O TEXTO COMO INTERAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Geldes de Campos Castro[1]

RESUMO

Pensar gêneros textuais implica considerar o contexto social em que estes são produzidos, assim como as finalidades a que se propõem. Sustentar esta afirmação significa pensar também o gênero como uma ação, ou resultante desta, adquirindo significados a depender da situação e do contexto social no qual acontece. A dimensão social do texto é então o ponto de partida para se entender essas manifestações e, consequentemente, pensar em suas implicações para o ensino. Este artigo se articula com a proposta de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Belém, em particular do II Ciclo, propondo-se a uma reflexão a respeito do trabalho com gêneros textuais, destacando de que maneira estes foram abordados durante os momentos de formação e o que justifica a opção pela organização das propostas didáticas a partir dessa perspectiva. Para isso, tomou-se como objeto de análise o material impresso das oficinas realizadas nos anos de 2009 a 2015, destacando aquelas que tratam sobre o estudo dos gêneros textuais e enfatizando as sequências didáticas desenvolvidas. O ponto de partida foi o pressuposto de que o gênero textual é uma ação social (MILLER, 1994) sendo, portanto, definido como uma atividade sócio-discursiva. Apoia-se em estudos como os de Bronckart (2003), Marcuschi (2002), Souza (2009), Lopes (2010) e Biasi-Rodrigues (2002).
Palavras-chave: Gêneros textuais. Interação social. Alfamat. Formação de professores.

---

1 Mestre em Ciências Sociais – Sociologia (UFPA). Doutorando em Ciências Sociais – Sociologia (UFPA). Professor da Rede Municipal de Ensino de Belém. Assessor Pedagógico do Núcleo de Informática Educativa – NIED/SEMEC. E-mail: geldes@bol.com.br

RESUMEN

Creo que los géneros de texto implica considerar el contexto social en que se producen, así como los fines para los que están proponiendo. Apoyar esta declaración significa también pensar el género como una acción, o resultante de este, adquiriendo significados dependiendo de la situación y el contexto social en el que sucede. La dimensión social del texto es así el punto de partida para entender estas manifestaciones y, en consecuencia, pensar en sus implicaciones para la enseñanza. Este artículo se articula con la propuesta de formación continua de maestros de las escuelas municipales de Belém, en particular del segundo ciclo, proponiendo una reflexión acerca del trabajo con géneros de texto, destacar cómo éstos se abordaron durante los momentos de formación y lo que justifica la opción para organizar las propuestas didácticas desde esa perspectiva. Para eso, tenemos como objeto de análisis el material impreso de las oficinas en los años 2009 a 2015, destacando aquellos que se ocupan con el estudio de los géneros textuales y haciendo hincapié en las secuencias didácticas desarrollaron. El punto de partida fue la suposición de que el texto es una acción social (MILLER, 1994) y por lo tanto se define como una actividad socio-discursiva. Basado en estudios como depende (2002), Souza (2009), Bronckart (2003), Lee (2010) y Biasi-Rodrigues (2002).

Palabras clave: géneros de texto. Interacción social. Alfamat. Formación de los docentes.

1 INTRODUÇÃO

As atividades realizadas na convivência cotidiana são sintetizadas pela linguagem e concretizadas na forma de textos, sejam eles orais ou escritos. A expressão manifestada nos textos e a realidade social estão, portanto, interligadas de tal forma que é impossível dissociá-las. Considerando a multiplicidade das interações sociais torna-se fácil inferir que há uma heterogeneida-

de de textos; dada a dinamicidade dessas interações, pode-se, da mesma forma, perceber que os textos se adaptam às novas realidades, correspondendo às finalidades que a eles são colocadas e propondo novos desafios à escola.

Neste artigo vamos refletir sobre as propostas do Programa Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita – Alfamat, no que concerne aos trabalhos com os gêneros textuais, com ênfase nas proposições feitas aos professores, tendo em vista a organização dos trabalhos em sala de aula. Foi utilizado como objeto de análise o material impresso de Oficinas realizadas nos anos de 2009 a 2015, em destaque aquelas que trazem propostas de sequências didáticas relacionadas aos gêneros textuais. A sequência do trabalho foi direcionada pelas seguintes questões: o que são gêneros textuais? Como justificar a opção pelo estudo dos gêneros? Como estes foram abordados?

O ponto de partida para esta discussão assenta-se no pressuposto de que o gênero textual é uma ação social (MILLER, 1994) sendo, portanto, definido como uma atividade sócio-discursiva, apoiando-se em estudos como os de Bronckart (2003), Marcuschi (2002), Souza (2009) e Biasi-Rodrigues (2002).

O artigo está estruturado em duas seções principais. A primeira tem a preocupação em responder o porquê da opção pelo trabalho com os gêneros textuais, justificando essa posição e identificando o marco teórico que orienta o trabalho. A segunda seção se empenha em demonstrar como esse trabalho foi proposto, com base nas atividades relacionadas aos gêneros textuais em duas perspectivas: textos situados no contexto mais próximo da interação social em curso, destacando o gênero notícias e, em seguida, textos situados à distância dessa interação, como os textos narrativos, destacando as fábulas e as lendas.

2 GÊNEROS TEXTUAIS: O PORQUÊ DA OPÇÃO

Falar de textos, sua classificação e estrutura, não é tarefa das mais simples, considerando a heterogeneidade de manifestações que encontramos, bem como suas constantes modificações e variedades de suportes nos quais estão ancorados. Algumas questões, entretanto, fazem parte de um pensamento mais aceito, vem tomando corpo e se ampliando na discussão, entre elas, a de que a linguagem é uma ação social (MILLER, 1994). Sustentar esta afirmação significa pensar também o gênero como uma ação, ou resultante desta, adquirindo significados a depender da situação e do contexto social no qual a situação acontece. A dimensão social do texto é então o ponto de partida para se entender essas manifestações e, consequentemente, pensar em suas implicações para o ensino.

Em nosso cotidiano nos deparamos com uma variedade imensa de manifestações verbais: os primeiros sons da manhã, emitidos pelos veículos de comunicação sonoros e visuais; as mensagens nas ruas, sejam as placas de identificação, os *outdoors* ou os letreiros dos ônibus; o pregador nas ruas emitindo suas palavras evocando a conversão; um panfleto jogado na calçada ou os encartes das lojas; uma correspondência que nos chega pelos correios; os famigerados *e-mails* nas nossas caixas postais eletrônicas; a bula de um remédio que precisa ser decifrada por conta de um mal que nos acometeu repentinamente; uma receita de um prato especial para receber alguns amigos que vêm nos visitar no fim de semana; um romance que vai nos deleitar no domingo à tarde após a saída dos amigos, quando soltar a imaginação nos traz um imenso prazer.

Como nos posicionarmos diante de todas essas manifestações, das mais simples às mais complexas? Como pensar e organizar tudo isso? Como pensar a escola nesse contexto? O caos não nos parece adequado. Embora a vida em suas relações seja permeada de inconstâncias e indefinições, a nossa tendência é organizar e tipificar tudo. Mas tipificar é suficiente quando se trata de uma variedade tão grande de manifestações verbais? A expe-

riência mostrou que não. A tipificação tradicional formada pelo tripé narração, descrição e dissertação não pareceu ser adequada, deixando lacunas e manifestações sem o amparo desse "guarda-chuva". Outras tipologias também surgiram, mas apresentando o mesmo vazio.

Em contraposição à ideia de "tipos" surgiu a de "gêneros". Esta última, pensada como fenômenos sócio-históricos, culturalmente sensíveis e heterogêneos e, por isso mesmo, não há como fazer uma lista fechada de todos eles. É Marcuschi (2002) quem nos propõe uma definição que nos parece coerente sobre as diferenças entre tipos e gêneros:

> Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas]. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. (...)
> Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. (p. 22-23)

Podemos então pensar, com esse autor, em famílias de textos que apresentam uma série de semelhanças entre si quando queremos nos referir aos gêneros textuais. Apesar de serem eventos linguísticos, não são definidos pelas suas características linguísticas e sim como atividades sócio discursivas. Pensando em termos funcionais podemos dizer que é uma forma de realizar linguisticamente determinados objetivos em determinadas situações sociais, diferindo, portanto, dos tipos textuais.

Como repensar a escola diante dessa riqueza de construções sócio comunicativas? O primeiro marco que percebemos para a mudança de posição veio com a ruptura feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs. A opção metodológica feita pelos PCNs de Língua Portuguesa demonstrou um abando-

no do tripé tradicional: narração, descrição e dissertação, para assumir a noção de gênero (BIASI-RODRIGUES, 2002; ROJO e CORDEIRO, 2004; MOTTA-ROTH, 2006).

Em um estudo no qual questiona se a diversidade de gêneros na escola seria apenas um modismo, Biasi-Rodrigues (2002) apresenta também uma crítica à maneira como foi feita a opção nos PCNs. Para ela faltam justificativas para embasar a proposta metodológica, mas reconhece que as concepções adotadas nos Parâmetros são alicerçadas primeiramente na definição de Bakhtin (1992) ao classificar os gêneros em dois: discurso primário (simples) e secundário (complexo). Há uma familiaridade no texto dos PCNs em relação aos gêneros textuais, mas que tal familiaridade pode não ser entendida pelo professor em um "passe de mágica". E realmente não pode. É necessário o investimento na formação para que este se aproprie da discussão e o debate possa se traduzir em resultados positivos em sala de aula.

As proposições dos PCNs materializam-se nos Descritores da Prova Brasil, com fortes marcas do sociointeracionismo como aporte teórico. As dificuldades, entretanto, permanecem e estas se dão principalmente em relação ao ensino dos gêneros. Como já afirmado, o professor precisa se apropriar da "novidade", bem como de suas bases de sustentação (MACHADO E LOUSADA, 2010). Biasi-Rodrigues (2002) nos dá algumas pistas de fatores a considerar sobre o ensino do gênero: as condições de produção ou instâncias comunicativas em que são criados os gêneros; os propósitos comunicativos ou a finalidade; as relações que são estabelecidas entre o produtor e o receptor nas situações de comunicação tendo em vista esses propósitos; finalmente, a audiência, considerando que esta exerce influência nas escolhas feitas pelo produtor nas diversas situações de comunicação. Estes fatores, de início, nos apontam que a transposição didática no ensino dos gêneros requer cuidados e preparação.

3 CONSTITUIÇÃO DO MUNDO DISCURSIVO E TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Desde o nascimento o nosso contato com a interação verbal é uma constante. O balbuciar das primeiras palavras já apontam para a necessidade de comunicação. As entonações das vozes dos adultos, até mesmo em certos monossílabos, voltadas aos pequenos cumprem o mesmo papel de um discurso elaborado aos maiores, de forma que um simples "não! " passa a ser entendido mesmo sem o domínio da linguagem oral mais elaborada.

Dos textos mais simples, como as primeiras palavras ensaiadas, a conversa entre dois amigos, ou a atualização de *status* nas redes sociais, às elaborações mais complexas (BAKHTIN, 1992), como a compreensão de uma bula de remédio, uma notícia do jornal, ou um texto científico, há um longo percurso a ser percorrido pelos falantes da língua. E como dar esse salto, quando o texto passa da sua forma "natural" para as elaborações mais complexas? O que fazer para que esse percurso não seja penoso, mas que os iniciantes entendam a função social dos gêneros?

As duas perguntas sugerem que devamos tomar decisões: em relação ao percurso a cumprir, em relação à construção desse percurso e a quem atribuir a tarefa. Não é difícil inferir que à escola cabe a reflexão sobre esses questionamentos, bem como a essa tomada de decisões. As proposições do Programa Alfamat vêm ao encontro dessas reflexões, quando este assume a tarefa de pensar proposições a partir dos descritores da Prova Brasil em relação ao ensino dos gêneros, entre tantos outros desafios. Aqui nos deparamos com o problema da transposição didática, entendida a partir de Machado e Cristóvão (2006, p. 552), ao defini-la como "conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos".

Dito isto, é necessário pensar na criação de modelos para o ensino desse conjunto de conhecimentos, aqui em destaque, os gêneros textuais. Entende-se que na criação desses modelos há

maior liberdade por parte do professor. Nem sempre há tempo para a elaboração de atividades que estejam cem por cento de acordo com uma pretensa "teoria pura". Sabe-se que a realidade do professor é pautada pela falta de tempo e correria de uma escola a outra a fim de cumprir carga horária, portanto, a criação de modelos não precisa ser teoricamente perfeita e pura, abrindo-se a possibilidade da utilização de referenciais teóricos diversos, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação (MACHADO e CRISTÓVÃO, p. 557). Nessa perspectiva, o Programa Alfamat propõe o trabalho com maior número possível de gêneros textuais, sugerindo atividades e abordagens diversas, o que não significa que os alunos tenham que saber todos os gêneros, uma vez que isso é impossível, mas para que saibam a finalidade do texto, os recursos linguísticos utilizados e os efeitos de sentido que cada gênero deve causar.

Definidos esses aspectos, outra questão se impõe: que decisões tomar na organização que a produção textual exige? Uma tentativa de pensar essa organização e que nos parece ser adequada é proposta por Bronckart (2003, p. 62). Ao definir o que ele chama de *constituição do mundo discursivo,* mostra que este se apresenta como uma decisão relativa ao modo de organização das representações do mundo solicitadas pela produção textual. Para ele, as representações são organizadas de duas formas: a primeira consiste num mundo colocado à distância ou disjunto da interação social em curso. São os fatos passados e atestados (História), fatos a acontecer, fatos plausíveis ou puramente imaginários, os quais devem se articular a uma origem espaço-temporal, que marca essa distância. São narrados como se tivessem acontecido. Há por outro lado, aqueles situados em um contexto mais próximo, ou seja, aqueles realizados no mundo da interação social em curso. Nessa perspectiva, o texto não tem a função de relatar, mas de expor (mostrar, exibir) estados, noções ou eventos "conjuntos", aqueles que se encontram acessíveis no mundo dos protagonistas da interação social. Estas duas formas de pensar a produção textual são importantes para entender a

experiência que se segue. Tomaremos como início da reflexão o contexto da interação em curso ao pensar as atividades com os gêneros textuais.

3.1 O gênero notícias: Um mundo em interação

A transposição didática em relação ao gênero pressupõe uma visualização da dimensão constitutiva de gênero e seleção das que podem ser ensinadas e das que são necessárias para um determinado nível de ensino. Já afirmamos anteriormente que o Programa Alfamat procurou trabalhar com a maior variedade possível de gêneros, organizando as atividades com base no tripé: leitura, análise e produção. Considerando o contexto da interação social, na perspectiva daquilo que Berger e Luckman (1985) chamam de "realidade por excelência" elegemos o gênero notícias para mostrar como este foi abordado.

O trabalho com o gênero Notícias priorizou aqueles fatos relacionadas à realidade dos alunos. Em geral, notícias com enfoque de situações locais, como a cultura, problemas urbanos, meio ambiente entre outros, ou ainda de interesse do universo infanto-juvenil, como esportes e seus ídolos, por exemplo. Um dos temas abordados, ligado à realidade dos alunos foi sobre o desperdício de água, cujo texto utilizado demonstramos a seguir:

DIA MUNDIAL É MOMENTO PARA REFLEXÃO SOBRE O DESPERDÍCIOE M BELÉM. DADOS OFICIAIS SÃO ALARMANTES NA CAPITAL

(Fragmentos)

Belém desperdiça água nas redes de distribuição da Companhia de Saneamento do Pará (Cosanpa) e do Sistema Autônomo de Água e Esgoto de Belém (Saaeb). Metade da água captada e tratada pela Cosanpa se perde por causa de vazamentos, uso inadequado ou ligações clandestinas. São 6,25 milhões dos 12,6 milhões de litros captados por mês. Belém consome mais da metade dessa água, captada nos lagos Bolonha e Água Preta, mas desperdiça também muito do que capta nos poços que abastecem os distritos e parte da periferia: são 35 mil residências e 175 mil usuários abastecidos pelo Saaeb, que estima em 75 mil o total de pessoas que cap tam água da rede de forma clandestina.

"Para a água sair do rio, ser bombeada, passar por uma estação de tratamento, há um gasto de energia. Um gasto que, na distribuição da água, pode representar a segunda maior despesa e, em alguns casos, a primeira", i nforma José Almir Rodrigues, pesquisador da Universidade Federal do Pará.

Jornal Amazônia. 22/03/2011. Disponível em: http://www.orm.com.br/plantao/noticia/default.asp?id_noticia=522759

Fonte: Alfamat, Oficinas 3, 4 e 5, março de 2011.

O exemplo acima fez parte de um conjunto de textos que tratavam sobre a mesma temática: o desperdício de água. Após a apresentação dos textos sugeriu-se uma série de questionamentos para orientar o debate e facilitar a análise do gênero, tais como: a finalidade do texto, entendendo que o gênero deve ser mais destacado pela sua função sócio-comunicativa que pela sua estrutura (BRONCKART, 2003); os sentidos de determinadas palavras presentes no texto, no caso acima, destacou-se a palavra "estação" e seus diversos significados, diferindo daquele relacionado na notícia, enfatizando que o contexto é que determina o sentido que a palavra vai assumir; as informações trazidas no texto. Outras notícias relacionadas foram: "Pará perde metade da sua água tratada", "Lava-jatos são aliados renitentes do desperdício" e "Lava-jato é um dos principais vilões". A seguir, exemplo de questões para orientar a discussão sobre a notícia destacada:

- Qual a finalidade do texto?
- Qual o título da notícia?
- Qual o tema abordado na notícia?
- Qual o sentido da palavra "estação" no texto?
- Quais os sentidos da palavra "estação" fora do texto?
- Quais as duas redes de distribuição de água de Belém?
- De onde é captada a água tratada na Cosanpa?
- Qual a maior despesa na distribuição da água?

Fonte: Alfamat, Oficinas 3, 4 e 5, março de 2011.

É importante perceber que os questionamentos sugerem um mergulho no texto, reconhecendo elementos que o constituem, como finalidade, tema abordado e título, sendo este último destacado para que o aluno possa perceber que título e tema não são necessariamente a mesma coisa. Os questionamentos também sugerem um olhar além do texto, como as três últimas perguntas, remetendo ao contexto social a que o texto se refere, porém, ampliando o olhar para questões mais macros, como a distribuição de água na cidade. São questões que sugerem um aprofundamento do assunto, para o qual apenas esse texto não será suficiente, necessitando que o professor sugira outras fontes de pesquisa, como a Internet e visitas *in loco* à Estação de Tratamento de Água, assim como outras questões para aprofundamento.

Ainda em relação à notícia, foram propostas atividades de reconhecimento e destaque dos elementos constitutivos da estrutura desse gênero, sendo estes:

Elementos da notícia
1. **Manchete** – é o título da notícia, geralmente impressa em letras de tamanho ampliado; é uma chamada impactante sobre o assunto;
2. "**Olho**" - pode vir acompanhando a imagem e consiste num pequeno trecho, que fica destacado do corpo da notícia. Tem a função de chamar a atenção do leitor, destacando mais algumas informações, além das mencionadas nas manchetes.
3. **Lead** - em inglês significa "conduzir"; localizado sempre no primeiro parágrafo apresenta um resumo dos fatos contados, respondendo a questões do tipo: Quem? Fez o que? A quem (ou o que aconteceu a quem?), Onde? Como? Por quê? E para quê?
4. **Corpo da notícia** – parte em que é apresentada a descrição mais detalhada do fato ocorrido.
5. **Ilustrações** - imagens, gráficos, fotografias que servem para acrescentar ou reforçar as informações apresentadas no texto.

Fonte: Alfamat. Oficina 08, jun. 2011.

Com base na definição dos elementos principais da construção da notícia, criou-se um quadro, a ser utilizado pelos alunos para separar esses elementos, preenchendo-o com referência nos textos fornecidos, a fim de facilitar o reconhecimento desse gênero:

Finalidade do texto	
Título	
Tema central	
1º parágrafo (lide ou lead) (resumo)	
2º parágrafo (resumo)	
3º parágrafo (resumo)	

Fonte: Alfamat, Oficina 03, 2009.

Na sequência didática, outros gêneros foram destacados, tratando sobre o mesmo assunto, mas com outras finalidades. Importante perceber que a finalidade é determinante para definir os elementos que são escolhidos para a composição do texto, atingindo o público desejado, assim como as reações esperadas a partir da leitura (COSCARELLI, 2007).

Um aspecto importante a ser recuperado no trabalho com o gênero notícia é sobre fato e opinião relativa ao fato. A notícia se caracteriza pela impessoalidade, na qual o autor deve ater-se aos fatos (CAPRINO, 2002; BONINI, 2003). Muitas vezes, porém, ou na maioria delas, não se consegue distinguir o que é o fato e o que é a opinião. Nesse sentido, a proposição de debate em sala de aula sobre o gênero em questão serve como aporte para que o aluno possa fazer essa distinção. No mais, a reescrita do texto é sempre uma proposição que não pode faltar. Nesse caso, as proposições foram que os alunos escrevessem suas próprias notícias, mas desta vez destacando o que é fato e o quais suas opiniões sobre esse fato. Como exemplo, mostramos o quadro a seguir, proposto para que o aluno perceba esses aspectos, separando-os, o que deve ser feito utilizando vários textos.

Manchete	Fato principal apresentado no texto	Opinião relativa ao fato	Quem manifesta a opinião

Fonte: Alfamat, Oficina 11, 2º semestre de 2011.

Na proposição do trabalho com o gênero notícia, procurou-se fazer um elo entre os professores integrantes do Alfamat e os professores de Salas de Informática Educativa. Aos últimos foram ofertadas oficinas de diagramação e editoração eletrônica utilizando Software Livre, nesse caso, o *Scribus,* para que o integrassem aos projetos nas escolas e implementassem a produção de jornais confeccionados pelos alunos, utilizando os diferentes gêneros: notícias, classificados, entrevistas, receitas e outros.

O gênero notícia também foi utilizado de várias outras formas e explorando outros aspectos. Com base no pressuposto de que em uma notícia, bem como em outros gêneros, não há apenas informações explícitas, procurou-se explorar esse aspecto com atividades visando desenvolver a habilidade de perceber as informações que estão implícitas.

Programação de aniversário do Ver-o-Peso tem 3 dias de festa

Mercado completa 387 anos nesta quinta-feira (27)

Um espetáculo pirotécnico marca o começo da comemoração do aniversário de 387 anos do Mercado do Ver-o-Peso, que será nesta quinta-feira (27) em Belém. A festa começa às seis horas da manhã e, após a queima de fogos, segue com uma celebração religiosa: o culto, que une católicos e evangélicos, será celebrado pelo padre Vanildo Paboim e pelo pastor Paulo Queiroz, da Assembléia de Deus.

A comemoração inclui ainda shows com atrações regionais e um bolo de cinco metros, que será servido para os visitantes, às 9h, além de diversos serviços de cidadania, que serão oferecidos para os visitantes pela Secretaria Municipal de Saúde de Belém (SESMA) e pela Superintendência Executiva de Mobilidade Urbana de Belém (SEMOB), que fará agendamento para o passe especial, carteira de idoso e meia passagem.

A programação continua na sexta-feira (28), a partir das 9h com apresentação do coral da SEMOB no palco central do Ver-o-Peso, seguido da banda da Guarda Municipal. O grupo de carimbó "Trilhas da Amazônia" assume o palco a partir das 12h com músicas e danças regionais.

No sábado, feirantes participam da 5ª edição dos Jogos do Ver-o-peso. Seis equipes, batizadas com nomes de iguarias gastronômicas do Pará, irão disputar provas inspiradas na rotina dos feirantes: descamar peixe, apanhar, transportar e debulhar açaí, tirar a polpa do cupuaçu, descascar mandioca e castanha e beber um litro de açaí.

As competições acontecerão a partir das 8h e a premiação dos vencedores está prevista para o meio dia. Para encerrar os festejos, haverá show com a banda Pop Show, a partir das 14h.

Fonte: Alfamat, Oficina 4, 2015

O excerto acima é o recorte de uma notícia veiculada por ocasião do aniversário do Mercado Ver-o-Peso, e faz parte de uma série de atividades alusivas às comemorações. Assim como há a necessidade de diferenciação entre fato e opinião, que muitas vezes estão colocados de forma a direcionar o pensamento do leitor, muitas informações implícitas podem estar presentes nos textos jornalísticos. Cabe desenvolver essa capacidade leitora de perceber esses elementos. Algumas dessas informações podem ser simples fatos de importância relativa, mas podem esconder outras mais profundas, deixando segmentos da sociedade invisibilizados. No texto destacado, por exemplo, esconde-se a questão religiosa local. A maneira como é construído o texto (o culto que une católicos e evangélicos) tende a esconder as religiões de matriz africana e as influências religiosas indígenas, o que não significa pouco quando se trata do local em festejos, considerando os tons, cores e aromas presentes no Ver-O-Peso e que é manifesto pela venda de ervas e "poções mágicas". Respeitando os limites de interpretação dos alunos, esse texto manifesta o poder das interações sociais e sob as palavras bem escolhidas subjazem as relações de dominação presentes nas sociedades. Desse fato, a necessidade de orientação de debates com professores durante os encontros de formação, para posteriormente serem levados aos alunos em sala de aula.

A realidade da vida cotidiana, porém, não se esgota no aqui e agora. Como se vê, envolve elementos da realidade escondidos nos textos e que precisam ser revelados. O cotidiano compreende também fenômenos que não estão presentes nesta realidade imediata (BERGER E LUCKMAN, 1985), pois experimentamos a vida em diferentes graus de aproximação e distância espaço-temporal. Na subseção a seguir, apresentamos os textos pensados a partir dessa segunda perspectiva.

3.2 As narrativas: Um mundo em representação

As narrativas são aqui apresentadas como aqueles textos situados à distância da interação em curso, conforme proposto por Bronckart (2003). O destaque foi dado às fábulas e as lendas,

destacando-se as lendas urbanas cujo cenário é a cidade de Belém. Vejamos como esses gêneros foram abordados, a começar pelas fábulas.

"O leão e o rato" foi um dos exemplos de trabalho com o gênero **fábula**, cuja sequência didática apresentamos a seguir:



O leão e o rato

Uma vez, quando o leão estava dormindo, um ratinho pôs-se a passear em suas costas. Isto logo acordou o leão, que segurou o bichinho com sua enorme pata e disse que ia engoli-lo.

– Perdão, rei dos animais, gritou o ratinho, Deixe-me ir, não o importunarei mais. Quem sabe se um dia não conseguirei pagar-lhe este favor? O leão riu-se por não acreditar que o ratinho pudesse ajudá-lo em alguma coisa. Afinal, soltou-o.

Algum tempo depois, o leão caiu numa armadilha. Os caçadores, que desejavam levá-lo vivo ao rei, amarram-no numa árvore, enquanto iam providenciar um vagão para transportá-lo. Nesse momento, apareceu o ratinho. Vendo o apuro em que se encontrava o leão, num instante roeu as cordas que o prendiam à árvore.

– Eu não disse que talvez um dia pudesse ajudá-lo? Falou o rato. Assim, eles ficaram grandes amigos.

Fonte: Alfamat, oficina 09/2011.

Após a leitura do texto, foi proposta uma discussão sobre a fábula para que nela se percebessem os elementos que compõe a narrativa. A proposição seguinte foi a encenação desse texto em quatro atos, destacando que cada ato deveria enfocar um elemento da narrativa: introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho. Como sugestão apresentou-se a possibilidade de fazer um teatro de fantoches, ou deboches, dramatização etc.

Propôs-se ainda que a encenação fosse filmada e trabalhada posteriormente com os alunos, ou mesmo ser editado na Sala de Informática, considerando que os professores desses espaços haviam participado de oficinas de edição de vídeo, utilizando o *Software LivreOpenshot*, vinculando os trabalhos de sala de aula com os das Salas de Informática Educativa. A etapa final dessa sequência foi a proposição da reescrita do texto. Apresentou-se um conjunto de ilustrações sequenciais da fábula para facilitar a produção escrita dos alunos.

Ainda na trilha das composições de fábulas foi utilizada também, em outro período, uma adaptação da fábula "a moça e a vasilha de leite", desta vez evocando um diálogo com a matemática. Buscou-se mostrar que a realidade complexa em que a criança vive pode ser abordada de várias formas e que os outros saberes se interconectam na construção das habilidades linguísticas e na compreensão do cotidiano, aprendendo a problematizar e a apresentar soluções aos problemas, tanto aqueles que surgem a partir das interações, quanto aqueles construídos em simulação da realidade.

A Moça e a Vasilha de Leite

Uma moça ia ao mercado equilibrando, na cabeça, uma vasilha com 4 litros de leite. No caminho, começou a calcular o lucro que teria com a venda:

-Vendendo todo o leite por R$2,50 o litro, com o dinheiro, dá para comprar 20 ovos.

Naturalmente, nem todos estarão bons, mas, pelo menos, de três quartos deles sairão pintinhos. Levarei alguns pintinhos para vender no mercado. Com o dinheiro que ganhar, aumentarei o estoque dos ovos.

Tornarei a pô-los para chocar e, em breve, terei uma boa fazenda de criação. Ficando rica, os homens vão cair aos meus pés e me pedirão em casamento. Escolherei, naturalmente, o mais forte, o mais rico e o mais bonito. Minhas amigas vão morrer de inveja! Comprarei um lindo vestido e um véu bem comprido para o casamento. Todos dirão que sou a noiva mais elegante da cidade.

A moça, caminhando com a cabeça nas nuvens, sacudiu a cabeça de contentamento e... a vasilha do leite caiu ao chão, o leite esparramou-se pela estrada e nada sobrou para vender no mercado.

Moral da história: Não se deve contar com o ovo quando ele ainda está dentro da galinha.

Fábula de Esopo. Adaptado de : http://pensador.uol.com.br/fabulas_de_esopo/

Fonte: Alfamat, Oficina 3, março de 2013

A narração é importante aqui porque a reconstrução da história pode fornecer à criança elementos para que ela construa seu sistema de língua escrita em particular e da língua em geral a partir da complexidade do mundo que a cerca. A importância da narrativa diminui quando a criança aprende a ler, mas não pode desaparecer completamente da vida da criança mais velha (SOUZA, 2009:145). Em particular no Segundo Ciclo, o ideal é que se trabalhe com narrativas que despertem a atenção dos alunos, considerando sua faixa etária. Os contos tradicionais já não lhes despertam interesse. Tendo isso em perspectiva, propôs-se o trabalho com as lendas urbanas de Belém. Como sugestão, foi apresentada uma sequência didática utilizando uma lenda urbana bastante conhecida na cidade de Belém:

A mulher do táxi: uma lenda em Belém.

Há muitos anos na cidade de Belém um amigo me contou que durante a noite no seu táxi uma bela morena andou. Era uma noite de sexta-feira e a lua estava bela. Meu amigo taxista avistou uma moça na janela. O coração do taxista disparou e muito forte pulsou. A moça fez um sinal. Ele parou em frente ao portão de uma velha casa. A moça, então sorriu, e disse: "Você pode levar-me até a rua Gentil Bittencourt?" O taxista não via nada ao redor a não ser o olhar encantador daquela mulher. Ela entrou no seu táxi. Um cheiro forte de rosas exalou. O percurso feito por aquele táxi parecia infinito. Quando no endereço solicitado chegou, meu amigo se assustou. A moça desceu do carro e um forte abraço lhe deu. Beijou-lhe os lábios com paixão. Logo depois, a moça entrou no cemitério e desapareceu. Meu amigo achou aquilo tudo muito estranho, pois já era madrugada. Esperou durante horas, mas a moça não voltou. Retornou para o seu ponto. Ele ardia de febre e se contorcia de frio, mas não conseguia esquecer aquele beijo e nem os olhos daquela mulher!

No dia seguinte, voltou até a casa da moça. Tocou a campainha e esperou a porta se abrir. Uma senhora idosa o cumprimentou: "Bom dia. O que você deseja?". Ele então falou: "Estou procurando uma moça morena de cabelos longos que pegou o meu táxi ontem à noite e esqueceu de me pagar." A senhora olhou meu amigo e apontando para uma foto na parede indagou: "É esta aqui?" Ele sorriu e disse que sim. Então, ela enxugou uma lágrima e disse: "Esta era a minha filha Suzana, mas ela já não está entre nós. Ela morreu vítima de um acidente de táxi..."

Carvalho, Francineti. Disponível em: http://www.recantodasletras.com.br/contosdeterror/240136 Consultado em: 27/04/2012

Fonte: Alfamat, Oficina 04, maio de 2012.

As lendas urbanas foram escolhidas com base em uma intencionalidade ancorada no Projeto Belém, proposição de organização curricular mediada pela Pedagogia de Projetos, proposta para o ano de 2012. A lenda escolhida mostra referenciais conhecidos, como nome de rua, por exemplo, para dar caráter de veracidade à narrativa; por outro lado, há referenciais vagos (uma casa antiga) denunciando tratar-se de uma lenda urbana (LOPES, 2010). Observamos também as marcas da distância espaço-temporal "*Há muitos anos...*" demonstrando uma representação ancorada à distância da interação social em curso (BRONCKART, 2003).

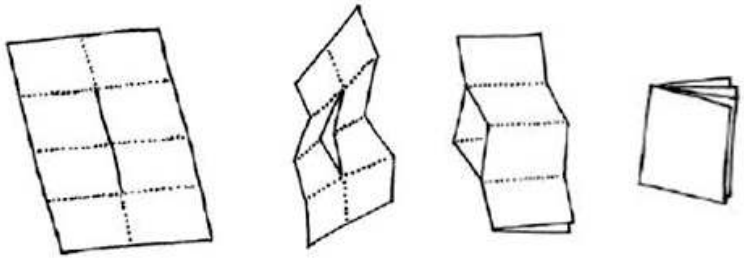
Após a leitura, propôs-se a discussão da lenda e dos elementos constituintes da narrativa, separando esses elementos nos quadros mostrados abaixo:

INTRODUÇÃO (situação inicial): _____
DESENVOLVIMENTO/COMPLICAÇÃO: _____
Conflito gerador: _____
CLÍMAX (ação modificadora): _____
DESFECHO: _____

ONDE? (o lugar)	
QUANDO? (o tempo)	
QUEM? (as personagens)	

Fonte: Alfamat, Oficina 04, maio de 2012.

Na sequência propôs-se a elaboração de uma lenda urbana utilizando Belém como cenário, incluindo os elementos que compõem uma narrativa. Por ocasião das oficinas de preparação, procurou-se discutir com os professores quais estratégias didático-pedagógicas propor para ajudar os alunos na elaboração final desses textos, a fim de que transpareça uma adequação para o português língua-padrão. Após as adequações, a proposição foi a de organizar os textos nos moldes do Projeto Livrinhos. O "livrinho" é confeccionado em uma folha de papel sulfite, dobrando-a de maneira a formar oito retângulos. Após um pequeno corte central, dobra-se o papel de modo a conseguir criar um pequeno livro com quatro páginas duplas, conforme ilustração a seguir:



Fonte: Oficina 2, fevereiro de 2011.

Nesse livro os alunos podem compor suas narrativas, ilustrando-as de acordo com a criatividade. Como finalização, sugeriu-se a exposição dos trabalhos em algum lugar da escola para divulgação e valorização dos esforços dos alunos.

Apesar de localizadas à distância, não podemos dizer que não estão relacionadas ao cotidiano ou à existência prática. Relacionam-se a uma visão de mundo pensada a partir de referenciais da realidade ou a valores práticos, como "a moral da história" presente nas fábulas, por exemplo. Visam fornecer lições práticas que favorecem a convivência social e as relações humanas. Na mesma perspectiva, elaboramos os acontecimentos diários com base em narrativas (GALVÃO, 2005) e, ainda nas palavras dessa autora, "damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos" (p. 328).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais não são estanques. Eles mudam, adaptam-se às novas realidades e dão origem a novos gêneros. Com o desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação esse fenômeno se alargou ainda mais. Isto porque a noção de audiência ganha novos contornos e exigências, ao mesmo tempo em que novas convenções são acordadas entre os membros da comunidade discursiva. As atividades, portanto, não podem ser pautadas como se o professor fosse o único interlocutor dos alunos, obrigando estes a executarem uma tarefa unicamente para ser corrigida, ou criando situações fictícias e improváveis.

Um simples trabalho com receitas culinárias, por exemplo, revela-se com uma riqueza de apropriações sociolinguísticas. Para que serve uma receita? Inicialmente somos tentados a responder de imediato: "para ensinar alguém a preparar alguma coisa", "para cozinhar". Essa seria a função imediata. Mas não é apenas isso. Preparar uma refeição envolve muito mais que apenas cozinhar. Envolve um contexto de preparação para um evento, para momento de interação social. Dificilmente alguém

destina uma boa parte do seu tempo preparando uma receita apenas para deleite próprio. A maioria das vezes está voltada para receber pessoas, desde as mais próximas do convívio cotidiano, quanto a convidados que pouco se veem. A aparente frieza da estrutura – ingredientes e modo de fazer – é apenas um aspecto a ser considerado, uma vez que o texto é bem mais que a sua forma, é, sobretudo, a sua função (MARCUSCHI, 2002). Em relação ao gênero receita, porém, a sua estrutura simples envolve muito mais que as habilidades de leitura. São necessários outros conhecimentos, tais como os matemáticos, por exemplo, uma vez que necessita da utilização das unidades de medidas, determinantes na primeira parte do texto, os ingredientes.

A escolha de um gênero ou outro é determinada pelas instâncias sociais de uso, envolvendo as necessidades mais imediatas, os objetivos referentes àquela produção, bem como as convenções que cada gênero pressupõe (BIASI-RODRIGUES, 2002, p.56). As atividades devem, portanto, ser pensadas com apoio na realidade e em situações reais de comunicação, fugindo da artificialização da linguagem, muitas vezes forçada pela própria escola.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção Ensino Superior).

BERGER, Peter & LUCKMANN. **A construção social da realidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. **A diversidade de gêneros textuais no ensino:** um novo modismo? Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n.01, p. 49-64, jan./jun. 2002.

BONINI, Adair. **Veículo de comunicação e gênero textual:** noções conflitantes. DELTA. 2003, vol.19, n.1, pp. 65-89.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Revista Estudos da Linguagem. Belo Horizonte, v. 11, n 1, jan/jun, 2003, pag. 49-69.

CAPRINO, Mônica Pegurer**. Questão de estilo**: o texto jornalístico e os manuais de redação. Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: Pós Com-Umesp, a. 23, n. 37, p. 105-123, 1o. Sem. 2002.

COSCARELLI, Carla Viana. **Gêneros textuais na escola**. Veredas On Line – Ensino – 2/2007, Juiz de Fora. p. 78-86.

GALVAO, Cecília**. Narrativas em Educação**. Ciênc. educ. (Bauru). 2005, vol.11, n.2, pp. 327-345.

LOPES, Carlos Renato. **Lendas urbanas em arquivo**: uma relação de suplementaridade. Trab. linguist. apl.. 2010, vol.49, n.1, pp. 11-20.

MACHADO, Anna Rachel e CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. **A Construção de modelos didáticos de gêneros**: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.Linguagem em (Dis)curso - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. **A apropriação de gêneros textuais pelo professor:** em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". Ling. (dis)curso. 2010, vol.10, n.3, pp. 619-633.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO, Anna Raquel,

BEZERRA, M. Auxiliadora. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MILLER, C. R. **Genre as social action**. In: FREEDMAN, Aviva; MEDDWAY, PETER. Genre and the new rhetoric. London: Taylor & Francis, 1994. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, Désirée. **O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais.** Linguagem em (Dis)curso – Lemd, Tubarão, v. 6, n. 3. p. 495-517, set./dez. 2006.

ROJO, R. H. R. & G. S. CORDEIRO (2004) **Gêneros orais e escritos como objetos de ensino**: Modo de pensar, modo de fazer. In R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro (orgs/trads). Gêneros Orais e Escritos na Escola. Tradução de trabalhos de Schneuwly & Dolz, pp. 1-14. Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, Anervina. **As lendas Amazônicas em sala de aula**: apropriação da cultura e formação sociocultural das crianças na interpretação do ser sobrenatural. Manaus: Editora Valer, 2009.