



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Aline de Azevedo Gaignoux

“Quem conta um conto aumenta um ponto”: trabalhando o gênero no 9º
ano do Ensino Fundamental II

Rio de Janeiro

2014

Aline de Azevedo Gaignoux

“Quem conta um conto aumenta um ponto”: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino
Fundamental II



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

G137 Gaignoux, Aline de Azevedo.
“Quem conta um conto aumenta um ponto”: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino Fundamental II / Aline de Azevedo Gaignoux. – 2014.
110 f.: il.

Orientadora: Tania Maria Nunes de Lima Camara.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Teses. 2. Leitura (Ensino fundamental) - Estudo e ensino – Teses. 3. Escrita - Teses. 4. Contos brasileiros – Estudo e ensino – Teses. I. Camara, Tania Maria N. L. (Tania Maria Nunes de Lima). II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90(07):028

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Aline de Azevedo Gaignoux

“Quem conta um conto aumenta um ponto”: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Aprovada em 08 de abril de 2014.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Tania Maria Nunes de Lima Camara (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Teresa Gonçalves Pereira
Instituto de Letras – UERJ

Prof.^a Dra. Márcia Pereira da Veiga Bucheb
Universidade Estácio de Sá

Rio de Janeiro

2014

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos, pois sem eles nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que sempre valorizou o estudo e a dedicação, que me contagiou com o amor pelo magistério;

À minha avó Neuza, leitora voraz, que sempre dividiu comigo seu amor aos livros;

À minha bisavó Alice, pela infância repleta de histórias e encantamento;

Ao meu namorado, Bernardo, pelo apoio, carinho e pela paciência nesses anos de dedicação e estudo;

Aos meus amigos, pelo incentivo constante e pela compreensão em uma fase em que a prioridade era a pesquisa;

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, em especial os professores André Valente e Helênio Fonseca de Oliveira, pelas aulas instigantes e enriquecedoras;

Ao amigo querido do Mestrado em Língua Portuguesa da UERJ Carlos Maurício, pelos momentos divertidos, pelo companheirismo e pela troca constante ao longo desses dois anos;

Aos jovens leitores que me inspiraram e motivaram esta pesquisa;

Aos professores da banca examinadora, pela leitura cuidadosa desta dissertação;

À professora Tania, por saber, como poucos, escutar, ensinar e encantar.

O tempo para ler, como o tempo para amar, dilata o tempo para viver.

Daniel Penna

RESUMO

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. “*Quem conta um conto aumenta um ponto*”: trabalhando o gênero no 9º ano do Ensino Fundamental II. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente dissertação nasceu da necessidade particular de abrir espaço para o texto literário no ambiente escolar. A escola é o espaço natural no qual os alunos entram em contato com as linguagens escritas; é, pois, o espaço onde os estudantes devem conviver com diferentes textos de gêneros variados. É preciso, contudo, refletir sobre a forma como estes textos serão apresentados aos estudantes. A partir desse questionamento, algumas dúvidas motivaram a presente pesquisa: como trabalhar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental II?, como formar jovens leitores?, como despertar o gosto pelo texto literário?, como trabalhar a produção do texto escrito com esses jovens? Pesquisar o trabalho com o texto literário no segundo segmento, todavia, seria um tema amplo demais. Desse modo, foi realizado um recorte, definindo a série e o gênero textual que seriam o foco da pesquisa. O 9º ano foi eleito por ser a última etapa do Ensino Fundamental. Nessa fase, teoricamente, os alunos já tiveram contato com diversos gêneros textuais e já estudaram (e produziram) textos com diferentes modos de organização do discurso: narração, exposição, argumentação, injunção, descrição. A escolha do gênero conto se justifica por ser este um texto mais curto, possibilitando a leitura em sala com a turma. O *corpus* se compõe de contos de dois grandes autores brasileiros: Machado de Assis e Lima Barreto. Um dos propósitos dessa escolha era mostrar que autores clássicos podem e devem ser lidos no Ensino Fundamental. O objetivo principal desta pesquisa é apresentar atividades realizadas em sala de aula com o gênero selecionado, visando à formação do leitor e ao desenvolvimento da produção escrita, ressaltando a importância do texto literário no contexto escolar. Defende-se, portanto, que o trabalho com os contos pode ser um estímulo para desenvolver o gosto e, se possível, ao prazer da leitura, o enriquecimento vocabular e, por conseguinte, para o amadurecimento da escrita.

Palavras-chave: Conto. Leitura. Escrita. Ensino.

ABSTRACT

GAIGNOUX, Aline de Azevedo. “*Who tells a short story adds a point*”: working the genre with 9th grade of Secondary School. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This dissertation grew out of a particular need to provide space for the literary text in the school practice. The school is the natural context in which students come into contact with the written language and, for this reason, should face different texts of varied genres. It is necessary, however, to think of how these texts will be presented to students. From this reflection, some questions motivated this research: How to work on reading and writing in Secondary School? How to train young readers? How to awaken a taste for literary text and work the production of written text with these young people? Search the issue of the literary text in Secondary School, however, could be a too broad topic for a dissertation. Thus, an indentation was performed by setting the grade and the textual genre that would be the focus of research. The 9th grade was elected because it is the last stage of Basic School, during this phase, theoretically, students have had contact with several textual genres and have studied (and produced) texts in different ways of organization of discourse (narration, exposition, argumentation, injunction, description). The choice of the short story genre is justified because it is a shorter text, allowing the reading in the classroom with the students. The *corpus* consists of tales of two major Brazilian authors: Machado de Assis and Lima Barreto. One of the purposes of this choice was to show that classical authors can and should be read in Basic School. The main objective of this research is to present a didactic way to work with the short story genre in the classroom, for the training of the reader and the development of writing production proposal, highlighting the importance of literary texts in the school context. It is argued that reading short stories can be a bridge to the stimulus to the pleasure of reading, vocabulary enrichment and, therefore, writing maturation.

Keywords: Short story. Reading. Writing. Education.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	09
1	LEITURA E ESCRITA.....	18
2	O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA.....	25
3	GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO.....	33
3.1	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	36
3.2	Gêneros textuais e modos de organização do discurso.....	43
4	O GÊNERO EM QUESTÃO.....	51
4.1	O modo de organização narrativo.....	51
4.2	O conto como gênero textual.....	56
5	TRABALHANDO O GÊNERO NA SALA DE AULA.....	60
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
	REFERÊNCIAS	73
	ANEXOS.....	76

INTRODUÇÃO

Para mim, as palavras em uma página dão coerência ao mundo.

Alberto Manguel

Esta pesquisa nasceu de muitas dúvidas e de uma inquietude constante. Dúvidas referentes à minha prática em sala de aula; inquietude que me acompanha há muitos anos, desde que percebi que não conseguia entender o mundo e comecei, então, a procurar alguma resposta na Literatura.

A leitura sempre foi a minha paixão, a escolha do curso de Letras misturou-se a esse sentimento e ao amor pelo ensino. Dessa forma, ao iniciar minha carreira no magistério, muitos projetos e muitas vontades me dominavam. A realidade da sala de aula, contudo, não correspondia exatamente aos sonhos e às projeções que carregava ao receber o diploma. Esse choque pode tanto aniquilar as expectativas criadas pelo jovem professor para sua prática quanto pode fazer com que ele tente buscar outras formas de ensinar. Nesse caso, o melhor caminho é o estudo e a pesquisa. O professor, em qualquer nível de ensino, precisa estar sempre estudando, refletindo e se questionando. As dúvidas e os questionamentos são, pois, fundamentais para a prática docente.

Quando a prática se refere às questões de leitura e escrita, tão cruciais no ensino em geral, os questionamentos são ainda mais intensos. Como trabalhar a leitura e a escrita no Ensino Fundamental II? Como formar jovens leitores? Como despertar o gosto pelo texto literário? Como trabalhar a produção do texto escrito com os jovens? Essas dúvidas constituíram o ponto de partida para esta dissertação. Minha paixão pela Literatura dava-me a certeza de que ela era essencial e não poderia ficar fora da sala de aula; a forma como ela deveria ser trabalhada, porém, ainda não estava clara.

Pesquisar a questão do texto literário como um todo no segundo segmento pareceu-me um tema amplo demais para uma dissertação, basicamente considerando o tempo destinado a uma pesquisa que, por si, exige certo fôlego. À vista disso, decidi fazer um recorte, definindo a série e o gênero textual que seriam o foco de meu trabalho.

Escolhi o 9º ano por ser esta a última etapa do Ensino Fundamental, ou seja, a fase em que, teoricamente, os alunos já tiveram contato com diversos gêneros textuais e já estudaram (e produziram) textos com os diferentes modos de organização do discurso (narração, exposi-

ção, argumentação, injunção, descrição). Por conseguinte, o trabalho com a leitura do gênero escolhido e a produção escrita pelos alunos poderiam ser mais aprofundados, pois algumas questões relevantes, como a distinção entre os modos de organização e as características principais do gênero, já teriam sido desenvolvidas nos anos anteriores.

A escolha do gênero e a seleção do *corpus* foram pontuadas por questões pessoais e metodológicas. Optei pelo conto, primordialmente, por três motivos: ser um dos gêneros de leitura que mais me agradam; apresentar uma narrativa curta que possibilita a leitura em sala com a turma e haver textos escritos por meus autores brasileiros preferidos: Machado de Assis e Lima Barreto.

Os contos que constituem o *corpus* desta dissertação foram selecionados a partir do material didático utilizado na escola onde trabalho, bem como do minha escolha pessoal. Na apostila adotada pelo colégio, havia uma proposta de trabalho com o conto “A cartomante, de Machado de Assis” e uma de leitura complementar do conto “A causa secreta”, do mesmo autor. Para completar a seleção dos contos machadianos, escolhi o conto “O enfermeiro”. Em relação a Lima Barreto, a escolha dos textos partiu exclusivamente da minha vontade de apresentar esse autor aos alunos. Decidi, então, trabalhar com a obra “Clara dos Anjos e outros contos” como leitura extraclasse. O livro é composto por oito textos: *Clara dos Anjos*, *O pecado*, *Um especialista*, *Uma conversa vulgar*, *O moleque*, *O caçador doméstico*, *Cló e Miss Edith e seu tio*, dos quais *Clara dos Anjos*, *Um especialista* e *O caçador doméstico* foram lidos por mim em sala de aula, a partir da proposta dos círculos literários, apresentada nesta pesquisa.

Um dos propósitos da escolha dos autores em questão, além de meu interesse pessoal, era mostrar que tais escritores podem e devem ser lidos no Ensino Fundamental. A grande questão encontra-se na maneira de apresentar aos alunos os textos por eles escritos. O mais importante, contudo, nessa primeira etapa do trabalho com autores clássicos, é o contato com textos de inegável valor literário. É importante lembrar que estamos falando de um *processo*: a formação do leitor.

Nesse sentido, Cosson (2009, p.35) afirma que

a diversidade é fundamental quando se compreende que o leitor não nasce feito ou que o simples fato de saber ler não transforma o indivíduo em leitor maduro. Ao contrário, crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

O autor ressalta ainda que

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares. (COSSON, 2009, 35-6)

Nessa perspectiva, o objetivo principal desta pesquisa é apresentar uma proposta didática para o trabalho com o gênero conto na sala de aula, visando à formação do leitor e o desenvolvimento da produção escrita, ressaltando a importância do texto literário na sala de aula, com base em experiência efetivamente vivida com os alunos.

Defende-se a hipótese de que a leitura em sala de aula não pode ser uma atividade esporádica e corriqueira nem a escrita deve ser apenas uma obrigação escolar, sem sentido e sem função. Em relação à leitura, esta deve ser feita, segundo orienta Pennac (1993), em voz alta pelo professor e entendida como uma prática constante. A escrita, por sua vez, deve estar relacionada a um propósito comunicativo – o que dizer, por que dizer, para quem dizer .

Produtores e receptores de texto (ouvinte/leitor – falante/escritor) todos devem colaborar para um mesmo fim e dentro de um conjunto de normas iguais. Os falantes/escritores da língua, ao produzirem textos, estão enunciando conteúdos e sugerindo sentidos que devem ser construídos, inferidos, determinados mutuamente. A produção textual, assim como um jogo coletivo, não é uma atividade unilateral. Envolve decisões conjuntas. Isso caracteriza de maneira bastante essencial a produção textual como uma atividade sociointerativa. (MARCUSHI, 2008, p.77)

A leitura deve ser vista, portanto, como uma atividade de produção de sentido, e a escrita, como produção textual que leva à interação social, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Ler e escrever são processos de interação entre autor-texto-leitor.

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como autores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais. (KOCH & ELIAS, 2008, p.34)

De acordo com Yunes (2009), toda leitura se estabelece pelo menos sob três perspectivas: a da percepção inicial do texto, descompromissada, mas interessada, que repara no vocabulário, na estruturação, no ritmo e na sonoridade, na mensagem; a da interpretação intelectual, que não ocorre isoladamente, mas se estabelece necessariamente em diálogo com outras interpretações cabíveis em uma cadeia de leituras, que não se referem mais ao enunciado (ao que foi dito), mas às enunciações (o modo e as condições de emissão desse dizer); a da recep-

ção afetiva, em que, se deixando afetar pelo outro, o leitor se vê em busca de um sentido para o convívio. A autora ressalta que a letra precisa tomar corpo e saltar para vida, para a partilha efetiva do sentido. Essas modalidades não se excluem, ao contrário, completam-se na realização da leitura. Dessa forma,

A leitura, de todo modo, não é mera busca de repetição do-que-o-autor-quis-dizer, uma paráfrase, mas uma intervenção, um diálogo, a provocação para pensar aceita e que leva o texto adiante. Ler pode ser demanda de um esclarecimento, de uma explicação que se dá como suplemento ao escrito. Mas há o intérprete, que está entre (inter) e leva adiante o dito. (YUNES, 2009, p.45)

A autora afirma ainda que “ler é então interrogar as palavras, duvidar delas, ampliá-las” (2009, p.59). Desse contato, dessa troca, surge o prazer de conhecer, de imaginar, de inventar a vida no discurso, uma vez que o mundo é representação em linguagem, e esta tem história, tem contexto. Assim, “nada há que possa ser mencionado fora dos signos, e o mundo real tem tantas formas quantos discursos há” (YUNES, 2009, p.59).

Nessa concepção, aprender a ler – técnica, psicológica e filosoficamente – é se posicionar no mundo, nas palavras da autora citada, “é uma tomada de posse do mundo nessa civilização da escrita, em qualquer suporte” (2009, p.59).

Nessa perspectiva, a concepção de língua que subjaz a esse trabalho é aquela que a entende como lugar de interação, isto é,

a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação defendendo a posição de que os sujeitos reproduzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (KOCH, 2002, p.15).

A partir das concepções expostas, a presente pesquisa busca evidenciar a importância do trabalho com o texto literário na escola, apresentando atividades realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular no bairro da Gávea, Zona Sul desta cidade. É importante destacar que a turma em questão era composta por nove alunos, número que possibilitou plena realização e acompanhamento das atividades propostas, o que não significa dizer que tais atividades não possam ser desenvolvidas em classes com maior número de estudantes.

A pesquisa apresenta cinco capítulos, os quais estabelecem relação entre a teoria subjacente a este trabalho e as atividades realizadas em sala de aula, apresentadas ao final da dissertação. Há ainda os anexos compostos pelas produções escritas realizadas em sala de aula a partir das atividades expostas.

No primeiro capítulo, é evidenciada a importância do trabalho com a leitura e a escrita na escola. Além disso, estão expostas concepções importantes para que tal trabalho se mostre realmente produtivo. Seguindo as orientações de Antunes (2009, p.205), acredita-se que ler é:

- um projeto social inadiável;
- uma conquista possível;
- uma competência em permanente construção;
- uma porta de entrada para novos mundos, onde a autêntica e democrática construção humana pode acontecer com maior sucesso.

Quanto ao escrever, é, simultaneamente, “inserir-se num contexto qualquer de atuação social e pontuar nesse contexto uma forma particular de interação verbal” (ANTUNES, 2009, p.209).

É válido ressaltar que a leitura e a escrita são práticas que não se separam completamente. Contudo, a primeira não é quesito suficiente para que a segunda se realize, isto é, ler muito e bem não implica escrever bem. A leitura, de acordo com Antunes (2009), constitui uma das condições que propiciam o sucesso da escrita, entretanto não de forma mecânica:

Não existe uma relação milagrosa ou mágica entre uma coisa e outra. Ou seja, não podemos alimentar o simplismo de que *quem lê, necessariamente, escreve bem*. A competência em escrita é, do mesmo modo que todas as outras, resultado, também, de uma *prática constante, persistente, refletida*, num processo de crescente aprimoramento. Não basta, portanto, ler para escrever bem.

No entanto, não podemos negar que a leitura também constitui um meio de acesso às formas *particulares e específicas de escrever* (ANTUNES, 2009, p.77).

Para Bernardo (2010, p.30),

Ler muito não pode levar a escrever. Pode levar a ler bem – o que será muito importante, claro. Ler bem, por sua vez, pode ajudar a viver, porque o sujeito se informa, se identifica, se transfere, principalmente se anima. Mas o que leva as pessoas a escrever é uma angústia diferente destas: a angústia de riscar um destino, interferir na história, se colocar no campo do jogo.

Logo, ler não é a condição para escrever, mas sim munição para viver, e para escrever também. A atitude de ler é metonímia da vontade de entender o mundo. A atitude de escrever, por sua vez, é metonímia da pretensão legítima e transcendente de transformar o mundo.

É fundamental destacar que a produção do texto escrito implica algumas etapas que não podem ser esquecidas na sala de aula: planejamento, revisão, reescritura, versão final.

De acordo Bernardo (2010, p.38),

No ato da redação, acho que a luta se faz no rasgo. Hein? Pois é, no rasgo. Assim como qualquer criança aprende a falar por imitação, aprendemos a escrever por imitação também. Inicialmente, chupando modelos lidos aqui e acolá, até dominarmos os códigos da escrita o suficiente para transgredi-los, superando os modelos. Quem começa a escrever primeiro põe no papel o que já leu, mais ou menos como estava lá. Depois, vai combinando as ideias e as palavras de forma nova, pessoal, passando

a constituir o seu próprio texto num modelo para os outros. Que, por sua vez, deverá ser imitado até poder ser transgredido e superado.

A metáfora do “rasgo” representa o rascunho, isto é, o planejamento do texto e sua re-escritura: escrever, reescrever, rasgar, escrever de novo... chegando, assim, à versão final.

O segundo capítulo defende a importância da literatura na escola, pautando-se, principalmente, nas orientações dos PCN e na visão de autores presentes nas referências desta pesquisa. Há também uma breve distinção entre texto literário e texto não literário.

O gênero textual e sua importância para o ensino da Língua Portuguesa são o foco do terceiro capítulo. Nesse item, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais serão apresentadas, bem como a diferença entre gêneros textuais e modos de organização do discurso.

Conforme apresentado em tal capítulo, os gêneros devem ser o ponto de partida das aulas de língua materna, o objeto de estudo dessas aulas, uma vez que “todos os nossos enunciados se baseiam em formas-padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo” (KOCH, 2002, p.54) e, ainda segundo a autora,

Tais formas constituem os gêneros, “tipos relativamente estáveis de enunciados”, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. Sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica. Por esta razão, Bakhtin distingue os gêneros primários dos secundários. Enquanto os primeiros (diálogo, carta, situações de interação face a face) são constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana, os segundos são relacionados a outras esferas, públicas, mais complexas, de interação social, muitas mediadas pela escrita e apresentando uma forma composicional monogolizada, absorvendo, pois, e transmutando os gêneros primários (KOCH, 2002, p.54)

É importante destacar, no entanto, que, de acordo com KOCH (2002), a concepção de gênero de Bakhtin não é estática, como poderia parecer em um primeiro momento. Ao contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a modificações, decorrentes não só das transformações sociais, mas também oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de mudanças do lugar atribuído ao ouvinte.

Koch & Elias (2010, p.54) ressaltam que todos, falantes/ouvintes, escritores/leitores, constroem, ao longo de sua existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, sua caracterização e função. É essa competência que pro-

pícia aos falantes/ouvintes (leitores/escritores) a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participam.

Dessa forma, todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Longe de serem naturais ou resultado da ação de um indivíduo, essas práticas comunicativas são modeladas/remodeladas em processos interacionais dos quais participam os sujeitos de uma determinada cultura (KOCH & ELIAS, 2010 p.55).

No contexto escolar, a importância do gênero textual aumenta quando o entendemos como uma ferramenta:

o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito- enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. A escolha do gênero se dá em função dos parâmetros da situação que guiam a ação e estabelecem a relação meio-fim, que é a estrutura básica de uma atividade mediada (SCHNEUWLY, 1994, *apud* KOCH, 2002, p.54-5).

O autor entende o domínio (a maestria) do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que se pode dar através do ensino das capacidades de linguagem, ou seja, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, por conseguinte, “uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos” (KOCH, 2002, p.55).

Na visão da autora, toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem. Nessa concepção,

Levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero: simplificação, ênfase em determinadas dimensões etc. (KOCH, 2002, p.58).

Acredita-se, portanto, como também salientam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que o ensino de Língua Portuguesa pautado nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança do tratamento dado à produção textual na escola.

O quarto capítulo é voltado para as características do modo de organização narrativo e do gênero conto, já que estes são o foco desta pesquisa. Sobre o modo de organização narrativo, seus elementos essenciais serão definidos, assim como as marcas linguísticas que o definem. Uma breve história do gênero conto é apresentada, bem como suas principais características.

Finalmente, no último capítulo, estão expostas as atividades desenvolvidas para o estudo do gênero conto no 9º ano do Ensino Fundamental. Tais atividades foram pensadas a

partir da concepção de língua, texto e ensino expostas nesta introdução e ao longo do trabalho. O círculo literário (YUNES, 2009), o valor da leitura em voz alta pelo professor (PENNAC, 1993) e a importância do texto literário na escola (defendida por diversos autores e também pelos PCN) constituíram o norte para a realização das atividades propostas.

As rodas de leitura, os círculos literários, foram o ponto de partida de todas as atividades em questão. Esses procedimentos foram pautados na importância da leitura compartilhada entre alunos e professores e sempre seguida por discussões sobre o texto, nas quais os alunos ganhavam voz para expor suas opiniões e seus sentimentos.

Nessas atividades, eu, professora da turma, lia o texto selecionado para a classe e, durante a leitura, questionava os alunos sobre os índices linguísticos que davam sustentação aos sentidos atribuídos. Esta se mostrou uma ótima estratégia didática para a formação de leitores, especialmente para o tratamento dos textos que se distanciavam muito do nível de autonomia dos alunos. É particularmente relevante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas, entre outras questões.

Os PCN (1998, p.73) destacam que “a leitura em voz alta feita pelo professor não é prática comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores”.

A importância desse tipo de trabalho também é evidenciada por Geraldi (1997, p.112-3):

Isto significa se perguntar, no mínimo, que variáveis sociais, culturais e linguísticas foram acionadas pelo aluno para produzir a leitura que produziu. Isto significa dar atenção ao fato de que a compreensão é uma forma de diálogo. É dar as contrapalavras do aluno, em sua atividade responsiva, a atenção que a palavra merece. É fornecer-lhes contrapalavras que outros leitores deram aos mesmos textos. Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos.

De acordo com o autor citado, a leitura é um processo dialógico de produção de sentido:

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. Suas mãos carregadas

de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo outro bordado.

É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto (GERALDI, 1997, p.166).

O projeto de leitura e escrita apresentado acredita, pois, que, conforme evidencia Bernardo (2010, p.11-2),

Ensina a ler não quem cobra mil leituras ou usa técnicas sofisticadas de motivação, mas sim aquele que dá o exemplo e lê sempre, sempre falando para os seus alunos, empolgado, do que está lendo. Ensina a escrever não quem exige duas redações por semana mas sim aquele que dá o exemplo e mostra que escreve e reescreve continuamente suas ideias.

Seguindo as concepções expostas, portanto, defende-se que a leitura de contos pode ser uma ponte para o estímulo ao gosto, podendo atingir o prazer da leitura, o que implica o enriquecimento vocabular e, conseqüentemente, o amadurecimento da escrita.

1 LEITURA E ESCRITA

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.

João Wanderley Geraldi

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é capacitar o aluno a compreender e produzir textos com proficiência. Ao final de oito anos de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio, os estudantes precisam mostrar-se capazes de apreender do texto os sentidos que ele suscita, bem como escrever textos que produzam o resultado planejado.

É fato que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, logo todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas linguísticas; são também políticas, históricas, sociais e culturais. A linguagem se faz na sociedade, sob as marcas da história e da cultura.

Sabe-se que há, para qualquer situação de interação verbal, uma espécie de rotina discursiva que comanda as estratégias de distribuição, de recepção e de interpretação dos discursos. Tal rotina é cultural e faz parte dos “costumes” em voga num determinado espaço e tempo. Nesse sentido, conhecer uma língua implica conhecer também o conjunto de procedimentos que envolvem seu uso social.

Por conseguinte, é necessário considerar o ensino da língua materna como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão, na medida em que a capacidade de compreender e produzir textos com autonomia é condição básica para quem deseja atuar ativamente nas diversas esferas de atividade da vida em sociedade, uma vez que

A leitura é o resultado de uma série de convenções que uma comunidade estabelece para a comunicação entre seus membros e fora dela. Aprender a ler é mais do que adquirir uma habilidade, e ser leitor vai além de possuir um hábito ou atividade regular. Aprender a ler e ser leitor são práticas sócias que medeiam e transformam as relações humanas (COSSON, 2009, p.40).

Segundo Oliveira (2003), o estudante vai à escola para desenvolver sua capacidade de produzir uma prosa não literária satisfatória, de interpretar textos, enfim de dominar certo número de contratos de comunicação orais e escritos, o que possibilitará sua inserção na sociedade.

Para que essa inserção se dê satisfatoriamente, o aluno precisa saber falar e escutar em contextos formais, estar inserido no mundo da comunicação escrita e da comunicação virtual, saber apreciar os valores literários e todas as expressões da cultura, ter consciência das imensas possibilidades de criação e de participação social promovidas pelo uso da linguagem.

Diante das razões expostas, não há dúvidas de que leitura e escrita devem ser a prioridade das aulas de Língua Portuguesa. Contudo, a inquietação aparece no momento em que é preciso definir *como* obter os resultados esperados, ou seja, *como* ensinar a ler e a escrever.

Os professores precisam saber mais sobre as grandes funções da leitura e da escrita; na verdade, precisam saber como promover a gradativa inserção do indivíduo no mundo da escrita, ou melhor, no mundo da cultura letrada. Capacitar o aluno para atuar, com sucesso, nas atividades sociais que implicam, sob qualquer forma, algum tipo de linguagem (ANTUNES, 2009, p.15).

O primeiro passo é definir a concepção de língua a ser adotada. Conforme foi explicitado na introdução, a presente pesquisa é conduzida a partir da definição de texto como lugar de interação entre sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a língua é entendida como prática de atuação interativa, como se comprova na passagem abaixo:

Uma língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sócias, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se (ANTUNES, 2009, p.21).

Essa perspectiva enxerga o texto como “lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos” (KOCH, 2008, p.7). É, pois, produção linguística que realiza a função comunicativa e se insere numa prática social.

Em decorrência, postula-se que a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, já que é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, a qual se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, entretanto requer ainda outros conhecimentos, um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Nessa concepção, interacional (dialógica) da língua, com foco na interação autor-texto-leitor, “os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH, 2008, p.10-11).

Isso quer dizer que, quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma

dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística. Espera-se que o leitor de um texto processe, critique, contradiga, avalie a informação que tem diante de si; que dê sentido e significado ao que lê.

Produzir e entender textos não é, portanto, uma simples atividade de codificação e decodificação, mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais. Dessa forma, de acordo com Jouve (2002, p.13), “analisar a leitura significa se interrogar sobre o modo de ler um texto, ou sobre o que nele se lê (ou se pode ler)”. A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.

Todo texto se submete a uma série de regularidades que promovem, sinalizam e determinam seu teor de “peça com sentido”, capaz de funcionar como mediação interativa. Ler é um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo.

A língua, como um sistema simbólico, liga-se a práticas sócio-históricas e não funciona no vácuo. Dessa forma, compreender não é extrair conteúdos dos textos; é, na verdade, fazer inferências a partir das pistas linguísticas que o texto oferece.

As teorias que postulam a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais tornam o trabalho de compreensão construtivo, criativo e sociointerativo. O sentido está numa complexa relação interativa entre texto, leitor e autor, e surge como efeito de uma negociação. Uma inferência é a geração de informação semântica nova a partir de informação semântica velha num dado contexto.

Compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado. A compreensão é uma atividade dialógica que se dá na relação com o outro. A leitura, nesse sentido, é uma atividade que solicita intensa participação do leitor.

Jouve (2002), a partir da proposta de Thérien (1990), vê na leitura um processo com cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

A dimensão neurofisiológica, uma vez que “a leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano” (Jouve, 2002, p.17). De fato, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. O ato de ler é, antes de qualquer análise do conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos.

O deciframento do leitor é mais fácil quando o texto comporta palavras breves, antigas, simples e polissêmicas. Por outro lado, como a capacidade de memória imediata de um leitor (“o espaço de memória”) oscila entre oito e dezesseis palavras, as frases mais adaptadas aos quadros mentais do leitor são as curtas e estruturadas. Como as-

sinala Richaudeau, quando um autor não respeita esses grandes princípios de legibilidade, todos os deslizamentos semânticos tornam-se possíveis; assim, o texto “lido” não é mais realmente o texto “escrito”. Tal fenômeno, que, claro, não é raro no campo literário, mostra que o ato de ler é, já em si próprio, fortemente subjetivo (JOUVE, 2002, p.18).

Destarte, observada no seu aspecto físico, a leitura apresenta-se como uma atividade de antecipação, de estruturação e de interpretação.

Na cognitiva, o leitor, após perceber e decifrar os signos, tenta entender do que se trata. O autor ressalta que “a conversão das palavras e grupos de palavras em elementos de significação supõe um importante esforço de abstração” (JOUVE, 2002, p.18) e que a leitura sempre solicita uma competência, pois “o texto coloca em jogo um saber mínimo que o leitor deve possuir se quiser prosseguir a leitura” (JOUVE, 2002, p.19).

A afetiva se manifesta na medida em que o fascínio da leitura provém em grande parte das emoções que ela provoca. Segundo, Jouve (2002, p.19), “se a recepção do texto recorre às capacidades reflexivas do leitor, influi igualmente – talvez, sobretudo – sobre sua afetividade”. Com efeito, as emoções estão na base do princípio de identificação, razão essencial da leitura de ficção. As personagens romanescas despertam o interesse do leitor porque provocam admiração, piedade, riso ou simpatia. De acordo com o autor, “mais do que um modo de leitura peculiar, parece que o engajamento afetivo é de fato um componente essencial da leitura em geral” (JOUVE, 2002, p.21).

A dimensão argumentativa justifica-se já que “o texto, como resultado de uma vontade criadora, conjunto organizado de elementos, é sempre analisável, mesmo no caso das narrativas em terceira pessoa, como “discurso”, engajamento do autor perante o mundo e os seres” (JOUVE, 2001, p.21). J. M. Adam (1985, p.6-7, *apud* Jouve, 2002, p.21) observa que “a narração visa levar o interpretador em potencial (caso da comunicação escrita) ou atual (caso da comunicação oral) a uma certa conclusão ou desviá-lo dela”. Dessa forma, a intenção de convencer está, de um modo ou de outro, presente em toda narrativa, pois, independente do tipo de texto, o leitor, implícita ou explicitamente, é sempre interpelado.

A simbólica surge porque, segundo Jouve (2002, p.22),

o sentido que se tira da leitura (reagindo em face da história, dos argumentos propostos, do jogo entre os pontos de vista) vai se instalar imediatamente no contexto cultural onde cada leitor evolui. Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.

O autor destaca ainda outro aspecto importante sobre a leitura: seu estatuto de comunicação diferida. O autor e o leitor estão – pelo menos na maioria dos casos – distantes um do

outro no espaço e no tempo. A relação entre emissor e receptor é, na leitura, totalmente assimétrica:

Enquanto o enunciado oral evita a maioria das dúvidas graças a remissões diretas e constantes à situação espaço-temporal comum aos interlocutores, o texto escrito apresenta-se para o leitor fora de sua situação de origem. Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra (JOUVE, 2002, p.23).

Essa relação assimétrica entre autor e leitor pode representar uma carência para os discursos cuja primeira função é informar; mas, para os textos estéticos, que evocam outros propósitos, essa carência é, na verdade, um aspecto positivo, pois

É precisamente o caráter diferido da comunicação literária que, de certa forma, faz a riqueza dos textos. Recebido fora de seu contexto de origem, o livro se abre para uma pluralidade de interpretações: cada leitor novo traz consigo sua experiência, sua cultura e os valores de sua época (JOUVE, 2002, p.24).

Nessa concepção, a “descontextualização” da mensagem escrita seria uma das condições da pluralidade do texto, isto é, das várias leituras de uma obra.

Contudo, é preciso lembrar que o texto permite, sim, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura. Se não se pode reduzir uma obra a uma única interpretação, é possível apresentar critérios de validação. O leitor não pode, portanto, atribuir qualquer interpretação a um texto. Ele deve identificar o mais precisamente possível as coordenadas do autor. Conforme ressalta Jouve (2002, p.26), se não fizer isso, “assumirá o risco de decodificações absurdas”. Logo, nem todas as leituras são legítimas. Ler é um processo em construção, ou seja, a leitura “é um objeto construído (a construir)” (JOUVE, 2002, p.31).

Nessa perspectiva, a leitura está longe de ser uma recepção passiva; ao contrário, apresenta-se como interação entre texto e leitor: “orientado pelo contrato de leitura, o leitor constrói sua recepção apoiando-se nos espaços de certeza fornecidos pelo texto” (JOUVE, 2002, p.70). Esses “pontos de ancoragem” delimitam a leitura e a impedem de se perder em qualquer direção. Nesse processo, além das características do gênero, é possível destacar em todo texto canais semânticos que estruturam a leitura. As unidades que os compõem podem ser ligadas por relações de semelhança (várias palavras remetendo para o mesmo tema), de oposição (o sentido se organizando em torno de uma antítese) ou de concatenação (sequências de ações formando um todo).

De acordo com Cosson (2009, p.27),

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e

nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto. O bom leitor, portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo.

A partir da concepção de leitura proposta, é possível pensar em diretrizes que contribuam para o trabalho com o texto na escola, visando à formação do leitor e, conseqüentemente, do autor.

De acordo Antunes (2009), a leitura e a escrita na sala de aula devem estar pautadas nos seguintes aspectos: concatenação de enunciados, produção de sentido, pragmática, processos de compreensão, operações cognitivas, diferença entre gêneros textuais, inserção da linguagem em contextos, aspecto social e funcionamento discursivo da língua.

Segundo a autora, o texto como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e num agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino.

A autora (2009) observa ainda que o ensino de língua com o objetivo de promover a formação do cidadão deve fomentar a conscientização do significado da linguagem para a construção dos sentidos de todas as coisas. Deve, portanto, centrar-se na exploração dos *usos da língua*, tanto os informais quanto os formais; de diferentes dialetos; de diferentes gêneros, de modo que o aluno possa partilhar do mundo da produção, da circulação e da análise da cultura, com destaque para a arte literária. Nesse sentido, é de suma importância incentivar toda forma de interação – oral e escrita – como recurso de atuação competente do sujeito nas comunidades (família, trabalho, escola, lazer) em que está inserido e estimular o desenvolvimento de um *saber geral*, de uma competência lexical, pela ampliação do repertório de informações e da capacidade do usuário para criar, recriar, ressignificar e incorporar novas palavras.

O desenvolvimento da capacidade de ler e escrever está subjacente a todas essas atividades, pois essa forma interativa e discursiva de abordar a língua permite realizar, dentro da escola, a vivência da atividade verbal e da reflexão sobre suas funções e seus usos. Somente assim, o sujeito dessa atividade assume a condição de interlocutor, com autoria e poder de participação, para, como cidadão, intervir no destino das coisas e do mundo.

Nessa perspectiva, a leitura deve ser vista como uma atividade de produção de senti-

do, e a escrita, como produção textual cuja realização exige do produtor ativação de conhecimentos e mobilização de várias estratégias, visando à construção de sentido do texto, a partir das pistas linguísticas oferecidas pelo autor. Ler e escrever são processos de interação autor-texto-leitor.

Uma via de acesso a essa proposta são os gêneros textuais ou as diferentes classes de textos que circulam, por escrito ou oralmente, nas instituições e na comunidade em geral. O foco do ensino de língua deve ser a compreensão e produção dos sentidos materializados em textos de diferentes gêneros, literários e não literários. Nesta dissertação, privilegia-se o trabalho com o texto literário.

2 O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

A literatura é feita para expandir a pequenez da vida humana.

Lídia Jorge

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas, é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Contudo, como esse “mergulho” deve acontecer? De que forma a escola pode ampliar o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade? De acordo com Antunes (2009), esse processo deve ocorrer: pelo estímulo a uma cultura do livro; pela fartura de um bom e diversificado material de leitura; pelo acesso fácil e bem orientado a esse material; pela diversidade de objetivos de leitura; pela frequência de atividades de ler e de analisar materiais escritos; pela formação do gosto estético na convivência com a literatura.

A leitura, nessa perspectiva, é um projeto social inadiável, uma conquista possível. Uma competência em permanente construção, uma porta de entrada para novos mundos. É, pois, um caminho para a verdadeira inserção na sociedade, e o texto literário é um dos principais aliados nessa conquista.

A importância do trabalho com a literatura na sala de aula é ressaltada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (1998, p.36-37).

Mas, afinal, o que distingue o texto literário do texto não literário?

Embora esse assunto já tenha sido objeto das mais diversas discussões, não há respostas definitivas quanto a ele. É possível, no entanto, apresentar critérios mais frequentemente utilizados para caracterizar o texto literário.

Saviolli & Fiorin (2006, p.359) lembram que “é preciso descartar qualquer critério que se fundamente no tema abordado pelo texto”, uma vez que não há conteúdos exclusivos da literatura nem contrários a seu domínio. Na verdade, o que ocorre é o predomínio de determi-

nados temas em certas épocas. Há períodos em que os textos literários privilegiam certos temas e uma determinada maneira de figurativizá-los.

Para os autores, a diferença está no fato de que o texto literário tem uma função estética, enquanto o texto não literário tem uma função utilitária (informar, convencer, explicar, responder, ordenar). Essa distinção explicita a primeira característica do texto literário: a relevância do plano da expressão, que, nele, serve não apenas para veicular conteúdos, mas para criá-los em sua organização. Assim,

quem escreve um texto literário não quer apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de forma que, nele, importa não só o que se diz, mas também o modo como se diz. A mensagem literária é autocentrada, isto é, o autor procura recriar certos conteúdos na organização da expressão. Múltiplos recursos são usados para isso: ritmos, sonoridades, distribuição de sequências por oposições e simetrias, repetição de palavras ou de sons (rimas) etc. (SAVIOLLI & FIORIN, 2006, p.361).

Um aspecto importante diz respeito à ideia frequente em relação à intangibilidade do texto literário, isto é, sua intocabilidade. Ao contrário do texto literário, o não literário pode ser resumido sem perder a essência do texto. Quando se resume um poema ou um romance, perdem eles todo o encanto, visto que a relevância desse tipo de texto está no plano da expressão.

Outra característica significativa é o aspecto conotativo do texto literário, ou seja, a criação de novos significados: enquanto o texto não literário aspira à denotação, aquele com função estética busca a conotação. O texto com função utilitária visa, portanto, a ter um único significado, enquanto a linguagem em função estética é plurissignificativa.

Barthes (2007, p.16) define literatura como uma revolução permanente da linguagem:

só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: *literatura*.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio, portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o teatro. Posso portanto dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto (grifo do autor).

Compagnon (2012, p.37), por sua vez, entende a literatura como um exercício de reflexão e experiência de escrita, que responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. O autor salienta que “é graças à *mimeses* – traduzida hoje por *representação* ou por *ficção*, de preferência *imitação* – que o homem aprende, ou seja, pelo intermédio da literatura entendida como ficção.”. Nesse sentido, o texto literário deleita e instrui.

Considera ainda o poder da literatura em face da alienação e da opressão: “a literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder.” (COMPAGNON, 2012,p.42). Para ele, o texto literário desconcerta, incomoda, desnorteia mais que os discursos filosófico, sociológico ou psicológico porque faz apelo às emoções e à empatia.

Compagnon (2012) defende ainda que a literatura oferece um conhecimento capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações humanas. Dessa forma, ela nos ensina a melhor sentir. Segundo o autor, “é um exercício de pensamento, e a leitura, uma experimentação dos possíveis” (COMPAGNON, 2012, p.66-67).

Para Cosson (2009, p.16),

A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental pra constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, também é de todos.

Os PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II (1998, p.37) apresentam uma importante observação sobre o texto literário:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea).

De acordo com essa orientação, a questão do ensino da leitura literária envolve o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita: o estético. Cabe, portanto, à escola formar leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Para Cosson (2009, p.17),

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos.

Desse modo, a literatura possui a função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas. Necessita, portanto, ocupar um lugar especial na escola.

Essa visão da literatura na escola suscita práticas de sala de aula voltadas para o letramento literário dos alunos de modo a ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, envolvendo atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise.

Nessa prática, portanto, a produção literária teria um lugar de destaque: seria uma forma de vivenciar o gosto pela apropriação dos bens simbólicos e estéticos que constituem o patrimônio nacional, uma vez que, pela leitura, temos acesso a novas ideias, novas concepções, novos dados, novas perspectivas, novas e diferentes informações acerca do mundo, das pessoas, da história dos homens, da intervenção dos grupos sobre o mundo, sobre o planeta, sobre o universo.

Com relação a esse aspecto, Antunes (2009, p.195) ressalta que

a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (grifo da autora).

Ler é, pois, vital também na educação do indivíduo para a afetividade, o apuro da sensibilidade artística e do gosto estético, pois, como salienta Cosson (2009, p.20) “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo”.

À vista do exposto, o cuidado por desenvolver a competência de leitura dos gêneros textuais que mais constantemente circulam na sociedade (e-mails, avisos, anúncios, entre outros) não deve enfraquecer o empenho em promover o convívio com diferentes gêneros literários. Conforme lembra Antunes (2009, p.30), “a história de nossa travessia, ao longo dos séculos, está refletida também no grande *intertexto* que constitui nosso acervo literário”.

A importância da literatura para a formação do indivíduo é evidenciada por Barthes (2007, p.17-18):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. É nesse sentido que se pode dizer que a literatura, quaisquer que sejam as escolas em nome das quais ela se declara, é absolutamente, categoricamente realista: ela é a realidade, isto é, o próprio fulgor do real.

A partir das reflexões expostas, conclui-se ser inegável a importância do texto literário na escola. Formar leitores e desenvolver competências em leitura e escrita é uma tarefa que a escola tem de priorizar. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil. Surge, então, uma pergunta crucial para essa prática: como despertar o prazer da leitura no aluno? E há ainda outra questão de suma importância: o que seria o prazer da leitura, isto é, o que seria o prazer do texto?

Não é fácil chegar a uma definição. Barthes (2008, p.20), contudo, consegue elucidar essa questão:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (grifo do autor).

É fato que não se nasce com gosto pela leitura, do mesmo modo que não se nasce com o gosto por coisa nenhuma. O ato de ler não é, por conseguinte, uma habilidade inata. Se isso é verdadeiro para a leitura de textos não literários, também o é para a leitura de “fruição do belo”, que ultrapassa os interesses imediatos das exigências sociais e profissionais. O prazer que o texto literário pode proporcionar é apreendido por um estado de sedução, de fascínio, de encantamento. Um estado que precisa ser estimulado, exercitado e vivenciado.

Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, comenta-o, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, evidenciando sua experiência de leitor.

O professor é, dessa forma, o mediador entre o aluno e o livro. A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de alguém sem relação estreita com o texto e que não experimentou e degustou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro possa ser despertado por um não leitor.

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Elogiar o livro não é, todavia, suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil: a intenção pode ser válida, mas a teoria sem experiência não resolve. Os alunos precisam entender a leitura como atividade interessante e motivadora, o que se realiza, na escola, pela apresentação de textos que despertem sua atenção; pela oferta de livros que, inicialmente, abordem assuntos de seus interesses, se aproximem de sua linguagem. Posteri-

ormente, no processo de amadurecimento do leitor, outras leituras vão surgindo, aumentando, aos poucos, o grau de complexidade e a postura crítica exigida pelo texto a ser lido.

O leitor maduro se constrói por meio das diversas leituras feitas ao longo da vida. E esse processo deve começar na escola, visto que, segundo Geraldi (2008, p.99),

a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós?

A maturidade de leitor é construída ao longo da intimidade com uma variedade considerável de textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros e de seu mundo.

É imprescindível que o docente considere os passos e a caminhada do aluno enquanto leitor, que se faz pelas suas leituras, do mesmo modo que nos fazemos leitores por nossas leituras. Nessa caminhada, é essencial considerar que “o enredo enredando o leitor” (GERALDI, 2008, p.110), ou seja, a escolha dos textos a serem lidos é um aspecto crucial para o trabalho com a leitura na escola.

Tal escolha demanda cuidado e requer a criação de estratégias que levem o aluno a se sentir seduzido pelo texto. Necessita-se ir além do que oferecem os livros didáticos, nos quais é comum haver fragmentos ou adaptações de textos que fazem perder-se a essência da obra.

É importante lembrar que, fora dos limites da escola, a leitura não precisa ser comprovada ou avaliada, ou seja, é possível ler pelo simples fato de sentir vontade de fazê-lo. Na escola, porém, ela quase nunca se realiza por prazer, por espontaneidade; ao contrário, faz parte de um conjunto de tarefas que resultam em avaliação, sob a forma de seminários, provas ou questionários. A avaliação da leitura faz parte da escolarização – processo inevitável, uma vez que, para levar qualquer saber à escola, é preciso formalizá-lo por meio de projetos e disciplinas. Contudo, ela não pode ser a finalidade principal do ato de ler.

Cabe ao professor quebrar algumas barreiras e, primeiramente, compartilhe o universo que o aluno conhece e por ele se interessa. Desprezar tais leituras é afastar-se ainda mais do jovem leitor, dificultando o trabalho com a formação literária desse leitor.

O professor não pode esquecer que, conforme ensina Pennac (1993, p.22), um romance conta antes de tudo uma história, portanto deve ser lido como um romance: “saciando primeiro nossa ânsia por narrativas”. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o prazer da literatura é o ponto essencial para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura.

Assim, uma estratégia válida para a realização desse propósito é o que denominamos Circuito do Livro como atividade possível. Nesse Circuito, cada aluno escolhe o livro que irá ler e, depois da leitura, apresenta à turma, o que acaba possibilitando a troca de livros entre os estudantes. A escolha do livro deve ser livre, mas, na data marcada, o aluno deve informar ao professor o título escolhido. Os alunos terão o direito de escolher o que irão ler e também terão o direito de mudar de livro ao longo do trabalho.

Nessa atividade, adota-se, pois, um sistema de rodízio de livros entre os alunos, de tal forma que cada um, ao terminar sua leitura, tem sempre a possibilidade de trocar o livro por outro. A cada troca, registra-se o novo livro que o aluno pegou para ler. É importante ressaltar que, nessa fase da atividade, o único controle feito pelo professor será quantitativo.

Para os alunos, o objetivo desse circuito é deixar que leiam livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título, entre outras motivações. O propósito será ler pelo gosto de ler, gratuitamente. E o “gratuitamente” aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. A principal tese defendida aqui é a de que se aprende a ler lendo. Nesse sentido, a quantidade é o caminho primeiro para a qualidade, pois, como afirma Geraldini (2008, p.112)

Não cremos que haja leitura qualitativa no leitor de um livro só. Escolhemos um caminho que, respeitando os passos do aluno, permite que a quantidade gere qualidade, não pela mera quantidade de livros lidos, mas pela experiência de liberdade de ler utilizando-se de sua vivência para a compreensão do que lê.

Além do Circuito do Livro outras estratégias podem e devem ser criadas. É válido lembrar que a leitura de um mesmo livro por diferentes alunos também é importante, pois possibilita discussão e reflexão, atividade que poderá vir a ser explorada pelo professor, independente da atribuição de uma nota.

É fundamental ressaltar que, em todas as atividades voltadas para a formação de leitores, não se pode perder de vista a importância da criteriosa seleção dos textos e da prática de leitura em voz alta pelo professor. Como já citado anteriormente, “o enredo enreda o leitor”, e a forma de narrar também desperta a vontade de conhecer uma história. O destaque dado aqui pela maneira de narrar deve-se ao fato de ser o gênero conto o foco da presente pesquisa.

Ler textos literários possibilita ao leitor o contato com a arte da palavra, com o prazer estético da criação artística, com a beleza trazida pela ficção, pela fantasia e pelo sonho, expressos por um jeito de expressão singular, carregado de originalidade e encanto.

O texto literário não pode, portanto, ser desconsiderado pela escola, principalmente nas aulas de Língua Portuguesa. O professor deve entender a leitura como prática intrínseca à sala de aula. Nessa perspectiva, o conto, gênero do domínio literário, pode ser um recurso

para o estímulo ao gosto pela leitura e, conseqüentemente, ao enriquecimento vocabular e ao amadurecimento da leitura e, às vezes, da escrita e, quem sabe, chegar ao prazer de ler. Sobre esses aspectos, versarão os próximos capítulos.

3 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Muito mais importante que recomendar livros é fomentar o amor à leitura.

Burrhus Frederic Skinner

É fato que a classificação de textos é de total importância, não só nas pesquisas ligadas à linguagem, mas também no ensino – seja do idioma nacional ou de línguas estrangeiras – já que o objetivo primeiro é capacitar o aluno a produzir e interpretar textos com diferentes finalidades sociais. Aprende-se, pois, uma língua para ler e produzir textos, e estes não existem fora de um gênero textual. Trabalhar com textos é, portanto, uma forma de se inserir em uma cultura e dominar uma língua.

De acordo com Marcuschi (2008, p.90), “quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística”.

Segundo o autor, a comunicação em uma sociedade se realiza a partir de formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, isto é, gêneros. Nessa perspectiva, os gêneros são instrumentos que “fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)”, são “instrumentos para agir discursivamente.” (MARCUSCHI, 2008, p.212), conseqüentemente devem ser o ponto de partida para as aulas de Língua Portuguesa.

Essa concepção de ensino privilegia a produção, a leitura e a análise dos diferentes gêneros, de cuja circulação social, conforme ressalta Antunes (2009, p.213), “somos agentes e testemunhas”. Os gêneros são tidos, por conseguinte, como as unidades concretas nas quais se deve dar o ensino.

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (MARCUSCHI, 2007, p.34-5).

Esse tipo de proposta demonstra uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e enxerga os gêneros nessa mesma linha. A produção textual, nessa perspectiva, cons-

titui uma atividade que se situa em contextos da vida cotidiana. Os gêneros são tratados como “formas históricas com uma relativa estabilidade e que circulam na sociedade para consumo dos falantes e leitores em geral” (MARCUSCHI, 2009, p.217).

Para Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2009, p.221), “os textos são um objeto legítimo de estudo”. O autor ressalta que a análise de seus níveis de organização permite trabalhar a maioria dos problemas relativos à língua em todos os seus aspectos. Dessa forma, o trabalho com os gêneros é de extrema relevância na medida em que eles são instrumentos de adaptação e participação na vida social e comunicativa.

O primeiro passo ao se pensar nos gêneros textuais como o caminho para o ensino de língua materna é delimitar quais gêneros devem estar presentes na sala de aula. Será que existe algum gênero ideal para o trabalho em sala de aula? Será que existem gêneros que são mais importantes que outros?

Para Marcuschi (2009, p.206),

há gêneros mais adequados para a leitura, pois tudo indica que em certos casos somos confrontados apenas com um consumo receptivo e em outros casos temos que produzir os textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, um reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), há gêneros mais adequados para a leitura, outros que são mais proveitosos para a produção escrita e ainda aqueles produtivos nas duas modalidades. O conto, gênero escolhido para esta pesquisa, insere-se no último grupo, conforme será explicitado em capítulos posteriores.

Outro aspecto importante é a questão da oralidade e escrita no contexto dos gêneros textuais. Conforme evidencia Marcuschi (2007, p.35), “os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos de situação de vida cotidiana...” Desse modo, o trabalho com os gêneros possibilita que o ensino de língua contemple as duas modalidades da língua: oral e escrita.

Essa noção relaciona-se ao conceito de adequação, como: contar piadas fora de lugar, por exemplo, é um caso de inadequação ou violação de normas sociais relativas aos gêneros textuais. Para Marcuschi (2007, p.36), isso quer dizer que não há só a questão da produção adequada do gênero, mas também um uso adequado, mais precisamente “adequação tipológica”, que diz respeito à relação que deve haver, na produção de cada gênero textual, entre os seguintes aspectos: natureza da informação ou do conteúdo veiculado; nível da linguagem (formal, informal, dialetal, culta); tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada,

corriqueira, solene); relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação); natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.

O autor acredita que essa relação obedeça “a parâmetros de relativa rigidez em virtude das rotinas sociais presentes em cada contexto cultural e social, de maneira que sua inobservância pode acarretar problemas” (2007, p.37).

Além dos aspectos citados, Antunes (2009, p.38) acredita que o estudo do gênero possibilitaria identificar a intenção global subjacente a cada texto e os objetivos particulares de cada parágrafo; prever o(s) destinatário(s) e suas condições de participação no curso do evento comunicativo; estabelecer os critérios de ordenação e sequência dos vários segmentos do texto, em respeito à sua estrutura esquemática; seguir as normas de paragrafação e as convenções de apresentação de cada gênero; analisar e sistematizar as noções e normas gramaticais e lexicais próprias de cada gênero e das condições de circulação desse gênero.

Oliveira (2007, p.80) destaca ainda outra utilidade dos gêneros textuais:

O ensino de interpretação de textos também se beneficia da classificação de gêneros. Temos de ler uma obra ficcional, por exemplo, sem esperar dela veracidade. Lendo uma notícia, ao contrário, “cobramos” do jornal que a veicula um compromisso com a verdade dos fatos, e é natural que o façamos. Quem lesse um desses gêneros como se fosse outro não conseguiria interpretar adequadamente o texto.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, é possível tratar dos gêneros na perspectiva explicitada e levar os alunos a produzirem e/ou analisarem eventos linguísticos os mais diversos (ou seja, textos), tanto escritos como orais, e identificarem as características de cada um dos gêneros estudados. Esse tipo de trabalho é um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual.

Em conclusão a essas observações sobre o tema em pauta, pode-se afirmar que o ensino de língua que privilegia o trabalho com os gêneros textuais mostra-se excelente oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos, uma vez que nada do que for feito linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

É inegável, portanto, que os gêneros textuais podem apoiar um trabalho de estudo da língua bem mais significativo e consistente. Antunes (2009, p.49) salienta que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e essas coisas só acontecem em textos”. À vista disso, os gêneros são formas de atuação social e prática de interação dialógica.

Enfim, vale insistir na ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos PCN, conforme será apresentado no item a seguir.

3.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os PCN de Língua Portuguesa (1998) defendem que o uso da língua, em textos orais e escritos, deve ser o eixo do ensino. Dessa forma, os gêneros textuais são o ponto de partida para o ensino de Língua Portuguesa. Entre os objetivos desse ensino, foram incluídas metas como ampliação da competência comunicativa dos alunos, e outras congêneres.

O principal objetivo desse documento é voltar-se para as discussões curriculares da área em curso há vários anos em muitos estados e municípios e apresentar propostas didáticas que auxiliem os professores em sala de aula.

Sobre essas propostas, é importante destacar a seguinte passagem:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude corretiva e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que:

- a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio;
- a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção;
- as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos (1998, p.18 e 19).

Os PCN (1998) acreditam que o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Desse modo, evidenciam um projeto educativo que se pretende comprometido com a democratização social e cultural e atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. Ressaltam que

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulem socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações (PCN, 1998, p.18).

É importante explicar que, na visão dos PCN (1998, p.18), letramento é entendido como “produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e

tecnologia”. São, portanto, práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

Para que as propostas dos PCN sejam compreendidas integralmente, é necessário evidenciar as concepções de linguagem, discurso e texto adotadas nesse documento.

A abordagem apresentada entende que interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: “dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (PCN, 1998, p.20-21). Dessa forma, as escolhas feitas ao produzir um discurso são decorrentes das condições em que o discurso é realizado, isto é, durante a interação verbal, o discurso é organizado a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que ele acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade entre locutor e interlocutor, da posição social e hierárquica que ocupam.

As condições de produção do discurso determinam as escolhas do gênero no qual ele se realizará, os procedimentos de estruturação e a seleção de recursos linguísticos. É claro que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Normalmente, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

Nessa perspectiva, o discurso, quando produzido, “manifesta-se linguisticamente por meio de textos” (PCN, 1998, p.21). O texto é, por conseguinte, o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo qualquer, é “uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência” (PCN, 1998, p.21).

Nessa concepção interacionista, todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são estabelecidos historicamente e constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático, o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional, estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo, configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor.

Sobre a estrutura interna do texto, os PCN (1998, p.22) optaram pelo termo “sequência” para falar de narração, descrição, argumentação e exposição:

As sequências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional.

A partir das concepções descritas acima, os PCN (1998) apresentam as propostas para o ensino de língua portuguesa. A visão apresentada chama atenção para o fato de que uma educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o estudante desenvolva sua competência discursiva. Um dos aspectos dessa competência é “o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (PCN, 1998, p.23). Para que esse objetivo seja alcançado, a unidade básica de ensino deve ser o texto:

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

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (1998, p.23).

Em nota de rodapé, são expostos os conceitos de competência discursiva, competência linguística e competência estilística. A primeira refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. A segunda está ligada aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. E a última corresponde à capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.

Nessa concepção, a compreensão e a produção de textos (nas modalidades oral e escrita) pertencentes a diversos gêneros supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino.

É fato, portanto, que o texto deve ser o eixo do ensino de língua materna, a partir dos gêneros textuais. Estes, contudo, representam um número quase ilimitado de textos que circulam na sociedade. Quais devem ser selecionados para a sala de aula? Para os PCN (1998, p.24),

os gêneros variam em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada.

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Por usos públicos da linguagem,

entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional (1998, p.24).

A partir dos critérios estabelecidos no referido documento, a escola deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

É conveniente ressaltar, entretanto, que “a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema” (PCN, 1998, p.26). Nesse sentido, a diversidade não pode abranger apenas a seleção textual; precisa contemplar também a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

A proposta didática deve orientar-se de forma heterogênea: a leitura de um artigo de divulgação científica não pode ser realizada da mesma forma que a de um conto. Para esta, a realização de anotações à margem, a elaboração de esquemas e de sínteses não são necessárias, para aquela, em função de sua finalidade, essas atividades tornam-se importantes. A respeito da especificidade do texto literário (como o conto), é válido lembrar que

constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua.

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o su-

jeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (PCN, 1998, p.26).

Os PCN (1998) lembram ainda que o texto literário também se distingue do ponto de vista linguístico: ainda que, em muitos casos, os aspectos formais do texto se relacionem aos padrões da escrita, sempre a composição verbal e a seleção dos recursos linguísticos obedecem à sensibilidade e a preocupações estéticas. Nesse processo construtivo original, o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua: “esta se torna matéria-prima (mais que instrumento de comunicação e expressão) de outro plano semiótico na exploração da sonoridade e do ritmo, na criação e recomposição das palavras, na reinvenção e descoberta de estruturas sintáticas singulares, na abertura intencional a múltiplas leituras pela ambiguidade, pela indeterminação e pelo jogo de imagens e figuras” (PCN, 1998, p.27).

A partir do que foi exposto, é possível afirmar que, a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p.27), as atividades curriculares dessa disciplina devem estar voltadas para “uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva”. Nessa concepção, a linguagem deve ser entendida como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem.

O principal objetivo do ensino de Língua Portuguesa é, pois, ampliar o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar a inserção efetiva do aluno no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

Para que esse objetivo se realize a escola deverá estabelecer um conjunto de atividades que, progressivamente, possibilite ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento:
 - * sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos, reconstruindo o modo pelo qual se organizam em sistemas coerentes;

- * sendo capaz de operar sobre o conteúdo representacional dos textos, identificando aspectos relevantes, organizando notas, elaborando roteiros, resumos, índices, esquemas etc.;
- * aumentando e aprofundando seus esquemas cognitivos pela ampliação do léxico e de suas respectivas redes semânticas;
- analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos:
- * contrapondo sua interpretação da realidade a diferentes opiniões;
- * inferindo as possíveis intenções do autor marcadas no texto;
- * identificando referências intertextuais presentes no texto;
- * percebendo os processos de convencimento utilizados para atuar sobre o interlocutor/leitor;
- * identificando e repensando juízos de valor tanto socioideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua;
- * reafirmando sua identidade pessoal e social;
 - conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico;
 - reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressem por meio de outras variedades;
 - usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoração das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica (PCN, 1998, p.32-33).

Antes de apresentar os conteúdos para as práticas de escuta e leitura de textos, o documento apresenta uma tabela que organiza os gêneros privilegiados para o estudo na escola. Para o trabalho com o texto literário – foco desta dissertação – os gêneros privilegiados foram:

PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático

Para a prática de produção de textos orais e escritos, a orientação dos PCN (1998) acerca dos textos literários segue o seguinte quadro:

LINGUAGEM ORAL	LINGUAGEM ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> • Canção • textos dramáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • conto • poema • crônica

Conforme ressaltam os PCN (1998), formar leitores é um processo que postula condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, especialmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Algumas dessas condições são as seguintes:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve organizar momentos de leitura livre em que também ele próprio leia, criando um circuito de leitura em que se fala sobre o que se leu, trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais (PCN, 1998, p.71).

O documento lembra que “ler por si só já é um trabalho” (PCN,1998, p.72), logo não é necessário que a cada texto lido se apresente um conjunto de tarefas a serem realizadas.

É necessário destacar que, mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Por conseguinte, todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

A respeito da produção do texto escrito, os PCN (1998) salientam que, para a escritura de um texto, o autor deve coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ressaltam que quando se escreve profissionalmente, ao contrário do que ocorre com o aprendiz, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho, pois

tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto terá ao ser impresso.

Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção (PCN, 1998, p.76).

A partir das considerações propostas pelos PCN de Língua Portuguesa (1998), evidenciadas neste capítulo, serão apresentadas no capítulo 5 atividades realizadas em sala de aula que podem contribuir para o trabalho em sala de aula com o gênero conto.

Como o conto é um gênero literário de base narrativa, é importante apresentar as principais características desse modo de organização do discurso. Antes, porém, é preciso explicitar uma questão de crucial importância, principalmente para as práticas de leitura e produção textual: a diferença entre modo de organização do discurso (também chamado de sequência textual e tipo textual) e gênero textual.

3.2 Gêneros textuais e modos de organização do discurso

Ficou claro a partir do item 3.1. deste capítulo que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como eixo os gêneros textuais, uma vez que nos comunicamos por meio de textos, e estes sempre se encaixam em um determinado gênero. A importância desse eixo é, pois, indiscutível. Nessa perspectiva, a reflexão sobre o que define um gênero textual se faz imprescindível.

De acordo com Marcuschi (2007, 19),

os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Segundo o autor, “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.” (2007, p.20). Suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais caracterizam-nos mais do que suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Marcuschi (2007, p.22) ressalta que

embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sociocomunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente, como se verá, que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente.

O autor salienta que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.” (2007, p.20) (grifo do autor), ou seja, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Ainda de acordo com o referido autor (2007), essa posição é adotada pela maioria dos estudiosos que tratam a língua em seus aspectos discursivos e enunciativos, e não em suas peculiaridades formais, privilegiando a natureza funcional e interativa, não apenas o aspecto formal e estrutural da língua. Nessa visão, a língua é entendida como atividade social, histórica e cognitiva.

Nesse contexto, os gêneros textuais “se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2007, p.20).

Bakhtin (1993, p.262) utiliza a nomenclatura “gêneros do discurso” e define-os como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. De acordo com o autor, para se definir o gênero devem ser levados em conta os seguintes aspectos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos, 2) a estrutura, 3) a linguagem (sequências textuais e tipos discursivos).

Marcuschi (2011) (*in* BAZERMAN, 2011, p.13) lembra que “um gênero é condicionado por outro e não se dá solto na realidade sócio-histórica”, o que significa que a própria vida social e a atuação são encadeadas por uma série de textos que funcionam como seus quadros e, ainda que os gêneros sejam bastante tipificados, “eles permitem mudanças, conjugações, misturas, inter-relações”. Portanto, “dominar gêneros é agir politicamente” (MARCUSCHI, 2011 *in* BAZERMAN, 2011, p.13).

Bazerman (2011, p.51) traz uma explicação sócio-histórica de gênero como “uma série de categorias culturalmente salientes e sempre em mudança, que moldam os espaços da atividade literária em qualquer época e lugar”. Para o autor, os gêneros são o que as pessoas reconhecem como tal em qualquer momento do tempo.

Antunes (2009) ressalta que a tipicidade dos gêneros origina-se de outra tipicidade anterior: a das situações em que os textos se efetivam, situações que são também culturalmente construídas, mas ressalta que, embora típicos e de estáveis, são também flexíveis, isto é, variam no decorrer do tempo, das situações, conforme a própria trajetória cultural diferenciada dos grupos em que acontecem. Variam ainda porque assumem novas formas, novas representações e valores; porque alteram sua frequência de ocorrência ou, ainda, porque surgem com características novas, isto é, surgem gêneros novos (o e-mail, o blog, a teleconferência, por exemplo).

A autora explica que tais variações acentuam, por um lado, o aspecto heterogêneo das atividades verbais e, por outro, o caráter inter-relacional das propriedades da textualidade, pois “cada variação de um texto significa, na verdade, uma resposta pessoal do sujeito às condições concretas de produção e circulação de seus discursos” (ANTUNES, 2009, p.55).

De acordo com Oliveira (2007, p.81-82), “um gênero textual é, pois, um item de determinada cultura: um conto ou um memorando é um produto cultural, tanto quanto uma bicicleta ou um creme de barbear”.

Marcuschi (2008) acredita que a determinação do gênero se dá basicamente pela função e não pela forma, uma vez que cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação: “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares.” (MARCUSCHI, 2008, p.154).

De acordo com essa visão, “a apropriação de dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (Bronckart, 1999, p.103, *apud* Marcuschi, 2008). Os gêneros são, portanto, formas culturais e cognitivas de ação social.

Marcuschi (2008) apresenta também a noção de “domínio discursivo”, que designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. São domínios discursivos o jornalístico, o literário, o publicitário, o legislativo, o burocrático, o científico. Gêneros textuais, como notícia, editorial ou crônica esportiva pertencem ao domínio discursivo jornalístico; ao literário, o conto, o romance, a epopeia; do burocrático, fazem parte o memorando, o ofício, o requerimento e assim por diante. Constituem, pois, práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Após a reflexão sobre o conceito de gênero textual, é importante analisar a relação entre os gêneros e os modos de organização do discurso (também chamados de tipos textuais e sequências textuais).

A expressão “modo de organização do discurso” (CHARAUDEAU, 2008) é utilizada para denominar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) bem como pela função que desempenha no conjunto, que é o texto. Geralmente, abrange categorias conhecidas como narração, descrição, argumentação, exposição e injunção. Já a expressão “gênero textual”, conforme foi evidenciado anteriormente, refere-se aos textos encontrados na

vida diária que apresentam características sociocomunicativas definidas pelo contexto de produção, conteúdo, propriedades funcionais, estruturação do texto.

Há autores que utilizam a expressão “tipo textual” ao falar dos modos citados acima. Marcuschi, por exemplo, adota essa nomenclatura e define os tipos textuais como

uma espécie de construção teórica {em geral uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências teóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p.154-155).

Para o autor, em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas, ou seja, são praticamente ilimitados.

Em síntese, na visão de Marcuschi (2008), tipo textual designa uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), e gênero textual refere-se aos textos materializados da vida diária, os quais apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.

Para uma abordagem mais didática, o autor elabora o seguinte quadro:

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades
2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	sociocomunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categoria teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente limitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
	4. exemplos de gêneros: <i>telefonema, bilhete, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva etc.</i>

Oliveira (2007, p.81) adota a expressão “modo de organização do discurso”, terminologia escolhida também pela presente pesquisa. Para o autor, os modos de organização pertenceriam ao plano intratextual, uma vez que enfocam a estrutura interna do texto; já os gêneros, ao plano extratextual, visto que estão relacionados às finalidades dos textos e às situações comunicativas em que são produzidos.

Os diferentes modos de organização do discurso nem sempre aparecem isoladamente, havendo, normalmente uma imbricação entre eles. Em romances e contos, por exemplo, a narração do enredo conjuga-se com a descrição do espaço e das personagens. Por outro lado, em textos científicos, pode-se encontrar a combinação de exposição, descrição e injunção. A abordagem de assuntos polêmicos pode conjugar, por exemplo, a argumentação na defesa de pontos de vista com passagens narrativas e descritivas.

Dessa forma, cada gênero textual pode construir-se a partir da combinação de sequências de base descritiva, narrativa, expositiva, argumentativa e injuntiva, com características e objetivos definidos. Há, por conseguinte, correlação entre os gêneros textuais e os modos de organização do discurso, conforme explica Oliveira (2007, p.82):

O fato de os gêneros – e os domínios em que se enquadram – dependerem de aspectos culturais (portanto extratextuais) não significa que não haja correlação entre certos domínios e gêneros, por um lado, e determinados modo de organização, por outro e, embora o que os modos tenham de essencial típicos sejam traços de natureza intratextual, existe uma correlação entre eles e determinadas **situações comunicativas** propensas a fazê-los aparecer, isto é, modos, gêneros e domínios se inter-relacionam, como não podia deixar de ser (grifo do autor).

Oliveira (2007) destaca outro ponto importante em relação aos modos e aos gêneros: os modos, não sendo típicos de determinadas culturas, são universais, isto é, tendem a existir em todas elas. Manifestam-se de diferentes formas em diferentes culturas, todavia tal fato não nega sua universalidade:

a existência mesma desses modos de organizar o texto. Os pós-modernos não nararam do mesmo modo que os românticos, nem estes o fazem como os naturalistas; não se argumenta hoje como no século XVIII, nem os nativos de uma tribo australiana descrevem paisagens do mesmo modo que nós (OLIVEIRA, 2007, p.83).

Outra diferença entre modos e gêneros é que um texto, do início ao fim, pertence ao mesmo gênero. “Não é possível um conto, a partir de determinado parágrafo, transformar-se numa receita culinária ou num memorando, no entanto tendem a coocorrer num mesmo texto sequências pertencentes a diferentes modos de organização textual” (OLIVEIRA, 2007, p.83). Os modos “só aparecem em estado 'puro' no nível microestrutural” (OLIVEIRA, 2007, p.83). É possível identificar o modo de organização de um parágrafo, de uma frase, de um fragmento

de frase etc., mas não do texto como um todo. Neste, haverá a predominância de determinado modo sobre os demais.

O que pode ocorrer, por exemplo, é a inserção de um gênero em outro (por exemplo: uma carta contida num romance, um poema numa piada, um e-mail numa ata de reunião), fenômeno textual completamente diferente da coexistência de dois ou mais modos num mesmo texto. Conforme ressalta Oliveira (2007), nessas inserções, a relação entre o texto inserido e aquele no qual se insere é de continente e de conteúdo.

Oliveira (2007, p.83), relaciona o conceito de Bakhtin com o de contrato de comunicação, ressaltando que

Na verdade cada gênero textual está associado a um **contrato de comunicação**, ou seja, a um conjunto de “direitos” e “deveres” de quem produz o texto e de quem o interpreta. Cada gênero, de acordo com o contrato de comunicação que a ele subjaz, aceita determinada temática, determinada macroestrutura textual, certas estruturas sintáticas, certo vocabulário etc. e rejeita outros... (grifo do autor)

Contrato de comunicação é um conceito estabelecido por Charaudeau (2008, p.60) e constitui-se pelo conjunto das restrições que codificam as práticas sociolinguageiras, as quais resultam das condições de produção e interpretação do ato de linguagem. De acordo com Oliveira (2007, p.83), “a própria relação de quem fala ou escreve com a veracidade do conteúdo da mensagem é objeto do contrato de comunicação de cada gênero”.

Correlacionando este conceito com Bakhtin, Oliveira (2007, p.84) faz a seguinte consideração:

O **conteúdo temático** típico de um gênero é o conjunto dos possíveis temas abordáveis nos textos a ele pertencentes, de acordo com o contrato de comunicação que o rege. Esse conteúdo está ligado ao universo em que se inserem as possíveis situações comunicativas em que tal gênero é produzido. Há temas adequados e inadequados para uma piada, para uma conferência, para um sermão etc. O **estilo** – da maneira como Bakhtin emprega o termo – corresponde a determinadas escolhas, feitas dentre as opções oferecidas pelo sistema da língua e aceitáveis dentro do contrato de cada gênero. É a “estilística da língua” de Bally que Bakhtin se refere quando fala em estilo. E a **construção composicional** exigida pelo contrato de comunicação é um conjunto das macroestruturas textuais permitidas por esse contrato. É, pois, a superestrutura do texto.

Em outras palavras, o que é permitido ou interdito num ato de linguagem, dentro de um tipo mais ou menos padronizado de situação comunicativa, constitui as convenções de um gênero textual, que são contrato de comunicação desse gênero (grifo do autor).

Dessa forma, segundo o autor, não há texto que não se enquadre em um gênero, não existe gênero que não obedeça a um contrato de comunicação, e não há contrato de comunicação que não se refira a uma situação comunicativa.

Sobre as categorias do plano intratextual, é possível fazer uma comparação entre alguns autores. Charaudeau (2008) adota a terminologia “modos de organização do discurso” e estabelece os seguintes componentes: narrativo, descritivo, argumentativo e enunciativo. Marcuschi (2007) elege a terminologia “tipos textuais” e acredita que sejam cinco tipos: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo, injuntivo. Oliveira (2007) segue a escolha de Charaudeau, mas acrescenta à sua lista o modo injuntivo; para o autor, todos os modos têm em comum a intratextualidade e a universalidade.

O modo descritivo tem por objetivo oferecer ao leitor/ouvinte a oportunidade de visualizar o cenário em que uma ação se desenvolve e as personagens que dela participam, consiste, portanto, na enumeração das características próprias dos lugares, pessoas, coisas, costumes; envolve a imobilidade do objeto descrito fora de qualquer dimensão temporal. A descrição está presente tanto na ficção (nos romances, novelas, contos, poemas) quanto em outros gêneros textuais (artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia, propaganda, textos jornalísticos). Os advérbios e expressões indicativas de lugar são essenciais à coerência textual, permitindo a localização espacial do cenário e as personagens descritas. Os tempos verbais mais frequentes são o presente do indicativo no comentário e o pretérito imperfeito do indicativo no relato.

O modo expositivo tem a finalidade de apresentar informações sobre assuntos; consiste na apresentação de ideias, pensamentos, doutrinas; reflete, explica, avalia, conceitua; expõe ideias, analisa, informa, situa-se no conhecer abstraindo-se das marcas de tempo e espaço. Uma explicação de um livro didático e um artigo de uma revista científica, por exemplo, se constroem a partir da exposição.

O modo argumentativo busca convencer, influenciar, persuadir alguém; por meio desse modo, defende-se um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, arrazoados, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição. Seu objetivo consiste em apresentar hipóteses com base em argumentos, exemplificar e encaminhar conclusões. Um editorial de jornal, um arrazoado jurídico, um texto publicitário se constroem a partir do modo de organização argumentativo.

O modo injuntivo tem o objetivo de indicar como fazer ou realizar uma ação. As receitas, os manuais, as regras de jogo são exemplos de gêneros textuais que apresentam esse modo de organização. Tais gêneros dirigem-se ao leitor sob a forma de comandos expressos, em geral, por verbos no modo imperativo.

O modo enunciativo

é de natureza metadiscursiva, ou seja, é organizador dos outros modos. Segundo a metáfora didática de Charaudeau, ele é o “cocheiro” da carruagem da comunicação e os demais são os “cavalos”. O modo enunciativo, por conseguinte, “comanda” os demais. Pertencem a ele esclarecimentos sobre o tipo de ato que praticamos com nossa fala ou escrita, como em “é uma ordem”, “não estou perguntando nada”, “não estou mandando, estou pedindo”, “não estou reclamando, estou só informando”, “o fim desta é informar-lhe que” etc.

Outras vezes o modo enunciativo assume a forma de reformulação do discurso. Por exemplo: quando empregamos os conectores reformulativos *ou melhor, minto, digo, na verdade, na realidade* etc. (OLIVEIRA, 2007, p.86)

O modo narrativo será analisado no próximo capítulo, pois o gênero contemplado nesta pesquisa – o conto – é de base narrativa.

Há ainda outras possibilidades de classificação para as categorias intratextuais, além das aqui expostas, o que “elevaria talvez seu número para pouco mais de dez” (OLIVEIRA, 2007, p.90), contudo, é claro que nunca serão tão numerosas quanto os gêneros.

É inegável a importância de levar o aluno a produzir textos em determinados gêneros muito frequentes no dia a dia da atualidade, entretanto, como ressalta Oliveira (2007, p.90), continua sendo produtivo, paralelamente a isso, “exercitá-lo no manejo dos modos, levando-os a redigir textos descritivos, narrativos e argumentativos, bem como injuntivos e expositivos”, pois se o aluno, no Ensino Fundamental e Médio, aprender a dominar as técnicas de cada um dos modos, precisará apenas, no exercício da profissão, adaptar o conhecimento adquirido às peculiaridades dos gêneros próprios desta.

Em síntese, é válido tomar os gêneros, e conseqüentemente os modos, como referência para o estudo da língua e para o desenvolvimento de competências em fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente.

O trabalho de leitura/produção textual na escola precisa, portanto, propiciar ao aluno a identificação e a incorporação de estratégias de organização do discurso que garantam sua unidade e eficiência, visto que um enunciado oral ou escrito é considerado um texto quando forma um todo coeso e coerente, constituindo um espaço de produção e circulação de significados, resultado da interação que se estabelece entre os interlocutores.

4 O GÊNERO EM QUESTÃO

Sempre imaginei que o paraíso será uma espécie de biblioteca.

Jorge Luis Borges

Os PCN de Língua Portuguesa, conforme foi exposto no capítulo anterior, enfatizam a importância dos gêneros textuais para o ensino. O estudo aprofundado dos gêneros é uma ponte para o desenvolvimento da compreensão e produção textual, além de ser uma forma de se lidar com a língua em autênticos e diversos usos do dia a dia.

Um dos gêneros proposto pelos PCN para o 9º ano do ensino Fundamental II é o conto, gênero literário de base narrativa – foco desta pesquisa. Antes de apresentar as atividades propostas para o trabalho com esse gênero na sala de aula, é importante estudar o modo de organização narrativo e apresentar as características principais do gênero em questão, bem como algumas vantagens em trabalhá-lo em sala.

4.1 O modo de organização narrativo

Uma narrativa é o simulacro das ações do homem no mundo, e o que define o componente narrativo do texto é a mudança de situação, a transformação. Narrar é, pois, fazer um relato de determinada sequência de acontecimentos, reais ou inventados.

Em síntese, toda narrativa consiste numa sequência de fatos, ações ou situações que, envolvendo participação de personagens, se desenrolam em determinado lugar e momento, durante certo tempo. As circunstâncias e motivações da atuação das personagens e a configuração dos seus conflitos e antagonismos constituem situações dramáticas (Garcia: 2007, p.258).

O hábito de narrar é muito antigo. Segundo Barthes (1968, *apud* CABRAL & MINCHILLO, 1989, p.1), “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades”. O homem, independente da raça, religião ou classe social, parece ter sentido sempre a necessidade de narrar – de alguma forma – certas situações pelas quais tenha passado.

Cabral e Minchillo (1989) lembram que as narrativas têm sido transmitidas por diversas linguagens: pela imagem (linguagem visual); pela palavra (linguagem verbal: oral ou escrita); pelos gestos (linguagem gestual); pelos sons (linguagem musical). Os autores ressaltam que uma narrativa, por mais simples que seja, apresenta ação (sequência de acontecimentos), personagens (seres que participam dos acontecimentos), narrador (que conta a história), espaço (lugar dos acontecimentos) e tempo (quando acontece a história). Estes, por conseguinte, são os elementos essenciais da narrativa.

É necessário destacar que, no interior do texto narrativo, ocorre sempre progressão temporal entre os acontecimentos relatados, ou seja, os eventos são concomitantes, anteriores ou posteriores uns aos outros.

Já que o ato de narrar ocorre, por definição, no presente, o qual indica uma concomitância em relação ao momento da fala (no caso, fala do narrador), ele é posterior à história contada, que, conseqüentemente, é anterior a ele; logo, o subsistema do pretérito (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito) é o conjunto de tempos verbais da narração, por excelência.

A narração está presente em cantigas de roda, contos de fada, poemas de cordel, música popular, piadas, histórias em quadrinhos... O modo de organização narrativo é a base de determinados gêneros literários, como a epopeia, o romance, a novela, o conto. No que diz respeito à estrutura textual, os elementos essenciais para a coesão e a coerência do texto são os verbos no pretérito perfeito e os advérbios indicadores de tempo e espaço. Os fatos são apresentados em sequência, numa relação de causa/efeito. Em suma, narrar é relatar acontecimentos, fatos reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo.

Garcia (2007) salienta que uma narrativa se estrutura a partir das seguintes fases: exposição, complicação (conflito), clímax e desfecho. Seus elementos principais são narrador, personagens, tempo e espaço. O enredo (intriga, trama, história ou estória, urdidura, fábula) é constituído pelo conjunto de fatos que se encadeiam, dos incidentes ou episódios em que as personagens se envolvem, num determinado tempo e num determinado ambiente, motivados por conflitos de interesse ou de paixões. É estruturado por um nexos de causa e efeito. De acordo com o autor, enredo é, portanto, o que acontece, é a narrativa mesma.

Na exposição, o narrador geralmente explica (hoje, muitas narrativas se iniciam na complicação) certas circunstâncias da história, situando-as em certa época e certa ambiência, introduzindo ou apresentando algumas personagens.

A complicação é a fase em que se inicia propriamente o conflito, o choque dos interesses entre o(s) protagonista(s) e o(s) antagonista(s). O clímax é o ápice da história, seu ponto

de maior tensão, aquele estágio em que o conflito entre as personagens centrais chega a um ponto tal, que já não é possível prolongar o desfecho ou desenlace, que, por sua vez, é a solução mesma dos conflitos, o momento da grande destruição trágica, da morte, das revelações de identidade, da solução do mistério, da união dos amantes, da descoberta e morte dos vilões, entre outras possibilidades.

O fato relatado pode ser real ou fictício. A história do gênero humano, a biografia de um herói, a autobiografia, uma reportagem policial constituem relatos de fatos reais. O romance, o conto, a novela, a anedota (no seu sentido original, história inédita, muitas vezes picante ou divertida) são algumas das espécies do gênero de ficção, sabendo que ficção (do latim *fingere* = fingir) é invenção, é “fingimento”, é produto da imaginação. A narração trabalha com o concreto, com o singular, relatando uma sequência particular de ações, que ocorrem no decorrer do tempo. A verossimilhança é também um “componente” do texto narrativo, ela pode ser definida como a impressão da verdade que a ficção consegue provocar no leitor. Os fatos narrados precisam ser “reais” no contexto da história, levando em conta o gênero e, conseqüentemente, seu contrato de comunicação. Em um conto maravilhoso, por exemplo, o elemento mágico pode estar presente, nesse gênero esse tipo de ocorrência é verossímil.

Cabral e Minchillo (1989, p.21) ressaltam que

Escrever uma história não é reproduzir uma sequência de ações de modo exaustivo. Uma boa história apresenta apenas aquilo que interessa.
 Numa narração, todos os acontecimentos devem ser selecionados, de maneira que formem uma unidade. Nenhuma ação deve ser supérflua, todos os fatos precisam contribuir juntamente para o sentido do texto.

Dessa forma, a narração “é um conjunto de elementos que se inter-relacionam. Personagem, espaço, tempo, ação e narrador formam um todo significativo” (CABRAL & MINCHILLO, 1989, p.42), isto é, numa história nada está solto, nada “sobra”. Todos os elementos narrativos devem contribuir, em conjunto, para o sentido do texto.

Nos textos de base narrativa, portanto, um narrador conta uma história, encadeando acontecimentos vividos por personagens. Os conflitos evoluem no tempo, até um ponto culminante e um desenlace. O tempo da narrativa é o passado em relação ao momento da narração.

O quadro apresentado abaixo apresenta os elementos essenciais da narrativa e suas principais características:

Foco narrativo	Tempo	Espaço	Personagens
Em primeira pessoa (narrador-personagem)	Ordenação temporal: linear e não linear: cortes, <i>flashback</i> (retrospectiva).	Físico Social	Modos de apresentação: direto (descrição) e indireto (através de ações e falas (índices).
Em terceira pessoa (narrador-observador)			Caracterização (física/psicológica): <ul style="list-style-type: none"> • complexas; • típicas; • caricaturais.

A caracterização de uma personagem pode ser feita pela descrição dos aspectos físicos, psicológicos e sociais ou por suas *ações*. Cabral e Minchillo (1989) evidenciam a importância da seleção de características que sejam significativas para a unidade do texto, para a obtenção do sentido geral da narração.

Sobre o espaço, os autores ensinam que

Assim como acontece com as personagens, o espaço deve ser caracterizado de maneira que se torne um espaço especial, singular. Uma sala não deve ser “uma sala qualquer”, mas “aquela” sala “daquela” história. É importante selecionar alguns aspectos que melhor caracterizem o espaço, criando uma imagem viva de determinado local. Lembre-se: os aspectos selecionados devem ser significativos, não se deve fazer apenas uma lista de pormenores (1989, p.38).

O tempo “época” aparece num texto especialmente através da caracterização das personagens e do espaço: “um homem de casaca, chapéu e bengala, passando numa carruagem por uma rua de pedra cria na imaginação do leitor uma cena do século XIX” (CABRAL & MINCHILLO, 1989, p.50). O tempo “duração” indica quanto tempo se passou do começo ao fim da história (duas horas, um dia, meses ou anos).

Sobre a ordenação temporal no texto, os autores (1989, p.54-55) destacam que

Uma narração parte de uma situação inicial que se complica e desenvolve, resultando numa nova situação final. Existe, portanto, uma sequência determinada de acontecimentos: fato A ocorre antes de B que ocorre antes de C. O texto narrativo pode apresentar os fatos exatamente nessa ordem: começa por mostrar A, depois mostra B, acabando em C. Quando isso acontece dizemos que a organização é *cronológica* (reproduz a sequência dos fatos tal como eles ocorreram). Porém muitas vezes os textos não apresentam os fatos em ordem cronológica. Quando os fatos são narrados em uma sequência que não respeita a ordem dos acontecimentos, dizemos que a organização é *acronológica*.

A distinção entre narrador em 1ª ou em 3ª pessoa reflete numa mudança do ponto de vista, chamado de foco narrativo, o qual está ligado ao narrador, responsável por contar a his-

tória e conduzir as ações, mostrando as personagens e os espaços para o leitor. O narrador em 1ª pessoa é uma das personagens da história; ele tem acesso apenas aos acontecimentos que presencia ou às notícias que recebe sobre eles. Assim, nada pode dizer com certeza acerca dos pensamentos e sentimentos das outras personagens. O narrador em 3ª pessoa, ao contrário, tem total acesso a todas as cenas, espaços e consciências das personagens.

É importante esclarecer que narrador e autor não são sinônimos:

Quem conta (uma história) não é *quem escreve* (um livro) nem *quem é* (na vida). Ditto de outra forma, embora aparentemente seja uma mesma pessoa, como na autobiografia, não se pode confundir o *indivíduo*, ser psicológico e social, o *autor*, ser que escreveu, por exemplo, um romance, e o *narrador*, “ser de papel” que conta uma história.

A mesma observação pode ser feita a propósito do leitor: não se pode confundir tal *indivíduo* com o *leitor real* em que ele se torna e ao qual é pedido um mínimo de *competência de leitura*; nem este leitor real como o *leitor*, “ser de papel”, que se acha implicado como *destinatário* de uma história contada por um narrador (CHARAUDEAU, 2008, p.183-184) (Grifo do autor).

É válido ressaltar que uma história sempre pressupõe a presença de um destinatário:

Da mesma maneira que há, no interior da narrativa, uma grande função de troca (repartida entre um doador e um beneficiário), homologicamente a narrativa é o objeto de uma comunicação: há um doador da narrativa, há um destinatário da narrativa. Sabe-se que, na comunicação linguística, *eu* e *tu* são totalmente pressupostos um pelo outro; do mesmo modo, não pode haver narrativa sem narrador e sem ouvinte (ou leitor). Isto talvez seja banal, no entanto ainda é mal explorado (BARTHES, Communications n.8, Seuil, 1966, *apud* CHARAUDEAU, 2008, p.183).

Nesse sentido, de acordo com o referido autor (2008), a narrativa, como a comunicação em geral, articula dois espaços de significação:

a) *um espaço externo* ao texto (*extratextual*), onde se encontram os dois parceiros da troca linguística: o *autor* e o *leitor “reais”*. Os dois sujeitos, cujo objeto de troca é o *texto* – como coisa escrita ou dita -, são seres de *identidade social*. Eles correspondem ao *sujeito falante* e ao *sujeito receptor-interpretante* do dispositivo geral da comunicação.

b) *um espaço interno* ao texto (*intratextual*), onde se acham os dois sujeitos da narrativa: o *narrador* e o *leitor-destinatário*. Estes dois sujeitos, cujo objeto de troca é uma forma particular de texto, são seres (de papel) de *identidade discursiva*. Eles correspondem ao *enunciador* e ao *destinatário* do “dispositivo geral da comunicação” (CHARAUDEAU, 2008, p.184) (Grifo do autor).

Destaca ainda que o modo de organização narrativo tem por função principal construir a sucessão das ações de uma história no tempo, com a finalidade de fazer um relato.

Para o trabalho didático inicial com o modo de organização narrativo, é possível estabelecer o seguinte quadro-resumo:

MODOS DE ORGANIZAÇÃO	DEFINIÇÃO	OBJETIVO	TEMPO DE OCORRÊNCIA NO MUNDO REAL	PRINCIPAIS RECURSOS LINGÜÍSTICOS
NARRAÇÃO	Consiste no relato de acontecimentos ou fatos reais ou imaginários, envolvendo ação e movimento, no transcorrer do tempo.	Contar os fatos, os acontecimentos.	Sequencialidade. Apresentam fatos em sequência, numa relação de causa/efeito.	Verbos no pretérito e os advérbios indicadores de tempo e espaço, conectores temporais.

Conforme mencionado anteriormente, o conto, foco do presente trabalho, é um gênero de base narrativa. Suas características principais serão apresentadas no próximo item.

4.2 O conto como gênero textual

Segundo Magalhães Júnior (1972, p.9), além de ser a mais antiga expressão da literatura de ficção, “o conto é também a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem conhecimento da linguagem escrita”.

De acordo com o autor, aqueles que reduziram os primeiros contos orais à forma escrita limitaram-se, em geral, a recolher criações anônimas, que outros, mais tarde, reescreveriam, à sua maneira, ampliando, enriquecendo e embelezando, “seguindo à risca o velho provérbio: quem conta um conto, aumenta um ponto” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p.10).

Na Idade Média, não havia distinção a rigor entre conto, anedota, parábola, exemplos morais, fábula, novela e romance. “A influência destes ainda estaria presente na obra de Giovanni Boccaccio, o famoso *Decameron*, reconhecido uma obra-prima e que lançou as bases do conto, na forma que se tornou clássica” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p.10).

Freitas (2013, p.38) explica que a origem da palavra conto “não é precisa por confundir-se com a ideia de quantidade do verbo contar. Segundo o raciocínio, designava inicialmente a enumeração de objetos e, com o passar do tempo, recebeu também o sentido de enumerar fatos”.

A finalidade primeira desse gênero literário é narrar uma história, que tanto pode ser breve como relativamente longa, obedecendo num e noutra caso a certas características próprias do gênero.

O conto é uma narrativa linear, que não se aprofunda no estudo da psicologia dos personagens nem nas motivações de suas ações. Ao contrário, procura explicar aquela psicologia e essas motivações pela conduta dos próprios personagens. A linha do conto é horizontal: sua brevidade não permitiria que tivesse um sentido menos superficial. Já o romance, em vez de episódico, como o conto, é, ao contrário deste, uma sucessão de episódios, interligados. E exige do autor tratamento diverso, quer na apresentação dos acontecimentos, quer no estudo dos personagens. O romance explora-os em sentido vertical, com uma profundidade a que o conto não pode aspirar. Outra distinção, em que insistem alguns críticos e ensaístas literários, é a de que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, ao passo que o romance historia um acontecimento ou série de acontecimentos no tempo presente, à medida que estes se desenrolam (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p.10-1).

Uma das formas mais simplistas para diferenciar conto e romance, conforme ensina o autor acima citado (1972), é tomar como ponto de referência a extensão de um e de outro. Em conformidade com tal critério, uma história longa é um romance; breve, um conto; de tamanho médio, uma novela.

Lembra ainda que, no passado, as três dimensões – conto, novela, romance – a tal ponto se confundiam, que simples histórias curtas eram denominadas romances, por seus próprios autores, e até mesmo uma anedota de extrema brevidade era classificada pelo nome de novela. De acordo com o autor, apenas muito mais tarde é que surgiram diferenciações e se estabeleceram fronteiras entre o conto, a novela e o romance.

Magalhães Júnior (1972) salienta ainda que a matéria do conto é um episódio, já a do romance uma série de episódios. O autor ressalta, contudo, que há contos igualmente constituídos por uma série de episódios, mas neles tais episódios são tratados de forma linear e resumida, ao passo que no romance são elaborados por outra forma e analisados em todas as minúcias.

São tão numerosas as definições de conto, tão amplas e tão concessivas, que Mário de Andrade chegou a afirmar, em tom de humor, que “conto é tudo o que o autor diz que é conto” (*apud* MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p.12).

Segundo Freitas (2013, p.38), “da oralidade para escrita, muitas mudanças aconteceram, ao longo dos séculos, alterando forma e conteúdo”. No século XIX, em especial, o conto era considerado nobre, forma tipicamente literária. Nessa época, a expansão da imprensa contribuiu para a divulgação em revistas e jornais. Teve, assim, uma espécie de renascimento no século XIX, com o aparecimento de numerosos escritores que encontraram no conto, por excelência, “o seu meio de expressão literária e artística e se dedicaram com êxito a um tipo de história que transcendia o prosaísmo do cotidiano e conduzia o leitor a um mundo algumas vezes fascinante, outras vezes aterrador” (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972, p.65).

Os séculos XIX e XX foram importantes na trajetória desse gênero literário pelo grande número de contistas de talento compondo “obras de primeira grandeza, numa aceleração antes desconhecida” (MOISÉS, 1977, p.122 *apud* FREITAS, 2013, p.38). Na literatura nacional, destacam-se Machado de Assis, Lima Barreto (escritores escolhidos para o *corpus* dessa pesquisa), Orígenes Lessa e Lygia Fagundes Telles, entre tantos outros.

Apesar das mudanças e das adequações à época, a característica mais importante do conto, sua unidade dramática, preserva-se ainda hoje. Se o romance e a novela compõem-se por vários conflitos, o conto focaliza uma única ação que centraliza todo o enredo. Os outros elementos da narrativa, como espaço e tempo, também são objetivos e apresentados somente em detalhes quando estes contribuem para o conflito. Nessa perspectiva, Freitas (2013, p.38) ressalta que “a linguagem sem excessos é pensada e medida para conquistar o leitor e garantir sua atenção para a unidade do texto”. Para não destoar de toda a economia de elementos, o número de personagens pode ser reduzido.

A autora também destaca que alguns autores, como Machado de Assis, quebraram o modelo do gênero, apresentando aos leitores, com minúcia, personagens que mostram o que são em essência e não apenas no “fragmento da vida” do conto. Cita como exemplo de tal (des)construção o conto “O espelho – esboço de uma nova teoria da alma humana”, no qual a visão machadiana acerca da alma humana é exposta.

No que diz respeito à temática, com base nas características principais do gênero em questão, há diferentes formas de apresentá-lo. Pelo histórico da tradição, Freitas (2013, p.39-40) destaca algumas delas: o fantástico, o moral e o policial.

Em relação ao conto fantástico, sua criação é atribuída ora ao alemão Ernst Theodor Amadeus Hoffmann, ora ao francês Jean-Jacques Ampère. Trata-se de uma narrativa em geral curta, inspirada na ilusão e, muitas vezes, no fantasmagórico, sem confundir-se com as narrativas maravilhosas, com as de Charles Perrault, ligadas à fantasia pura;

O conto moral, por sua vez, de bastante prestígio no passado, surgiu como continuidade das fábulas, já que traz consigo o mesmo objetivo de mostrar exemplos acompanhados de uma moral. Na Idade Média, era utilizado para tornar mais estimulantes os sermões religiosos;

Quanto ao conto policial, caracteriza-se pela presença de detetives habituados a resolver crimes por meio de pistas e inteligentes deduções. Das muitas histórias criadas ao longo do tempo, foi na figura do detetive inglês Sherlock Holmes que o conto policial se eternizou.

O trabalho com esse gênero na sala de aula pode contribuir para despertar no aluno tanto o desejo pela leitura quanto pela análise textual, levando-o a perceber as marcas linguísticas que contribuem para a textualidade e para interpretação do texto. O gênero em questão

pode ser, portanto, um poderoso aliado tanto no desenvolvimento da competência textual do aluno. Atividades que levem o aluno a perceber as características do gênero bem como diferenciar os tipos de conto, por exemplo, podem, efetivamente, desenvolver não só a capacidade de reconhecimento do gênero estudado, bem como propiciar, pelo olhar crítico, a formação das preferências de leitura. O formato atual do conto como narrativa curta constitui uma das vantagens para o trabalho desse gênero em sala de aula.

O próximo capítulo apresentará atividades realizadas em sala de aula que pretendem ser um gesto nesse sentido.