e Atividade 2.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p.43 - 56 (Livro do professor)

Para começo de conversa é a seção que abre a unidade. Consideramos ser uma parte introdutória às atividades propostas na unidade, uma espécie de conversa com o aluno, a respeito de uma antecipação dos conteúdos que serão discutidos na unidade. De forma a ambientar o aluno, são discutidas questões do léxico da palavra contar e procura-se estabelecer relações dialógicas entre a trajetória histórica das narrativas e os conhecimentos prévios do aluno. Nessa seção, o aluno tem contato com um texto do gênero; o conto proposto para leitura é uma versão inspirada no trabalho de Mamede Jarouche, uma tradução de *As Mil e Uma Noites*, obra árabe que surgiu entre os séculos XII e XVI.

A Atividade 1 é composta por três páginas em que são apresentados quatro trechos de contos da tradição oral. Os títulos são omitidos e o aluno deve estabelecer relações entre trechos de contos selecionados e seus conhecimentos prévios sobre essas narrativas. Os textos são contos conhecidos mundialmente. Em razão da sua importância na literatura, espera-se que o aluno tenha o conhecimento dessas narrativas para que possa relembrar as histórias completas, pois, juntamente com seus colegas de classe, deve recordar os títulos e integrar o texto.

A Atividade 2 – Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões é composta por sete páginas. É proposta a leitura de um conto da tradição oral brasileira, versão coletada por Luís Câmara Cascudo, *Os quatro ladrões*. São propostos seis exercícios, com os seguintes títulos: 1- Leitura compartilhada, 2- Analisando o texto, 3- Analisando as palavras e expressões do texto, 4- Analisando o começo do conto, 5 – Analisando a passagem do tempo nos contos e 6- Analisando o desenvolvimento do conto. Essas atividades trabalham, essencialmente, com a compreensão do texto pelo eixo da análise do léxico, do discurso e da construção narrativa.

Caderno do aluno	Atividades	Atividade 3 Uma mesma festa em dois contos de dois cantos do mundo: África e Brasil	Atividade 4 Era uma vez a princesa	Atividade 5 Você é o autor do conto
	Textos selecionados	Une Nile- Todos vocês; A festa no céu.	A princesa adivinhona	_____
Manual do professor	**Propostas**	P36 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/personagens. P34 Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto. P39 Interpretar o ponto de vista das personagens e do narrador. P33 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores. P36 Recuperar as características que compõem a descrição de objetos, fenômenos, cenários, épocas, pessoas/personagens. P47 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do pretérito). P40Comparar textos (de mesma mídia ou não) quanto ao tratamento temático ou estilístico.	P47 Examinar em textos o uso de tempos verbais no eixo do pretérito para reconhecer os eventos anteriores e posteriores a esse tempo (pretérito perfeito/imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do pretérito). P38 Identificar repetições e substituições, relacionando pronomes ou expressões usadas como sinônimos a seus referentes para estabelecer coesão.	P42 Produzir um conto levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema e aos propósitos do texto e à continuidade temática. P41 Planejar um conto: elaboração de uma ficha com as personagens que aparecerão e suas características, o conflito a ser resolvido e como se dará a resolução do caso. P43 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem.

QUADRO 5: Relação de textos e propostas, referentes às atividades 3, 4 e 5.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do professor)

A Atividade 3 é composta por nove páginas. São apresentadas duas versões, uma africana e uma brasileira de um mesmo conto: *Todos vocês*, de Ikechukwu Sunday Nkeechi e *A festa no céu*, adaptado por Christiane Angelotti. Ambos estão centrados em uma trama semelhante: ocorre uma festa no céu para as aves, mas um animal que não tem acesso cria um plano para conseguir sua entrada no ambiente restrito aos animais que voam. As atividades propostas são de compreensão do enredo e comparação dos dois contos. O aluno tem a possibilidade

de observar com uma trama semelhante é abordada em dois lugares diferentes do mundo, estabelecendo o que é recorrente no conto e o que é fruto do estilo.

Na atividade 4, composta por quatro páginas, é proposta a leitura de um conto da tradição oral brasileira, *A princesa adivinhona*, versão de Luís Câmara Cascudo. Nessas atividades, há perguntas de compreensão, relacionadas ao estudo do léxico, aspectos semânticos e exploração de elementos narrativos. São enfatizadas questões relacionadas à cultura brasileira, fazendo com que o aluno reflita sobre tais aspectos e a respeito das diferenças entre os contos brasileiros e os de outras nacionalidades, trabalhados nas atividades anteriores.

Essas atividades que antecedem a proposta de produção escrita fornecem ao aluno um repertório de leitura de nove contos, uma coletânea de textos para embasar a produção que será realizada pelo aluno. Os contos citados apresentam uma variedade temporal-cultural: árabe, francesa, alemã, africana e brasileira. Em todas as propostas de leitura, o aluno estabelece relações entre tempo, espaço e cultura. Esse percurso remonta a uma bagagem histórica da presença do conto em diversos ambientes sócio-culturais. O aluno é orientado para o momento da escrita por meio de um repertório de leitura de textos clássicos, semelhante ao que ocorria nas antologias poéticas do século XIX.

A Atividade 5 está organizada em cinco páginas, com quatro etapas: planejando o conto, escrevendo o conto, revisando o conto e apresentando o conto. A produção de texto é considerada um processo a ser desenvolvido por etapas, embasadas em um planejamento. Inicialmente, o aluno deve preencher fichas, esquematizando suas ideias para a criação de seu texto. Depois do planejamento, segue para a atividade escrita em casa. A seguir, vem a etapa de revisão do conto, seguida da partilha, por meio da exposição:

caderno do aluno	Atividades	Atividade 6 Um conto para sacudir o esqueleto: uma moça e uma rosa assombrada	Atividade 7 Para conhecer e contar *causos*	Atividade 8 Avaliando a aprendizagem
	Textos selecionados	A Rosa Assombrada	A princesa adivinhona	----------
anual do professor	**Propostas**	P32 Relacionar o conto ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas e suportes digitais). P33 Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.	P41 Planejar um conto: elaboração de uma ficha com as personagens que aparecerão e suas características, o conflito a ser resolvido e como se dará a resolução do caso . P42 Produzir um conto levando em conta o gênero e seu contexto de produção, estruturando-o de maneira a garantir a relevância das partes em relação ao tema, aos propósitos do texto e à continuidade temática. P43 Revisar e editar o texto focalizando os aspectos na análise e reflexão sobre a língua e a linguagem. P44 Identificar possíveis elementos constitutivos da organização interna de um gênero: situação inicial, apresentação do conflito, desenvolvimento do enredo e desfecho. P46 Examinar em textos o uso de primeira ou terceira pessoa e implicações no processo enunciativo. P48 Recontar causos ouvidos lidos, inventados de maneira a suscitar o interesse dos outros interlocutores. P49 Ouvir gravações de causos. P50 Respeitar as diferentes variedades linguísticas faladas	----------

QUADRO 6: Relação de textos e propostas, referentes às atividades 6, 7 e 8.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do professor)

A Atividade 6 é composta por três páginas, com a proposta de leitura do conto de Ângela Lago, *A rosa assombrada*. As perguntas encaminham o pensamento do aluno para a compreensão do *causo*. A Atividade 7 é composta por cinco páginas. São propostos exercícios relacionado a três vídeos de *causos* que os alunos deverão assistir no Cd-Rom do professor. Na sequência, o aluno deverá escrever

um causo e apresentá-lo para sala. Por fim, a Atividade 8, formada por apenas uma página, pede para que o aluno registre o que considera ter aprendido na unidade a respeito de conto e *causo*. Essa última atividade cobra do aluno uma autoavaliação, fornecendo um momento de reflexão.

3.4 CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Nosso objetivo de pesquisa se constitui, portanto, da unidade 1, *Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causo,* exemplar do professor, 6º ano.

Para o desenvolvimento da análise, tomamos como parâmetro os critérios estabelecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa que desenvolve avaliações de coleções didáticas, para auxiliar o professor na escolha das obras. Feitas as avaliações, o Programa disponibiliza aos professores o Guia de Livros Didáticos, material que dispõe da apresentação das coleções aprovadas, com resenhas dos livros e instruções aos professores sobre os elementos que devem ser avaliados em cada obra.

O PNLD considera que o ensino fundamental deve garantir ao aluno, entre outras metas:

> O **pleno acesso ao mundo da escrita**; e, portanto, a **proficiência em leitura e escrita**, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p.20)

Para o trabalho com a produção escrita, especificamente, é estabelecido como objetivo que “as propostas de produção escrita devem visar à **formação do produtor de texto** e, portanto, ao desenvolvimento da **proficiência escrita**.” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 22).

Com vistas a alcançar esse objetivo, o PNLD ressalta que, para o ensino de produção de textos, os materiais didáticos devem abordar a escrita de modo a considerar quatro eixos:

> [1] Considerar a escrita como uma prática socialmente situada, propondo ao aluno, portanto, condições plausíveis de produção de texto; [2] Abordar a escrita como processo, de forma a ensinar explicitamente os procedimentos envolvidos no planejamento, na produção e na revisão e reescrita dos textos; [3] Explorar a produção de gêneros ao mesmo tempo diversos e pertinentes para a consecução dos objetivos estabelecidos pelo nível de ensino visado; [4] Desenvolver as estratégias de produção relacionadas tanto ao gênero proposto quanto ao grau de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 22)

O Guia de Livros Didáticos PNLD 2011 de Língua Portuguesa apresenta ao professor critérios de análise relativos à produção de textos. De modo a orientar a escolha do livro didático, pede-se para que o professor verifique se:

> As propostas de produção escrita consideram o uso social da escrita, levando em conta, portanto, o processo e as condições de produção do texto, evitando o exercício descontextualizado da escrita; As propostas exploram a produção dos mais diversos gêneros e tipos de texto, contemplado suas especificidades. As propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais dos gêneros abordados, não se restringindo à exploração temática. As propostas desenvolvem as estratégias de produção inerentes à proficiência que se pretende levar o aluno a atingir. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 42).

Nossa análise seguirá como base os critérios estabelecidos pelo Programa. Portanto, buscamos analisar nas propostas de produção escrita os seguintes itens: a maneira como as propostas de produção escrita contextualizam socialmente o conto e o *causo,* a forma como as propostas apresentam e discutem as características discursivas e textuais do conto e do *causo* e como são desenvolvidas as estratégias de produção escrita.

CAPÍTULO 4

ESCRITA DE CONTO: INTERSECÇÕES COM A LEITURA E A COMPREENSÃO

Com este capítulo, objetivamos a descrever e analisar a proposta de produção escrita de conto na *Unidade 1 - Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos*.

A organização da unidade parte da leitura de um texto para a compreensão do gênero, com as atividades de compreensão e análise. Há trinta e duas páginas referentes às propostas de conto que incluem uma seção introdutória, cinco atividades de leitura e compreensão e uma atividade de produção escrita.

A análise está organizada em três etapas: seleção de contos para leitura, exercícios de compreensão e produção escrita. Na primeira etapa, recuperamos os contos propostos para leitura, identificando as fontes (autor, época e cultura). A partir desses elementos, caracterizamos o repertório de leitura fornecido ao aluno e descrevemos, também, a maneira como o conto é socialmente contextualizado. Focamos como o uso social da escrita do conto é proposto nas atividades. Na segunda etapa, descrevemos as atividades de compreensão dos textos e analisamos as características discursivas e textuais abordadas referentes ao conto. Na última etapa, analisamos a proposta de produção escrita e descrevemos as estratégias de produção, observando os procedimentos envolvidos nesse processo: planejamento, produção, revisão e reescrita.

4.1 CONSTRUINDO UM REPERTÓRIO DE LEITURA: O CONTO EM VÁRIAS CULTURAS

Na *Unidade 1 - Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos,* as atividades referentes ao estudo do conto são iniciadas com a leitura de dez contos, quatro fragmentos e cinco integrais, escolhidos na maioria da tradição

oral. Um quadro síntese dos contos, a seguir, traz informações a respeito do título, coletor e local de origem, de acordo com os dados registrados no livro:

Unidade 1 - Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e *causos*				
	Atividade/página	**Conto**	**Origem**	**Coletor/pesquisador/autor**
1	*Para começo de conversa,* p. 12-13	As mil e uma noites	árabe	Mamed Mustafá Jarouche
2	Atividade 1 – *Que contos são estes?* p. 14	O gato de botas	francesa	Charles Perrault
3	Atividade 1 – *Que contos são estes?* p. 15	Aladin e a lâmpada mágica	árabe	Paulo Sérgio Vasconcellos (versão)
4	Atividade 1 – *Que contos são estes?* p. 15	Ali Babá e os quarenta ladrões	árabe	Paulo Sérgio Vasconcellos
5	Atividade 1 – *Que contos são estes?* p. 16	O pequeno polegar	alemã	Charles Perrault
6	Atividade 2 – *Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões?* p. 17-18	Os quatro ladrões	brasileira	Luis Câmara Cascudo
7	Atividade 3 – *Uma mesma festa em dois cantos do mundo: África e Brasil,* p. 23-25	UNU NILE – Todos Vocês	africana	Ikechukwu Sunday Nkeechi (Sunny)
8	Atividade 3 – *Uma mesma festa em dois cantos do mundo: África e Brasil,* p. 27-28	A festa no céu	brasileira	Luis Câmara Cascudo. Adaptação de Christiane Angelotti
9	Atividade 4 – *Era uma vez a princesa,* p. 30-32	A princesa adivinhona	brasileira	Luis Câmara Cascudo.
10	Atividade 6 – *Um conto para sacudir o esqueleto: uma moça e uma rosa assombrada,* p. 39-40	Uma rosa assombrada	brasileira	Ângela Lago

QUADRO 7: Relação de contos propostos para leitura na *Unidade 1 - Um pouquinho de prosa: a arte de contar histórias em contos e causos.*
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010 (Livro do aluno).

A leitura é o ponto de partida para a compreensão do gênero e, consequentemente, permite que o aluno aprenda a escrever. Os textos propostos contribuem com o enriquecimento das diferentes narrativas, conhecendo os diferentes tempos e os espaços culturais.

O primeiro conto da seção *Para começo de conversa* é retirado da obra *As mil e uma noites.* Um quadro com informações a respeito da origem e autoria da obra e uma ilustração simbolizando o rei Shahriyar e sua mulher Sahrazad, personagens do conto, é apresentado para o aluno:

FIGURA 3: Quadro informativo sobre obra *As mil e uma noites* e ilustração referente ao conto. Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 12-13 (Livro do aluno).

Essa leitura, sem exercícios, aguça no discente o prazer e o encanto pelo imaginário. *As mil e uma noites* é uma obra que explora contos do tipo maravilhoso, de amor, de intriga, de fatos históricos e geográficos, e também fábulas, apólogos, anedotas, romances de cavalaria e de aventura, etc. Tem como característica a oralidade da cultura primitiva do Oriente, com sua linguagem coloquial.

Na Atividade 1, *Que contos são estes*, há quatro fragmentos de contos, cujos títulos foram omitidos para que o aluno estabeleça relações entre os trechos selecionados e seus conhecimentos prévios. Com os colegas de classe, ele deve recordar os títulos e as histórias completas.

O primeiro conto pertence ao folclore francês e a versão apresentada é a de Charles Perrault, *O gato de botas*. O segundo e o terceiro texto integram as histórias de *As mil e uma noites*, versão de Paulo Sérgio Vasconcelos, *Aladin e a lâmpada mágica* e *Ali Babá e os quarenta ladrões*. O último texto é de origem alemã, recolhido pelos Irmãos Grimm, e a versão apresentada é a de Charles Perrault, *O pequeno polegar*. Os quatro trechos são considerados referência quando se fala em contos da cultura oral. Trazem em seus enredos elementos mágicos, que mexem com a imaginação e fantasia dos leitores.

A Atividade 2, *Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões?*, propõe a leitura compartilhada de *Os quatro ladrões*, versão de Luís Câmara Cascudo, em que o aluno é levado a notar aspectos da tradição brasileira. Nos contos trabalhados anteriormente, os elementos mágicos eram muito presentes. Em *Os quatro ladrões*, é ressaltada a esperteza como recurso da argumentação.

Na Atividade 3, *Uma mesma festa em dois cantos do mundo: África e Brasil,* há duas versões, africana e brasileira, do mesmo conto: *Unu Nile – Todos Vocês*, de

Ikechukwu Sunday Nkeechi, e *A festa no céu*, adaptado por Christiane Angelotti. Enredos semelhantes de uma festa no céu dedicada às aves, com a diferença de que um animal que não tem acesso arruma um jeito de penetrar no ambiente proibido. A leitura dos dois contos é para o aluno estabelecer relações de proximidade e distância entre a temática e a estrutura do conto, percebendo o que é recorrente.

A Atividade 4, *Era uma vez a princesa*, traz a leitura de outro conto da tradição oral brasileira, *A princesa adivinhona*, versão de Luís Câmara Cascudo. O enredo do conto tem como personagem principal uma princesa que utiliza meios de esperteza para se esquivar de seus pretendentes.

A Atividade 5, *Você é o autor do conto,* tem como tarefa a produção escrita de um conto. A proposta está organizada com base nas leituras realizadas nas atividades anteriores. Sugere-se como enredo um conto de humor com personagens espertas, semelhante a dois contos lidos, *Os quatro ladrões* e *A princesa adivinhona*.

A Atividade 6, *Um conto para sacudir o esqueleto: uma moça e uma rosa assombrada,* traz o conto *A Rosa Assombrada*, de Ângela Lago, versão brasileira, publicado em 2002. Trata-se de um texto contemporâneo, que trabalha com elementos de suspense e terror.

Ao priorizar a leitura de uma variedade de textos, o material proporciona ao aluno a oportunidade de reconhecer os elementos recorrentes do gênero: o estilo, a construção composicional e o conteúdo temático. No decorrer das atividades, o aluno conhece diferentes contos de culturas variadas. Essa seleção, além de possibilitar uma ampliação do repertório de leitura, contextualiza o conto como uma prática social, situando a escrita em seus contextos sociais de uso.

O primeiro tópico discutido na unidade busca situar o aluno no contexto da ação de narrar histórias, partindo do entendimento do léxico para a compreensão de seus sentidos. A primeira página da unidade apresenta ao aluno um pequeno texto e uma imagem:

Para começo de conversa

Você já ouviu e usou muitas vezes a palavra contar, mas algum dia parou para pensar de onde ela vem e que sentidos pode ter? Contar veio do latim: *computus*, que significa cálculo, cômputo. Dessa palavra derivou outra: *computare* (é o contar da matemática, como você já deve ter deduzido). Por extensão de sentido, ela passou a significar também a ação de delinear algo e, logo, a de apresentar detalhadamente uma história, isto é, contá-la!

FIGURA 4: Ilustração e informação introdutória à unidade.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 9 (Livro do aluno).

O pronome de tratamento *você*, selecionado para iniciar a atividade, estabelece uma relação de proximidade entre o aluno e o material didático, construindo uma espécie de conversa, sugerido pelo subtítulo da seção, levando-o a uma reflexão sobre o sentido da palavra *contar*, como podemos observar no seguinte trecho: “Você já ouviu e usou muitas vezes a palavra contar, mas algum dia parou para pensar de onde ela vem e que sentidos pode ter?” (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2010, P. 9, LIVRO DO ALUNO).

Essa pergunta leva o aluno a refletir sobre o uso da palavra. Na sequência, há uma explicação acerca da origem etimológica, vinda do latim *computus*, *computare,* que significa cálculo matemático. Por extensão de sentido, pode significar narrar detalhadamente uma história. O aluno reconhece assim que a palavra contar é utilizada tanto no campo da matemática quanto na área da linguagem.

O texto visual, a imagem de um adulto lendo um livro para um garoto, simboliza o pai que conta histórias para o filho antes de dormir. Sugere-se que, em algum momento da vida, o aluno tenha passado por situação semelhante em que um adulto lê para ele uma história retirada de um livro. Essa imagem tenta aproximar o aluno do gênero, mostrando que o que ele verá nas páginas que se seguem não é totalmente novo, mas faz parte do seu cotidiano. Essa imagem aproxima-se do que

é considerado uma família tradicional. É possível que essa imagem retrate apenas a realidade da vida de alguns alunos, uma vez que a ideia de família tradicional não corresponde à realidade de muitas famílias.

Antes mesmo de citar a nomenclatura conto, há uma preocupação em resgatar no aluno seus conhecimentos prévios, para que ele estabeleça relações entre o conhecimento já existente e os novos a serem construídos. Nas páginas seguintes, ele é levado a perceber que a prática de contar histórias é muito antiga e esteve presente em diferentes tempos e espaços. No exercício 1, *Leitura de imagens*, há cinco imagens que representam algumas situações de contar histórias:

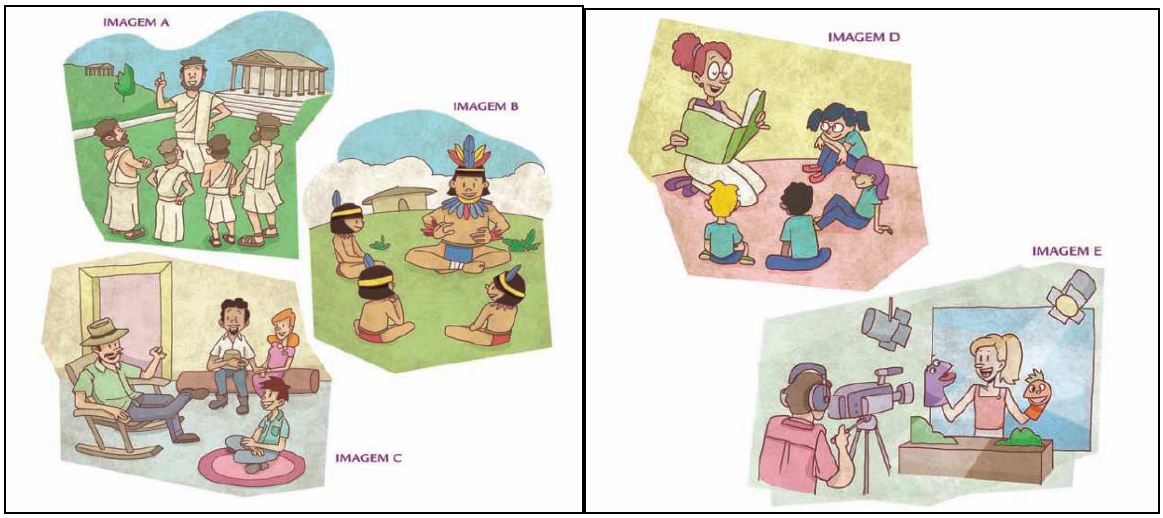


FIGURA 5: Ilustrações das esferas de produção e recepção de contos.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 10-11 (Livro do aluno).

A imagem A faz referência às narrativas míticas da Grécia Antiga, que eram transmitidas oralmente. A imagem B mostra um índio adulto contando histórias para um grupo de pequenos índios. As duas imagens trazem aspectos histórico-culturais das duas culturas, como a maneira de se vestir e o local típico das reuniões. Essas três primeiras imagens abordam o oral nas narrativas, a tradição de contar histórias oralmente a um determinado grupo.

Na imagem C, a cena ocorre dentro de um espaço fechado: um adulto narrava episódios para um casal e uma criança. Na imagem D, a presença do texto impresso representa o registro escrito das narrativas: uma senhora lê páginas do livro para quatro crianças. Na última imagem, as crianças têm acesso a recursos lúdicos e audiovisuais, como filmadora, iluminação, cenário e fantoches. Na imagem,

é retratada a tecnologia, fazendo com que o aluno estabeleça relações com programas televisivos com os quais tem contato.

Nas cinco imagens, as pessoas aparecem sorrindo e muito atentas às histórias contadas, representando que tanto o ato de ouvir quanto de contar histórias é algo prazeroso, alegre e interessante, que exige certa atenção das pessoas que escutam, e envolvimento e entusiasmo das pessoas que narram.

Da imagem A à imagem E, é representada uma espécie de linha do tempo da presença da narrativa na vida do homem, desde a Grécia Antiga aos dias atuais, vinda da oralidade, passando para o registro escrito e ganhando recursos audiovisuais. Há a representação de duas tradições, a oral e a escrita, mostrando que a narrativa pode ser realizada por meio dessas duas modalidades e que tanto uma quanto a outra têm o mesmo objetivo. O aluno é levado a perceber que a narração sempre esteve presente em sua sociedade, principalmente que faz parte do seu dia-a-dia.

Após essa discussão inicial, o aluno deve responder a sete questões, que o levam a perceber que o hábito de contar histórias surgiu da tradição oral e que antes mesmo de existirem os livros as pessoas já se reuniam para ouvir e contar histórias. Deve analisar os ambientes e os costumes da época representada, com o objetivo de chegar à conclusão de que a presença da narrativa na vida do homem o acompanha desde seu surgimento. As questões propostas relacionadas às imagens são:

> Que imagem você acredita que representa a época mais antiga?; O que lhe permite concluir isso?, Que imagens representam épocas mais atuais?; Como você pode saber isso?; Em que imagens há livros e em quais não há?; O que isso significa?; A respeito dos ambientes em que a narrativa surgiu ou surge, o que você pode concluir? (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2010, P. 11-12 (LIVRO DO ALUNO))

Em seguida, é feito um convite para o aluno fazer uma viagem no tempo:

> Para que você possa ler, ouvir, produzir e, claro, contar boas histórias, nesta Unidade trabalharemos com dois gêneros: o conto e o *causo.* Para começar, que tal fazer uma viagem no tempo e descobrir de onde vêm alguns contos? Então, vamos até o Oriente Médio com uma história que era contada lá, de boca em boca, há muitos séculos. (FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA, 2010, P. 12 (LIVRO DO ALUNO))

O pronome de tratamento *você* estabelece a conversa, procurando estabelecer relações entre o conteúdo e a vida.

No primeiro texto da unidade e no exercício anterior, foi apresentado ao aluno, sem ele ter consciência, em algum momento de sua vida, que já leu, ouviu, produziu ou contou uma história, ou seja, teve contato com o conto. Percebe-se uma preocupação em estabelecer relações entre o conteúdo com a vida.

Na Atividade 1, o conto não é um conhecimento novo a ser adquirido, mas um conteúdo a ser aperfeiçoado. Com a apresentação dos quatro fragmentos de contos tradicionais, tidos como conhecidos pelos alunos dessa faixa etária, há uma tentativa de contextualizar o conto na sua tradição de narrativas literárias e estabelecer relações com os conhecimentos prévios do aluno.

Nas Atividades 2, 4 e 6, o aluno tem contato com contos de sua cultura e pode compreender os elementos brasileiros que constituem um conto de nossa cultura. A Atividade 3 contribui com a percepção do que é típico de uma estrutura narrativa do gênero e o que é estilo fruto de culturas e tempos diferentes.

Com exceção do conto da Atividade 6, todos os textos são de origem oral e, consequentemente, trazem uma bagagem cultural, por refletirem a época em que foram criados, e informações a respeito da história do ser humano e de suas transformações éticas, morais e sociais.

4.2 ATIVIDADES DE COMPREENSÃO: ENTENDENDO O CONTO

As atividades buscam auxiliar na construção do raciocínio intelectual a respeito do conto, explorando aspectos específicos da estrutura recorrente do gênero para que o aluno possa compreender o conto e sua constituição.

Nessa etapa, as características discursivas e textuais são referentes à linguagem narrativa do conto. Faremos uma análise por quatro eixos: oralidade, léxico, semântico e elementos narrativos, em razão da recorrência e do privilégio de abordagem por tais tópicos nas atividades.

Na sequência, há um levantamento das marcas linguísticas discursivas presentes nos enunciados que direcionam as atividades. Essa abordagem auxiliará

a compreender a maneira como os *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa* direcionam o ensino de conto.

A análise das atividades propostas para compreensão e interpretação dos contos mostra que há uma recorrência de abordagem dos conteúdos explorados, para que o aluno reconheça nos textos os elementos narrativos. A organização dessas atividades mostra que é privilegiado para o estudo do conto o trabalho com a oralidade, com o léxico, semântico e a construção narrativa, por meio das releituras. Percorreremos cada um destes itens neste tópico do capitulo.

O ensino da oralidade e suas especificidades não é o foco de estudo na unidade para o trabalho com o conto, mas aparece nas atividades com o objetivo de que, por meio de conversas e debates, os alunos repartam uns com os outros suas opiniões e conhecimentos acerca do gênero e aprendam com as trocas feitas com os colegas e o professor. Com exceção da atividade 4, todas as outras propõem uma atividade que aborde a oralidade na aula.

Em *Para começo de conversa,* a oralidade aparece após a introdução sobre o ato de contar histórias, com a seguinte proposta:

Não é à toa que essa palavra, contar, vem de tão longe. O hábito de ouvir e contar boas histórias faz parte de diferentes culturas e já esteve presente em vários tempos e espaços. Para pensar um pouco mais sobre isso, observe as imagens a seguir e depois converse sobre elas com seus colegas e com o professor:

QUADRO 8: Atividade de Oralidade.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 10 (Livro do aluno).

Nessa atividade, o foco está na conversa e na partilha de opiniões sobre as esferas em que o gênero circula, principalmente sua trajetória histórica. Essa conversa objetiva que o aluno obtenha mais informações a respeito do ato de contar histórias na sociedade, por meio da troca de conhecimentos com o outro.

Na Atividade 1, *Que Contos são estes?,* a oralidade é explorada no seguinte exercício:

ATIVIDADE 1 Que contos são estes?

Os textos a seguir são trechos de contos da tradição oral: o primeiro pertence ao folclore francês e foi recolhido por **Charles Perrault**; o segundo e o terceiro são da tradição árabe e integram as histórias de *As mil e uma noites*, narradas pela personagem central Sahrazad; o quarto teve origem na Alemanha e foi recolhido pelos **irmãos Grimm**. Leia-os e tente, com seus colegas, se lembrar do título e das histórias completas de cada um, observando bem as pistas que estão nos textos.

Charles Perrault (1628-1703) foi um grande divulgador de histórias tradicionais e outras que faziam parte do folclore europeu. Usando uma linguagem atraente, ele as tornou conhecidas no mundo inteiro. Sua obra mais famosa é *Contos da Mamãe Gansa* (*Contes de ma mère l'Oye*), de 1697.

Na língua alemã, foram os **irmãos Grimm** (Jacob e Wilhelm Grimm) que, no século XIX, se dedicaram ao registro de várias histórias da tradição oral.

FIGURA 6: Atividade 1 – Que contos são estes?
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 14 (Livro do aluno).

Com a ajuda dos colegas, os alunos devem ler quatro trechos de contos apresentados sem o título original e a tarefa é que, coletivamente, relembrem os títulos de cada texto e a continuação das narrativas. Essa atividade auxilia no resgate de memórias leitoras, pois os contos abordados são tidos como textos tradicionais para o repertório de leitura infanto-juvenil, comprovada pelo próprio exercício, sugerindo que os alunos são capazes de relembrar os contos.

Na Atividade 2, *Os quatro ladrões*, os alunos devem discutir coletivamente o comportamento dos ladrões em geral quando furtam algo. A atividade é proposta da seguinte maneira:

2. Analisando o texto

a) Discuta com seus colegas:

- Os ladrões agem como na maioria dos furtos? Explique.

QUADRO 9: Atividade de oralidade – Atividade 2
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 19 (Livro do aluno)

O foco da discussão é para que o aluno questione se houve ou não um furto. Essa discussão leva o aluno a compreender que, no caso do texto, não houve um furto como sugerido, pois os ladrões do conto utilizam a arte da argumentação para convencer a vítima do conto a abandonar o carneiro que tanto desejavam furtar.

Dessa forma, com o animal abandonado, os ladrões apenas pegaram para si algo que não tinha dono.

No exercício 3 da Atividade 4, é proposta uma discussão a respeito dos dois contos lidos na atividade. O foco é para que o aluno reconheça as semelhanças e diferenças entre os dois textos. O objetivo deste exercício é o enriquecimento das respostas: o aluno contribui com suas observações e enriquece sua compreensão ouvindo a resposta do outro:

4. Compare o conto que você leu e o que ouviu, discutindo as questões a seguir com seus colegas e com seu professor.

a) Que semelhanças você encontrou entre os dois contos quanto a:

- tema
- personagens
- trama
- desfecho

b) Que diferenças você encontrou na trama dos dois contos?

c) Em sua opinião, a que se devem as diferenças entre as duas versões dos contos?

d) Como você explicaria a presença de contos tão parecidos em dois continentes distintos?

QUADRO 10: Atividade de oralidade – Atividade 3.
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 29 (Livro do aluno).

Por meio das discussões, o aluno enriquece seu entendimento dos textos lidos com suas observações e as respostas dos outros. No item *a,* as questões são relacionadas à construção narrativa dos dois contos, com foco no tema, personagem, trama e desfecho. No item *b,* é proposto que o aluno encontre as diferenças entres os contos. A partir das discussões sobre as diferenças e semelhanças encontradas nos textos, os alunos devem chegar a uma resposta dos itens *a* e *d,* focando a diversidade de abordagem de um mesmo tema e suas semelhanças. O conhecimento a ser construído é que o conto tem sua estrutura relativamente estável, mas há elementos de estilo que variam de acordo com a esfera de circulação, tempo e espaço.

A oralidade é proposta para a troca de informações, por meio de uma discussão construída com os colegas e com o professor. Espera-se que, por meio dessa troca, a sala em conjunto crie uma linha de raciocínio sobre os textos lidos e chegue a possíveis conclusões a respeito do gênero, sua constituição e recorrências.

A linguagem oral é desenvolvida com a exposição de conhecimentos e atenção à escuta dos pontos de vista dos colegas, confrontando opiniões e chegando a conclusões possíveis. No que se refere ao estudo do léxico, há destaque em determinadas palavras e expressões relacionadas ao universo narrativo ou retirados do próprio texto. O aluno é levado a refletir a respeito do uso de tais palavras e expressões e das consequências de seus usos para a formação do conto.

Em *Para começo de conversa,* é proposta a reflexão da palavra *contar*, que os alunos usam cotidianamente. Por meio de uma definição, o aluno identifica que o sentido primário do termo vem do cálculo matemático e que, por extensão, vem a significar o ato de narrar histórias.

Na Atividade 2, o exercício 3 tem o seguinte enunciado: *Analisando as palavras e expressões do texto*. Esse exercício é composto por questões a, b, c, d, e. Em A e B, o aluno deve encontrar no texto as palavras que introduzem a fala de dois personagens do texto *Os quatro ladrões.* Em C, deve citar outras palavras que serviriam para introduzir tais falas.

No item D, são retiradas dos textos três expressões para que o aluno encontre o sentido das palavras para o enunciado; são expressões de linguagem regionais, distante do conhecimento do aluno. No item E, o aluno deve relacionar o uso dessas expressões com os sentidos construídos no texto. O objetivo desses dois exercícios é levar o aluno a compreender que, para tornar o texto mais próximo da fala, são introduzidas expressões de conversas cotidianas.

Nessas atividades, é focado o sentido das palavras e das expressões importantes dentro da construção de um conto. Ao fazer o aluno observar que algumas palavras têm a função de introduzir a fala das personagens, ele toma conhecimento dos verbos *de dizer*.

As expressões destacadas mostram que, para tornar o conto mais próximo do que seria uma história real, as personagens devem falar uma linguagem mais próxima do cotidiano.

A respeito dos elementos da criação narrativa, o texto literário tem uma linguagem específica, um modo peculiar de representação e estilo, em que predomina a imaginação e a estética. Os gêneros literários são formas particulares de produção e apreensão do conhecimento, uma interpretação do mundo real e de mundos possíveis. A seleção dos recursos linguísticos segue aspectos da estética, criatividade e sensibilidade.

A escrita de um conto envolve uma linguagem literária composta por estrutura narrativa. Procuramos observar nas atividades que antecedem a escrita os aspectos linguísticos e estruturais privilegiados nesta unidade. Elencamos a seguir os aspectos linguístico-discursivos abordados em cada atividade proposta e depois percorremos cada um deles, para compreender como é realizado esse processo:

Atividade 2 – Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões?	Ação dos personagens Verbos *de dizer* Vocabulário Descrição de cenário Temporalidade Apresentação do conflito Desenvolvimento do enredo
Atividade 3 – Uma mesma festa em dois contos de dois cantos do mundo: África e Brasil	Temporalidade Tema Personagens Trama Desfecho
Atividade 4 – Era uma vez a princesa	Conflito Desenvolvimento do enredo Uso de verbos e pronomes

QUADRO 11: Aspectos discursivos abordados nas atividades 2, 3 e 4
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 20109 (Livro do aluno)

Na Atividade 2, *Um conto sobre ladrões ou sobre espertalhões,* são propostas seis atividades: *Leitura Compartilhada, Analisando o texto, Analisando as palavras e expressões do texto, Analisando o começo do conto, Analisando a passagem do tempo nos contos* e *Analisando o desenvolvimento do conto*.

Após a *Leitura Compartilhada*, em *Analisando o texto,* há quatro questões relacionadas à coesão da sequência de ideias. O foco é o reconhecimento de cada argumento utilizado pelos ladrões para convencer o homem de que ele tinha um cachorro, e não um carneiro. Na sequência, os alunos devem relacionar a consequência das estratégias utilizada pelos ladrões. A ação das personagens para

o desenvolvimento do enredo é o foco da análise. São explorados cada ação e cada argumento utilizado pelos ladrões para a compreensão do desfecho do enredo

Em *Analisando as palavras e expressões do texto,* é explorado o uso dos verbos *de dizer* como introdução às falas. Após esse reconhecimento, é proposto ao aluno que ele substitua os verbos utilizados no conto por outros, não alterando o sentido das frases. Na sequência, são apresentadas três orações, retiradas do próprio conto para o trabalho com o vocabulário do texto. Nesse exercício, o aluno é levado a observar que essas expressões, atribuídas às personagens, tornam o diálogo mais próximo da linguagem cotidiana.

O quarto exercício, *Analisando o começo do conto*, propõe que o aluno reflita sobre a construção do cenário da história. São dadas três alternativas para que o aluno assinale a correta:

4. Analisando o começo do conto.

a) Releia:

Diz que era uma vez quatro ladrões muito sabidos e finos. Num domingo de manhã estavam deitados, gozando a sombra de uma árvore, quando viram passar na estrada um homem levando um carneiro grande e gordo. Palpitaram furtar o carneiro e comê-lo assado. Acertaram um plano e se espalharam por dentro do mato.

b) De acordo com esse trecho, o cenário (local onde se passa o fato narrado)

☐ é apresentado primeiro e depois se sabe o que aconteceu nele.

☐ não é apresentado de início. Vai-se tomando conhecimento dele no desenrolar da narrativa.

☐ não é importante para o conto, por isso não há menção ao lugar onde se passa o fato.

QUADRO 12: Atividade sobre cenário
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 21 (Livro do aluno)

Esse exercício leva o aluno a entender a importância de apresentar o cenário para o leitor e então relatar os fatos narrados.

Em seguida, é recuperada a primeira oração do conto para análise: *Diz que era uma vez*. O aluno deve reconhecer que essa expressão se remete a um tempo de fantasia, de faz de conta, típico de muitos textos desse gênero. Essa expressão é muito recorrente nos contos.

Em *Analisando a passagem do tempo nos contos*, o foco está nas palavras que marcam a passagem temporal. Os alunos devem registrar sua opinião sobre a utilização desses termos, refletindo acerca da importância dessas palavras para a construção e organização do texto.

Em *Analisando o desenvolvimento do conto,* há duas perguntas: Ao verem o homem passar com o carneiro, que ideia os ladrões tiveram? Qual é o plano para colocar a ideia em prática? O foco dessas perguntas está na maneira como os fatos de uma história são desenrolados a partir de um conflito.

O mesmo ocorre na Atividade 3, em que é proposta a leitura de um conto da tradição oral africana e uma versão brasileira do mesmo conto, para reconhecer semelhanças e diferenças entre tema, personagens, trama e desfecho nos dois contos lidos.

A partir da leitura do conto *UNU NILE Todos vocês*, são propostas doze questões. As quatro primeiras são de entendimento do conto e das ações das personagens. Na quinta, uma frase é retirada do texto para que o aluno perceba que o narrador também pode ter uma opinião sobre as personagens da história, mostrando por meio de palavras e expressões seu ponto de vista. As questões seis e sete pedem a opinião sobre a tartaruga, personagem central do texto, e as palavras que poderiam ser usadas para descrevê-la. As questões oito e nove analisam os três primeiros parágrafos do texto, que apresenta palavras grifadas em amarelo e azul: primeiramente, é pedido que o aluno observe as palavras com destaque em amarelo:

h) Releia o início do conto "Todos Vocês" e observe os verbos destacados em amarelo.

i) Você diria que essas ações aconteceram uma vez ou aconteciam sempre (por exemplo, aconteceu de as aves comerem fruta e de a tartaruga lamentar sua sorte só uma vez ou elas faziam isso sempre)?

QUADRO 13: Atividade de tempos verbais I
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 26 (Livro do aluno)

Em seguida, o aluno deve fazer o mesmo para os verbos destacados em azul. Após fazer essas observações, deve refletir sobre o uso desses verbos:

k) Qual dos dois tempos verbais descreve a situação inicial do conto, caracterizando o cenário e as personagens e dizendo como era a vida deles?

l) Qual dos dois tempos verbais indica uma ação pontual que situa o início da ação principal da história (seu problema)?

QUADRO 14: Atividade de tempos verbais II
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 23 (Livro do aluno)

Essa atividade explora o uso dos tempos verbais *pretérito imperfeito* para apresentar a situação inicial do conto e *pretérito perfeito* para o desenvolvimento do conflito. Após esses exercícios, é apresentada a versão brasileira *A festa no céu*, de Luiz Câmara Cascudo. Os exercícios propostos são referentes à comparação dos dois contos, com olhar para semelhanças e diferenças entre tema, personagens, trama e desfecho:

4. Compare o conto que você leu e o que ouviu, discutindo as questões a seguir com seus colegas e com seu professor.

a) Que semelhanças você encontrou entre os dois contos quanto a:

- tema
- personagens
- trama
- desfecho

b) Que diferenças você encontrou na trama dos dois contos?

c) Em sua opinião, a que se devem as diferenças entre as duas versões dos contos?

d) Como você explicaria a presença de contos tão parecidos em dois continentes distintos?

QUADRO 15: Atividade de tempos verbais II
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 29 (Livro do aluno)

Essa atividade de comparação auxilia o aluno na compreensão das diferentes possibilidades de escrita de um conto e mostra que há elementos que não mudam, que são recorrentes, como os elemento narrativos: tema, personagens, trama, desfecho. A atividade é encerrada com um exercício de alternativas para que o aluno reconheça qual é a temática dos dois contos.

Na Atividade 4, com o conto *A princesinha adivinhona*, de Luis Câmara Cascudo, são propostos três exercícios: *1 - Leitura compartilhada, 2 - Analisando o conto* e *3 - Analisando a linguagem do conto*.

Após a realização da leitura do conto, em *Analisando o conto*, são abordadas questões a respeito do conflito e desenvolvimento do enredo. O aluno deve responder qual é o conflito do texto e quais as estratégias usadas para que os personagens desenvolvam o enredo.

No terceiro exercício, *Analisando a linguagem do conto*, por meio da releitura de um trecho do conto, o aluno deve observar dois verbos destacados e responder sobre o seu uso:

3. Analisando a linguagem do conto

Releia um trecho do texto "A princesinha adivinhona". Em seguida, responda às questões propostas.

E foi mostrando as camisas das criadas. Quando ia puxando a camisa da princesa, esta correu para ele e disse que queria casar, que gostava muito do rapaz e só adivinhara porque ele mesmo dissera. O rei fez o casamento e foram todos muito felizes.

a) Observe os verbos destacados e marque a opção correta. Esses verbos se referem a ações que ocorreram:

- ☐ antes de o moço mostrar as camisas das criadas
- ☐ enquanto o moço mostrava as camisas das criadas
- ☐ depois que o moço mostrou as camisas das criadas

QUADRO 16: Atividade de tempos verbais III
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 30 (Livro do aluno)

Essa atividade foca no uso adequado dos tempos verbais. Ademais, o aluno deve responder um exercício sobre pronomes e seus referentes:

b) No trecho analisado, a quem se referem os pronomes

- esta: _____
- ele: _____
- todos: _____

QUADRO 17: Atividade sobre pronomes
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 33 (Livro do aluno)

As atividades apresentam a linguagem e a estrutura narrativa, por meio do contato direto com o texto. Pela observação da materialidade linguística dos contos, o aluno aprende as várias possibilidades de escrita. Com esse repertório de leituras e exercícios, ele terá a oportunidade de reconhecimento das variadas possibilidades de construção do conto.

4.3 PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA: ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO

A Atividade 5, *Você é o autor do conto,* está organizada em cinco páginas, divididas em quatro etapas: (a) planejando o conto, (b) escrevendo o conto, (c) revisando o conto e (d) apresentando o conto.

O título da atividade, *Você é o autor do conto*, inserido com destaque na parte superior da página, tem como objetivo motivar o aluno à escrita, posicionando-o como autor, capaz de escrever um conto para ser lido por outras pessoas, além de seu professor. Com essa motivação inicial, o aluno parte para a primeira etapa, descrita a seguir.

A - PLANEJANDO O CONTO

Nesta primeira etapa, o aluno tem a seguinte instrução:

1. Planejando o conto

Agora que você já analisou algumas características do conto, que tal escrever o seu próprio e depois lê-lo para os colegas? Para isso, observe o quadro com sugestões para o enredo e faça anotações iniciais nas fichas de planejamento.

Sugestão para o enredo

Conto com efeitos de humor, envolvendo personagens espertas, como os quatro ladrões ou o rapaz de "A princesinha adivinhona", que consigam se sair bem em alguma disputa: um jogo de cartas, um jogo de futebol ou outra situação desafiadora que você imaginar.

FIGURA 7: Atividade 5 – Você é o Autor do Conto: Planejando o conto
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 34 (Livro do aluno)

O primeiro passo para o aluno escrever é que escolha o enredo. Em seguida, que realize o planejamento. Depois, escreva um conto com efeitos de humor, com personagens que se saiam bem em alguma disputa. O aluno pode se apoiar para a criação de seus personagens nos contos brasileiros lidos na unidade *Os quatro ladrões e A princesa adivinhona*, para que o texto escrito possa ser lido para os colegas. Para auxiliar o aluno no planejamento da escrita, são propostas oito fichas.

Na primeira, o aluno tem a seguinte instrução: *Defina o problema ou o conflito que você considera mais envolvente e instigante para seu público leitor.* Nesta ficha, o foco está no conflito. É proposto que seja considerado o interlocutor, de modo a desenvolver um enredo *envolvente* e *instigante* para o público leitor, que de acordo com a finalidade estabelecida na proposta, são os colegas de classe.

Na segunda, algumas instruções também consideram o interlocutor: *Pense em como apresentar o conflito para o leitor*. Neste item, é abordada a maneira como o conto será escrito; o aluno deve refletir sobre o foco narrativo, a temporalidade, o

tipo de linguagem e vocabulários específicos, tendo em vista tanto o enredo escolhido quanto o público leitor.

A terceira foca na personagem: *De acordo com a situação imaginada, defina a personagem principal e suas características. Pense também nas personagens secundárias e em suas características.* Em seguida, a quarta foca no cenário e nos elementos descritivos do ambiente: *Imagine o cenário em que ocorrerá a história e escolha palavras interessantes para descrevê-lo.*

A quinta tem como centro o clímax da narrativa: *Selecione palavras e expressões que ajudem a criar o clima de humor na narrativa*. Na sexta, a instrução é: *Planeje as ações das personagens para o desenvolvimento da história e como você as organiza temporalmente*, e na sétima, *Escolha palavras ou expressões que marquem a passagem de tempo entre as ações*.

Por fim, a última ficha deve ser preenchida de acordo com a seguinte instrução: *Pense em um fim, de preferência inesperado, para o seu conto.* Nota-se que as fichas de planejamento exploram os elementos da estrutura narrativa.

> [...] a **personagem**, susceptível de ser elaborada em diversos aspectos da sua existência ficcional; o **espaço** e as suas diferentes modalidades de configuração; a **acção** e as suas variedades compositivas; o **tempo** e as suas múltiplas (e complexas) virtualidades de tratamento; a **perspectiva narrativa**, permitindo opções de representação com inevitáveis projecções subjectivas; a **pessoa** (isto é, o **narrador**) que enuncia a narrativa, implicando relações de vária ordem com a história contada. (REIS, 1995:345)

Essa etapa de planejamento busca orientar o aluno a produzir seus textos levando em conta todos os elementos narrativos que compõem o conto, caracterizado por ser uma narrativa ficcional sobre um único conflito gerador. Nesse sentido:

> O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens, nem das motivações de suas ações, ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações de condutas das personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. (MAGALHÃES JUNIOR, 1972, p.10)

As fichas de planejamento orientam o aluno a produzir seu texto seguindo as características do conto, referente à brevidade da história narrada, centrada em um único conflito gerador e, geralmente, em um espaço limitado.

B - ESCREVENDO O CONTO

A segunda etapa da produção é a escrita do conto, proposta como lição de casa. Fora do ambiente escolar e longe do auxílio do professor, o aluno tem as seguintes instruções para auxiliá-lo em sua produção:

2. Escrevendo o conto (lição de casa)

a) Acompanhe seu planejamento e escreva o conto, colocando todas as partes, desde o início até o desfecho.

b) Desenvolva as ideias planejadas, ligando-as por meio de palavras específicas para isso (então, a partir disso, assim, de repente, no dia seguinte, pela manhã, foi aí que... etc.).

QUADRO 18: Escrevendo o conto
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 38 (Livro do aluno)

A instrução *a* pede ao aluno que acompanhe o seu planejamento realizado em sala para a escrita do conto. A expressão *colocando todas as partes, desde o início até o desfecho,* pode levar ao entendimento de que as fichas preenchidas devem ser seguidas na ordem em que são propostas, levando o aluno a compreender que são as partes do conto e não anotações de ideias e que seu texto deve ser a cópia das fichas, agora organizadas em um único texto. Porém, a ordem apresentada nas fichas é: situação inicial (fichas 3 e 4), conflito (fichas 1 e 2), resolução (fichas 6 e 7) e desfecho (ficha 8).

Na orientação *b,* o foco está nas expressões de temporalidade e sequencialidade. O aluno deve estar atento a utilizar as expressões de temporalidade como forma de ligação e sequência dos fatos narrados. Feita essa etapa, deve fazer a revisão de seu conto.

C - REVISANDO O CONTO

A revisão do conto é proposta como lição de casa, que deve ser feita segundo um roteiro:

3. Revisando o conto (lição de casa)

Revise seu conto, observando os seguintes aspectos:

a) O conto apresenta todas as partes que constroem a história: situação inicial, conflito, resolução e fim?

b) As diferentes partes do texto estão distribuídas em parágrafos distintos?

c) Há palavras ou expressões que indiquem a ordem dos acontecimentos?

d) A pontuação está adequada? Nos diálogos, há uso de travessões ou outro sinal (aspas) que indiquem fala da personagem?

e) A grafia das palavras está correta? (Use o dicionário ou o corretor ortográfico do computador.)

Em caso de dúvida sobre a correção de algum dos aspectos sugeridos para revisão, reescreva o trecho, para garantir a qualidade do texto, pedindo ajuda a um colega ou a seu professor.

QUADRO 19: Revisão do conto
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 38 (Livro do aluno)

No item *a*, o aluno deve reconhecer em seu próprio texto a completude de sua história, com coesão entre as partes. O item *b* aborda a questão dos parágrafos, assunto não abordado em nenhum momento do volume; assim, afirmamos que esse deveria ser um conhecimento prévio do aluno. Observamos que, na proposta, os parágrafos são apresentados de forma simplificadora, como uma divisão de partes diferentes. O mesmo ocorre no item *d*, que cita aspectos da pontuação não abordados na unidade.

Cabe-nos salientar um ponto interessante e recente no material didático quanto à ortografia, em que é pedido ao aluno para que recorra não somente ao dicionário para a verificação ortográfica, mas também ao corretor do computador, que verifica automaticamente os erros ortográficos e alguns de sintaxe.

D - APRESENTANDO O CONTO

Para finalizar a produção, é proposto que os textos sejam expostos, na própria escola, em um varal de contos. E, se for da vontade do professor e dos alunos, que seja feita a leitura dos textos mais interessantes:

4. Apresentando o conto

Organizem um varal de contos. Se quiserem, vocês poderão escolher os mais interessantes para serem lidos para a turma.

QUADRO 20: Apresentando o conto
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 38 (Livro do aluno)

CAPÍTULO 5

ASSISTINDO E PRODUZINDO CAUSOS NO 6º ANO

O objetivo deste capítulo é descrever e analisar as atividades que focam o *causo* da *Unidade 1 - Um pouquinho de prosa a arte de contar histórias em contos e causos*, identificando os elementos linguístico-discursivos explorados para o trabalho desse gênero, especificamente as colaborações feitas para o ensino da linguagem narrativa.

Duas atividades focam o *causo* na unidade, Atividade 6, *Um conto para sacudir o esqueleto: uma moça e uma rosa assombrada,* e Atividade 7, *Para conhecer e contar causos*. As atividades estão organizadas em sete páginas, com um texto escrito e três vídeos de causos.

Essa análise está organizada em três partes: na primeira, há a discussão introdutória ao estudo do *causo*, na segunda, os elementos narrativos dos vídeos: oralidade, humor, exagero, fantasia e dramatização, e na última parte, a proposta de produção escrita e exposição oral de um *causo.*

5.1 DO CONTO AO *CAUSO:* RELAÇÕES DE PROXIMIDADE

Na Atividade 6, *Um conto para sacudir o esqueleto: uma moça e uma rosa assombrada,* apresentada em três páginas com quatro exercícios, o foco está nos recursos prosódicos para o auxílio da narração. Embora a leitura do conto seja retomada, discute-se o *causo*.

A primeira atividade proposta é de visita e pesquisa no site de Ângela Lago, explorando os ícones, observando os sons, relacionando os textos verbos-visuais e sonoros. É o momento em que os aspectos lúdicos se associam à página da internet de maneira associativa e não é possível uma leitura exclusivamente linear. As informações dadas ao professor em relação a esta atividade são:

Antes de os alunos lerem o conto de Angela Lago, peça que visitem o *site* da artista, http://www.angela-lago.com.br/, e levantem informações sobre ela e sua obra. Garanta que todos explorem ludicamente o *link* http://www.angela-lago.com.br/oh.html (acesso pela imagem da zebrinha no canto esquerdo da página), compondo cenas e trilhas sonoras de terror, construindo o clima do conto que lerão em seguida.	

QUADRO 21: Instruções para visita ao site de Ângela Lago
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 73 (Livro do professor)

Na tela inicial do site, na parte superior da página, há *links* para a descoberta de informações sobre a autora e suas produções, e nos ícones da parte inferior da página, representados pela imagem de uma zebra, ABCD e chapeuzinho vermelho, é explorada a parte lúdica do site:

FIGURA 8: Página de abertura do site de Ângela Lago
Fonte: http://www.angela-lago.net.br/

O aluno deve explorar o ícone da zebra na parte inferior à esquerda. Ao clicar nesse *link*, há a seguinte página:

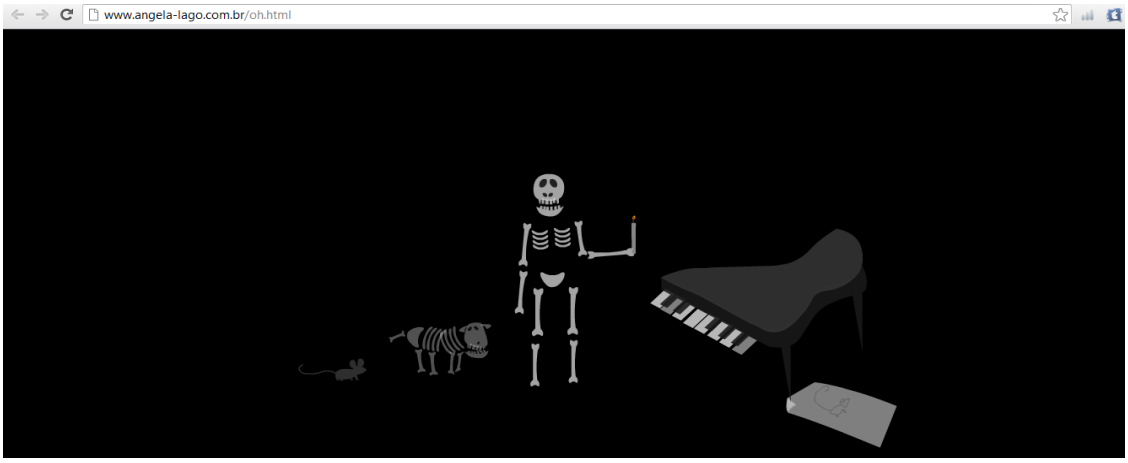


FIGURA 9: Página do site de Ângela Lago
Fonte: http://www.angela-lago.net.br/

Cada item dessa página, o rato, o cachorro, o esqueleto o piano e papel, ao serem clicados, produzem um som que remetem a sensações de medo e suspense. Sons variados podem ser criados ao criar sequências diferentes ao clicar nos ícones. O site oferece também informações como: bibliografia, biografia, foto da autora, catálogo de livros, material para elaboração de oficinas de leitura e artigos. Trata-se de um recurso que, além de explorar os recursos, sonoros, visuais e textuais para a narração de histórias, permite a interação com a autora e seu universo de criação.

A atividade três propõe a leitura do texto *A rosa assombrada,* procurando imaginar as vozes do texto e os fatos narrados. O conto trabalha com a imaginação das cenas de suspense e de vozes vindas do além. As personagens principais do conto são uma jovem, devota de Santo Antônio, e um sacristão. A história tem como cenário uma igreja próxima de um cemitério; vozes são escutadas a respeito de um pedido feito pela moça sobre sinais do santo para que indicassem quem seria seu futuro marido. São nesses aspectos que o aluno deve se debruçar e imaginar os sons dentro do texto. Após a leitura do conto é proposta a leitura dramática do texto:

3. Gostou do texto? Agora você poderá fazer uma leitura dramática dele! Forme um grupo com mais dois colegas, dividindo entre vocês as falas do narrador e das personagens. Caprichem na entonação, para alcançarem os efeitos de interesse, medo e suspense no início e no desenvolvimento da trama, bem como o efeito de ironia, na revelação final que o narrador faz sobre a voz misteriosa. Bom divertimento!

QUADRO 22: Atividade 6
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 41 (Livro do aluno)

Nessa atividade, o foco está na exploração dos recursos de dramatização, de medo, suspense e ironia trabalhados no conto. O exercício deseja aos alunos um *bom divertimento*, levando a entender que a leitura dramática do texto deve envolver a diversão.

O objetivo, nesta atividade, é explorar os recursos prosódicos para tornar a leitura uma representação aproximada dos fatos narrados. De maneira distinta das leituras de contos feitas nas atividades antecedentes (leitura silenciosa), a leitura se aproxima mais da oralidade cotidiana.

A atividade 4 traz um relato de Ângela Lago a respeito da escrita de seus contos:

4. A autora diz ter escrito seus contos com base nos casos contados pelo pai dela.

Meu querido leitor,

Estas histórias quem me contou foi meu pai, nascido e criado em Bom Despacho, Minas Gerais. São, dizia ele, casos passados na família.

Angela Lago

LAGO, Angela. *Sete histórias para sacudir o esqueleto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002, p. 63.

E você: conhece algum bom caso? Então, prepare-se, pois na próxima atividade poderá contá-lo a seus colegas!

QUADRO 23: Atividade 6
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 41 (Livro do professor)

A autora afirma que as histórias que integram seus contos são baseadas nos casos contados por seu pai, vividos por sua família. Nesse relato, faz uma aproximação dos gêneros conto e *causo,* como se o conto derivasse do *causo.* Deixa transparecer que os enredos abordados em suas produções literárias partem de elementos da vida cotidiana.

Em um segundo momento, por meio de um diálogo estabelecido com o aluno, é feita uma pergunta ao discente: “E você, conhece algum bom *causo*? Então, prepare-se, pois na próxima atividade poderá contá-lo a seus colegas!” Essa atividade introduz o estudo do *causo*, porque são explorados elementos da oralidade, e explora-se também que a temática de muitos contos parte de elementos da vida cotidiana, ou seja, *os causos* que vivemos podem se tornar contos, passando da expressão oral para o registro escrito.

5.2 CAUSOS NA GRAVAÇÃO

A Atividade 7, *Para conhecer e contar causos,* é iniciada com uma definição do que é *causo*. A informação é tida como conhecimento prévio do aluno, em razão do título *Relembrando...* A definição foi retirada da internet, do site www.ricardosergio.net. O site, porém, não se encontra mais no ar com esse endereço, mas o conteúdo pode ser acessado pelo site http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/1634137, pela mesma assinatura de Ricardo Sérgio.

ATIVIDADE 7 Para conhecer e contar causos

1. Relembrando...

Os *causos* (também conhecidos como histórias de pescador) "são histórias cobertas de fantasia, nas quais se misturam elementos míticos e lendários, contadas, sobretudo, por pescadores, tropeiros, vaqueiros, peões de fazenda e caçadores (extraordinários contadores de *causos*). Geralmente, o contador é a personagem principal, outras vezes, porém, apenas assistiu ao fato".

www.ricardosergio.net

QUADRO 24: Conceito de *causo*
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 73 (Livro do professor)

O *causo* é um gênero discursivo da esfera cotidiana, uma narrativa oral, caracterizado por ser uma narração curta, sobre um acontecimento verídico, ou que o contador insiste em dizer ser uma verdade, podendo ser contato pela pessoa que viveu o *causo*, ou por alguém que sabe da história. Trata-se de um modo particular de narrar histórias, utilizando-se do exagero e da dramatização.

> A origem desse gênero é bastante humilde. Nasceu em meio ao povo, como um relato simples de ações ou acontecimentos imaginários, com o objetivo de entretenimento e lazer. Sendo de origem popular, não teve, inicialmente, autores definidos. Acabou transformando numa construção coletiva, pois, cada contador incluía nas histórias contadas, algumas alterações. O conto também utiliza uma linguagem simples, direta, acessível já que se caracteriza como uma narração de um fato inusitado, mas possível de acontecer com as pessoas. (GEDOZ; COSTA-HÜBES, 2011, p.11).

O discente tem a informação de que os *causos* são também conhecidos como histórias de pescador, e essa definição coloca os dois elementos como semelhantes. Porém, é preciso prestar bastante atenção em tal afirmação, pois as histórias de pescador estão relacionadas a fatos inventados, mentiras, e nem todos os *causos* são necessariamente mentiras, embora cheios de fantasia e exagero, muitos são retirados de acontecimentos vividos ou escutados pelo contador de histórias, como foi afirmado pela própria autora Ângela Lago. Não nos cabe afirmar com precisão que todos os *causos* são verdadeiros ou ficção, mas é preciso deixar o aluno ciente dessas possibilidades.

Nessa definição, afirma-se também que esses *causos* são contados principalmente por pescadores, tropeiros, vaqueiros peões de fazenda e caçadores; tais pessoas relacionam-se à narração de *causos* pelos fatos que envolvem suas vidas. Os pescadores aumentam a quantidade e o tamanho dos peixes que pescaram quando vão contar seus feitos para alguém, tropeiros, vaqueiros, peões de fazenda e caçadores que narram fatos bárbaros envolvendo animas e mistérios da mata.

Os *causos* misturam elementos da fantasia, mitos e lendas. Ademais, também podem retirar temáticas da vida cotidiana do próprio aluno, de seu bairro, sua comunidade e vida escolar. Se a história for bem contada, por meio dos recursos narrativos e prosódicos que prendam a atenção do seu ouvinte, o aluno já está produzindo o gênero *causo*.

No exercício 2, é proposta uma conversa com os colegas sobre as seguintes questões:

> Você se lembra de ter ouvido algum contador de *causo?;* Quem contou; Onde você estava; Qual foi a ração dos ouvintes; A história contada tinha alguma das características de *causo* que você leu no texto da página 37; Quais?.(p. 42, LIVRO DO ALUNO)

O resgate de informações de memória sobre o gênero *causo* serve de introdução ao assunto abordado, para que o aluno perceba que o *causo* faz parte da vida cotidiana e que, junto com seus colegas, eles possam perceber quais as características recorrentes do conto.

No exercício seguinte, é proposta a exibição do primeiro de três vídeos sobre *causos*, presentes no DVD do professor. Trata-se de uma entrevista para um programa de televisão com Rolando Boldrin, ator, cantor, compositor e contador de *causos*. Não são fornecidas informações a respeito das fontes do vídeo. É apresentado apenas um trecho da entrevista, quando o artista conta o *causo* publicado em seu livro (que não é citado o titulo neste recorte da entrevista), intitulado *Mariquinha Teimosa*.

Boldrin conta seu *causo* para a entrevistadora do programa. Ao narrar os acontecimentos com a personagem muito teimosa Mariquinha, o artista alterna o timbre da voz para representar a fala de cada personagem, utilizando-se de gestos para detalhar fatos e objetos. É detalhista e preciso na descrição das cenas e personagens e demonstra muito a vontade, como se o narrar seu causo fosse um fato corriqueiro que conta a um amigo, em uma conversa informal. Após assistir o vídeo, são propostas as seguintes questões:

Onde se passa a história contada no causo?; Que características marcam a personagem principal?; O que dá humor ao causo?; Que habilidade o contador de causos demonstra?. (p. 42 LIVRO DO ALUNO)

Essas questões têm como foco o resgate de informações, que podem ser percebidas por meio das habilidades apresentadas por Boldrin, detalhista e que descreve os fatos, as personagens e as cenas com muita riqueza de detalhes. Nesse exercício, é valorizado o contar história, não somente o narrar a trama principal, mas são ressaltadas características marcantes de algumas personagens e do cenário, para que o ouvinte consiga imaginar e se envolver com a história. Em seguida, por meio de uma discussão coletiva, a turma deve chegar a uma definição sobre as temáticas abordadas no *causo* e as características que devem ter os contadores de *causos*.

O exercício 4, *Ampliando o repertório de causos: Causo de pescador*, propõe a exibição de mais dois *causos*: *O maior peixe do lago* e *Todos os peixes do lago*. Não são fornecidas informações a respeito das fontes dos vídeos.

A cena exibida nos dois vídeos é a mesma, dois pescadores que aparentam ter trinta anos, sentados em cima de um barco, na beira de um rio. Um pescador está usando uma camisa branca, com macacão jeans, a barra dobrada e pés descalços. O outro pescador veste camisa clara e calça jeans dobrada na altura dos joelhos, chapéu e também está com os pés descalços. O ambiente é tranquilo, sem barulhos externos, apenas sons da natureza.

Cada pescador conta um *causo* para o outro, afirmando ser *a mais pura e cristalina verdade*. No primeiro vídeo, o pescador conta para o amigo que um dia ele pescou o maior peixe do lago, e o outro pescador, ouvindo o relato do amigo, narra o dia em que eles pescaram todos os peixes existentes naquele lago. Os pescadores narram os fatos com naturalidade e expressividade, fazendo com que o ouvinte se questione sobre a veracidade dos fatos, por mais absurda que a história seja. Os contares de *causos* também demonstram muita habilidade com a expressão oral, pois se utilizam de recursos prosódicos e gestuais para auxiliar na narração.

As questões propostas com esses vídeos são de analise e exploram aspectos como esfera de recepção do gênero, expressões faciais e recursos da linguagem de expressão de exagero ou absurdo.

Conforme descrito nas atividades propostas para o estudo do *causo*, nota-se que, ao selecionar esse gênero para se trabalhar a esfera literária em prosa com o 6º ano, preocupou-se em trabalhar com a narração oral. Nas Atividades 6 e 7, nos três vídeos de *causos,* foram explorados somente os recursos orais para a narração. O aluno foi levado a observar e refletir sobre os usos da fala e dos recursos que tem à disposição com a oralidade para descrever fatos.

Na Atividade 6, quando há a visita ao site da autora, os recursos sonoros para a criação de um ambiente de suspense e medo já mostram o poder de sugestão dos sons. Um ruído acrescentado a uma narração que envolva espíritos, por exemplo, já ressalta sensações de mistério. Nessa mesma atividade, quando é pedido ao aluno que faça a leitura dramática do conto de Ângela Lago, são explorados recursos prosódicos para a leitura. Essa atividade leva o aluno a treinar sua leitura, de forma a interpretar as falas, fazendo com que o seu ouvinte vivencie os fatos narrados.

Na Atividade 7, com a exibição dos vídeos, é trabalhada também somente a questão da oralidade. Ao estudar os vídeos, o aluno é levado a estudar os recursos da oralidade utilizados pelos contadores de *causos* para tornar suas histórias mais interessantes e prender a atenção dos ouvintes.

O exagero e a fantasia, entre outras características do *causo*, são os principais aspectos trabalhados nas atividades. Os exercícios levam o aluno a perceber nos *causos* assistidos que o exagero é um importante recurso utilizado pelos seus contadores.

O exagero é utilizado como recurso para ressaltar uma característica marcante de determinado personagem, ou para a descrição de um fato importante para a história. Ao exagerar, ressaltam-se também os efeitos narrativos de medo, suspense, mistérios, aventura, humor, dependendo da intenção do contador. O exagero também é uma forma de envolver o ouvinte.

A fantasia também é utilizada nos *causos,* ao envolver elementos fantasiosos nas histórias, mexendo com a imaginação dos ouvintes e fazendo com que se questionem sobre os fatos narrados.

5.3 PRODUÇÃO ESCRITA E APRESENTAÇÃO ORAL

A produção do *causo* é pedida no exercício cinco, *Escrevendo um causo*. Essa produção é orientada para ser realizada em grupos de quatro alunos, devendo ser uma história que envolva uma temática de pescaria e que seja mais interessante do que a história assistida no vídeo. Segue a proposta apresentada para o aluno:

5. Escrevendo um *causo*...

Será que você é um bom contador de *causo*? Em grupo de quatro alunos, escrevam um *causo* em que a história da sua pescaria seja mais interessante que a do primeiro contador.

- Lembrem-se de que vocês participam da história. Portanto, usem o pronome adequado.
- Observem também a linguagem que vão usar.

- Não se esqueçam de que o *causo* tem um tom de exagero ou fantasia, uma pitada de humor (ou de terror), linguagem bem característica do contador e do contexto em que o *causo* é produzido etc.
- Se optarem por colocar novas personagens, pensem em suas características.
- Imaginem o que mais pode acontecer. Esse acontecimento vai agravar ou resolver o problema? Que solução vocês propõem para o problema apresentado no *causo*?
- Revisem o texto elaborado, verificando a sequência e a organização das ideias, a linguagem e as demais características do *causo*.
- Ensaiem o *causo* e escolham quem será o contador.
- Apresentem para a turma. Se quiserem, criem o clima de contação de *causo* com um cenário ou figurino para os contadores.

QUADRO 25: Proposta de produção de *causo*
Fonte: Fundação Padre Anchieta, 2010, p. 42-43 (Livro do aluno)

Nessa atividade há duas propostas, uma dedicada à escrita do *causo*, outra à apresentação. Para produzir esse causo as instruções relacionam-se a questões gramaticais, ao uso de linguagem adequada, aos elementos da narração, à temática e revisão do texto, para depois serem apresentados para a turma.

A primeira instrução volta a atenção para o uso adequado do pronome, do ponto de vista de primeira pessoa. A segunda instrução está relacionada ao uso de linguagem adequada, linguagem informal adaptada com a linguagem das personagens da história, mudando o falar quando se tratar de regiões brasileiras diferentes, culturas, idades e sexos. Esse item trabalha além da linguagem adequada, trabalha com questões prosódicas. Na terceira instrução, o foco é a narração com efeitos de exagero e fantasia. A quarta está relacionada às personagens e suas características marcantes, que auxiliarão no desenvolvimento da quinta, que pede para que o aluno imagine os fatos que podem ocorrer na

historia, se podem agravar ou resolver a trama. Na sexta, o foco é a revisão do texto, observando a sequência das ideias, a linguagem e todas as outras características do *causo*.

Feitas as etapas da produção, é proposto o ensaio da dramatização da história, para depois haver a apresentação do *causo* para a turma. É dada como opção para os alunos a criação de cenário ou figurino para apresentação.

A dramatização, explorada nessa atividade, trabalha com a questão do uso do corpo, das expressões faciais e de usos prosódicos como recurso narrativo. Exploram-se as variadas formas de expressão da linguagem: gestual, oral e escrita.

A produção escrita do *causo* é tida como roteiro para a apresentação. Nessa atividade, o que importa é o oral, pontuando que a escrita do texto como roteiro é uma boa forma de planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da produção escrita requer uma abordagem que conceba a escrita como um processo formado por diferentes etapas: planejamento, escrita, revisão e reescrita. Cada uma dessas etapas deve ser abordada de forma contextualizada, de modo que o aluno se aproprie da linguagem escrita em suas diferentes situações comunicativas. O desenvolvimento desta pesquisa nos levou a compreender a maneira como o ensino da escrita de texto literário no 6º ano é explorado no material da prefeitura do município de São Paulo, *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*.

Para responder nossas perguntas de pesquisa e alcançar os objetivos propostos para este trabalho, a análise que fizemos teve como metodologia um olhar para o todo da sequência didática que aborda o conto e o *causo* no 6º ano. A própria análise nos mostrou que um recorte específico da proposta de produção seria inviável, uma vez que a atividade de escrita não é inserida na unidade de maneira isolada, mas é resultado de um processo abordado durante toda a sequência didática.

Temos assim nossa primeira conclusão: a produção escrita não é considerada uma habilidade isolada das outras, mas ocorre de maneira interligada com a leitura e a compreensão. A escrita é considerada o resultado final, a concretização do ensino do gênero. As atividades propõem leitura, análise interpretação e, somente depois, a produção do texto.

Referentemente ao estudo do conto, especificamente, observamos que a leitura é o ponto de partida para o ensino do gênero. Antes mesmo de serem abordadas questões a respeito da estrutura recorrente do conto, são propostas leituras de textos para introduzir os assuntos explorados na atividade.

Durante a unidade, é proposta a leitura de dez contos, entre trechos e textos integrais, de épocas e culturas distintas: árabe, francesa, alemã e brasileira. São textos importantes para a representação da cultura de tais países, muitos deles

considerados tradicionais, como o *Gato de Botas*, *Aladin e a Lâmpada Mágica*, *As mil e uma noites*, entre outros.

Essas leituras estabelecem relações entre o conhecimento do aluno e os novos a serem transmitidos. A partir da leitura, são direcionados os assuntos abordados em cada atividade, relacionados ao gênero. Primeiramente, o aluno tem contato com o conto, para depois partir para o estudo das partes constitutivas do gênero.

As atividades propostas para a análise dos contos, referentes aos elementos narrativos, são abordadas por meio da releitura de trechos dos textos. São exploradas questões sobre trama, cenário, temporalidade, personagens, conflito e desfecho. No campo linguístico, são explorados o uso de tempos verbais (no eixo do pretérito, imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do pretérito), dos verbos *de dizer* e o emprego dos pronomes.

É priorizado o ensino das partes constituintes do gênero, por meio das leituras realizadas, e não de conceitos ou explicações descontextualizados. O aluno aprende sobre o gênero a partir do estudo do próprio conto.

A proposta de produção escrita é orientada por etapas. É considerado que a produção de um conto requer um planejamento, precedido de escrita, revisão e reescrita. O foco das orientações está na organização dos elementos narrativos que caracterizam o conto.

Concluímos assim que o ensino do conto é feito pelo contato com a leitura de uma diversidade de textos do mesmo gênero. É ensinado assim que existem diversas formas de se escrever um conto, porém, há variações típicas do estilo individual e do estilo de uma cultura e de um tempo.

A escrita é entendida como o resultado do processo do ensino. As várias atividades didáticas contribuem para o desenvolvimento da fluência escrita, na medida em que os recursos narrativos são ensinados com base na materialidade linguístico-discursiva dos textos analisados.

Referente ao estudo do *causo,* observamos que ele é abordado como complementaridade ao estudo de gênero narrativo. Primeiramente, ensina-se o conto, como representação da narrativa escrita, para depois explorar uma possibilidade de narrar histórias na modalidade oral, por meio do *causo*.

Enquanto no estudo do conto foram abordados elementos típicos da escrita, no estudo do *causo* foram explorados os recursos narrativos da oralidade, por meio da exibição de três vídeos de contadores de causos.

As atividades em torno dos vídeos exploraram elementos da dramatização: o uso do corpo e da fala como recursos narrativos. Foram exploradas as variadas formas de expressão da linguagem: gestual, oral e escrita.

O exagero é explorado como recurso para ressaltar uma característica marcante de determinado personagem, ou para a descrição de um fato importante para a história. A fantasia é abordada como meio de envolver elementos fantasiosos nas histórias, a fim de instigar a imaginação dos ouvintes.

A produção escrita do *causo* é tida com roteiro para a apresentação. Nessa atividade, o que importa é o oral, pontuando que a escrita do texto como roteiro é uma boa forma de planejamento.

Essa análise nos permitiu observar que a união dos gêneros conto e *causo* para o trabalho com a esfera literária em prosa privilegia a exploração dos elementos narrativos pelo contato com uma diversidade de textos nas modalidades oral e escrita. Fica implícito que o aluno que lê muitos contos e escuta *causos* diversos tem a possibilidade de se tornar um bom contador de histórias.

Essa análise nos permitiu observar que o objetivo de ser trabalhar com o conto e o *causo* no 6º ano teve como finalidade ensinar ao aluno elementos da escrita narrativa, por meio de dois gêneros que envolvem duas modalidades da linguagem, a oral e a escrita.

Quando foi trabalhado o conto, o aluno teve a oportunidade de ler muitos textos, de culturas diversas, e aprendeu com eles as características do gênero, sobre temática, estilo e construção composicional. Aprendeu a narrar utilizando recursos da escrita narrativa.

Quando foi trabalhado o *causo,* o aluno foi levado a perceber que quando estamos narrando uma história oralmente, outros recursos são utilizados, além dos que dispomos na escrita, como a expressão gestual e as entonações prosódicas.

É esperado que o aluno, ao terminar todas as atividades da unidade, esteja pronto a narrar histórias nas modalidades escrita e oral, e que seja capaz de utilizar-se de todos os recursos que essas duas modalidades dispõem para a criação de histórias.

Essa abordagem de ensino de conto e *causo* segue a teoria dialógica dos gêneros discursivos, proposta por Bakhtin e o Círculo, em que o trabalho com o conto e o causo é feito na relação com outros textos, de tempos e espaços diferentes. O aluno é levado a perceber a historicidade do gênero. As atividades propostas buscam mostrar que há elementos recorrentes em cada gênero abordado, mas, também, há a possibilidade de criação artística individual, constitutiva do momento histórico e ambiente cultural em que está inserido o escritor do conto e o contador de *causos*.

REFERÊNCIAS

BAJTIN, M. M. (MEDVIÉDEV, P. N.). Los elementos de la construcción artística. In: *El método formal em los estúdios literários: introducción crítica a una poética sociológica*. Trad. de Tatiana Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994 (1928), p. 207-224.

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. de Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 (1963).

_____. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: _____. *Questões de Literatura e Estética* (A Teoria do Romance). 4 ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998 (1934-1935), p.13-70.

_____. O discurso no romance. In: _____. *Questões de Literatura e Estética* (A Teoria do Romance). 4 ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998 (1934-1935), p.71-210.

_____. O autor e a personagem. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (1979), p. 3-90.

_____. O problema do autor. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (1979), p. 173-192.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (1979), p. 261-306.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia, e em outras ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 (1979), p. 307-335.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira.13 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 (1929).

_____. A palavra na vida e na poesia. Introdução aos problemas da poética sociológica. In: *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação*. São Carlos: Pedro & João Editores, 201 (1926), p. 147-181.

_____. Discurso na vida e discurso na arte: sobre a poética sociológica. In: *Freudianism:* a marxista critique. Trad. de Carlos Alberto Faraco & Cristovão Tezza para fins didáticos. New York: Academic Press, 1976 (1926) (Trad. do russo de I. R. Titunik).

BATISTA, A, A, G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (org.) *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2000, p. 529-575.

BATISTA, G. A. *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.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BRAIT, B. E. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p- 79-102.

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-32.

_____. Língua e literatura: saber com sabor. In: *Estudos Linguísticos*. São Paulo, 2010, p. 724-735.

_____. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática da linguagem em sala de aula:* praticando os PCN's. Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 15-25.

_____.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2010, p. 61-78.

BUZEN, C. *Livros didáticos de língua portuguesa: um gênero específico do discurso.* Dissertação de mestrado IEL- Unicamp. Campinas, 2005.

_____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C. MENDONÇA, M. (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 3 ed. 2009, p. 139-161.

_____. O livro didático de português como um gênero do discurso: implicações metodológicas. In: *Anais do I Simpósio sobre o livro didático de língua materna e estrangeira*. Rio de Janeiro. Belo Horizonte: Edições Entrelugar, 2008.

_____. O antigo e o novo testamento: livro didático e apostila escolar. In: *Ao pé da Letra,* v. 3, Recife, Pernambuco. UFPE, 2001.

CAFIERO, D.; CORRÊA, H. T. Os textos literários em quatros coleções de livros didáticos entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita.* Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 277- 298.

CAMPOS, M. I. B. *A construção da identidade nacional nas crônicas da Revista do Brasil.* São Paulo: Olho D'Água, 2011.

_____. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia.* São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-149.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 4 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso um caminho a (re) construir. In: *Linguagem & Ensino*. v. 3, n. 2, 2000, p. 109-133

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e o acontecimento. In: *Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 269-285.

_____. Relações Intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada,* Campinas (SP), IEL – UNICAMP, v. 45, n.2, 2006, p. 2005-224.

COSTA VAL, M. G. A produção de textos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. In: BATISTA, A. A. G; & ROJO, R. H. R. (orgs*) Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 124-152.

_____; MARCUSCHI, B. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.* Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

FERNANDES, G. *Livros de Redação no Brasil*: o começo de uma história. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo/SP 2001.

FIORIN, J. L. Para uma história dos manuais de português: pontos para uma reflexão. In: *Scripta*. v.2, n. 4. Belo Horizonte, 1999, p-151-161

_____. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2010, p- 161-193.

FUNDAÇÃO PADRE ANCHIETA. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa***.** V. sexto ano. Livro do Professor. São Paulo, 2010.

_____. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa***.** V. sétimo ano. Livro do Professor. São Paulo, 2010.

_____. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*. V. oitavo ano. Livro do Professor. São Paulo, 2010.

_____. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa*. V. nono ano. Livro do Professor. São Paulo, 2010.

_____. *Cadernos de Apoio e Aprendizagem: Língua Portuguesa.* V. sexto ano. Livro do Aluno. São Paulo, 2010.

GEDOZ, S.; COSTA-HÜBES, T.C. *O gênero discursivo causo***:** reflexões sobre sua caracterização a partir da teoria bakhtiniana. UNIOESTE – Universidade Estadual do oeste do Paraná, 2011. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4353/4058.

GRILLO, S. V. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin outros conceitos-chave.* São Paulo: Contexto, 2010, p- 133-160.

KOCHE, V. S. *Redação e criatividade no primeiro grau*. MEC, Brasília, 1980.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BRAIT, B. (org.) *Bakhtin conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2010, p- 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M., A. (orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 19-36.

MESERANI, S. C. *Redação e criatividade no primeiro grau*. MEC, Brasilia, 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/Semtec, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos:* PNLD2011. Língua Portuguesa. Brasília, 2010.

MIRANDA, J. B. *Arquitetura da redação.* São Paulo: Discubra, 1977.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin:* criação de uma prosaística*.* Trad. Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: EDUSP, 2008.

PEDROSA, C. N. S. P. *As atividades de produção textual escrita em livros didáticos de português:* caminhos e descaminhos na formação de produtores de textos*.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, 2006.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura* (1938-1971) Tese de doutorado. Teoria Literária – IEL/UNICAMP, Campinas/SP, 2000.

REIS, C. A. *O conhecimento da literatura*. Introdução aos estudos literários. Coimbra, Almedina, 1995.

ROCHA, R. B. S. S. *A escrita argumentativa: diálogos com um livro didático de português.* Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC-SP, 2010.

RODRIGUES, M. A. C. A. *Redação escolar no 1º grau*. MEC, Brasília, 1980.

ROJO, R. O texto como unidade e o gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. In: TRAVAGLIA, L. C. (org.) *Encontro na linguagem*: estudos linguísticos e literários. Uberlândia/MG: EDUFU, 2006, p. 51-80.

_____. O perfil do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5ª a 8ª série). In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita***.** Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 69-99.

_____. Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium? .* In: SIGNORINI, I. (org.) (Re) *Discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-107.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental***:** ciclo II: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do Ensino Fundamental.* São Paulo: SME/DOT, 2006.

_____. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa.* São Paulo: SME/DOT, 2006.

SILVA, S. R. *Ensino de produção escrita de gêneros da ordem do argumentar: o papel do livro didático de português e a atuação do professor.* Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – IEL/UNICAMP, 2008.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In BAGNO, M. (org.). *Linguística da Norma*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

SOUZA, G. T. *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Volochinov/ Medviédev*. São Paulo: Humanitas, 2002.

ANEXOS (EM CD)