

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNEROS DE ESTRUTURA NARRATIVA
NA RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA**

Claudia Sanches Moreira Osório

Prof^a. Dr. Vera Wanmacher Pereira

Orientadora

Porto Alegre

2007

CLAUDIA SANCHES MOREIRA OSÓRIO

**PRODUÇÃO TEXTUAL: GÊNEROS DE ESTRUTURA NARRATIVA
NA RELAÇÃO LEITURA-ESCRITA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof^a. Dr. Vera Wanmacher Pereira

Porto Alegre

2007

Quando o professor converte o trabalho em alegria,
o trabalho se transforma na alegria do professor.

Autor desconhecido

RESUMO

A presente dissertação, baseada na Psicolingüística teve o objetivo de examinar a produção textual de alunos de 7ª série do Ensino Fundamental, no que se refere ao uso de seqüências narrativas, mediante trabalho de leitura individual feita pelo aluno (TLI) e trabalho de leitura orientada (TLO). Este trabalho abrange a ativação de conhecimentos prévios e compreensão do conteúdo e da estrutura do texto através de leitura dramatizada, questionamentos e resumo (TLO), comparando o uso de seqüências narrativas na escritura de textos produzidos pelos alunos, quando o gênero está vinculado ao texto-fonte, conto, quando for determinado pelo professor, notícia e, finalmente, quando o gênero narrativo for de livre escolha do aluno. Os alunos apresentaram desempenho mais positivo, no que se refere ao uso de seqüências narrativas, nas situações que envolveram trabalho de leitura orientada – TLO, especialmente nos gêneros notícia e conto. Desse modo, os resultados indicam relação positiva entre trabalho de leitura e produção escrita. Considerando os resultados da pesquisa, torna-se premente a realização de novos trabalhos científicos com maior número de produções textuais para atestar a consistência da metodologia de trabalho TLO e verificar em que medida seu uso pode determinar positividade nas análises entre os gêneros da narrativa.

Palavras chaves: gênero textual, seqüência da narrativa, conhecimentos prévios, compreensão textual, resumo.

ABSTRACT

The following paper based on Psycholinguistics had the aim of examine the writing skills of 7th grade students from elementary school, focusing on narrative sequence use, from individual reading activity, done by the student him/herself (IRA), and oriented reading activity (ORA). This paper covers activation of previous knowledge and subject comprehension, and text structure through dramatized reading, questioning and summarizing (ORA), comparing the uses of narrative sequences on the deeds of the texts written by the students when the gender is connected to the source-text, tale, when determined by the teacher, piece of news, and finally when the narrative gender is chosen by the student. Students show more positive performance on using narrative sequences in the situations that involved oriented reading activity - (ORA), especially on news and tales gender. In this way, the results show a positive relationship between reading activity and writing skills. Considering the research results, it is necessary to have more scientific papers with a bigger number of written texts to certify the solidness of ORA work methodology and verify in what ways its use can determine positivitess in the analysis among the narrative genders.

Keywords: textual gender, narrative sequence, previous knowledge, textual comprehension, summary.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema da Pesquisa.....	85
FIGURA 2 – Diferença CTLO-CTLI.....	96
FIGURA 3 – Diferença NTLO-NTLI.....	99
FIGURA 4 – Diferença LTLO-LTLI.....	101
FIGURA 5 – Condições de Produção – Dados Gerais.....	106

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Macroproposição do gênero conto.....	95
Tabela 2 – Macroproposição do gênero notícia.....	98
Tabela 3 – Macroproposição do gênero livre (narrativa).....	100
Tabela 4 – Síntese da tabela 3 por gênero narrativo.....	102
Tabela 5 – Comparativo das Condições de Produção 1 e 3.....	102
Tabela 6 – Comparativo das Condições de Produção 1 e 5.....	103
Tabela 7 – Comparativo das Condições de Produção 2 e 4.....	104
Tabela 8 – Comparativo das Condições de Produção 2 e 6.....	105
Tabela 9 – Dados Comparativos das Condições de Produção.....	105

LISTA DE PLANILHAS

Planilha 1 – Produção/Seqüência do gênero conto – CP1/CP2.....	92
Planilha 2 - Produção/Seqüência do gênero notícia – CP3/CP4.....	92
Planilha 3 – Produção/Seqüência do gênero livre – CP5/CP6.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese da estrutura narrativa por Michel Adam.....	41
Quadro 2 – Representação dos níveis de textualização.....	44
Quadro 3 – Esquema do conto “ O homem nu”.....	55
Quadro 4 – Somatória geral das Pn’s dos gêneros.....	94
Quadro 5 – Possibilidades máximas de produção das seqüências padrão e padrão +	94
Quadro 6 – Diferença entre a produção das seqüências padrão e padrão +	101

LISTA DE ABREVIATURAS

Pn = Proposição da narrativa (Macroproposições)

Pn0= Proposição da narrativa – Prefácio, introdução

Pn1= Proposição da narrativa – Situação Inicial

Pn2= Proposição da narrativa – Nó, problema

Pn3= Proposição da narrativa – Ação

Pn4= Proposição da narrativa – Desenlace

Pn5= Proposição da narrativa – Situação final

PnΩ= Moral

S – Situação (Microproposições)

S0 – Situação introdutória, prefácio

S1 – Situação inicial

S2 – Nó, problema

S3 - Ação

S4 - Desenlace

S5 – Situação final

C – Gênero Conto

N – Gênero Notícia

L – Gênero Livre

CSM – Conto sem metodologia (Gênero)

CCM – Conto com metodologia

NSM – Notícia sem metodologia

NCM – Notícia com metodologia

LSM – Livre sem metodologia

LCM – Livre com metodologia

TLA – Trabalho de leitura ativado

TLI – Trabalho de leitura individual

RELAÇÃO DOS ANEXOS

ANEXO 1 – “O homem nu”.....	118
ANEXO 2 – Folha para produção textual com os símbolos.....	121
ANEXO 3 - Planilhas individuais.....	122
ANEXO 4 – Produção textual do gênero conto CTLI.....	123
ANEXO 5 – Produção textual do gênero conto CTLO.....	124
ANEXO 6 – Produção textual do gênero notícia NTLI.....	125
ANEXO 7 – Produção textual do gênero notícia NTLO.....	126
ANEXO 8 – Produção textual NTLO 05.....	127
ANEXO 9 – Produção textual do gênero de livre escolha do aluno LTLI.....	128
ANEXO 10 – Produção textual do gênero de livre escolha do aluno LTLO.....	129

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 LEITURA-ESCRITA.....	18
1.2 CONHECIMENTO PRÉVIO	26
1.3 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS.....	30
1.3.1 Estrutura da Narrativa.....	36
1.4 GÊNEROS E ESTRUTURA NARRATIVA.....	45
1.4.1 Conto.....	46
1.4.2 História em Quadrinhos.....	58
1.4.3 Contos de Fadas.....	62
1.4.4 Notícia.....	65
1.4.5 Carta.....	71
1.4.5.1 Carta-entretenimento	73
1.4.6 Anekdota.....	76
1.5 RESUMO.....	78
2 PROBLEMA DA PESQUISA	83
2.1 OBJETIVO GERAL.....	83
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	83
2.3 HIPÓTESES.....	86
3 METODOLOGIA	87
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	87
3.2 SUJEITOS E <i>CORPUS</i>	87
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	88

3.4 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO.....	89
3.5 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS.....	90
4 LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS.....	91
4.1 GÊNERO CONTO: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 2.....	95
4.2 GÊNERO NOTÍCIA: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 3 E 4.....	97
4.3 GÊNERO DE ESTRUTURA NARRATIVA DE LIVRE ESCOLHA DO ALUNO: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 5 6.....	100
4.4 COMPARANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 3 (CONTO E NOTÍCIA COM TLI).....	102
4.5 GÊNEROS CONTO E NARRATIVA LIVRE: COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 5.....	103
4.6 GÊNEROS CONTO E NOTÍCIA: COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 2 E 4.....	104
4.7 COMPARANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 2 E 6 (CONTO E LIVRE COM TLO).....	104
5 AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	107
CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES.....	111
REFERÊNCIAS.....	114
ANEXOS.....	117
CURRICULUM VITAE.....	131

INTRODUÇÃO

Pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) avaliou o nível dos estudantes de quarenta países em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências¹. O levantamento foi feito com base numa prova respondida por 250.000 jovens, sorteados em escolas públicas e particulares, todos na faixa de 15 anos. Do Brasil, participaram 4.400 alunos. Os resultados mostram que grande parcela de indivíduos está concluindo o Ensino Fundamental sem conseguir compreender textos indicados nos primeiros anos escolares.

A metade dos jovens brasileiros está situada abaixo do grau um em uma escala de seis níveis, o que revela um fato embaraçoso: ficamos atrás de países muito mais pobres, como Tunísia e Indonésia. O péssimo resultado dos brasileiros nas três áreas avaliadas chama atenção no relatório. Marilurdes Zanini, professora doutora da graduação e pós-graduação de Lingüística Aplicada da Universidade Estadual de Maringá – UEM assegura que não é somente a incapacidade de escrita dos alunos que é crítico; eles também evidenciam a inaptidão. Ela acrescenta que, num país como o nosso, a leitura e a escrita ainda são um privilégio de poucos e os demais têm uma inaptidão em relação às letras construída ao longo de sua vida escolar. São necessárias, então, iniciativas capazes de viabilizar a superação dessa realidade.

Esta pesquisa, que se estruturou a partir das experiências da autora como professora de redação de uma escola particular de Porto Alegre, busca contribuir para a constituição de uma alternativa para melhoria do desempenho dos alunos na produção escrita.

¹ O estudo está publicado em <http://www.inep.gov.br> e <http://www.pisa.oecd.org>. Acesso em: 13 de novembro de 2007.

Mediante observação dos alunos durante as aulas de redação, a pesquisadora percebeu que, ante a realização de algumas atividades, como exercícios de compreensão textual, acionamento de conhecimentos prévios e elaboração de resumo, o resultado das produções textuais era muito mais positivo do que o alcançado em simples provas ou temas de casa. A partir de então, sentiu-se motivada a alterar o conceito de que “fazer redação é chato” expresso por muitos alunos quando precisam colocar-se diante de suas idéias e transpô-las para o papel.

Com base em estudos de Smith (1983) e Jean Michel Adam (1985), nesta investigação analisam-se textos de alunos da 7ª série do Ensino Fundamental a fim de se verificar a influência de situações de leitura na produção escrita de alunos, no que se refere ao uso de seqüências narrativas. A presente pesquisa situa-se no âmbito do processo cognitivo da linguagem e caracteriza-se como um estudo da relação leitura/escrita tendo como foco o trabalho escolar com texto narrativo.

O primeiro capítulo trata da sustentação teórica que fundamenta as premissas da investigação. Essa sustentação inicia-se voltando a atenção para a abordagem da leitura e da escrita como partes fundamentais das atividades cognitivas, promovendo ação pedagógica interativa e destacando elementos cooperativos envolvidos no processo de ler e escrever. Além dos aspectos mencionados, recorre-se aos progressos das pesquisas psicolingüísticas para elucidar a compreensão e a produção textual.

O segundo capítulo refere-se ao problema da pesquisa, no qual se encontram os objetivos e as hipóteses da pesquisa. O enfoque desse capítulo está na comparação das situações de pesquisa, cujos resultados nos levam à conclusão dessa investigação.

O terceiro capítulo é reservado à metodologia; especifica os sujeitos, o *corpus*, o instrumento de pesquisa e detalha sua aplicação.

O quarto capítulo apresenta o levantamento e o tratamento dos dados obtidos durante a pesquisa.

O quinto capítulo apresenta a avaliação das hipóteses e a discussão dos principais aspectos dos resultados da pesquisa, apontando algumas razões que

explicam os dados obtidos. Verifica-se, então, quanto os resultados alcançados correlacionam-se com os estudos dos teóricos apresentados no primeiro capítulo.

Na conclusão, os resultados são comentados em relação aos objetivos da pesquisa. São apresentadas, ainda, considerações que podem ser oportunas como sugestões pedagógicas, ou como possibilidades de novas pesquisas a respeito do assunto.

A seguir, apresenta-se a fundamentação teórica do estudo, durante a qual trazem-se, para análise, os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente, por se tratar de uma pesquisa que parte de uma prática desenvolvida em sala de aula para uma análise teórica, é necessário explicitar de que forma se chegou aos pressupostos teóricos. O recorte teórico adotado nesta pesquisa sustenta-se, especialmente, em princípios psicolingüísticos que contribuíram para uma transformação na concepção dos processos de leitura e sua produção, a escritura. Partiu-se, então, do estudo da seqüência da narrativa de Jean Michel Adam (1985) para se chegar à definição de quais aspectos embasam as análises dos gêneros textuais produzidos pelos informantes desta pesquisa.

Estudos sobre os gêneros conto, histórias em quadrinhos, conto de fadas, notícia, carta e anedota, bem como de suas estruturas narrativas são também indispensáveis para fundamentar a realização deste trabalho.

Optou-se por apresentar, primeiramente, as formulações conceituais a respeito da leitura e da escritura de Kleiman (1992), Smith (1999), Poersch (1996), Brassart (1998), Da Costa (1994), Del Nero (1992) e Shanks, (1993) para delimitar os pressupostos que subjazem à noção de leitura e escritura, bem como de todo processo cognitivo envolvido na produção textual que compõe a primeira parte dos pressupostos teóricos, intitulada “Leitura-Escritura”.

À luz das considerações de Marcuschi (2003), Bakhtin (2003), Rodrigues (2005), Kress (2003), Koch e Travaglia (2000), Jean Michel-Adam (1990), chega-se à segunda parte dos pressupostos, “Gêneros e tipos textuais”. Nessa parte, o foco está nos conceitos de gênero textual e estrutura narrativa. Para revestir de precisão esta investigação, serão consideradas as teorias de Jean-Michel Adam para, adiante, analisar e avaliar os resultados da pesquisa. Algumas definições, portanto, serão estabelecidas para abordagem pontual dos temas pertinentes ao trabalho.

Na terceira parte dos pressupostos teóricos, são analisadas as possíveis relações entre situações de trabalho que incluem estudos sobre conhecimento

prévio, norteados pelos autores Kleiman (1989) e Poersch (2001), que são de grande relevância para esta investigação; sobre síntese textual, pautados por Charolles (1991), Machado (2003), Grice, (1975), Poersch (2000) e Kintsch e Van Dijk (1978). Por fim, apresenta-se uma abordagem sobre a motivação e a produção textual em sala de aula embasada em Bandura, (1989), Boruchovitch, (1993), Almeida (2005), Sisto (2001) e Bzuneck (2001).

1.1 LEITURA-ESCRITA

O ensino tradicional da língua materna, predominantemente normativo, a partir dos anos 80, com o surgimento de teorias inspiradas no sociointeracionismo, é contestado. A prática lingüística passou a ser vista como uma forma de interação de sujeitos e, o texto, como resultado dessa interação. Assim, além das formas lingüísticas, passam a ser estudadas, com interesse progressivo, as relações entre essas formas e seu contexto de uso, suas condições de produção e o processamento mental de todos esses elementos pelos sujeitos falantes. Dessa forma, o ensino da linguagem - antes conceitual e normativo – desloca seu centro para o o uso e o funcionamento da língua como sistema simbólico, situado num contexto sócio-histórico determinado. É a partir desse entendimento que se forma a expressão “produção de texto”, com a qual se pretende evidenciar o ato, o processo de elaborar um texto.

Apesar do surgimento das novas teorias que sustentam a produção textual, a qualidade das redações dos alunos pouco alterou-se. Os textos continuam artificiais, padronizados, mal seqüenciados, intraduzíveis e sem vínculo com seu contexto de produção, denotando que os alunos não estão familiarizados com recursos para tornar seus textos instrumentos de interação entre sujeitos. Essa

familiaridade pode ser adquirida através da leitura de textos em que esses mecanismos estejam presentes.

A leitura favorece ao aluno intimidade com o texto, habilita-o à previsão e à inferência, estratégias que são invocadas na prática da leitura. Previsão e inferência exigem que o leitor acione conhecimentos prévios, como idéias, hipóteses, visão de mundo e de linguagem sobre o assunto. Kleiman (1992, p.42) diz que "a leitura é uma atividade de procura do passado, de lembranças e conhecimentos do leitor. O que orienta o ato de ler é a direção, a elaboração do pensamento e sua imagem de mundo". O ato de escrever, assim como o de ler faz parte do universo da comunicação.

A autora afirma que os processos de leitura e escrita envolvem múltiplas atividades cognitivas, engajando o leitor na construção do sentido de um texto escrito, tal qual o escritor, ao deixar pistas para tal realização. O produto da escrita, a escritura, surge internamente e se externa, enquanto a leitura percorre o trajeto inverso. Ambas, a leitura e a escrita, são duas situações do universo da comunicação verbal cujo objetivo é a construção do objeto lingüístico com significado. O escritor parte das idéias para a construção do texto, enquanto o leitor parte do texto para resgatar as idéias do autor. Esses processos são resultados de atividades psíquicas.

Poersch et al (1996) afirma que, nas atividades psíquicas, são exigidas dos envolvidos no enunciado – leitor e escritor - habilidades cognitivas que os capacita a gerar uma expressão significativa que veicule as idéias, os conceitos e as informações com que lidam. Essas habilidades são a capacidade de fazer inferências, de estabelecer relações lógicas, de utilizar estrutura sintático-semânticas e esquemas textuais apropriados, de confrontar e acomodar as informações novas com as que o leitor já possuía.

O ato de escrever exige conhecimentos muito mais específicos do que normalmente os professores supõem. Segundo Smith (1999), pouco se pode encontrar sobre eles dentro das fronteiras da educação formal. Há estudos em que se constatou correlação entre escores de leitura e resultados alcançados em escrita, ou seja, bons escritores fazem muito mais leitura que maus escritores, visto

que tiveram menos experiência de leitura no Ensino Médio. Kleiman (1992) diz que o uso de sentenças complexas aumenta à medida que se incrementa o nível de compreensão de leitura. Conclui-se, então, que a leitura tem influência positiva na produção de textos escritos de muitos estudantes.

O reconhecimento das diferentes disposições tipográficas, segundo Brassart (1998), está acessível antes dos seis anos de idade e contribui para o desenvolvimento da competência da comunicação escrita. Também a leitura oral oportunizada pelos adultos faz com que o indivíduo saiba diferenciar poema de prosa. Como prova dessa afirmação, destaca-se abaixo uma história escrita no computador por uma criança de sete anos, recém alfabetizada. Esta história, como todas as demais, oriundas do *corpus* desta investigação, foi reproduzida tal qual escrita, sem qualquer correção por parte da pesquisadora.

O lobisomem²

Em um dia bonito uma mulher se casou com um homem e no outro dia ele não sabia que ele levou uma mordida de lobisomem e na outra noite ele se transformou em um lobo que o nome dele é andré e machucou a namorada dele porque os lobisomens são burros e quase que matou a Família matou a namorada o vo a avó, e quando chegou de manhã o andré estava pelado e o vo perguntou? O que ouve eu se transformei em um lobisomem é serio e ele saiu de casa e já estava denoite e o andré se transformou na fera e encontrou um vampiro e brigaram então o andré ganhou e darão uma vacina de lobisomem e ele voltou a no normal terminou...

Percebe-se claramente que esse aluno foi influenciado pelas histórias ouvidas em casa ou na escola. A macroestrutura é de um conto (fantástico), apreciado pela faixa etária. Nota-se que o texto tem seqüência canônica linear e proposições bem definidas. Pode-se dizer que, nessa idade, o aluno distingue a macroestrutura da notícia da de um conto de fadas.

É fundamental que o professor conheça esses processos cognitivos para que possa promover uma ação pedagógica interativa e fundamentada. É fato que cada leitor compreende um texto de uma forma, visto que cada um tem

² O texto produzido em julho de 2007 por Enzo, aluno regular de um colégio privado de Porto Alegre.

determinado objetivo em relação ao que lê, a bagagem cognitiva que lhe é própria e seu conhecimento de mundo, dentre outras variáveis. Desse modo, é importante que o escritor ou falante antevêja quem serão seus receptores para que possa fazer avaliações, o mais precisas possível, a respeito do conhecimento dado e novo do leitor ou ouvinte, pois em decorrência desse julgamento o sucesso ou insucesso da comunicação será definido.

A escola é assim tomada como um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. No ambiente escolar, então, a produção de textos deve inserir-se num processo de interlocução, no qual está implicada a realização de uma série de atividades mentais - de planejamento e de execução - que não são lineares nem estanques, mas recursivas e interdependentes, que a escola deve reconhecer.

Para compreender a leitura devemos considerar, além dos olhos, também os mecanismos da memória e da atenção. Existem razões para afirmar que a leitura depende não só dos olhos, mas essencialmente do cérebro. Há outros processos que também são necessários e relevantes para o ato de ler, como diz Smith (1999). São eles: compreensão da linguagem, conhecimento do assunto e certa aptidão em relação à leitura. Esses elementos são conhecidos por "informação não-visual".

Além disso, cabe considerar que a linguagem verbal é exclusiva da espécie humana. Shanks (1993) afirma que, embora em grande parte do reino animal já se encontrem sistemas nervosos, o acréscimo de células é capaz de gerar saltos no comportamento do sistema. O uso da linguagem é uma das características especiais dos humanos. Cérebros são constituídos de bilhões de neurônios e trilhões de conexões (sinapses) entre eles. Sabe-se hoje que o genoma humano é 98% igual ao dos chimpanzés. A alternativa, então, é buscar a explicação para a existência da linguagem nos 2% restantes.

A psicolingüística dedica-se a explicar como as informações se organizam, de que forma e onde são armazenadas, que eventos possibilitam a recuperação das informações e como se dá, e, finalmente, como se realiza o processamento das informações no cérebro. Três paradigmas se destacam na busca dessas respostas: o behaviorista, o simbólico e o conexionista.

Os behavioristas entendem que todo o saber é aprendido, algo que anula a existência da mente e enfatiza os sentidos e a experiência. O objeto de análise são os comportamentos, a relação entre estímulo e resposta.

O paradigma simbólico surgiu em contraposição ao modelo behaviorista. Noam Chomsky (1993) foi quem deu início à teoria que postula a existência da mente, uma entidade abstrata e uma substância como o cérebro, em que ocorrem representações mentais da linguagem. A teoria levanta hipóteses sobre o funcionamento interno do cérebro e é também conhecida como teoria mentalista. Para Chomsky, as crianças já nascem dotadas de um conjunto finito de regras lingüísticas encravadas nos genes, as quais possibilitam as atividades de compreensão e de produção de uma infinidade de orações. Recentemente a teoria mentalista passou a ser questionada, uma vez que programas de computação conseguem, por tentativa e erro, aprender regras de gramática e sintaxe.

Segundo Da Costa (1994), a precariedade da comparação entre cérebro e computador, pelo menos se entendermos computador como aparato digital, decorre de o cérebro humano não operar em padrão digital, mas em padrão analógico. Isso quer dizer que o diálogo entre bilhões de células cerebrais - neurônios - dá-se através de inúmeras faixas de contato, não apenas de duas (sim ou não, 0 ou 1) como ocorre nas máquinas digitais. Esse processamento analógico do cérebro humano possibilita, ao lado da capacidade de comunicação, que se façam coisas ainda não realizáveis pelos computadores, tal como entender metáforas, tomar decisões diante de cenários complexos e, sobretudo, ser capaz de justificar os atos através de um discurso sobre a ação. O modelo conexionista sustenta que a aprendizagem ocorre através das sinapses neuronais e tenta explicar esse processo.

Para responder às questões relacionadas às funções mentais, surge o terceiro paradigma, o conexionismo. Poersch (2001) assegura que as funções mentais originam-se na forma como os neurônios se interligam e se comunicam no cérebro. Neste paradigma sustenta-se que o processamento das informações ocorre através de redes de neurônios – “células nervosas que se comunicam pela transmissão de impulsos elétricos por filamentos denominados axônios.” (Shanks, 1993, p. 26). Há o entendimento de que determinado neurônio recebe sinais de

entrada de dezenas de outros neurônios, que podem afetá-lo no nível de sua atividade cerebral e, conseqüentemente, influenciar os sinais que ele transmite para outros neurônios. A aprendizagem, nesta perspectiva, é entendida como mudança na força das sinapses neuroniais.

Desse modo, o cérebro, segundo Del Nero (1992), é fundamental para a compreensão daquilo que se lê. Por estarmos cansados ou ansiosos, podemos esquecer aquilo que lemos imediatamente após a leitura. Essa memória instantânea é chamada de memória de curto prazo, ou “memória funcional”, pois retém rapidamente aquilo em que prestamos atenção. Outra característica da memória funcional é a de guardar apenas seis ou sete itens, enquanto estamos dando atenção a eles. Além da memória de curto prazo, temos a memória de longo prazo, que retém eventos ocorridos há um tempo maior, como fatos de nossa adolescência, infância. Há ainda a memória responsável pelo processamento de informações, definida como “memória de trabalho”. Todas são de grande importância para a leitura.

Partindo desses pressupostos, há de se concordar que, para o leitor realizar uma compreensão textual, passará por um grande número de operações: coordenar vários tipos de atividades perceptivas, lingüísticas, cognitivas; vários tipos de conhecimentos, como, ortografia, informação sobre o mundo, informação sobre o texto. Quando se lê um texto, já na quinta oração será impossível conservarmos todas as informações analisadas previamente. A questão é que operamos em ciclos e nesses realizamos processos como reconhecer palavras, construir e integrar proposições, etc.

A linguagem é, sem dúvida, um dos grandes artífices da mente e da cultura e, como departamento concreto e exclusivo do cérebro humano, torna-se virtual pela exposição ao meio. Se o cérebro carrega consigo a capacidade potencial de reconhecer a natureza proposicional de uma seqüência de símbolos, posteriormente deverá equipar-se para manipular regras superficiais da gramática, significados e discursos.

A informação no cérebro não é feita de imagens, palavras e emoções. Toda ela é codificada sob a forma de correntes elétricas, que variam de local, tamanho e

forma quando chegam às sinapses. Os neurônios têm três estruturas básicas: os dendritos, através dos quais chega a informação; o corpo celular, onde a informação é integrada; e o axônio, através de que a decisão é despachada. No corpo celular há uma reunião dessas correntes, que deve ultrapassar uma barreira (limiar) existente no início do neurônio. Se ultrapassar, gerará uma nova corrente (potencial de ação). Enquanto as correntes nos dendritos (potenciais locais) são variáveis, o potencial de ação é só de dois tipos: presente ou ausente. A característica de admitir apenas dois estados possíveis é chamada de digital; a de admitir múltiplos estados possíveis, de analógica.

A plasticidade, a rapidez e o dinamismo são características do funcionamento do cérebro humano conseqüentes das atividades do processamento analógico. Del Nero (1992) ressalta que o ato de ler consiste na estruturação cerebral de um conteúdo estabelecido a partir do contato com um texto. Desta forma, a leitura envolve um processo de transformação da linguagem em algo analógico, o pensamento.

O texto fornece, durante a leitura, dados que são percebidos e levados ao cérebro, que efetua o processamento fazendo-os interagir com os que nele já existem. Se esse *input* encontra uma conexão já existente, acontece, então, recordação, que consiste no caminho reforçado naturalmente. Caso não haja uma conexão previamente traçada, os dados se ajustarão aos dados já armazenados. Ao se criar nova conexão, acontece a aprendizagem; o que era novo se transforma em conhecimento dado, enriquecendo o conhecimento prévio para o restante do que será lido. Considerando que todo saber lingüístico necessário à produção textual positiva se encontra nos livros, há de se aceitar que a leitura constitui fonte de saber lingüístico.

Poersch (2001) entende que o conexionismo explica, através da neurociência, como acontece a aprendizagem através das conexões sinápticas engramadas no cérebro. A importância da leitura no desempenho da produção escrita pode ser vista quando um vocábulo novo é associado a outros e uma grande quantidade de sinapses ocorre. Na medida em que esse vocábulo for se repetindo no texto, mais forte ficará aquela conexão sináptica. Posteriormente, este vocábulo pode tornar-se parte do léxico rotineiro do leitor.

Os estudos da compreensão leitora originaram-se de uma junção de interesses de várias áreas (Linguística, Psicologia, Sociologia, Antropologia) em que algumas correntes, a exemplo da Análise do Discurso, tiveram uma influência considerável. Nos anos 70 surgiram vários construtos teóricos visando a descrever e explicar os processos, os elementos e os níveis que constituem a elaboração das representações do texto. Trinta e seis anos, aproximadamente, se passaram desde os primeiros trabalhos sobre a compreensão leitora e, atualmente, a área está bem definida como campo de investigação devido à cooperação interdisciplinar entre a Linguística, a Psicologia, a Filosofia e a Inteligência Artificial.

Na perspectiva da compreensão leitora, a leitura por si só não garante a aprendizagem. O sucesso do processo depende da aquisição de determinadas estratégias de leitura que fortalecem as competências de natureza lingüística e semântica. Para Poersch (1989, p.78), “a leitura é um processo ativo de comunicação que leva o leitor a construir, intencionalmente, em sua própria mente, a partir da percepção de signos gráficos e da ajuda de dados não visuais, uma substância de conteúdo equivalente àquela que o autor quis expressar, através de uma mensagem verbal escrita”.

O autor afirma que essa comunicação é processada por uma hierarquia, iniciada pelo encadeamento de letras, palavras, frases e parágrafos de uma estrutura formal, e por fim, pelo encadeamento das unidades de significado na construção da estrutura semântica do texto. A leitura não consiste somente em decifrar um código de signos (decodificação), mas supõe a compreensão do texto, e isto requer um amadurecimento do leitor e um aperfeiçoamento constante até que atinja certo nível de automatização (internalização e transformação em esquema) dos processos cognitivos.

Segundo Poersch (2001), há dois processos envolvidos na compreensão leitora: o processo ascendente, ou de baixo para cima (*bottom-up*) e o descendente, ou de cima abaixo (*top-down*). O modelo ascendente parte do princípio de que a leitura depende das operações de reconhecimento das palavras que são fundamentais para o passo seguinte. O modelo descendente tem processo contrário e propõe que, ao lermos um texto, generalizamos hipóteses sobre a seqüência imediata do texto, que devem ser confirmadas mediante contato com as

palavras. Assim sendo, não precisamos terminar a leitura de uma fábula, por exemplo, para criar uma proposição.

O leitor constrói significados, fazendo inferências e interpretações. A informação é armazenada na memória de longo-prazo, em estruturas de conhecimento organizadas. A essência da aprendizagem consiste em ligar novas informações ao conhecimento prévio sobre o tópico, a estrutura ou o gênero textual e às estratégias de aprendizagem. A construção de significados depende, em parte, da metacognição, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem (planejar, monitorar a compreensão e revisar os usos das estratégias e da compreensão); assim como das suas crenças sobre desempenho, esforço e responsabilidade.

Enfim, para que haja compreensão textual é relevante que parte do conhecimento de mundo necessário ao processo esteja ativado ou seja passível de recuperação pela memória. Esse esquema, além de propiciar economia na comunicação, determina, em sua grande maioria, as expectativas do indivíduo em relação àquilo que está lendo.

1.2 CONHECIMENTO PRÉVIO

O conhecimento prévio é visto como processo fundamental no Trabalho de Leitura Orientada, que antecede, nesta pesquisa, a produção textual do aluno. As teorias relevantes para a abordagem que aqui se propõe estão contidas em Poersch (2001) e Kleiman (1989).

Conhecimento prévio é um conceito que se tornou conhecido entre os educadores a partir de reflexões em educação com base teórica na pesquisa piagetiana³. O texto escrito, depois de gerado, é entregue a uma variedade de atos de interpretação, os quais são responsáveis pelo preenchimento das lacunas que formam os implícitos colocados no texto, de maneira intencional ou não, pelo autor. O papel do leitor é, então, descobrir e atribuir sentido a esses espaços, servindo-se, para tanto, de suas experiências, crenças, opiniões, interesses, enfim, de sua maturidade em relação a leituras anteriores, bem como de seu conhecimento de mundo: o seu conhecimento prévio. O leitor, dessa forma, interfere no texto, atribuindo a ele sua visão pessoal, a fim de construir o mundo textual a partir de suas experiências.

Esse importante aspecto que incide sobre a compreensão leitora, a relação leitura/conhecimento prévio, muitas vezes é desconsiderado pelo professor, que não valoriza a experiência pessoal do aluno para a construção do sentido, desencorajando o desenvolvimento da criticidade. A escola trabalha quase exclusivamente com a informação pronta, apesar de o acionamento do conhecimento prévio ser vital no momento em que o aluno está em contato com o texto, pois é só por meio deste que ele consegue fazer associações e relações que permitem tornar o texto um todo coerente.

A compreensão de um texto, segundo a teoria, dá-se pelo conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor. Este constrói o sentido do texto pela reciprocidade entre níveis de conhecimento, como o textual, o lingüístico e o enciclopédico, ou conhecimento de mundo. Dessa forma, a leitura é um processo interativo e, sem o conhecimento prévio, não há compreensão por parte do leitor.

O conhecimento prévio tem fundamental importância para a compreensão de qualquer gênero textual, pois o ato de ler ativa os conhecimentos lingüístico, textual e de mundo que o leitor tem para chegar à compreensão, conforme esclarece Kleiman (1989, p.26-27):

³ A pesquisa piagetiana é a pesquisa de Jean Piaget, que explica o desenvolvimento intelectual, em *Biologia e Conhecimento* (1996).

O mero passar de olhos pela linha não é leitura, pois a leitura implica uma atividade de procura pelo leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes à compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

Torna-se imprescindível, nesta exposição, a abordagem dos três tipos de conhecimento anteriormente mencionados, visto que são determinantes para a compreensão textual. O primeiro, o conhecimento textual, é caracterizado por um conjunto de noções e conceitos sobre o texto para que a compreensão se realize. Segundo Kleiman (1989), a interação autor-leitor faz-se necessária para que o leitor faça a distinção entre os tipos de discurso, pois, na construção textual, o autor faz uso de marcas formais para materializar sua intenção e o leitor deve estar disposto a aceitá-la, ou julgá-la ou rejeitá-la.

O segundo tipo é o conhecimento lingüístico. Ele leva ao domínio da língua, ao implícito e ao não verbalizado, permitindo aos utentes⁴ da língua comunicarem-se. Este conhecimento permite que pessoas falem uma mesma língua e envolve aspectos como pronúncia, vocabulário, regras e uso da língua; desempenhando um papel central no processamento do texto, o que possibilitará a identificação de categorias até chegar à compreensão. Para que as palavras sejam percebidas na interação leitor-texto, a mente deve estar ativada e ocupada em construir significados. A compreensão é inviabilizada na falta desse componente central no processamento textual.

A última modalidade é o conhecimento de mundo, ou enciclopédico. Este pode ser adquirido formal ou informalmente e envolve desde o domínio específico de uma área até conhecimentos gerais do cotidiano. A falta desse conhecimento ou a não familiaridade do leitor com determinado assunto implica incompreensão. O conhecimento que o leitor traz sobre o mundo orienta-o para a reorganização das informações textuais no nível semântico e, intencionalmente, deve resultar em um processo de extração das idéias principais, da macroestrutura.

⁴ Utentes, na perspectiva de Poersch são os usuários de uma determinada língua.

No processo de ensino o educador deve definir que tipo de conhecimento de mundo é necessário para compreender o assunto e usar estratégias para ativar ou construir o conhecimento relevante. Podemos afirmar que a leitura envolve o cruzamento de mundos do autor (texto) e do leitor, resultando na construção de novos mundos. A produção de significados é um fenômeno cultural atribuído a um conjunto de conhecimentos, fatos, idéias, coisas ou ações que coexistem no processo de significação. O significado de um enunciado não é fornecido exclusivamente pelo próprio material lingüístico, tampouco existe isolado de um contexto sócio-cultural.

Poersch (2001) destaca que, para que haja reconstituição do sentido, o conhecimento prévio é um elemento de grande importância. O leitor/ouvinte reconstrói a intenção do autor a partir dos dispositivos de coesão e, ao ler o texto, faz deduções a partir de seu próprio conhecimento, preenchendo as lacunas da compreensão. Quando os mecanismos de coesão não dão pistas suficientes para a reconstrução do texto, o leitor/ouvinte parte para os conhecimentos compartilhados, como pistas auxiliares no processo de reconstrução. Smith (1983) denominou esse processo de “contrato cooperativo” entre leitor-escritor. Esse empreendimento cooperativo baseia-se no sintagma “dado-novo”, ou seja, na necessidade de toda informação nova ser ancorada em um dado já estabelecido.

Para que se aprenda a partir do texto, é necessário construir uma representação que inclua as características mais importantes, a macroestrutura, ou seja, as idéias principais. Para construir essas representações, o leitor deve estabelecer as relações conceituais referentes ao conteúdo do texto a partir do seu próprio conhecimento de mundo. O conhecimento que o leitor traz sobre o mundo orienta-o para a reorganização das informações textuais no nível semântico e, intencionalmente, deve resultar em um processo de extração das idéias principais.

Um professor, no entanto, não precisa desenvolver pesquisas em sala de aula para determinar quais são os conhecimentos prévios dos alunos toda vez que inicia uma ação pedagógica em relação a determinado conteúdo, mas compreender qual conhecimento o sujeito tem em um determinado momento de sua vida e com relação a um objeto é fundamental para refletir sobre a forma como

esse sujeito aprende, ou seja, sobre como ele transforma esse conhecimento prévio, passando a ter um maior conhecimento sobre o objeto.

1.3 GÊNEROS E TIPOS TEXTUAIS

Os gêneros são delimitados por objetivos comunicativos, os quais influenciam seu tema, estilo e estrutura esquemática. Bonini (2001) afirma que é a natureza de um texto que implica, necessariamente, o estudo do gênero.

Durante séculos, a aprendizagem, para a maior parte das pessoas foi resultado da transmissão oral de conhecimentos. Não existiam escolas, livros, nem a infância como a concebemos hoje. Através dos mitos, dos contos, do teatro e de todas as outras formas possíveis de comunicação oral e corporal, fixavam-se valores e regras sociais. A circulação do texto escrito (manuscrito) restringia-se a poucos e específicos ambientes, como os mosteiros.

Com a invenção da prensa tipográfica, em meados do século XV, a possibilidade de um número maior de pessoas lerem foi criada. Um novo mundo de símbolos e uma nova tradição tiveram origem. As escolas proliferaram e os livros assumiram uma função primordial na educação e na instrução do indivíduo. A escola, em sua função alfabetizadora, passou a valorizar de tal forma o livro e a letra impressa que acabou subestimando a linguagem oral, apesar de a leitura, a oralidade e a escrita serem atividades integradas e complementares, uma vez que o primeiro contato da criança com o texto dá-se pela audição de histórias contadas pelos pais, avós ou pessoas da família, independentemente de estarem ou não vinculadas ao livro. Para Bakhtin (1992), os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas, enquanto somos participantes de determinado grupo social ou membros de alguma comunidade.

Com a cultura eletrônica, novos gêneros e novas formas de comunicação surgiram, tanto na escrita, como na oralidade, segundo Marcuschi (2003). A tecnologia da informação propiciou a constituição de novas formas discursivas a partir de grandes suportes de comunicação, como o rádio, a televisão, jornais e revistas e, mais recentemente, a Internet. Esses meios ajudaram a criar novos gêneros que, apesar de novos, não são inovações, pois há assimilação de um gênero por outro, remodelado. Marcuschi (2003) adverte que esses novos gêneros criaram formas de comunicação próprias, com certo hibridismo, desafiando as relações entre a escrita e a oralidade.

A palavra “tipo” geralmente é associada aos resultados de classificação científica de um conjunto de elementos, cujas entidades integrantes são abstratas, determinado a partir de um critério e procedente de resultado classificatório. Porém, nos estudos lingüísticos, essa palavra acabou sendo associada à teoria de Adam (1985) acerca das seqüências textuais, designadas tipos textuais. Para Adam o gênero é formado por vários tipos de texto – seqüências/enunciados.

Para discorrer sobre gêneros textuais, é pertinente mencionar Bakhtin, membro-fundador do Círculo de Bakhtin⁵. Muitos dos textos desse autor são manuscritos inacabados, ou em forma de notas, segundo Rodrigues (2005). A língua materna, conforme Bakhtin, não chega ao nosso conhecimento por via de dicionários e gramáticas, mas por meio de enunciados concretos, ouvidos de pessoas que nos rodeiam. Para o autor, “o uso da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, concretos e únicos proferidos pelos participantes de uma ou outra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 1992, p. 261-306). As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, ou seja, dos gêneros do discurso, chegam em conjunto e estreitamente vinculados. Nessa perspectiva, falar significa aprender a construir enunciados.

Cabe salientar que Bakhtin faz distinção entre texto e enunciado. Texto (verbal – oral ou escrito – ou em outra forma semiótica), segundo o autor, é a

⁵ Denominação atribuída pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reuniu regularmente de 1919 a 1974, dentre os quais estavam Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

unidade, o dado (realidade) primário para o estudo do homem social e da sua linguagem, que é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos concretizam-se somente na forma de textos (Rodrigues, 2005). Essa concepção de texto vai ao encontro da de enunciado, já que ambos fazem parte das relações sociais. Bakhtin considera enunciado como uma totalidade discursiva, de modo que cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único, irrepetível na comunicação discursiva, pois é a postura ativa do falante.

Bakhtin, ao tratar desse tema, assegura que tanto na antiguidade, como na contemporaneidade, a análise dos gêneros sempre esteve voltada para o aspecto artístico-literário, isto é, os gêneros eram considerados aparatos da vida social, não formas discursivas.

Segundo Rodrigues (2005), cada enunciado é único e caracteriza-se por três circunstâncias vinculadas a um processo de abstração. Pode, então, ser decomposto em tema, referido a objetos, objeto do discurso e sentidos (outros enunciados); estilo verbal, que consiste na seleção dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua) e construção composicional, que se refere aos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva e da relação dos participantes da comunicação discursiva. Então, “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objeto discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (Rodrigues, 2005, p. 158).

O estilo do gênero diz respeito ao uso típico dos recursos fraseológicos e gramaticais da língua. Os gêneros menos produtivos são aqueles mais padronizados, como a instrução de trabalho, documentos oficiais, dentre outros. O Círculo faz observações aos conceitos de gêneros primários e secundários. Os primários (conversa de salão, conversas cotidianas, diários, bilhetes, etc.) constituem-se na comunicação discursiva imediata, na esfera da ideologia, não formalizadas e sistematizadas, do cotidiano. Os gêneros secundários (romance, anúncio, editorial, tese, palestra, etc.) encontram-se nas condições de comunicação cultural mais organizadas, complexas, principalmente na escrita. Não é a escrita que diferencia os gêneros primários dos secundários, visto que há gêneros primários escritos, como o diário íntimo e secundários orais, como a

palestra, segundo Rodrigues (2005). Bakhtin destaca que muitos gêneros secundários, em seu processo de formação, absorvem e reelaboram muitos gêneros primários.

Marcuschi (2006, p. 28) evidencia algumas características dos gêneros: “[...] se configuram de maneira plástica e não formal; são dinâmicos, fluindo um do outro e se realizando de maneira multimodal; circulam na sociedade das mais variadas maneiras e nos mais variados suportes. Exercem função sócio-cognitivas e permitem lidar de maneira mais estável com as relações humanas em que entra a linguagem”. A dinamicidade dos gêneros, de que trata Marcuschi, também é salientada por Kress (2003), autor segundo o qual a inconstância dos gêneros permite concluir que avançamos para uma hibridização de gêneros de tal maneira que poderemos chegar a um final em que não mais haja categorias de gêneros puros, mas apenas fluxo. Acredita-se, contudo, que seria inadequado considerar a mistura de gêneros como falta de gênero.

A fim de evitar problemas terminológicos, é necessário definir-se o que é texto e discurso. Segundo Koch e Travaglia (2000, p. 8),

discurso é toda atividade comunicativa de um locutor, numa situação de comunicação determinada, englobando não só o conjunto de enunciados por ele produzidos em tal situação – ou os seus e os de seu interlocutor, no caso do diálogo – como também o evento de sua enunciação. O texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independente da sua extensão.

Os gêneros textuais são de difícil definição e se distinguem mais claramente por suas funções sócio-comunicativas do que por suas características lingüísticas e estruturais. O autor diz que é impossível haver comunicação verbal a não ser por algum texto, ou seja, algum gênero textual, portanto, a língua é concebida como uma entidade sócio-interativa. “É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI 2003, p. 21).

Como os gêneros são fenômenos sócio-históricos e sensíveis à aculturação, não há como se fazer uma lista de todos os gêneros. Não podemos entender

gêneros textuais como algo natural, tal qual pedra, rio, árvore, mas como artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano, conforme Marchuschi (2003) explica. Assim como Jean Michel-Adam (1990), Marcuschi faz distinção entre gênero e tipos textuais. Para Marcuschi (2003, p.22), a expressão “tipo textual” designa “uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias, como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

Gênero textual, para Marcuschi (2003, p.22), é “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”

Apesar de tanto Adam como Bakhtin ocuparem-se do conceito de gênero, Adam interpreta também a expressão “tipos relativamente estáveis de enunciados” como gêneros primários, enquanto Bakhtin a utiliza para qualquer tipo de gênero. Essa interpretação dá margem a que Adam veja os gêneros primários como seqüências textuais. O autor apóia-se, para tanto, também na afirmação de Bakhtin de que os gêneros primários são assimilados pelos gêneros secundários. A proposta de seqüências, no entanto, não preenche os requisitos para ser um enunciado, não sendo, portanto, um gênero primário.

O Círculo de Bakhtin vê os gêneros do discurso não apenas como uma forma que se distingue por suas propriedades formais, constantes e com uma dominante definida, como conceituam os formalistas. Os integrantes do Círculo ligam os gêneros às situações de interação em determinada esfera social: cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc. De acordo com Rodrigues (2005), “o que constitui um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação, e não as suas propriedades formais”.

Marcuschi (2003) cita alguns exemplos do que são gêneros textuais: telefonema, carta comercial e pessoal, sermão, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, lista de compras, *outdoor*, resenha, edital

de concurso, conversação espontânea, e-mail, inquérito policial e muitos outros. O autor usa a expressão “domínio discursivo” para definir outra noção que vem sendo utilizada ao lado da de gênero textual. O domínio discursivo pode ser definido como esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana que não é texto nem discurso, porém propicia o surgimento de discursos específicos. Marcuschi (2003) cita o caso das novenas, jaculatórias e ladainhas religiosas que têm teor exclusivamente religioso e se caracterizam pelo conteúdo fervoroso, laudatório, de composição curta, de poucos enunciados, cujo objetivo é a obtenção de graça ou perdão.

Alguns livros didáticos, equivocadamente, empregam a expressão “tipo”, mas o correto seria “gênero de texto”, segundo Marcuschi. Ao mencionar que um texto jornalístico é um tipo de texto, na verdade, deveriam dizer que é um gênero textual, assim como uma carta pessoal, um editorial, um resumo, etc. É importante ressaltar que em todos os gêneros há também a realização de tipos textuais e que, no mesmo texto, podem estar presentes um ou mais tipos. Ao se determinar que um certo texto é uma descrição, narração ou argumentação, não se está designando o gênero, mas a prevalência de um tipo de seqüência de base. Há alguns traços que caracterizam os tipos textuais. Assim como o elemento central na organização do texto narrativo é a seqüência temporal, no texto descritivo predominam as seqüências de localização; nos expositivos, as seqüências analíticas ou explicitamente explicativas; nos argumentativos há o predomínio de seqüências contrastivas explícitas e, nos textos injuntivos, o predomínio da seqüência imperativa.

Machado (2003) afirma que os gêneros são autênticas ferramentas semióticas que nos permitem produzir e compreender os textos. Em vista disso, sugere que os professores centrem suas aulas no ensino do gênero, explicitando suas características, para definir, tanto para ele quanto para o aluno, o objeto que está sendo aplicado para direcionar as intervenções didáticas.

Podemos dizer que os tipos textuais estão assentados em critérios internos – lingüísticos e formais, enquanto que os gêneros textuais em critérios externos – sócio comunicativos e discursivos, pois os gêneros são fruto de “formas socialmente maturadas em práticas comunicativas” (Marcuschi 2003). Então, antes

de se classificarem os diferentes gêneros discursivos, deve-se reconhecer sua estrutura e em que esfera estão sendo utilizados na atividade humana.

1.3.1 Estrutura da Narrativa

Uma narrativa pode aparecer em forma de conto, novela ou romance. Para que haja narrativa é necessário haver também um contador de história e uma história. Em relação aos componentes, a narrativa padrão, ou canônica, tem como partes essenciais, conforme Kleiman (1995, p. 17), “cenário ou orientação onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim, o pano de fundo da história; a complicação, que é o início da trama propriamente dita, e resolução, o desenrolar da trama até seu fim.” O contador de história, então, é o narrador. A história apresenta uma seqüência de fatos (enredo); personagens (que vivenciam os fatos) e o lugar onde os fatos ocorrem (espaço ou cenário).

Segundo Kleiman (1995), outro elemento que faz parte da narrativa é o foco da narrativa. Como toda história é narrada em primeira ou em terceira pessoa, o foco da narrativa é determinado pelo contador da história, ou seja, pelo narrador. Quando o narrador é parte integrante da história, é uma personagem da mesma, a narrativa é feita em primeira pessoa, quando não, a narrativa é feita em terceira pessoa. Na narrativa em terceira pessoa, o narrador pode ou não penetrar o mundo interior das personagens. Nesse caso, é onisciente.

A linearidade do tempo da história narrada deve estar representada no enunciado. Devem-se distinguir, pois, o eixo do narrante (o texto ou o enunciado propriamente dito na sua linearidade oral ou escrita) e o eixo do narrado (a história). As diferenças temporais entre os eixos do narrante e do narrado constituem uma lei da organização do texto.

Texto, para Adam (1995, p.6), “é uma unidade composta de N seqüências”, como um discurso político, um debate ou, ainda, o conto “As mil e uma noites.” O autor propõe que a Lingüística Textual não se restrinja à visão englobante, ou seja, que não veja o texto como uma unidade homogênea, sem outras tipologias nele inseridas, mas apóie-se sobre a noção de inserção de seqüências e de dominante seqüencial. A noção de seqüência, para Adam, mesmo na acepção lingüística, envolve a idéia de sucessão no tempo.

A definição de seqüência como unidade textual foi primeiramente mencionada por Van Dijk (1978)⁶. Para o autor, o reconhecimento de uma seqüência constituída de proposições condiciona-se à existência de uma macroestrutura, ou seja, uma representação semântica abstrata do seu significado global. Dessa maneira, a noção de seqüência, indissociável da noção de macroestrutura, corresponde a uma estrutura hierárquica que organiza a informação. Assim sendo, é possível reportarmo-nos a seqüência como unidade (responsável pela organização da informação relativamente a um nível mais baixo) e como texto (somente seqüências que possuem uma macroestrutura).

Adam (1995) entende que a inserção de seqüências ocorre nos casos de seqüências descritivas simples ou de diálogos, em conversações dentro das narrativas. Ele representa esses casos com o seguinte esquema:

- [Argumentação [seqüência narrativa] argumentação]
- [Narrativa [seqüência descritiva] narrativa]
- [Narrativa [seqüência conversacional] narrativa]

Como “dominante seqüencial”, o pesquisador designa uma mistura de estruturas. É o que se tem, por exemplo, quando uma estrutura predominantemente própria da fábula, porém versificada, contém uma estrutura dialógica. A seqüência, segundo Adam (1995, p. 9), “é, ao mesmo tempo, uma unidade constituída e uma

⁶ Em VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto : un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, 1983

unidade constituinte. Como unidade constituinte, a seqüência é um componente de T (unidade complexa e heterogênea); como unidade constituída, a seqüência é composta de proposições.”

Cabe ressaltar que a ordem dos constituintes, seja de palavras dentro da oração, seja de orações dentro do período, ou de períodos no texto, não é aleatória, “mas orientada por princípios cognitivos e comunicativos que interagem e atuam nas distribuições das informações no texto, de modo a facilitar o processamento das mesmas, pressupondo-se que haja um contrato implícito de cooperação entre os usuários da língua”. (Gorski, 1998, p. 111).

As ações socioculturais, como ir ao supermercado, ao cinema, pegar um táxi, comportam, cada uma delas, uma série de ações convencionais e socialmente normalizadas cuja ordem cronológica já está estabelecida. Deduz-se daí que há uma cadeia de ações que, mesmo estando elíptica, permite-nos interpretar um texto. Certo é que uma simples sucessão de ações não forma um todo homogêneo. Adam (1997, p. 30) assegura que, “para constituir uma unidade, as ações devem apresentar não apenas um encadeamento cronológico, mas também um encadeamento causal (resultarem umas das outras). No texto narrativo, a unidade de ação é imprescindível”.

Aristóteles conceituou a ação “una” como um todo que tem princípio, meio e fim. Ele reforça que nesse tipo de texto deve haver laço de causalidade lógica entre os fatos. A seguir, apresenta-se um exemplo em que se podem ver apenas fatos sucessivos relatados. Trata-se, então, apenas de uma enumeração cronológica de fatos, não de um texto narrativo.

Abril de 2006⁷

07 de abril. Porto Alegre: família prepara-se para uma viagem ao Uruguai.

15 de abril. Porto Alegre: Pedro, Gustavo e Enzo, filhos do casal, decidem ficar para competição regional de basquete que acontecerá em 21 de abril.

20 de abril. Porto Alegre: casal deixa os filhos com a sogra e sai de viagem. Pousam em Rio Grande, RS.

⁷ Livre criação da autora da pesquisa para exemplificar o fenômeno.

21 de abril. Rio Grande, RS: após café-da-manhã casal parte para Punta Del Este, Uruguay. Chegam às 14 horas na cidade turística.

22 de abril. Punta Del Este: após almoço resolvem sair rumo ao Chuí, Rs.

23 de abril. Chuí, RS: compras até 20 horas. Jantar e pouso no hotel.

24 de abril. Porto Alegre: chegada em casa na capital.

No texto, além do laço temporal, nenhum outro une os sucessivos fatos relatados. Há citação de certo número de acontecimentos, várias ações realizadas por agentes determinados, numa multiplicidade de lugares. A relação de fatos e ações que se desenrolam num determinado espaço de tempo não assegura a unidade narrativa. Adam (1985, p. 13) afirma que “a simples cronologia de atos-acontecimentos constitui um caso extremo: o grau zero da narrativa.”(grifo do autor). Veja-se a construção a seguir:

Durante o mês de abril, uma família de Porto Alegre resolveu passar o feriadão de 21 de abril num lugar bem atrativo. Paulo e Ana comentaram com seus filhos e estes gostaram muito da idéia. Porém, nas proximidades da data marcada para o passeio, Pedro e Gustavo chegaram com a notícia de que teriam campeonato de basquete exatamente no fim de semana do feriadão. Helena, avó dos meninos, disse que ficaria com os netos para o casal passear. No dia 20 de abril Paulo e Ana saíram de viagem e pousaram em Rio Grande porque estavam cansados. Após o café da manhã, tiraram fotos do porto de Rio Grande e animados, saíram com destino à Punta Del Este. Foi uma viagem tranqüila e divertida, e às 14 horas chegaram ao balneário. Depois de conhecer toda a cidade, que é bela e romântica, foram para um hotel central e de estilo inglês muito charmoso. Mais tarde, eles saíram para jantar e resolveram esticar: foram a um moderno cassino e voltaram ao hotel depois de jogar um pouco. No dia seguinte, resolveram voltar mais cedo ao Chuí, já que o tempo atrapalhou os planos. Chegaram cedo à cidade e foram descansar num hotel. No dia seguinte, passaram a manhã fazendo compras e saíram de volta a Porto Alegre já bastante esgotados, chegando em casa depois de 7 horas de viagem⁸.

No texto apresentado percebe-se que as ações e os acontecimentos são exibidos simultaneamente e o pretérito perfeito faz essa mediação desde o começo “uma família de Porto Alegre resolveu [...]” até o fim do texto “e saíram de volta a Porto Alegre [...]”. Nesse texto, o narrador procede linearmente (= acontece que x, depois acontece que y), segundo uma ordem cronológica marcada pelos organizadores temporais (durante, após, mais tarde, depois, no dia seguinte). Sua

⁸ Livre criação da autora da pesquisa para exemplificar o fenômeno.

organização obedece ao seguinte princípio: uma ação global (viajar) desenrola-se numa continuidade de micro-ações.

Se qualquer narrativa é constituída por uma sucessão de ações e acontecimentos, esta leva tempo e desenrola-se no tempo. Por isso mesmo, uma receita culinária, apesar de conter uma dimensão temporal, não se transforma em narrativa.

Em relação à ordem seqüencial, destacam-se os aspectos semânticos e o princípio do dinamismo comunicativo. A Semântica prevê uma correlação entre a ordem dos enunciados no discurso e a ordem temporal de ocorrência das situações apresentadas; o dinamismo comunicativo pressupõe que a informação dada, já conhecida ou inferida, precede a informação nova, ou que o tópico precede o comentário. Tais princípios atuam de tal modo que os elementos formais funcionem como pistas adequadas para a compreensão do texto, ou, conforme Gorski (1998, p. 114), “o como é dito é crucial para o entendimento do que é dito”.

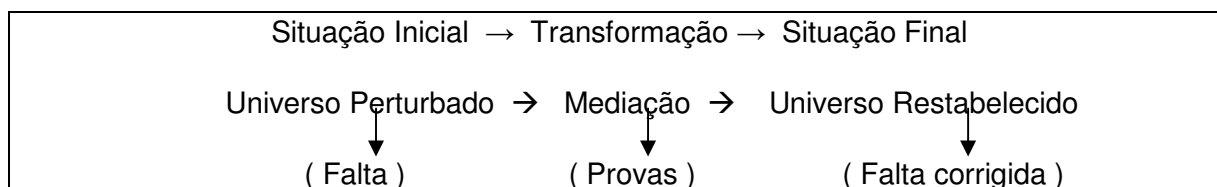
Para uma abordagem mais precisa sobre a ordenação no texto narrativo, é importante conhecer qual a função da classificação nesse tipo de discurso. A fim de que se apresente adequadamente essa questão, parte-se do conceito de ordem linear no nível da frase e no nível das idéias lingüisticamente representadas. Na primeira, a ordem linear corresponde à ordem convencional do português, ou seja, a seqüência SVO seguida de adjuntos adverbiais, geralmente, em construção na voz ativa, como, por exemplo, em:

“[...] a menina/ saiu / de seu cantinho[...]”

Suj. / verbo / adjunto adverbial

No nível das idéias lingüísticas, linear é o código que corresponde à ordem cronológica dos acontecimentos. Na narrativa, a seqüência dos fatos e a orientação temporal das ações são bastante relevantes. Em se tratando da composição da seqüência narrativa, Adam (1992) propõe três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa: há o Agente (A1), que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o Paciente (A2), que se submete às transformações; e, por fim, o Objeto (A3), que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas

(Pn) agrupar-se-ão formando o que se poderia chamar de um texto narrativo. Adam (1992) organiza o esquema narrativo de Todorov (1973) de forma bastante elucidativa, como se vê a seguir.



Quadro 1 – Síntese da Estrutura Narrativa por Adam

A seqüência narrativa (SN) é definida por Adam (1985, p. 17) como uma “estrutura hierárquica global, que confere aos diferentes acontecimentos, ainda com a ordem cronológica desconstruída na superfície, certo valor diferencial”. Considerando o conceito de estrutura narrativa, o autor faz a seguinte síntese:

- Pn0 = Prefácio (Resumo ou entrada)
- Pn1 = Estado inicial (antes do processo)
- Pn2 = Função que abre um processo (início do processo)
- Pn3 = Processo propriamente dito (processo)
- Pn4 = Função que fecha o processo (fim do processo)
- Pn5 = Resultado - Estado final (após o processo)
- PnΩ = Avaliação final ou Moral

Para o autor, uma proposição narrativa – Pn é uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais atores. “Uma proposição narrativa se apresenta como um predicado relacionado a ‘n’ argumentos-papéis narrativos”, de forma que o predicado organize os elementos e distribua os papéis (ADAM, 1985, p. 37). Em seus estudos, sugeriu a seguinte proposição narrativa: “Margarida ameaçou seu marido com um rolo de massa”, que implica uma série de predicados qualificativos que marcam o estado de ser das personagens:

- A2 É o marido de A1.
- A2 É um homem.
- A1 É uma mulher brava.

A3 É um utensílio utilizado em uma cena estereotipada.

A proposição também implica um predicado funcional (um fazer):

A1 ameaça A2 através de A3.

Pode-se ver, a partir da proposição, os três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa, que Adam postula: o Agente (A1) é a mulher brava que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o Paciente (A2) é o marido de A1, que se submete às transformações; e por fim o Objeto (A3) é o utensílio, que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas estão agrupadas de modo a formar um pequeno texto narrativo.

Para que um enunciado possa, a partir de uma abordagem estruturalista, ser definido como uma narrativa, são necessárias algumas condições. Em primeiro lugar, deve haver uma relação lógico-semântica entre funções e atores para que possa haver uma proposição narrativa. Para que um texto narrativo seja coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é necessário, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final, que funcione como uma conclusão do texto narrativo.

Vimos que o reagrupamento de proposições narrativas em tríades imbricadas constitui grupos de funções. São estes grupos de proposições organizadas em ciclos que formam as seqüências narrativas. Para que um grupo de proposições narrativas forme uma seqüência é preciso não somente que um mesmo ator as unifique atravessando-as, mas também que haja uma transformação (ADAM, 1985, p.54).

O mais importante na seqüência narrativa mínima é a passagem de um estado inicial (Pn1) para um estado final (Pn5), e conseqüente transformação, assegurada pelas macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4). Desse modo, não se encontra em Adam (1985) a necessidade de associar o estado inicial a um estado de equilíbrio, uma vez, inclusive, que o estado inicial pode ser equilibrado ou não. Adam (1997) observa que existem diversos modos de analisar o esquema canônico:

Se o desenlace está claramente expresso, a situação final não tem forçosamente necessidade de ser explicitada. Ao invés, o impasse pode ser estabelecido muito excepcionalmente sobre o desenlace, na condição de a situação final estar determinada. Em contrapartida, o Nó desencadeador da ação apresenta caráter obrigatório. Só falaremos de construção em forma narrativa quando uma ou várias proposições forem interpretáveis como Nó-Pn2 e como Desenlace-Pn4.” (ADAM, 1997, p. 80, 81).

Para se proceder a uma abordagem unificada de seqüência textual, Adam (1990, p. 85) assegura que se deve considerar que cada unidade é constituinte de uma ordem hierárquica superior e constituída de unidades de ordem inferior. Assim, a estrutura elementar válida para todos os textos proposta pelo autor é representada por:

[#T# [Seqüência (s) [macroposição(ões) [proposição (ões)]]]]⁹

Acreditando existirem esquemas prototípicos de seqüência que permitem a distinção entre uma e outra, Adam (1987) designa os principais tipos de seqüencialidades possíveis de serem analisadas: narrativa, injuntivo-instrucional, descritiva, argumentativa e explicativo-expositiva. Entretanto, em 1992, o autor se detém somente nas estruturas seqüenciais de base narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Posteriormente, reconhece haver confusão entre as duas noções e as abandona para constituir uma teoria unificada de tipos de seqüência. Nesse intuito, o autor postula diferentes níveis de textualização, conforme o seguinte esquema:

⁹. # Lê-se como a delimitação de um texto por marcas de início e de fim.

NÍVEL A:	SUPERESTRUTURAS ESQUEMÁTICAS (pré-lingüístico, plano cognitivo)
NÍVEL B: ESTRUTURAS SEQUENCIAIS	B1: Organização lingüística hierárquica comum a todas as formas de textualização (Prop (macroprop (Seq (texto)))) B2: Organizações lingüísticas específicas (os tipos de seqüências)
NÍVEL C: TEXTUALIZAÇÃO	C1: Assunção (“Prise em charge” - espaços semânticos) C2: Segmentação (do plano de texto à pontuação) C3: Períodos e “parenthésages” C4: ligação em cadeia

Quadro 2 – Representação dos níveis de textualização (ADAM, 1990,p.96).

A superestrutura é formada por macrocategorias e estas são as partes convencionais do texto que devem ser mais bem estudadas para se saber até que ponto apresentam realidade psicológica aos usuários da comunidade discursiva. Rahal (2006, p. 40), em concordância com Smith (1983), assegura que “o leitor só será capaz de produzir textos com superestruturas semelhantes se tiver se apropriado das marcas estruturais durante a leitura do mesmo gênero”.

O produto completo da estrutura narrativa se detém, primeiramente, na superestrutura. Essa estrutura é relacionada a uma regularidade convencional, ou seja, a um pequeno número de macroposições ligadas às operações elementares e os planos de texto tornam legível e visível um conjunto não linear de segmentação do texto escrito. Corroborar essa afirmação recente pesquisa de Rahal (2006), que avalia a relevância da superestrutura na leitura e escritura de textos, cujos resultados validaram a correlação entre os dois processos, utilizando-se para tanto das marcas da moldura da superestrutura.

No nível pré-lingüístico ou A, a textualização pode ser conhecida por meio de categorias revestidas de traços universais-cognitivos e históricos-culturais. O nível das estruturas seqüenciais distinguidas entre B1 e B2 permite observar a decomposição pré-lingüística do referente e a linearização. O aspecto B1 considera

a idéia de proposições como unidades constituintes de macroproposições que são, por sua vez, seqüências constituintes de textos. Já o nível B2 representa as distinções tipológicas – narração, descrição, argumentação, etc. Ainda no nível B2, determinada superestrutura expressa no plano pré-lingüístico se evidencia sob forma de macroproposições, confirmando o empacotamento das proposições elementares. No nível C, os diversos planos de organização textual são expostos. Em C1 está situada a referência (construção de uma representação) e a ancoragem enunciativa; em C2 evidencia-se a segmentação visível e legível do texto (plano de texto). Em C3 são analisadas as formas de empacotamento de proposições complementares através da análise dos períodos e das “parenthésages”.

1.4 GÊNEROS E ESTRUTURA NARRATIVA

Para a compreensão de gêneros narrativos, é necessário resgatar, num primeiro momento, a sua origem. A palavra “gênero” sempre foi bastante utilizada pela retórica, desde Platão, e pela literatura com acepção designadamente literária. Os gêneros aparecem na perspectiva da fala e da escrita em um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

Para Bakhtin (1979), que, como já se disse, define a enunciação como um produto da relação social, os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas, em decorrência de sermos participantes de determinado grupo social ou membros de alguma comunidade. Os gêneros, então, são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam como modelos comunicativos globais que representam conhecimento social localizado em situação concreta. Nessa perspectiva, o discurso e os gêneros são formados nas estruturas e processos sociais; discurso deriva das instituições e gênero das ocasiões sociais convencionalizadas em que a vida social acontece.

1.4.1 Conto

O conto contemporâneo, reflexo da nova narrativa que se foi construindo nas últimas décadas, substituiu a estrutura clássica pela construção de um texto curto, com o objetivo de conduzir o leitor para além do dito, para a descoberta de um sentido do não-dito.

A ação torna-se ainda mais reduzida, surgem os monólogos e a exploração de um tempo interior e psicológico. A linguagem pode, muitas vezes, chocar pela rudeza, pela denúncia do que não se quer ver. Desaparece a construção dramática tradicional, que exigia um desenvolvimento, um clímax e um desenlace. Em contrapartida, a participação do leitor é demandada, para que os aspectos constitutivos da narrativa possam por ele ser encontrados e apreciados.

O conto contemporâneo exige uma leitura que descortine não só o que é contado, mas, principalmente, a forma como o fato é relatado, a forma como o texto se realiza. Surgem os contos de humor, os contos fantásticos, os contos de mistério e terror, os contos realistas, os contos psicológicos, os contos sombrios, os contos cômicos, os contos religiosos, os contos minimalistas, os contos estruturados de acordo com as técnicas da narrativa.

Ricardo Piglia (2001) assegura que todo conto conta duas histórias: uma, em primeiro plano; outra, que se constrói em segredo. A arte do contista estaria em entrelaçar ambas e, só ao final, pelo elemento surpresa, revelar a história que se construiu abaixo da superfície em que a primeira se desenrola. As duas histórias encontram-se nos pontos de cruzamento que vão dando corpo a ambas, embora o que parece supérfluo numa seja elemento imprescindível na armação da outra. A história visível e a história secreta, segundo ele, recebem diferentes tratamentos no conto clássico e no conto moderno. No primeiro, uma história é contada

anunciando a outra; nos contos modernos, as duas histórias aparecem como se fossem uma só.

Na forma reduzida do conto configura-se a intensidade da busca: "o conto se constrói para fazer aparecer artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permita ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta." (PIGLIA, 2001, p. 27).

As qualidades que lhe são atribuídas são a concisão e a brevidade, ou seja, é estruturado com uma linguagem densa, com o máximo de economia de palavras. Sua dimensão se dá no sentido da profundidade, tal como se o conto fosse uma tela em que se projetasse o ápice de uma situação humana.

A estrutura do conto é assim definida por Adam (1997), considerando ação, tempo e seqüência narrativa:

- (a) Unidade dramática
- (b) Unidade de tempo
- (c) Unidade de espaço
- (d) Número reduzido de personagens
- (e) Diálogo dominante
- (f) Descrição (tende a anular-se)
- (g) Dissertação (praticamente ausente)

A história é uma célula dramática e possui um só conflito, uma só ação. Poucas são as personagens, em decorrência das unidades de ação, tempo e lugar. Ainda em conseqüência das unidades que governam a estrutura do conto, as personagens tendem a ser estáticas, porque elas são surpreendidas no instante climático de sua existência. O contista as imobiliza no tempo, no espaço e na personalidade, mostrando apenas uma faceta de seu caráter

A estrutura é essencialmente objetiva, horizontal e narrada em primeira ou terceira pessoa. Foge do introspectivismo para a realidade viva, presente, concreta. Não são aceitas divagações e a história deve ser breve. Todas as palavras hão de

ser suficientes e necessárias e devem convergir para o mesmo alvo. A linguagem deve ser objetiva; as metáforas devem ser de imediata compreensão pelo leitor; sem abstrações e rebuscamento. Dentre os componentes da linguagem do conto, o diálogo é o mais importante de todos. No conto predomina o diálogo direto, que permite uma comunicação imediata entre o leitor e a narrativa. Outro expediente lingüístico é que a narração deve aparecer em quantidade reduzida, proporcional ao diálogo.

A trama deve ser linear e objetiva. Os eventos devem ser cronológicos, de modo que o leitor veja os fatos que se sucedem numa continuidade semelhante à da vida real. O conto transmite uma única impressão ao leitor: começo e epílogo. O epílogo do conto é o clímax da história. Enigmático por excelência, deve surpreender o leitor. O contista deve estar preocupado com o começo, pois das primeiras linhas depende o futuro do restante da narrativa. O início é a grande escolha.

Para demonstrar a teoria de Jean Michel Adam, é apresentado a seguir o conto “O homem nu”, de Fernando Sabino (Anexo A) e o estudo das seqüências narrativas do texto de leitura que serviu a esta pesquisa.

A divisão macroproposicional de “O homem nu” é constituída de Pn0, Pn1, Pn2, Pn3, Pn4, Pn5 e PnΩ, conforme indicações a seguir.

(i) Divisão Macroproposicional

Pn0: Entrada, Prefácio

Ao acordar, disse para a mulher:

Pn1: Situação inicial

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão.

Pn2: Problema, Nó

Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Pn3: Ação

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada.

Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Pn4: Desenlace

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso.

— Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Pn5: Situação final

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

PnΩ: Avaliação

Ditado popular: “Nadou, nadou e morreu na praia”.

Esquema do conto “O homem nu”: Pn0+Pn1+Pn2+Pn3+Pn4+Pn5+PnΩ

Dando continuidade à análise do conto “O homem nu”, a seguir explicita-se a divisão microproposicional de cada Proposição Narrativa (Pn).

(ii) Divisão Microproposicional

Pn1: Situação Inicial

S1: Situação Inicial- apresenta-se com uma ordem: verbo no imperativo.

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa.

S2: Problema, nó - tem início com uma conjunção opositiva à fala inicial; seu sentido é de uma explicação:

Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações.

S3: Ação - inicia-se com outra ordem:

Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém.

S4: Desenlace: há passagem do tempo (“Pouco depois...”) e uma estagnação com o uso do “enquanto”. Logo aparece um relato através da fala do narrador.

S5: Situação final: o tempo verbal no pretérito perfeito do indicativo dá a ação como terminada.

Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão.

Há descrição de ações entre a microproposição S4 e S5 perpassando a macroproposição Pn2 (S1 e S2).

Pn2: Problema, nó

S1: Situação inicial - começa pela apresentação de um estado do personagem (estava completamente nu) que desencadeia ações simultâneas: “Olhou; dar passos; tocar (pão)”

Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém.

S2: Problema, nó

Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Pn3: Ação

Iniciam-se aqui os atos e os monólogos do personagem. Predominam nesta seqüência verbos de ação e advérbios de modo.

a) Descrição de estado marcado pelos advérbios de modo: “Aterrorizado; ansiosamente ao redor; mãos nervosas; Tomado de pânico [...]; sobressaltado; desorientado; aterrorizado; furioso.

b) Seqüência cronológica: O homem é o agente das ações (lineares): →tocá-la(campainha)→ ficou à espera →olhando→ouviu o chuveiro→ bateu na porta→

chamou pela mulher → ouvia passos → refugiado → esperou o elevador passar → voltou à porta → ouviu passos e olhou ao redor → fazendo uma pirueta → correu para o elevador → apertou o botão → respirou aliviado → enxugando o suor → começa a descer.

O tempo decorre com os seguintes elementos: “e, depois de, enquanto isso, os passos aproximavam, ponteiro subir lentamente”.

S1: Situação inicial

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha...

S2: Problema, nó

Quanto mais batia mais silêncio fazia lá dentro.” A esposa, apesar das batidas, não abre a porta.

Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido...

S3: Ação: inicia com as batidas na porta, logo após o fechamento dela. Na seqüência a seguir, há descrição de estado *versus* ação.

Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

S4: Desenlace - ocorre quando o personagem resolve tomar uma atitude mais drástica:

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar.

S5: Situação final da Pn3 - a personagem pensa estar no fim o seu martírio quando chega à porta de seu apartamento:

Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

Pn4: Desenlace

S1: Situação inicial: instaura-se com um diálogo na porta de seu apartamento.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela.

S2: Problema, nó: alguém ia vê-lo nu.

Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

S3: Ação – neste trecho acontece um desencadeamento para a macroproposição 5. Como o protagonista fica estático após ser descoberto pela vizinha, há um salto para a Pn5.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso.

— Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Ocorre, então, o desencadeamento da Pn5.

Pn5: Situação final

S1: Situação inicial

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era.

S2: Ação

Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho.

S3: Problema, nó

Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

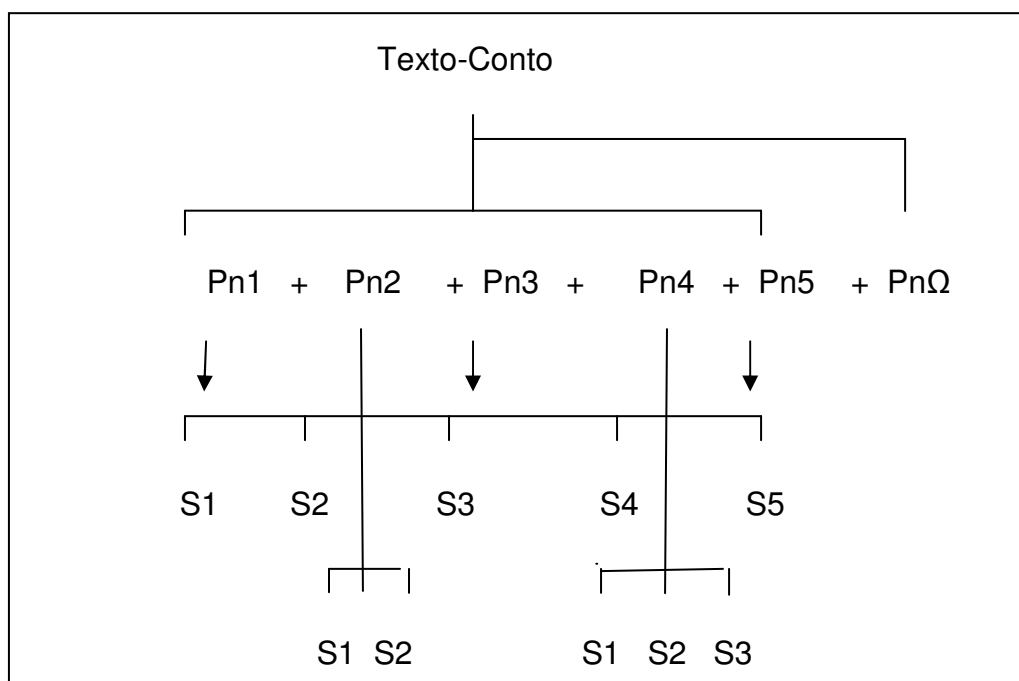
S4: Desenlace

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

S5: Situação final

Não era: era o cobrador da televisão.

O esquema abaixo é a síntese das proposições ocorridas no conto “O homem nu”, de Fernando Sabino, conforme Adam (1985).



Quadro 3 – Esquema do conto “O homem nu”.

Cabe salientar que o $Pn1$, $Pn3$ e $Pn5$ têm a mesma quantidade de seqüências ($S1+S2+S3+S4+S5$).

A partir do esquema organizador pode-se passar à organização temporal, espacial e à composição do conto “O homem nu”, segundo Adam (1997), considerando-se que todo o conto se passa, provavelmente, em poucos minutos no apartamento e no prédio do agente e é marcado no presente para o protagonista-agente e no passado para o narrador onisciente. Algumas ações acontecem simultaneamente no conto analisado; o tempo não avança, apenas a narrativa. É possível comprovar isso observando-se as linhas 20 e 21: “Enquanto isso [...]” e as linhas 52 a 59, trecho em que uma moradora (velha) vê o homem nu. Nessa hora, o protagonista fica estático, enquanto a narrativa continua.

As ações são marcadas por organizadores temporais como o subir e o descer do elevador e por outros marcadores, conforme se exemplifica a seguir:

Pn1: “[...] ontem não trouxe dinheiro”; “hoje é dia de pagar [...]”; “amanhã eu pago.”

Pn2: “Pouco depois”; “enquanto”; “ainda era [...] cedo”; “Enquanto isso”; “amanhã eu pago”.

Dessa forma, os marcadores temporais nem sempre indicam o tempo passado, apenas uma sobreposição no eixo/fato narrado.

Quanto à composição, o conto analisado, na primeira dimensão, apresenta sete seqüências macroproposicionais, sendo que a última está implícita; na segunda dimensão, tem a forma de prosa e, quanto ao conteúdo, é dramático, portanto, centrado no conflito das relações humanas. Dentro do gênero dramático (“drama”, em grego, significa “ação”), o conto “O homem nu” apresenta-se como tragicomédia, modalidade em que se misturam elementos trágicos e cômicos. Originalmente, mistura do real com o imaginário.

Sobre a avaliação ou moral (Ω) em textos narrativos, entende-se que toda “moral” (avaliação), evidentemente, surge ou pelo encaixamento narrativo ou pela estrutura seqüencial. Uma avaliação explícita ou implícita está relacionada com uma função pragmática, pois todo relato se conta para produzir um determinado efeito no leitor. A essa finalidade tendem a lógica narrativa e a tensão causal do próprio relato, verificado, nesse caso, no conto “O homem nu”.

Segundo Adam (1997), a narrativa pode ser encaixante ou encaixada e pode ser iniciada por uma estrutura explicativa, dialógica ou argumentativa. Esses processos, conforme explana Adam (1997, p. 89), “[...] apenas dão lugar a um apagamento progressivo da heterogeneidade que vai do discurso directo ao discurso narrativizado, passando pelo discurso indirecto e pelo discurso indirecto livre”. A partir desse esclarecimento, passamos às combinações de seqüências narrativas do conto “O homem nu”. O conto figura como heterogêneo, apresentando combinações de seqüências diferentes. Neste caso, a macroproposição do texto é constituída por encadeamento-adição e por seqüências dialógicas e descritivas. A seguir, será analisado um texto (conto) produzido por um aluno integrante do trabalho com leitura individual – TLI.

O Tropeço.

Eu estava no aeroporto que estava cheio eu fui correr atrás do meu primo que era pequeno e tropecei. / Quando cai bati com a mão no pé de uma idosa que caiu também e foi a maior vergonha. / Depois de se levantado sai correndo / e fui para o shopping / lá eu estava caminhando / e escorreguei e cai de cara no chão./

Esquema do conto: Pn1+Pn2+Pn3+Pn5+Pn1+Pn2

Pn1: Situação Inicial

Nesta produção, o sujeito, por duas vezes, insere uma situação inicial, dando a entender que ocorreram dois momentos diferentes com eventos seguidos na mesma ocasião: (i) “eu estava no aeroporto que estava cheio eu fui correr atrás do meu primo que era pequeno e tropecei”.e (ii) “[...]lá eu estava caminhando[...]”. Esta proposição foi anulada, pois deduziu-se que o aluno desconheça a estrutura.

Pn2: Problema, nó

Aqui também foi desconsiderada a proposição Pn2, pelo mesmo motivo pelo qual se descartou a anterior: inadequação em seu uso. O leitor fica confuso, pois não sabe qual o verdadeiro problema, se (iii) “quando cai bati com a mão no pé de uma idosa que caiu também e foi a maior vergonha” ou (iv) “[...] e escorreguei e cai de cara no chão [...]”.

Pn3: Ação – “Depois de se levantado sai correndo”.

Pn5 – Situação Final - a situação final não encerra o fecho esperado, de resolução do problema, já que o sujeito propõe outro problema. Cria-se, então, uma falha lógica, um círculo vicioso: “[...] e escorreguei e cai de cara no chão”. No *aristotelismo*, considera-se como falha lógica que consiste em alcançar dedutivamente uma proposição por meio de outra que, por sua vez, não pode ser demonstrada senão através da primeira.

1.4.2 História em Quadrinhos

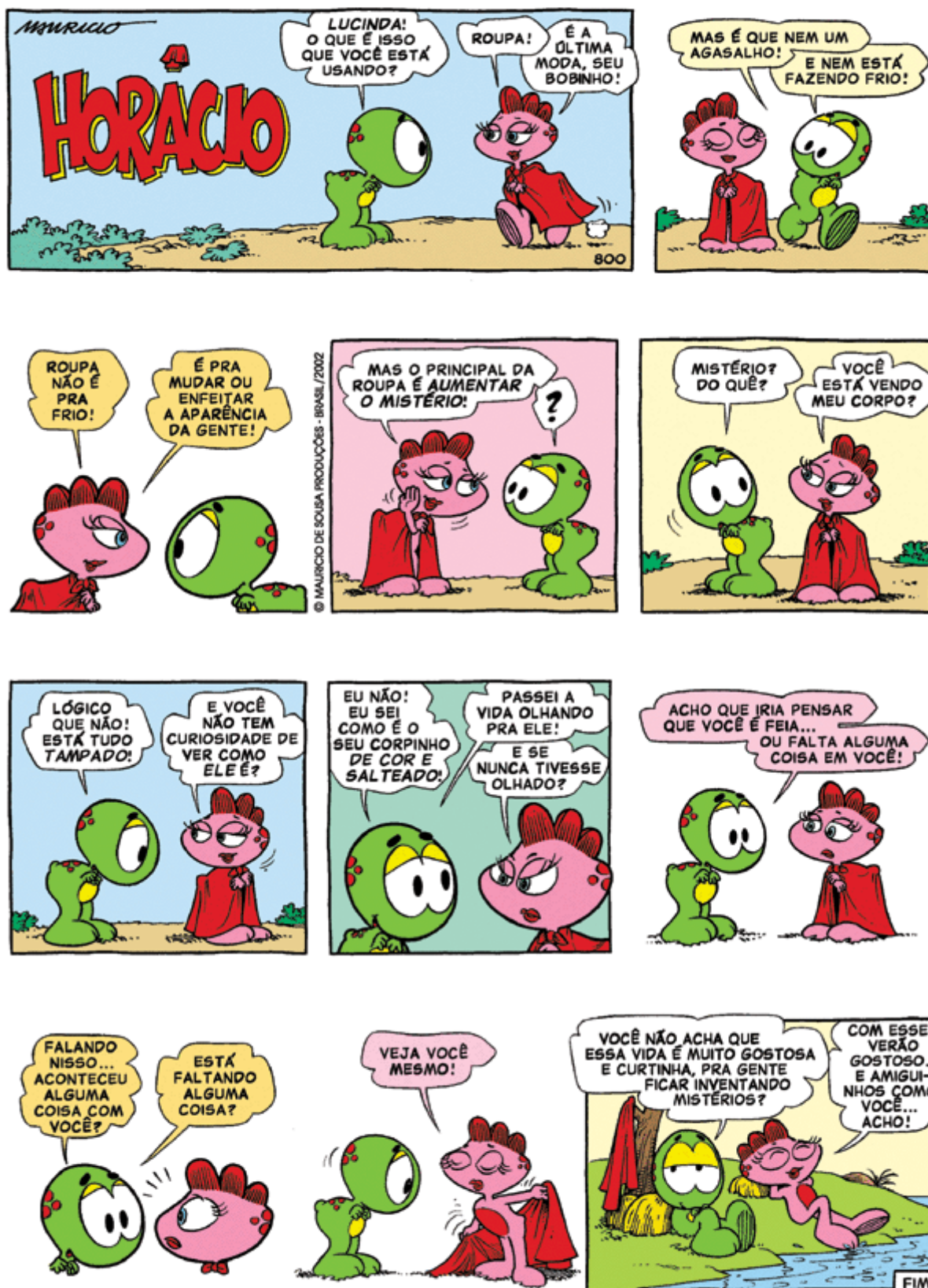
As histórias em quadrinhos (HQs) são enredos narrados quadro a quadro por meio de imagens e palavras, utilizando o discurso direto. As características da língua falada manifestam-se, aliando-se a recursos da escrita e também a recursos visuais. Em função disso é impossível descrever a estruturação do texto das HQs, sem que tais elementos sejam considerados, pois, nesse gênero, as linguagens oral e visual são relevantes.

Retomando a visão de estrutura narrativa de Adam (1985), primeiramente mencionada por Van Dijk(1978): Situação Inicial→ Transformação → Situação Final, analisa-se a seguir a história em quadrinhos de Horácio e Lucinda, de Mauricio de Souza (retirado da internet, site turma da Mônica, em julho de 2007) A narrativa da história está sintetizada na estrutura que segue:

A1: Roupas e Lucinda no início do processo

A1: Horácio no processo

A2: Lucinda e a roupa no processo final



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

A história em quadrinhos reproduzida apresenta a seguinte estrutura narrativa:

Esquema da História em Quadrinhos: Pn1 + Pn2 + Pn3

Pn1: Início do processo



A narrativa tem início com o encontro dos personagens Horácio e Lucinda. Ela mostra a ele a nova moda entre as fêmeas da espécie: a roupa. Ele deduz que a indumentária é desnecessária, pois não está fazendo frio.

Pn2: Processo – Problema, nó



O nó inicia-se nesta história com o questionamento do personagem Horácio: “Mistério? Do quê?”. Ele põe em dúvida toda a certeza de Lucinda e quando argumenta que se ele nunca a tivesse visto sem roupa, ou seja, ao natural como os seres de sua espécie, acharia que ela portava algum problema físico ou que se achava fora dos padrões de beleza, portanto, seria feia.

A situação problema (S2) ocorre quando ela fica em dúvida sobre a utilidade da roupa para sua espécie, no terceiro quadro da tira. Percebe-se este fato pela expressão da personagem Lucinda, mas não há palavras que verbalizem o evento.



Pn3: Fim do processo



Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

A inocência de Horácio e a argumentação usada por ele para convencer Lucinda de que Lucinda não precisa de roupa é o arremate da história porque Lucinda percebe que a roupa não tem utilidade nenhuma para ela. Conclui-se que essa HQ não tem estrutura homogênea, mas a narrativa e a argumentação estão intensamente presentes no desenlace da história.

A narrativa termina com a moral (PnΩ) pronunciada por Horácio:

“- Você não acha que essa vida é muito gostosa e curtinha, pra gente ficar inventando mistérios?”

Fica claro para o leitor, através da expressão e da fisionomia dos personagens, que a história tem final satisfatório para os personagens. Conforme foi mencionado, nesse gênero discursivo as linguagens oral e visual têm igual relevância. As combinações dessa seqüência narrativa são as seguintes:

[narrativa (argumentação) narrativa]

Por não trazer exclusivamente seqüências narrativas e por conter argumentação em sua estrutura, a história em quadrinhos analisada é considerada por Adam (1985) como seqüência narrativa heterogênea.

1.4.3 Contos de Fadas

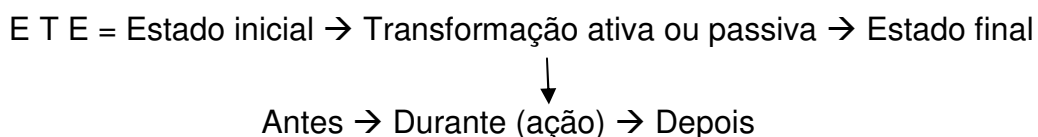
Podemos afirmar que os contos de fadas atualizam ou reinterpretam, em suas variantes, questões universais, como os conflitos do poder e a formação dos valores, misturando realidade e fantasia. O início com o pretérito imperfeito "Era uma vez..." marca o ingresso em um mundo possível, diferente do mundo real e é muito utilizado como recurso introdutório em textos que não são contos de fadas, como anedotas, contos tragicômicos e cartas.

Por lidarem com conteúdos da sabedoria popular e com conteúdos essenciais da condição humana esses contos de fadas são, além de importantes, perpetuados até hoje. Neles encontramos o amor, os medos, as dificuldades de ser criança, as carências (materiais e afetivas), as auto-descobertas, as perdas, as buscas, a solidão e o encontro.

Os contos de fadas caracterizam-se pela presença do elemento "fada", mas nem sempre é necessário tê-la para sua caracterização. Etimologicamente, a palavra vem do latim *fatum* (destino, fatalidade, oráculo). Elas são conhecidas como seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentam sob forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível. Podem, ainda, encarnar o mal e apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas. Vulgarmente, diz-se que fada e

bruxa são formas simbólicas da eterna dualidade da mulher, ou da condição feminina.

Retomando a perspectiva de Adam (1985), embasada no modelo narrativo de Todorov (1973), na qual procede à passagem para um nível mais abstrato de leitura do modelo narrativo de Todorov (1973), o mais importante na seqüência narrativa mínima é a passagem de um estado inicial (Pn1) para um estado final (Pn5), em que as macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4) são os elementos que asseguram a transformação. A seqüência narrativa elementar pode, segundo Adam (1985), ser representada da seguinte forma:



O enredo básico dos contos de fadas expressa os obstáculos ou provas, que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual de iniciação, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro "eu", seja pelo encontro da princesa, que encarna o ideal a ser alcançado.

A estrutura básica dos contos de fadas é constituída por início, ruptura, confronto, restauração e desfecho. O início é a parte em que aparece o herói (ou heroína) e sua dificuldade ou restrição. São apresentados os problemas vinculados à realidade, como estados de carência, penúria, conflitos, etc., que desequilibram a tranqüilidade inicial. A ruptura é o momento em que o herói se desliga de sua vida concreta, sai da proteção e mergulha no completo desconhecido. No confronto e superação de obstáculos e perigos acontece a busca de soluções no plano da fantasia com a introdução de elementos imaginários. A restauração é o início do processo de descoberta do novo, de possibilidades, potencialidades e polaridades opostas. No desfecho ocorre a volta à realidade. É a parte do texto em que se dá a união dos opostos, a germinação, o florescimento, a colheita e a transcendência.

O texto a seguir foi produzido por um sujeito da escola pública da rede estadual de Porto Alegre e será analisado na perspectiva da seqüência da narrativa de Jean Michel Adam (1985). Percebe-se que a história foi introduzida pelo recurso tradicional "Era uma vez", conforme mencionado no primeiro parágrafo deste

subcapítulo. No entanto, por ser um conto de fadas tragicômico, o final não corresponde a dos contos clássicos, que se encerram com “felizes para sempre”. Ressalta-se aqui que o texto foi transcrito na íntegra e não foi feita correção lingüística.

Era uma vez uma princesa loira, uma princesa morena e uma castanha. A princesa loura era apaixonada por um gurisinho bem punitinho, loirinho dos olhos castanho-verdes, muito bom em todos os sentidos, pois era FANTÁSTICO, ela era caidinho por ele.

Em um sábado a tarde, as princesas foram dar uma volta no bosque, e perto do castelo do príncipe, estava um homem com as vestes muitos inguais a do seu amado. / A princesa ficou radiante e começou a gritar e fez um escândalo, chamando assim o príncipe... / Quando ele se aproximou, a princesa loira viu que não era o seu amado e disse: Que cara grande você te... a néh!

Não! Quando ele se aproximou ela viu que era ele e pediu desculpa / e disse:

- Desculpeme, nobre homem, pensei que era outra pessoa.
- A sim... pensou que era o meu irmão o
- Ahh sim, pensei. Desculpe./

E as princesa morreram de rir, e foram para seus aposentos./

Fim

O esquema a que corresponde o conto tragicômico é: Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5

Pn1: Situação inicial

A história inicia-se de forma tradicional e com a descrição dos personagens. O espaço e o tempo também fazem parte da situação inicial desse conto. A situação inicial insere outra seqüência na narrativa: Narrativa[descrição]Narrativa.

Era uma vez uma princesa loira, uma princesa morena e uma castanha. A princesa loura era apaixonada por um gurisinho bem punitinho, loirinho dos olhos castanho-verdes, muito bom em todos os sentidos, pois era FANTÁSTICO, ela era caidinho por ele.

Em um sábado a tarde, as princesas foram dar uma volta no bosque, e perto do castelo do príncipe, estava um homem com as vestes muitos inguais a do seu amado.

Pn2: Ruptura - o nó da história ocorre com o engano de uma das princesas:

A princesa ficou radiante e começou a gritar e fez um escândalo, chamando assim o príncipe...

Pn3: Confronto, ação: dissolução do engano com a aproximação do príncipe.

Quando ele se aproximo, a princesa loira viu que não era o seu amado e disse: Que cara grande você te... a néh!

Não! Quando ele se aproximou ela viu que era ele e pediu desculpa.

Pn4: Restauração, desenlace: ocorre, nesta proposição, o recomeço do equilíbrio e o desfecho da história.

-Desculpeme, nobre homem, pensei que era outra pessoa.

- A sim... pensou que era o meu irmão o ...

- Ahh sim, pensei. Desculpe.

Pn5: Desfecho: a situação final retoma o equilíbrio inicial do conto.

O enredo e a estrutura básica do conto de fadas encontram-se presentes nessa produção, embora seu final tenha transgredido a forma clássica de final feliz.

E as princesa morreram de rir, e foram para seus aposentos.

1.4.4 Notícia

As seqüências da notícia são vistas a seguir sob a luz de Jean Michel Adam (1985, 1997) e Nilson Lage (2003).

No texto jornalístico, procura-se identificar as categorias narrativas no domínio da história, buscando, na materialidade dos fatos, a lógica das ações, os personagens e suas relações. É preciso verificar como a trama, enredo, ou intriga

estrutura-se no plano de organização macro-estrutural do texto narrativo, caracterizado pela sucessão dos eventos segundo suas estratégias discursivas.

Os eventos são apresentados de forma encadeada, de modo a aguçar a curiosidade do leitor. O fio condutor do processo narrativo baseia-se nas ações explicitadas pela sucessão de atos praticados pelos atores e seu conseqüente enquadramento temporal ao longo de toda a narrativa jornalística. A opção inicial por determinada estratégia comunicativa implica a tendência de apresentar os fatos de maneira serial e encadeada, com o objetivo de fomentar a curiosidade do leitor sem direcionar a seqüência para um desenlace que inviabilize a continuação da intriga. A ação tem uma lógica, que está diretamente ligada às repetições, pois em toda obra narrativa existe essa tendência.

O conflito como categoria da análise da narrativa atualiza-se pelas ações dos atores sociais (personagens). Essas ações sucedem-se e são desempenhadas pelos sujeitos que tomam parte na intriga, sendo cada desempenho narrado determinado pelo tempo em que se desenvolve, com a finalidade de evidenciar transformações, ou seja, mudanças de estado. Além da antítese, outras características ligadas à ação repetem-se no texto. A gradação é outra forma de repetição, que tem como função evitar um perigo que ronda toda narrativa: a monotonia.

As funções que cada personagem desempenha durante o desenrolar dos fatos não são estáticas, mas se revezam a cada capítulo da história. A narrativa jornalística evidencia claramente o contexto no qual as tomadas de posição acontecem, construindo o fundo para que os atores sociais desempenhem seus papéis, de forma a caracterizar os contornos de cada personagem e suas possíveis atitudes.

O conceito de superestrutura, segundo entendimento de Bonini (2003), continua sendo bastante instigante para se pensar o gênero textual sob uma visão cognitivista. A superestrutura, conforme já se expôs, é o conceito que caracteriza os esquemas do texto como visto pelos falantes em determinado grupo social (comunidade discursiva). A notícia, nesses termos, é uma superestrutura utilizada no meio jornalístico que busca atingir, como comunidade discursiva, o corpo de

jornalistas (acadêmicos e profissionais), os leitores e os anunciantes do jornal. A regulação do gênero depende das estratégias profissionais dos jornalistas e das cobranças de leitores e anunciantes.

Dentro dessa estrutura maior, que é o enredo, identificam-se as unidades mínimas, que é chamada de seqüência. São blocos semanticamente coesos, organizados em ciclos que o leitor reconhece com facilidade. De acordo com o postulado, o enredo é composto por átomos narrativos unidos por uma relação de solidariedade, de tal modo que a seqüência inicia-se quando um dos seus termos não tem antecedente solidário e fecha-se quando outro dos seus termos deixa de ter consequente. O conflito toma corpo a partir do encadeamento das ações dos personagens, evidenciando uma seqüência dos fatos que, por consequente, define certa seriedade à narrativa jornalística. Esse processo dinâmico desenvolve-se como capítulos de uma novela, nos quais cada episódio é claramente marcado pela alternância de ações entre os contendores ou personagens.

Adam (1997, p. 79) compara dois textos do jornal *Le Matin*:

Texto 1

Tendo atirado ao chão o afixador de cartazes Achille, eles estenderam-no ao comprido na estreita ponte de Alfortville e lançaram-no.

Texto 2

No lago de Annecy andavam três jovens a nadar. Um, Janinetti, desapareceu. Os outros mergulharam. Conseguiram trazê-lo consigo, mas já morto.

Essas duas notícias apresentam estruturas diferentes. O primeiro texto relata linearmente três ações consecutivas: atirar ao chão, estendê-lo na ponte e lançá-lo para baixo. Na seqüência de ações nenhum fato pode ser considerado como um nó e as ações estão concatenadas sem qualquer ruptura. O oposto acontece no segundo texto, pois o desaparecimento de Janinetti desestrutura o equilíbrio inicial, formando o nó da intriga. A recuperação do desaparecido, o desenlace, antevê a definição do problema com certa expectativa que, no final da história, é decepcionante e negativa. A estrutura do segundo texto é canônica, visto que tem situação inicial: “no lago Annecy [...] jovens a nadar”; nó: “Um, Janinetti,

desapareceu”; ação: os outros mergulharam”; desenlace: “conseguiram trazê-lo consigo”; situação final: “mas já morto”. Cada segmento do texto corresponde a um elemento diferente da estrutura canônica.

Da mesma forma que Adam, Nilson Lage (2003) assegura que, do ponto de vista da estrutura, o jornalismo impresso moderno mostra que o relato da notícia parte de uma série de fatos mais importantes ou interessantes para os de menor interesse. Por fazer parte da narrativa, a reportagem, a notícia, o relato, etc. têm como espinha dorsal a organização de eventos em seqüências, de forma que o primeiro antecede o segundo, o segundo o terceiro e assim por diante. Ocorre, portanto, um encadeamento de seqüências S, constituídas de eventos temporalmente relacionados (Et1,Et2,Et3,...Etn). Para ilustrar a estrutura da notícia (seqüências organizadas por eventos temporais “Et”), selecionou-se um texto jornalístico de diferente teor do que foi solicitado no instrumento de pesquisa.

Rio proíbe entrega de panfletos nos cruzamentos (manchete)

Medida seria para evitar a ação de criminosos que se passavam por distribuidores para assaltar (lead).

RIO – ^{Et1} Prefeitura do Rio oficializou nesta segunda-feira, 12, a proibição de distribuição de panfletos e outros tipos de material gráfico de propaganda nos sinais de trânsito da cidade. ^{Et2} Os infratores terão esses materiais apreendidos pela fiscalização de atividades econômicas e de posturas municipais, e também pelos guardas municipais. Empresas ou pessoas que assinem o material gráfico serão multadas pela Prefeitura.

^{Et3} Conforme decreto municipal publicado no Diário Oficial do Município, a medida foi tomada para reforçar o controle urbano e por razões de segurança pessoal de motoristas e passageiros dos veículos ^{Et4} em função de falsos distribuidores de propaganda de venda de imóveis.¹⁰

O texto jornalístico, como o reproduzido acima, ao ser lido, obedece a um mecanismo que favorece a leitura de forma rápida. Esse processo é chamado de avistada ou *scanning*. Logo após, o leitor faz uso de uma pré-leitura seletiva, conhecida por desnatamento ou *skimming*, que é uma leitura mais detalhada, em

¹⁰ www.estadao.com.br. Acesso em 12 nov. 2007

que detém-se em espaços específicos. No jornal poderia ser a leitura dos primeiros ou últimos períodos de parágrafos, tabelas, já que a estrutura da notícia obedece à seqüência do fato mais importante para o menos importante. Esses processos cognitivos acontecem de forma automática, pois o leitor não se dá conta de que os está utilizando. A partir do momento em que ele tem consciência de sua utilização e estabelece objetivos para a leitura, passa a utilizar uma estratégia metacognitiva, ou seja, passa a utilizar uma estratégia de controle e regulamento do próprio conhecimento.

Nilson Lage (2003, p. 18) esclarece a função da conjunção aditiva “e” na narrativa jornalística: “ocorre, portanto, na narrativa, um encadeamento de seqüências S, constituídas de eventos temporalmente relacionados (E_{t1} , E_{t2} , E_{t3} , ... E_{tn}), unidos pela conjunção aditiva, de modo que e = e depois”.

A notícia que se reproduziu, veiculada no jornal “Estadão”, apresentou o uso da conjunção aditiva com outra função no texto:

[...] a medida foi tomada para reforçar o controle urbano e por razões de segurança pessoal de motoristas e passageiros dos veículos [...].

Jean Michel Adam (1997) considera que a ação é um encadeamento de fatos, que deve haver uma personagem e uma ação principal que provoque a mudança ou tente impedi-la. A estrutura temporal da notícia é mais complexa, já que muitas vezes o tempo é antecipado ou sofre recuo, sem se afastar do quadro apresentado. Para exemplificar esses procedimentos, foi feita a análise da narrativa na notícia produzida por um sujeito da pesquisa que não tem como hábito a leitura de jornal. Apresenta-se a análise em conformidade com a teoria de Jean Michel Adam (1985). Salienta-se que ortografia, a sintaxe e outros elementos não foram corrigidos. Os procedimentos a seguir ordenados foram iguais para todas as análises dessa pesquisa.

Homem mata senhora idosa

Depois de ter tirado a roupa o homem saiu no prédio nu / e a velha idosa viu ele e gostou tanto que teve um infarto porque ela era cardíaca e com isso é preso./ O homem disse que a idosa tentou agarrá-lo mas os vizinhos disseram que ele foi o culpado de tudo./ Jaderlindo foi indiciado por homicídio simples cuja pena varia de 6 a 20 anos de prisão. A vizinhança

ficou tralmatizada com o acontecimento./ O velório vai ser dia 07/10/07 e o interro no Jardim Botânico.

Na produção desse aluno, as ações, bem como o tempo, sofreram progressão. A estrutura da notícia (*fait divers*) não tem nó ou problema, conforme enuncia Adam (1997), mas tem o seguinte esquema narrativo baseado nas ações: situação inicial, nó desencadeador, ação, desenlace e situação final.

Conforme a estrutura da notícia, os eventos devem ser organizados em seqüências e os indicadores desses segmentos temporais, nesta análise, foram sublinhados. De acordo com a escala de importância da estrutura da notícia, o texto foi dividido em três seções, da mais importante para a menos importante, em escala decrescente.

1. Depois de ter tirado a roupa o homem saiu no prédio nu e a velha idosa viu ele e gostou tanto que teve um infarto porque ela era cardíaca e com isso é preso.
2. O homem disse que a idosa tentou agarrá-lo mas os vizinhos disseram que ele foi o culpado de tudo. Jaderlindo foi indiciado por homicídio simples cuja pena varia de 6 a 20 anos de prisão.
3. A vizinhança ficou tralmatizada com o acontecimento. O velório vai ser dia 07/10/07 e o interro no Jardim Botânico.

O esquema da produção notícia resulta em: Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5

É necessário destacar que a narrativa jornalística deve ser analisada em ordem de evento/importância, então, a situação inicial, nesse caso, corresponde a um nó na estrutura do gênero conto, por exemplo.

Pn1: situação inicial da notícia

Depois de ter tirado a roupa o homem saiu no prédio nu.

Pn2: nó da notícia

a velha idosa viu ele e gostou tanto que teve um infarto porque ela era cardíaca e com isso é preso.

Pn3: ação do personagem da notícia

O homem disse que a idosa tentou agarrá-lo mas os vizinhos disseram que ele foi o culpado de tudo

Pn4: desenlace da notícia

Jaderlindo foi indiciado por homicídio simples cuja pena varia de 6 a 20 anos de prisão. A vizinhança ficou tralmatizada com o acontecimento.

Pn5: situação final da notícia

O velório vai ser dia 07/10/07 e o interro no Jardim Botânico.

A apropriação das marcas da superestrutura é de grande importância para a produção do gênero notícia, como no gênero carta de que se trata a seguir.

1.4.5 Carta

Os gêneros surgem à medida que se criam outras práticas de interação por meio da linguagem; modificam-se ao passo que estas práticas sofrem construções. Os gêneros estão concomitantemente aliados às mudanças sociais. A diversidade e a dinamicidade dos gêneros são fenômenos inerentes à sua constituição. Os gêneros “são mais maleáveis, mais plásticos e mais livres do que as formas da língua. [...] A diversidade [dos] gêneros deve-se ao fato de eles variarem conforme as circunstâncias, a posição social e o relacionamento pessoal dos parceiros [...]” (BAKHTIN, 2000, p. 302). Percebe-se que os gêneros não apenas funcionam como recursos de reconhecimento e significação social para as práticas lingüísticas recorrentes nas interações, como também funcionam como recursos sociocognitivos para as ações não familiares.

Na visão de Bakhtin (1997), as sociedades e culturas são várias, assim como suas atividades, cuja mediação é feita pela linguagem. Os usos da linguagem são tão variados quanto variadas são as atividades humanas que moldam a

linguagem. Por meio de uso da designação “gênero carta”, em vez de “gênero epistolar”, busca dar ênfase ao sentido de unidade de comunicação construída em contextos funcionais específicos, evitando conotações literárias. Esses enunciados constituem os chamados gêneros discursivos.

Sob essa perspectiva, Swales (1990) afirma que o gênero carta visa à comunicação escrita e age como agente regulador, regularizador e legitimador das ações sociais mediadas pela linguagem por meio de enunciados em determinadas interações sociais.

A eficácia da correspondência depende, exclusivamente, de que o remetente saiba formular aquilo que deseja transmitir ao destinatário em linguagem clara. Atualmente, o desenvolvimento tecnológico e a vida moderna atribulada obrigam os correspondentes a uma abordagem mais direta, chegando ao assunto sem passar pelos atalhos das fórmulas cortesias e usuais das cartas do século passado. A linguagem é a adequada ao assunto tratado (mais formal ou mais informal), à situação em que está sendo produzida, à relação entre emissor e destinatário, uma vez que a linguagem que utilizada com um amigo íntimo é bastante diferente da que se utiliza com um parente distante ou mesmo com um estranho. Assim, a linguagem e o tratamento utilizados devem variar em função da intimidade dos correspondentes, bem como do assunto tratado. Hoje realçam-se o raciocínio lógico e a funcionalidade.

Quanto à modalidade, a correspondência divide-se em: correspondência particular, comercial e oficial, que se subdivide em diversos tipos: carta pessoal ou familiar, de agradecimento, de reclamação, de amor, etc. A finalidade é estabelecer um diálogo entre o remetente, aquele que escreve uma determinada mensagem e o destinatário, aquele que a recebe. Ao analisar o gênero carta, Silva (1997) apresenta sua estrutura: o local e a data; o vocativo; o texto de acordo com a seqüência narrativa; a despedida e a assinatura.

1.4.5.1 Carta-entretenimento

Quando lidamos com o domínio jornalístico, vamos encontrar uma gama de gêneros textuais que atendem a um propósito comunicativo que justifica sua veiculação. Porém, nem sempre a questão de identificação de um gênero textual através de seu propósito comunicativo é simples. Exemplos têm comprovado que se pode criar uma fronteira nebulosa quando há uma fusão entre os gêneros, quando esses assumem uma configuração híbrida, ou seja, quando um gênero adquire a forma (ou objetivo) de outro gênero textual (Marcuschi, 2002).

Cabe aqui ilustrar o jornalismo de entretenimento e sua estréia na mídia impressa. O jornalismo cada vez mais faz uso das ferramentas de persuasão, do sensacional, pois sem público não há vendagem. Nesse novo período da comunicação, os produtores de mídia tentam renovar o jornalismo mesclando-o ao entretenimento. São muitas as facetas que o gênero abrange: histórias escabrosas e policiais - a exploração do velho sensacionalismo -, conteúdo esportivo, turismo, boatos e intrigas, celebridades da alta sociedade substituindo jornalistas, predomínio das imagens, renovação da diagramação e a inserção sutil de *merchandising*.

Parece algo novo, mas não é. O entretenimento há muito tempo começou a fazer parte do jornalismo até confundir-se com ele. A fusão iniciou-se entre a população americana, no começo do século XIX, por meio da imprensa de tostão (*penny press*), mais precisamente nos Estados Unidos. No formato tablóide, o entretenimento conquistou seu primeiro espaço no jornal *New York Sun* que, em 1833, explorou os primeiros recursos de diversão de massa. O *Sun* destruiu os moldes do jornalismo da época ao noticiar crimes, assassinatos, curiosidades e mortes que causavam sensacionalismo. Com a mudança, a maioria dos jornais, que eram escritos para as classes mais favorecidas, passou a atingir o público em geral e logo um terço dos maiores jornais apostava no entretenimento.

Como não podia deixar de ser, o gênero veio para o Brasil e agradou. Começou com o sensacionalismo do “Notícias Populares”, passou pelas amenidades da revista Contigo! e terminou com a diagramação requintada do jornal “Correio Braziliense”. Poucas teorias existem sobre o gênero carta-entretenimento, no entanto, para ilustrar essa modalidade que tanto faz sucesso nas revistas juvenis, inserimos duas cartas enviadas por e-mail, retiradas da revista Capricho, edição Especial Micos, 2007.

Estava sentada sozinha em um banco na praça, quando vi um garoto lindo piscando para mim. Mas do que depressa tomei coragem, fui para perto dele, e comecei a piscar também. Ele ficou falando que eu era doida, que ele não estava piscando coisa nenhuma, que ele nunca tinha me visto na vida... O pior é que ele disse tudo em alto e bom som! Puxa... a cidade é pequena e depois todo mundo ficou sabendo da história.

Y.G.M., 16 anos, por e-mail

Minhas primas e eu combinamos de ir ao clube, só que eu não tinha levado roupa de banho. Então, elas quiseram me emprestar um biquíni, mas minha mãe achou muito depravado e disse que eu só iria se fosse de maiô. Eu aceitei, né, fazer o quê? Estava um sol danado, por isso mergulhamos na piscina logo de cara. Resolvi sair da piscina quando, para o meu desespero, umas de minhas primas disse que meu maiô estava todo transparente! Resultado: entrei de novo na piscina e só saí quando não tinha ninguém por perto. Ou seja, meus dedos ficaram enrugados, pois a piscina ficou lotada o dia inteiro.

S.A.V., São Paulo, SP

Para exemplificar o processo que norteou a análise desse gênero na pesquisa, a seguir apresenta-se o exame de cada proposição de uma carta produzida por um dos sujeitos desta investigação, seguindo a estrutura proposta por Silva (1997). A análise embasa-se na teoria de Adam (1985) quanto ao corpo do texto.

Conforme seqüência narrativa desse gênero, constatou-se que faltam à carta sob análise elementos finalizadores e estruturais.

Carta à Capricho

Querida revista Capricho eu paguei um mico orrivel com minha avó / estavamos saído da rodoviária eu, minha mãe e minha avó em diresão da minha casa mas derrepente acontese um emprevisto / minha avó tropessou numa pedra e caiu no chão e me puxou junto e as duas ficarão esburachadas no chão e todo mundo vio e ficou rindo de nós / e minha

mãe invece de ajudar também ficou rindo / e o pior e que estávamos cheias de malas que cairão encima de nós./

O esquema da produção da carta resulta em: Pn0 + Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4

Pn0: prefácio, entrada - a introdução do texto acontece na forma de prefácio. Ela dá pistas ao leitor de que algo anormal irá acontecer.

eu paguei um mico orrivel com minha avó

Pn1: situação inicial

estavamos saído da rodoviária eu, minha mãe e minha avó em diresão da minha casa mas derrepente acontese um emprevisto

Pn2: problema, nó - as seqüências de ações estão unidas pela conjunção “e”:

minha avó tropessou numa pedra e caiu no chão e me puxou junto e as duas ficarão esburachadas no chão e todo mundo vio e ficou rindo de nós

Pn3: ação - neste caso, a ação não parte dos agentes, mas de outro personagem que ficou inerte, apenas ria.

minha mãe invece de ajudar também ficou rindo

Pn4: desenlace - o desenlace é o final da narrativa e das ações dos personagens. Não se sabe como se deu o fim da história: como levantaram-se do chão, a avó saiu ilesa do tombo?, etc.

o pior e que estávamos cheias de malas que cairão encima de nós.

Nessa produção houve ausência da proposição Pn5, situação final, conforme a nomeia Adam (1997, p. 80). Apesar disso, como Adam mesmo pondera, “se o desenlace está claramente expresso, a situação final não tem forçosamente necessidade de ser explicitada. (grifo nosso). O final da carta está implícito no próprio desenlace e podemos concluir que as personagens passaram por situações vexatórias após a queda.

Na estrutura genérica da carta, na finalização do gênero, a aluna não se serviu do elemento que estabelece vínculo dialógico entre remetente e destinatário: a

despedida e a assinatura. A omissão desses elementos fundamentais, nesse gênero comunicativo, é considerada como falha estrutural.

1.4.6 Anedota

No século XII, São Tomás de Aquino já escrevia que "brincar é necessário para levar uma vida humana", afirmando que as piadas são importantes para repor as "forças do espírito". Contudo, nem todos os religiosos concordavam com os benefícios das piadas e do humor. No romance "O Nome da Rosa", Umberto Eco centra a trama em livros que haviam sido proibidos pelo Vaticano exatamente por conterem um estudo de Aristóteles sobre o riso.

O gênero anedota ou piada será abordado sob a teoria de Henri Bergson (1980), tendo como base a obra "O riso". O autor apresenta três observações fundamentais para a busca do cômico. A primeira diz que somente o que é humano provoca riso, fora dele, não há comicidade. Como exemplifica Bergson (1980), uma paisagem pode ser bela, feia, insignificante, mas jamais será cômica. Pode-se até rir de um animal, não pelas atitudes irracionais dele, mas por surpreender nele uma atitude humana, ou de certa forma, uma expressão do homem.

A segunda observação destaca a insensibilidade que espontaneamente acompanha o riso. O cômico só alcança seu objetivo quando atinge um espírito tranqüilo e bem articulado. Ele exige algo com certa perplexidade momentânea para produzir todo seu efeito. O riso precisa do eco, portanto, de um grupo. Foi observado por inúmeras vezes que o riso do espectador, num teatro ou cinema, é tanto maior quanto mais cheia estiver a sala. Por último, Bergson (1980, p. 14) destaca que, "para compreender o riso, impõe-se colocá-lo no seu ambiente natural, que é a sociedade". E essa é a diretriz de todas as suas reflexões.

O senso de humor varia em cada cultura. O que provoca o riso para um povo pode não provocar para outro. Um estudo da Universidade de Hertfordshire, do Reino Unido, feito em 2004 sobre esse assunto (Bergson, 1980), objetivando colher opiniões através da internet para se descobrir qual seria "a melhor piada do mundo" permite que se observe quanto a cultura local influencia o "senso de humor" de cada povo. Os britânicos demonstraram gostar mais de trocadilhos (emprego de expressões ambíguas) enquanto franceses e alemães optaram por piadas que tendiam ao *nonsense*. Já os estado-unidenses preferiam piadas sobre assuntos locais, o que indica que o riso deve ter uma significação social.

Toda rigidez de caráter, do espírito e mesmo do corpo será suspeita à sociedade por constituir indício de uma excentricidade. "Essa rigidez é o cômico, e a correção dela é o riso" (BERGSON, 1980, p. 19). A anedota a seguir foi produzida por um informante desta pesquisa e será analisada conforme seqüência narrativa de Jean Michel Adam (1985).

Piada 2

Um segurança, todo dia quando passava p/ trabalhar passava por um muro do hospício, e ouvia. "21", "21"! "21"! Vinte e um!

Mas era todo o dia que ele ouvia.

- Ah, não! Eu passo todo santo dia aqui e ouço: "21" "21"! Vou espiar.

Tinha um buraco no muro, quando ele se abachou para olhar sentiu uma taquara no olho.

Daí começaram a gritar: "22", "22", "22".

O esquema da anedota é: Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn3 + Pn5.

Pn1: Situação inicial: a situação de equilíbrio está presente e há a apresentação do personagem, do espaço e do tempo da narrativa.

Um segurança, todo dia quando passava p/ trabalhar passava por um muro do hospício, e ouvia. "21", "21"! "21"! Vinte e um!

Mas era todo o dia que ele ouvia.

Pn2: Problema, nó - a curiosidade humana provoca o desequilíbrio da situação inicial.

- Ah, não! Eu passo todo santo dia aqui e ouço: “21” “21”! Vou espiar.

Pn3: Ação do personagem

Tinha um buraco no muro, quando ele se abachou para olhar sentiu uma taquara no olho.

Pn5: Situação final - a finalização se dá com o “Daí”, que tem a mesma função de “então”. O inesperado, o elemento surpresa promove o riso nessa anedota.

Daí começaram a gritar: “22”, “22”, “22”.

Bergson (1980, p. 104), à semelhança do que dizem os demais autores que dão suporte às análises aqui procedidas sobre os gêneros, situa o funcionamento da anedota na sociedade: “o homem e a sociedade provocam o riso e nenhuma teoria ou definição fornece o meio de construir o objeto definido, de fabricar o cômico”.

1.5 RESUMO

Neste item, após a revisão conceitual, aborda-se uma das estratégias utilizadas nesta pesquisa no Trabalho de Leitura Orientada (TLO) que antecede a produção textual dos alunos.

A técnica da síntese textual foi introduzida na França, em 1969 por Charolles (1991). Desde aquela época até os dias de hoje essa atividade de reescrita ainda mantém as exigências de coerência e de coesão em relação ao texto-fonte, podendo ser lida independentemente. Além disso, o resumo é avaliado como satisfatório, se for claro, breve e fiel à informação, se utilizar palavras próprias, bem como se enfatizar a idéia central do assunto.

Na década de 70, postulava-se que, durante o processo de compreensão do texto, o leitor já construía um resumo mental do texto em leitura, retendo as informações essenciais e eliminando as acessórias, chegando ao processo de significação básica do texto. Assim sendo, durante a leitura, o leitor acionaria

estratégias já interiorizadas, de forma inconsciente, durante o processo de leitura. Essas estratégias regeriam a construção da síntese dos diferentes tipos de texto: narrativo, descritivo, argumentativo, expositivo.

Durante uma atividade de reescritura, o escritor é, primeiramente, um leitor. No momento de construção de sentido para o texto-alvo, acontecem processos subjacentes à recepção e à produção do código escrito por fatores lingüísticos - contribuição do texto, e extralingüísticos - conhecimento prévio e vivências do leitor e do autor (GRICE, 1975). Tal constatação nos permite dizer que o ato de reescrever o texto pode ser estudado como uma estratégia cognitiva semelhante à leitura e à escritura. Em outras palavras, o resumo é produto da ação recíproca entre compreensão e reescritura, uma espécie de réplica do texto-fonte, contendo informações gráficas que já foram organizadas e registradas na memória em forma de dados semânticos.

Smith (1989) argumenta que o significado do texto é extraído da interação entre o conteúdo textual e o conhecimento de mundo do leitor. Mais recentemente, Poersch (2000) ressalta que o significado não está na mensagem, mas é despertado por ela. Assim, ele é reconstruído na mente do receptor através da interação entre as informações contidas no texto e o conhecimento do sujeito.

Resumir é apresentar, com as próprias palavras, os pontos relevantes de um texto. A reprodução de frases do texto, geralmente, evidencia que ele não foi compreendido. Segundo Savioli e Fiorin (1993, p.71),

resumo é uma condensação fiel das idéias ou dos fatos contidos no texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu esqueleto essencial sem perder de vista três elementos: primeiro, cada uma das partes essenciais do texto; segundo, a progressão em que elas se sucedem; terceiro, a correlação que o texto estabelece entre cada uma dessas partes.

Chega-se, dessa forma, a dois conjuntos de regras para a sumarização, conforme propõe Machado (2003, p. 141): as seletivas - “por meio delas selecionam-se os conteúdos relevantes do texto, com apagamento de informações desnecessárias à compreensão de outras proposições ou de informações redundantes.” e as regras de substituição, que são construtivas, “pois exigem a construção de novas proposições, ausentes do texto original, mas que englobam informações expressas ou pressupostas no texto”.

Em decorrência desses aspectos cognitivos da reescritura, Kintsch e Van Dijk (1978) apontam a existência de três operações cognitivas: globalização (parte da experiência singular ao esquema), que é o apagamento de informações subordinadas em relação a um esquema geral de compreensão (*script*); generalização vai do particular ao geral. O leitor substitui nomes de seres, propriedades e de ações por um nome ou ação mais geral, como, por exemplo, patos, tucanos, galinha por aves, já que pertence à mesma classe de seres. Essa operação conserva as características comuns a todos os elementos/indivíduos de uma classe, eliminando as não significativas e, por fim, a conceitualização, que é a passagem de constatações descritivas para uma explicação teórica.

A organização dessas estratégias ou regras pode ser aplicada para obter resumos maiores ou menores e, além disso, sua aplicação é direcionada à construção de texto, de acordo com as categorias que o leitor já tem internalizadas, isto é, a síntese de um texto narrativo deve conter as características desse tipo de texto. À medida que o leitor avança na leitura do texto fonte, ele o reduz e organiza sua micro-estrutura, colocando-o dentro de uma macroestrutura por uma série de transformações conhecidas como macroregras.

Nesse sentido, o conhecimento de mundo do escritor/leitor, a micro e a macroestrutura do texto-fonte e um conjunto de macroregras são fatores relevantes para a compreensão do texto-fonte. Se, por um lado, o autor, no papel de escritor, busca facilitar a compreensão da mensagem, direcionando-a para as necessidades, expectativas e conhecimento de mundo do leitor; por outro, no papel de leitor, ele constrói o sentido do texto, por conhecimento prévio e por pistas textuais (organização estrutural, marcas sintáticas, semânticas, lexicais, gráficas e esquemáticas). Em função disso, acontecem os processos de globalização, generalização e conceitualização, os quais promovem a relevância das idéias principais, da quantidade específica de informação resumida, das modificações lexicais e sintáticas feitas e do uso apropriado das palavras. O resumo caracteriza-se, então, por visar à compreensão, à localização de informações relevantes e ao convite à leitura do texto principal.

A seguir, aplicam-se os estudos acima a um resumo feito por um informante desta pesquisa, empregando a seqüência da narrativa de Jean Michel Adam (1985)

anteriormente usada na análise do texto-fonte “O homem nu”. Reforça-se, mais uma vez, que não foram feitas correções nos textos dos informantes por esse não ser o objetivo desta pesquisa.

A história fala sobre um homem que esperava os cobrador da televisão em silêncio porque não tinha dinheiro para pagar. Esse homem estava indo para o banho mas sua mulher entrou antes, e ele estava nu. Foi arrumando o café e abriu a porta pegar o pão / e de repente a porta se fecha ele nu no corredor com vergonha / escuta passos chegando perto dele ele correu para o elevador para se esconder mas alguém chama o elevador. Ele para o elevador e sobe para sua casa e desesperado tenta chamar sua mulher./ Alguns minutos depois uma velha vizinha olha ele e toma um tremendo susto ela liga para a policia e o povo do prédio escuta e corre para vê-lo./

Finalmente, sua mulher abre a porta e ele se veste correndo. Minutos depois a campainha toca ele vai ver achando que é a policia e é o cobrador da TV./

O esquema do resumo é representado por: Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5.

Pn1: Situação inicial - o resumo é introduzido por uma frase que facilita a síntese do texto:

A história fala sobre um homem que [...].

A situação inicial da produção tem duas microproposições: S1 e S2, que estão marcadas no texto.

S1:

A história fala sobre um homem que esperava os cobrador da televisão em silêncio porque não tinha dinheiro para pagar.

S2:

Esse homem estava indo para o banho mas sua mulher entrou antes, e ele estava nu. Foi arrumando o café e abriu a porta pegar o pão.

Pn2: Problema, nó

de repente a porta se fecha ele nu no corredor com vergonha

Pn3: Ação – nesta proposição há predominância de verbos de ação e de advérbios.

escuta passos chegando perto dele ele correu para o elevador para se esconder mas alguém chama o elevador. Ele para o elevador e sobe para sua casa e desesperado tenta chamar sua mulher

Pn4: Desenlace – o decorrer do tempo e o desfecho da história ficam visíveis com o advérbio de tempo.

Alguns minutos depois uma velha vizinha olha ele e toma um tremendo susto ela liga para a policia e o povo do prédio escuta e corre para vê-lo

A passagem do tempo é expressa também pelos paralelismos:

olha ele e toma um tremendo susto → policia e o povo do prédio → escuta e corre para vê-lo

Pn5: Situação final - na situação final do resumo, o aluno fez uso de expressão que apresenta o fechamento, a conclusão do texto:

Finalmente, sua mulher abre a porta e ele se veste correndo. Minutos depois a campainha toca ele vai ver achando que é a policia e é o cobrador da TV.

Associando a expressão adverbial de tempo “minutos depois” a “finalmente”, o leitor faz a inferência de que a solução do problema está próxima.

Finalmente, a aplicação dessas estratégias deve estar condicionada aos conhecimentos prévios do leitor, ao objetivo da leitura, ao tipo de situação em que se processa a leitura e a fatores contextuais. Como afirma Machado (2003, p. 141) “o ensino de resumos *stricto sensu* deve ser visto como o ensino de um gênero e, como tal, relacionado a uma situação concreta de comunicação, o que, implica, para seu enfoque didático, a especificação clara dessa situação”

2 PROBLEMA DA PESQUISA

A pesquisa está voltada para o exame das relações entre a leitura e escrita, focalizando gêneros textuais que se caracterizam pela dominância de seqüências narrativas. Assim definida, é orientada pelos objetivos e pelas hipóteses a seguir.

2.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste estudo é contribuir para pesquisas sobre produção escrita de alunos, no que se refere ao uso de seqüências narrativas, considerando modos de trabalho prévio de leitura (condições de produção).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Verificar o uso de seqüências narrativas, por alunos do Ensino Fundamental, na escrita de textos nas condições de produção 1, 2, 3, 4, 5, 6, sendo que:

- 1 – Conto com Trabalho de Leitura Individual (TLI);
- 2 – Conto com Trabalho de Leitura Orientada (TLO);
- 3 – Notícia com Trabalho de Leitura Individual (TLI);
- 4 – Notícia com Trabalho de Leitura Orientada (TLO);

5 – Gênero narrativo de livre escolha do aluno com Trabalho de Leitura Individual (TLI);

6 – Gênero narrativo de livre escolha do aluno com Trabalho de Leitura Orientada (TLO).

2.2.2 Comparar o uso, pelos alunos, de seqüências narrativas na escrita de textos, nas seguintes condições de produção:

- a) 1 e 2;
- b) 3 e 4;
- c) 5 e 6;
- d) 1 e 3;
- e) 1 e 5;
- f) 2 e 4;
- g) 2 e 6.

2.2.3 Verificar em que condições de produção os alunos apresentam desempenho mais positivo, no que se refere ao uso de seqüências narrativas.

As condições de produção constitutivas dos objetivos caracterizam-se das seguintes formas:

- condições de produção 1: escrita de conto, a partir da leitura de um conto, realizada pelos alunos individualmente;
- condições de produção 2: escrita de conto, a partir da leitura de um conto orientada pelo professor, envolvendo compreensão do texto, ativação de conhecimentos prévios e resumo;
- condições de produção 3: escrita de notícia, a partir da leitura de um conto, realizada pelos alunos individualmente;
- condições de produção 4: escrita de notícia, a partir da leitura de um conto orientada pelo professor, envolvendo compreensão do texto, ativação de conhecimentos prévios e resumo;
- condições de produção 5: escrita de gênero (com domínio de seqüência narrativa) de sua escolha, a partir da leitura de um conto, realizada pelos alunos individualmente;

- condições de produção 6: escrita de gênero (com domínio de seqüência narrativa) de sua escolha, a partir da leitura de um conto orientada pelo professor, envolvendo compreensão do texto, ativação de conhecimentos prévios e resumo.

Essas condições de produção podem ser visualizadas mais precisamente através da figura a seguir:

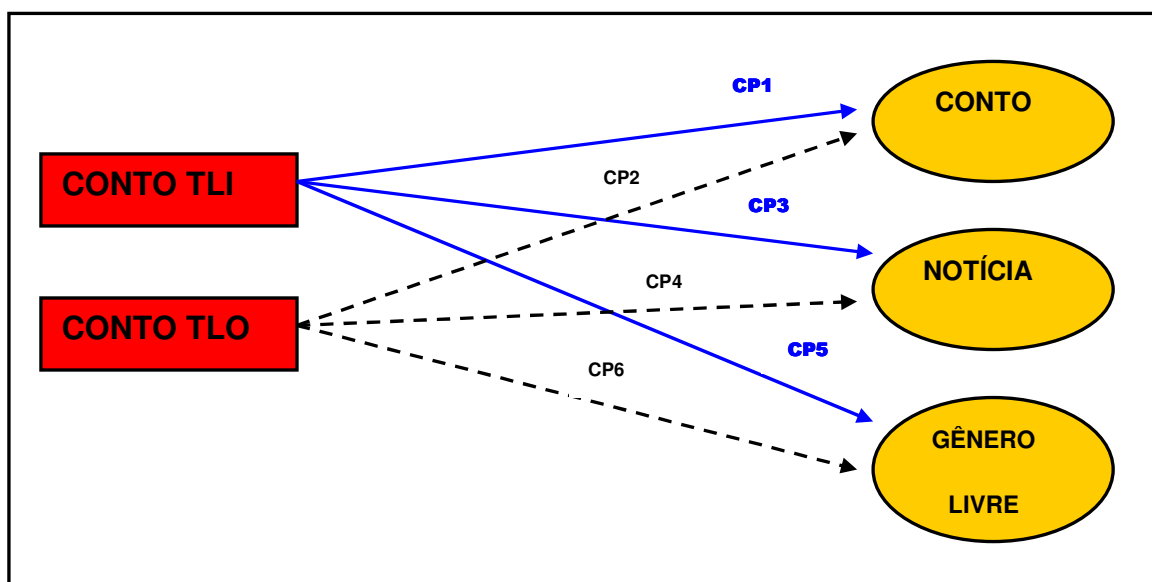


Figura 1 – Esquema da pesquisa.
Fonte: A autora (2007).

2.3 HIPÓTESES

Com base nos objetivos específicos detalhados anteriormente, propõem-se as três hipóteses de pesquisa, apresentadas a seguir:

2.3.1 Os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 2,4 e 6, comparado ao desempenho nas condições de produção 1, 3 e 5;

2.3.2 Os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 1 e 2, comparado ao desempenho nas condições de produção 3 e 4; 5 e 6;

2.3.3 Os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 2, comparado ao desempenho nas demais condições de produção 1,3,4,5 e 6.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentados: o tipo de pesquisa; os sujeitos e o *corpus*; o instrumento de pesquisa; a aplicação do instrumento; e a seleção e a organização dos textos do *corpus*.

3.1 TIPO DE PESQUISA

A presente pesquisa é caracterizada pelo estudo de campo e se detém na análise das seqüências das narrativas em gêneros diferentes, produzidos e coletados em colégios da rede privada de educação e da rede pública estadual de Porto Alegre.

3.2 SUJEITOS E *CORPUS*

A pesquisa foi desenvolvida junto a alunos da 7^a série do Ensino Fundamental de escolas da rede privada (2) e pública (1) de Porto Alegre, cujo público tem nível socioeconômico médio.

O *corpus* é composto por 36 produções textuais desses sujeitos e assim categorizados:

- a) dezesseis textos produzidos pelo grupo 1: do mesmo gênero (conto) do texto de leitura;
- b) dezesseis textos produzidos pelo grupo 2: de gênero diferente (notícia) do texto de leitura;
- c) dezesseis textos produzidos pelo grupo 3: de gênero diferente (escolhido pelo aluno) do texto de leitura.

3.3 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

A coleta de dados foi realizada a partir do conto de Fernando Sabino, “O Homem Nu” (Anexo 1), analisado previamente no que se refere às seqüências narrativas postuladas por Adam (1985).

Para cada uma das três condições de produção foram aplicados símbolos (Anexo 2) que foram colados nas páginas das laudas de produção textual, na seguinte ordem: “sapo” para os textos com o mesmo gênero da leitura (condições de produção 1 e 2); “folha” para textos de gênero diferente do da leitura, indicado pelo professor (condições de produção 3 e 4) e “gato” para gênero narrativo de livre escolha do aluno (condições de produção 5 e 6). O objetivo do uso dos símbolos foi facilitar a visualização por parte da pesquisadora, a fim de sanar rapidamente qualquer dúvida que porventura aparecesse. Os alunos gostaram dos emblemas, pois comentaram muito sobre eles.

3.4 APLICAÇÃO DO INSTRUMENTO

Nas condições de produção 1, 3 e 5, a coleta de dados foi realizada, seguindo-se as etapas:

- a) explicação aos alunos da finalidade do trabalho;
 - b) entrega do texto “O Homem Nu” aos alunos;
 - c) solicitação aos alunos para que fizessem a leitura do texto recebido;
 - d) indicação, aos alunos, de possíveis gêneros da estrutura narrativa, escrevendo-os no quadro;
 - e) elaboração, pelos alunos, de um resumo do texto lido;
 - f) produção de texto pelos alunos, com o mesmo tema do conto lido:
- lauda “sapo” – conto
 - lauda “folha” – notícia
 - lauda “gato” – gênero livre (estrutura narrativa)

Nas condições de produção 2, 4 e 6, a coleta de dados foi assim realizada:

- a) explicação aos alunos da finalidade do trabalho a ser realizado;
- b) entrega do texto “O homem nu” aos alunos;
- c) leitura dramatizada do conto pela aplicadora;
- d) narração, pela aplicadora, de situações semelhantes vivenciadas;
- e) relato, pelos alunos, de situações semelhantes vivenciadas,
- f) discussão na turma sobre a situação, relacionando-as com a do texto;
- g) análise do tema e das situações relatadas;
- h) leitura silenciosa do texto pelos alunos;
- i) elaboração, pelos alunos, de um resumo do texto lido;
- j) indicação aos alunos, de possíveis gêneros de estrutura narrativa escrevendo-os no quadro negro;

- l) apresentação, aos alunos, de duas diferentes notícias, comentando a estrutura;
- m) exposição oral aos alunos, de uma manchete fictícia sobre a prisão de um homem nu;
- n) produção de texto pelos alunos, com o mesmo tema do conto lido:
 - lauda “sapo” – conto
 - lauda “folha” – notícia
 - lauda “gato” – gênero livre (estrutura narrativa)

3.5 SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO CORPUS

Dos textos coletados integraram o *corpus* definitivo da pesquisa os que apresentavam condições para análise em extensão e atendimento à solicitação. Para cada condição de produção desta pesquisa foram selecionadas oito produções, enumeradas de 1 (um) a 8 (oito) e assim identificadas:

- 1) 8 textos do gênero conto com trabalho de leitura individual – CTLI;
- 2) 8 textos do gênero conto com trabalho de leitura orientada – CTLO;
- 3) 8 textos do gênero notícia com trabalho de leitura individual – NTLI;
- 4) 8 textos do gênero notícia com trabalho de leitura orientada – NTLO;
- 5) 8 textos do gênero livre (de escolha do aluno dentro da narrativa) com trabalho de leitura individual – LTLI;
- 6) 8 textos do gênero livre (de escolha do aluno dentro da narrativa) com trabalho de leitura orientada – LTLO.

4 LEVANTAMENTO E TRATAMENTO DOS DADOS

Neste capítulo apresenta-se o modo como foi realizado o levantamento dos dados e como foram transformados em valores, também são analisadas as comparações entre as condições de produção dos gêneros narrativos conto, notícia e gênero de livre escolha do aluno, de acordo com o objetivo específico 2.3.2 desta pesquisa. Os gráficos constantes deste capítulo são feitos na seqüência padrão (canônica), coerentemente com a escolha da teoria de Jean Michel Adam (1985) como base desta pesquisa.

Primeiramente, foi feita a leitura holística de cada texto e, depois, as seqüências foram delimitadas de acordo com sua proposição, conforme nomenclatura usada por Adam (1985). A delimitação das seqüências foi feita com traços verticais e elas foram rotuladas. Depois, foi elaborado um esquema com as proposições obtidas de cada texto analisado. Para demonstrar como o trabalho foi composto, algumas análises estão apresentadas no anexo desta pesquisa. Para avaliar todos os dados das produções decidiu-se considerar tanto a seqüência canônica ou padrão – Pn1, Pn2, Pn3, Pn4, Pn5, como a seqüência padrão+ constituída das proposições Pn0, Pn1, Pn2, Pn3, Pn4, Pn5, PnΩ, conforme nomeado por Adam (1985). A microproposição não foi averiguada nos textos selecionados para análise desse trabalho, pois o objeto de análise se satisfaz plenamente apenas com as seqüências macroproposicionais de acordo com Adam (1985).

Encontra-se, a seguir, a planilha com os dados coletados nas análises das condições de produção 1 e 2 desta pesquisa.

Planilha 1 - Produção/seqüência do gênero conto – CP1/CP2

Sujeitos	Pn0	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5	PnΩ
CTLI01		X	X	X	X	X	
CTLI 02	X	X	X	X		X	X
CTLI 03		X	X	X	X	X	
CTLI 04		X	X			X	X
CTLI 05		X	X	X		X	
CTLI 06							X
CTLI 07				X	X		X
CTLI 08		X	X	X			
CTLO 01		X	X	X	X	X	
CTLO 02		X	X	X	X	X	
CTLO 03		X	X			X	X
CTLO 04		X	X	X	X		X
CTLO 05		X	X		X		X
CTLO 06		X	X	X	X	X	
CTLO 07		X	X	X	X	X	
CTLO 08	X	X	X	X	X	X	X

A planilha a seguir refere-se às condições de produção 3 e 4 desta pesquisa.

Planilha 2 - Produção/seqüência do gênero notícia CP3/CP4

Sujeitos	Pn0	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5	PnΩ
NTLI 01	X				X	X	
NTLI 02		X	X	X	X	X	
NTLI 03		X	X	X	X	X	
NTLI 04		X	X		X	X	
NTLI 05		X	X	X	X		
NTLI 06	X					X	
NTLI 07					X	X	
NTLI 08					X	X	
NTLO 01		X	X	X	X	X	
NTLO 02	X	X	X	X	X	X	
NTLO 03		X	X	X	X	X	X
NTLO 04		X	X	X		X	X
NTLO 05		X	X	X			
NTLO 06	X	X	X	X	X	X	X
NTLO 07		X	X	X	X	X	
NTLO 08		X	X	X	X	X	

Algumas produções tiveram seqüências repetidas ou fragmentadas na escritura do texto; decidiu-se, então, eliminar essas proposições, pois ficou constatado que os sujeitos não sabiam usá-las adequadamente. Para cada ocorrência de proposição foi marcado um “x” correspondente a um ponto, sendo que, para as que não as apresentavam, foram deixados espaços em branco. Posteriormente, somaram-se as proposições por ordem de seqüência (Pn1,Pn2,Pn3...), gênero textual e condição de produção, gerando tabelas com médias aritméticas e porcentagem que serão analisadas no próximo capítulo.

A seguir, a planilha 3 explicita as proposições usadas pelos sujeitos nas condições de produção 5 e 6.

Planilha 3 - Produção/seqüência do gênero livre CP5/CP6

Sujeitos	Pn0	Pn1	Pn2	Pn3	Pn4	Pn5	PnΩ
LTLI 01		X	X	X	X	X	
LTLI 02		X	X		X	X	
LTLI 03	X	X	X		X	X	
LTLI 04		X	X	X		X	
LTLI 05		X	X	X		X	
LTLI 06		X	X	X			
LTLI 07		X			X	X	
LTLI 08		X	X			X	
LTLO 01	X	X	X	X	X	X	
LTLO 02	X	X	X	X	X	X	
LTLO 03	X	X	X	X	X		X
LTLO 04		X	X			X	
LTLO 05		X	X	X	X	X	
LTLO 06	X	X	X		X		
LTLO 07		X	X	X	X	X	
LTLO 08		X	X	X	X	X	X

O quadro que segue faz o somatório das proposições dos gêneros conto, livre e notícia com Trabalho de Leitura Individual – TLI e Trabalho Leitura Orientada – TLO.

GÊNEROS	CONTO		NOTÍCIA		LIVRE	
Cond. Produções	CTLI	CTLO	NTLI	NTLO	LTLI	LTLO
Padrão	26	35	25	37	30	35
Padrão+	31	40	27	42	31	41

Quadro 4 – Somatório geral das proposições dos gêneros

O quadro a seguir mostra as possibilidades máximas de produção para cada seqüência que será analisada. Para isso, deve-se multiplicar o número de proposição vezes o número de sujeito/produção.

SEQUÊNCIA	Nº PROPOSIÇÃO	Nº SUJEITO/PRODUÇÃO	Nº MÁXIMO DE PROPOSIÇÕES POR SEQUÊNCIA
PADRÃO	5	8	40
PADRÃO+	7	8	56

Quadro 5 – Possibilidades máximas de produção das seqüências padrão e padrão+

Para análise dos instrumentos, foram selecionadas dezesseis produções de cada grupo de pesquisa, ou seja, dezesseis produções de conto, dezesseis produções de notícia e dezesseis produções de gênero narrativo de livre escolha do aluno. Para que fosse verificado o uso das seqüências narrativas nas produções, empregou-se a planilha com as descrições de cada proposição utilizada pelos sujeitos (Anexo 3).

Inicialmente, abordar-se-á o tratamento dos dados para depois serem avaliadas as hipóteses. Como foi solicitado o resumo do texto-fonte “O homem nu”, ele será abordado inicialmente neste capítulo.

4.1 GÊNERO CONTO: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 2

Considerando a composição da seqüência narrativa de Jean Michel Adam (1985), foram analisadas dezesseis produções do gênero conto, cujos textos estão vinculados à escritura do mesmo gênero do texto da leitura.

A produção ideal total do gênero conto para esta investigação era de uma ocorrência para cada produção padrão, num total máximo de 40 ocorrências, conforme explicita o quadro 5 desta pesquisa. Constatou-se, através dos dados, que, quando foi empregado o Trabalho de Leitura Orientada – TLO, os números de ocorrência aumentaram em relação ao Trabalho de Leitura Individual – TLI:

- TLO – 35 ocorrências
- TLI – 26 ocorrências

A diferença de nove ocorrências (em número de proposições - PN's) entre elas, perfaz um total de 34,62% sobre o TLI.

Tabela 1 – Macroproposição do gênero conto

Seqüência Padrão	CTLI Nº Ocorrências	CTLO Nº Ocorrências	DIFERENÇA CTLO- CTLI	Aumento de Produção	Sujeito Produção	Percentual diferença x produção
				CTLO X CTLI		
Pn1	6	8	2	33.33%	8	25.00%
Pn2	6	8	2	33.33%	8	25.00%
Pn3	6	6	0	0.00%	8	0.00%
Pn4	3	7	4	133.33%	8	50.00%
Pn5	5	6	1	20.00%	8	12.50%
TOTAL	26	35	9	34.62%	40	22.50%
Seqüência Padrão +	CTLI Nº Ocorrências	CTLO Nº Ocorrências	DIFERENÇA CTLO- CTLI	Aumento de Produção	Produção	Percentual diferença x produção
				CTLO X CTLI		
Pn0	1	1	0	0.00%	8	0.00%
PnΩ	4	4	0	0.00%	8	0.00%
Padrão	26	35	9	34.62%	40	22.50%
TOTAL	31	40	9	29.03%	56	16.07%

Pn0: Prefácio, introdução; **Pn1:** Situação inicial; **Pn2:** Nó, problema; **Pn3:** Ação;

Pn4: Desenlace; **Pn5:** Situação final; **PnΩ:** Moral.

Fonte: A autora (2007).

A figura 2 tem a finalidade de simplificar a visualização da tabela1.

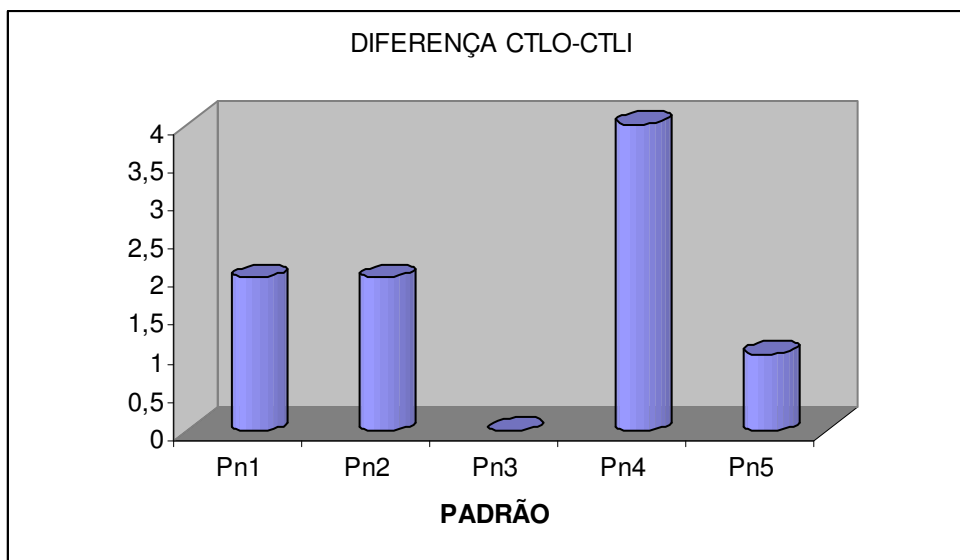


Figura 2: Diferença CTLO-CTLI
Fonte: Lori Viali (2007).

Quando foram acrescentadas as proposições opcionais Pn0 e PnΩ, verificou-se que, no gênero conto, tanto o prefácio quanto a moral tiveram escores idênticos: 1(um) Pn0 e 4(quatro) PnΩ para o TLO e o TLI. Observou-se que a Pn4 – Desenlace foi a proposição menos usada nos textos neste gênero. Houve um aumento total de nove ocorrências, que representa 22.50% das quarenta produções possíveis para a seqüência padrão (canônica). Mesmo considerando a seqüência padrão+, o gênero conto teve mais produtividade quando foi usado o TLO.

Comparando os resultados das seqüências padrão e padrão+ do resumo com os do gênero conto, podemos constatar o que segue:

- Resumo – Padrão = 16,67% = seis ocorrências/36 produções
- Resumo – Padrão+ = 19,44% = sete ocorrências/36 produções
- Conto – Padrão = 37,5% = seis ocorrências/dezesseis produções
- Conto – Padrão+ = 0,62% = uma ocorrência/dezesseis produções

Considerando os dados acima, podemos concluir que a positividade está presente no gênero conto na seqüência canônica quando comparado o resumo do texto-fonte (dados constantes no item 4.1) ao uso de seqüências narrativas.

4.2 GÊNERO NOTÍCIA: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 3 E 4

O estudo do gênero notícia, segundo grupo a ser analisado nesta pesquisa, está embasado na teoria de Adam (1997) e na de Lage (2003). A pesquisadora selecionou o gênero notícia porque, no desenlace do conto de Fernando Sabino, a personagem denominada de “velha” entra em seu apartamento a fim de ligar para a polícia. Foi utilizado, portanto, um gancho para possível continuação da história.

Lage (2003) sustenta que a notícia é um encadeamento de seqüências que são constituídas de eventos cronológicos sucessivos. Completando este pensamento, Adam (1997) acrescenta que, muitas vezes, essa ordem temporal antecipa ou recria a narrativa sem se afastar do quadro apresentado.

O processo de produção de uma notícia passa pela fase de seleção de eventos, ordenação e nomeação dos objetos ou pessoas; no entanto, o procedimento mais relevante em relação à seqüência e à notícia é a ordenação das proposições, ou seja, organização da mais importante para a menos importante. O reconhecimento desse aspecto pelos sujeitos da pesquisa foi de grande relevância.

Dentro do critério seqüências mais importantes e menos importantes, 100% dos textos fizeram uso delas. Cabe registrar que, questionados verbalmente sobre se liam jornal, a maioria respondeu que não; os demais, que apenas folheavam para ver (não ler) a seção de esportes, cinema e horóscopo, nesta ordem. Durante a produção, solicitaram várias vezes que fosse explicado novamente como deveriam fazer o texto. Foi, então, criada pela pesquisadora, uma manchete fictícia sobre a prisão do homem nu e dito que eles deveriam construir uma notícia baseada na situação do texto base: um homem nu num condomínio residencial.

Durante a aplicação, o gênero notícia foi o que mais gerou dúvidas e foi com ele que mais se despendeu tempo nas análises, porque há várias teorias sobre o conceito de notícias nos estudos da matéria. Foi feita uma correlação entre a teoria

de Nilson Lage (2003) e Adam (1997). Após a primeira leitura dos textos, analisou-se a estrutura em ordem de evento-tempo, conforme propõe Lage, e se reproduziu no capítulo dos pressupostos teóricos desta pesquisa. Em seguida, passou-se à estrutura da narrativa, segundo proposta por Adam (1985).

É perceptível, mais uma vez, que o TLO obteve maiores escores em relação ao TLI. A diferença de doze pontos favorável ao NTLO ou TLO corresponde a 48% da produção do TLI padrão.

Este gênero foi o que melhor resultado apresentou quando foi relacionado número máximo possível de produção (quarenta) *versus* número de ocorrências (37) no TLO, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2 - Macroproposição do gênero notícia

Seqüência Padrão	NTLI Nº Ocorrência	NTLO Nº Ocorrência	DIFERENÇA NTLO-NTLI	Aumento de Produção	Sujeito Produção	Percentual diferença x produção
				NTLO X NTLI		
Pn1	4	8	4	100.00%	8	50.00%
Pn2	4	8	4	100.00%	8	50.00%
Pn3	3	8	5	166.67%	8	62.50%
Pn4	7	6	-1	-14.29%	8	-12.50%
Pn5	7	7	0	0.00%	8	0.00%
TOTAL	25	37	12	48.00%	40	30.00%
Seqüência Padrão +	NTLI Nº Ocorrência	NTLO Nº Ocorrência	DIFERENÇA NTLO-NTLI	Aumento de Produção	Sujeito Produção	Percentual diferença x produção
Pn0	2	2	0	0.00%	8	0.00%
PnΩ	0	3	3	300.00%	8	37.50%
Padrão	25	37	12	48.00%	40	30.00%
TOTAL	27	42	15	55.56%	56	26.79%

Pn0: Prefácio, introdução; Pn1: Situação inicial; Pn2: Nó, problema; Pn3: Ação;

Pn4: Desenlace; Pn5: Situação final; PnΩ: Moral.

Fonte: A autora (2007).

É necessário ressaltar que na Pn5 (Tabela 2) obteve-se uma perda no TLO em relação ao TLI. A hipótese é que esta falha pode decorrer do fato de que o sujeito NTLO 06 (TLO) produziu uma carta, cujo teor e estrutura devem ser enxutos, pois têm número máximo de linhas para publicação. Conforme já se disse neste capítulo, Adam (1997) esclarece que, havendo o Desenlace, a Situação Final pode

ser preterida. Percebe-se, também, que o sujeito não tinha o modelo de uma carta à mão para decodificar sua estrutura, então não a fez completa, como o grupo das situações 1 e 2.

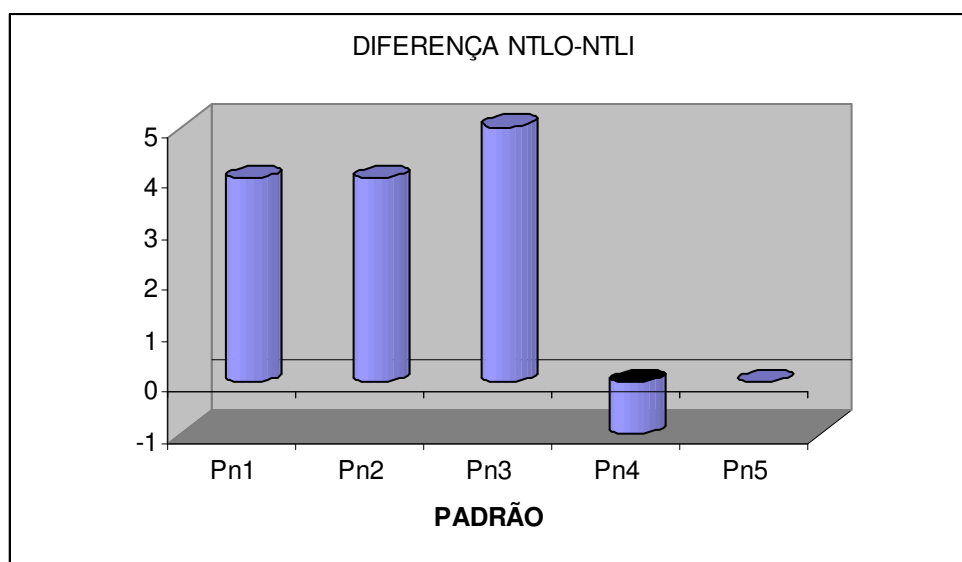


Figura 3: Diferença NTLO-NTLI
Fonte: A autora (2007).

Através dos dados da figura 3 fica visível a negatividade correspondente à proposição Pn4 constante da tabela 2.

4.3 GÊNERO DE ESTRUTURA NARRATIVA DE LIVRE ESCOLHA DO ALUNO: ANÁLISE DAS SEQÜÊNCIAS E COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 5 E 6

A tabela 3 apresenta as seqüências das condições de produção 5 e 6 produzidas pelos alunos.

Tabela 3: Macroproposição do Gênero Livre (narrativa)

Seqüência Padrão	LTLI	LTLO	DIFERENÇA LTLO-LTLI	Aumento de Produção	Sujeito Produção	Percentual diferença x produção
	Nº Ocorrência	Nº Ocorrência		LTLO x LTLI		
Pn1	8	8	0	0.00%	8	0.00%
Pn2	7	8	1	14.29%	8	12.50%
Pn3	4	6	2	50.00%	8	25.00%
Pn4	4	7	3	75.00%	8	37.50%
Pn5	7	6	-1	-14.29%	8	-12.50%
TOTAL	30	35	5	16.67%	40	12.50%
Seqüência Padrão +	LTLI	LTLO	DIFERENÇA LTLO-LTLI	Aumento de Produção	Sujeito Produção	Percentual diferença x produção
	Nº Ocorrência	Nº Ocorrência		LTLO x LTLI		
Pn0	1	4	3	300.00%	8	37.50%
PnΩ	0	2	2	200.00%	8	25.00%
Padrão	30	35	5	16.67%	40	12.50%
TOTAL	31	41	10	32.26%	56	17.86%
Pn2	7	8	1			

Pn0: Prefácio, introdução; **Pn1:** Situação inicial; **Pn2:** Nó, problema; **Pn3:** Ação; **Pn4:** Desenlace; **Pn5:** Situação final; **PnΩ:** Moral.
Fonte: A autora (2007).

O gráfico abaixo (figura 4) faz referência à tabela 3.

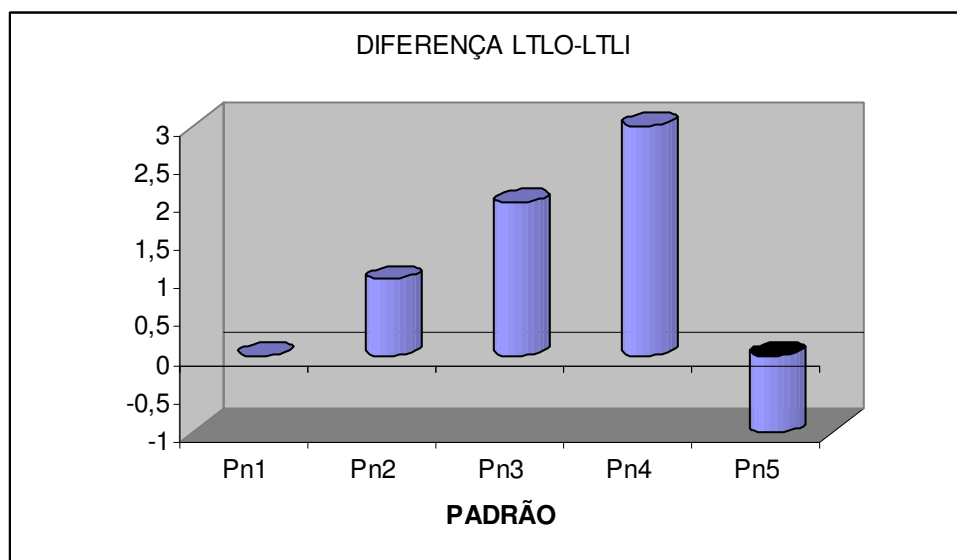


Figura 4 – Diferença LTLO-LTLI
Fonte: A autora (2007).

As produções livres tiveram a menor diferença em favor do TLO de todas as situações da pesquisa da seqüência padrão. Os resultados das diferenças entre as três situações padrão estão no quadro a seguir.

GÊNEROS	DIFERENÇA PADRAO	DIFERENÇA PADRAO+
Conto	9	9
Notícia	12	15
Livre	5	10

Quadro 6: Diferenças entre a produção das seqüências padrão e padrão+
Fonte: A autora (2007).

Ficou claro nesta situação que ocorre um aumento significativo (50%) entre a estrutura (canônica) padrão e a padrão+, acrescida do prefácio (Pn0) e da moral (PnΩ).

Sobre a síntese da tabela 4, a seguir, notou-se uma forte tendência à produção da modalidade conto (cinco produções sobre oito totais), pois a estrutura é a mesma do texto base constante do instrumento desta pesquisa e os alunos podem ter se baseado nela para produção do seu texto. Novamente a teoria de Smith (1984) é confirmada com esses resultados.

Tabela 4 – Síntese da tabela 3 por gênero narrativo

GÊNERO	Nº PRODUÇÃO TLO	Nº PRODUÇÃO TLI
ANEDOTA	0	1
CARTA	6	2
CONTO	0	5
CONTO FADAS	1	0
HQ	1	0

Fonte: A autora (2007).

4.4 COMPARANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 3 (CONTO E NOTÍCIA COM TLI)

A tabela seguinte traz a comparação dos gêneros conto e notícia com o Trabalho de Leitura Individual – TLI.

Tabela 5 - Comparativo das condições de produção 1 e 3

Seqüência Padrão	Nº Ocorrências	Diferença
CTLI (Conto)	26	1
NTLI (Notícia)	25	
Seqüência Padrão +	Nº Ocorrências	Diferença
CTLI (Conto)	31	4
NTLI (Notícia)	27	

CTLI - Conto com Trabalho de Leitura Individual (TLI); NTLI - Notícia Trabalho de Leitura Individual (TLI)
Fonte: A autora (2007)

A diferença no número de proposições utilizadas pelos sujeitos entre os gêneros conto e notícia com o TLI foi menor na seqüência padrão ou canônica (um ponto). Quanto à seqüência padrão+, os dados mostraram que a diferença foi de

quatro pontos a mais. No entanto, o gênero conto, na mesma seqüência, obteve cinco pontos de diferença a mais que o mesmo gênero na seqüência padrão. As proposições usadas pelos sujeitos nesta diferença foram 1 (uma) Pn0 e 4 (quatro) PnΩ.

4.5 GÊNEROS CONTO E NARRATIVA LIVRE: COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 1 E 5

A tabela 6 demonstra um ganho de quatro pontos para o gênero livre em relação ao conto na seqüência padrão e eles empatam na seqüência padrão +. A diferença entre estes gêneros ocorreu devido ao maior uso das proposições Pn1, Pn2 e Pn5, conforme planilha 3, no gênero narrativo de livre escolha do aluno.

Tabela 6 - Comparativo das condições de produção 1 e 5

Seqüência Padrão	Nº Ocorrências	Diferença
CTLI (Conto)	26	
LTLI (Livre)	30	4
Seqüência Padrão +	Nº Ocorrências	Diferença
CTLI (Conto)	31	0
LTLI (Livre)	31	

CTLI - Conto com trabalho de leitura individual (TLI); LTLI - Livre com trabalho de leitura individual (TLI)
Fonte: A autora (2007).

Para finalizar, constatou-se que o gênero livre, em relação ao conto, teve desempenho mais positivo na seqüência padrão e não há diferença na seqüência padrão+ nos aspectos analisados.

4.6 GÊNEROS CONTO E NOTÍCIA: COMPARAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 2 E 4

A tabela seguinte trata dos dados dos gêneros conto com Trabalho de Leitura Orientada - TLO e notícia com a mesma metodologia.

Tabela 7 - Comparativo das condições de produção 2 e 4

Seqüência Padrão	Nº Ocorrências	Diferença
CTLO (Conto)	35	
NTLO (Notícia)	37	2
Seqüência Padrão +	Nº Ocorrências	Diferença
CTLO (Conto)	40	
NTLO (Notícia)	42	2

CTLO - Conto com trabalho de leitura orientada (TLO); NTLO - Notícia com trabalho de leitura orientada (TLO)

Fonte: A autora (2007).

Os números da tabela 7 indicam que a diferença entre os gêneros conto com TLO e notícia com TLO existe, em ambas as seqüências, padrão (canônica) e padrão+; portanto, em números absolutos, há acréscimo na seqüência padrão +.

Conclui-se que o gênero notícia em relação ao conto teve desempenho mais positivo nos aspectos analisados.

4.7 COMPARANDO AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO 2 E 6 (CONTO E LIVRE COM TLO)

A maior diferença de valores, quando se observa a tabela seguinte, está no número de ocorrências das proposições das seqüências padrão para padrão +.

Tabela 8 - Comparativo das condições de produção 2 e 6

Seqüência Padrão	Nº Ocorrências	Diferença
CTLO (Conto)	35	
LTLO (Livre)	35	0
Seqüência Padrão +	Nº Ocorrências	Diferença
CTLO (Conto)	40	
LTLO (Livre)	41	1

CTLO - Conto com trabalho de leitura orientada (TLO); LTLO - Livre com trabalho de leitura individual (TLO)

Fonte: A autora (2007).

O gênero conto em relação ao número de ocorrências do gênero de livre escolha do aluno não obteve diferença. Ambos atingiram escores de 35 pontos; no entanto, na seqüência padrão +, houve diferença. Os seis pontos de acréscimo foram alcançados nas proposições Pn0 com quatro ocorrências e PnΩ com duas ocorrências do gênero livre com TLO da seqüência padrão +. A tabela 9 e o gráfico 5 abaixo apresentam estes dados.

Tabela 9 - Dados comparativos das condições de produção (CP)

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	GÊNERO	PADRÃO	DIFERENÇA	PADRÃO+	DIFERENÇA
CTLI X CTLO 1 x 2	CTLI	26		31	
	CTLO	35	9	40	9
NTLI X NTLO 3 x 4	NTLI	25		27	
	NTLO	37	12	42	15
LTLI X LTLO 5 x 6	LTLI	30		31	
	LTLO	35	5	41	10
CTLI X NTLI 1 x 3	CTLI	26	1	31	4
	NTLI	25		27	
CTLI X LTLI 1 x 5	CTLI	26		31	
	LTLI	30	4	31	0
CTLO X NTLO 2 x 4	CTLO	35		40	
	NTLO	37	2	42	2
CTLO X LTLO 2 x 6	CTLO	35		40	
	LTLO	35	0	41	1

Fonte: A autora (2007).

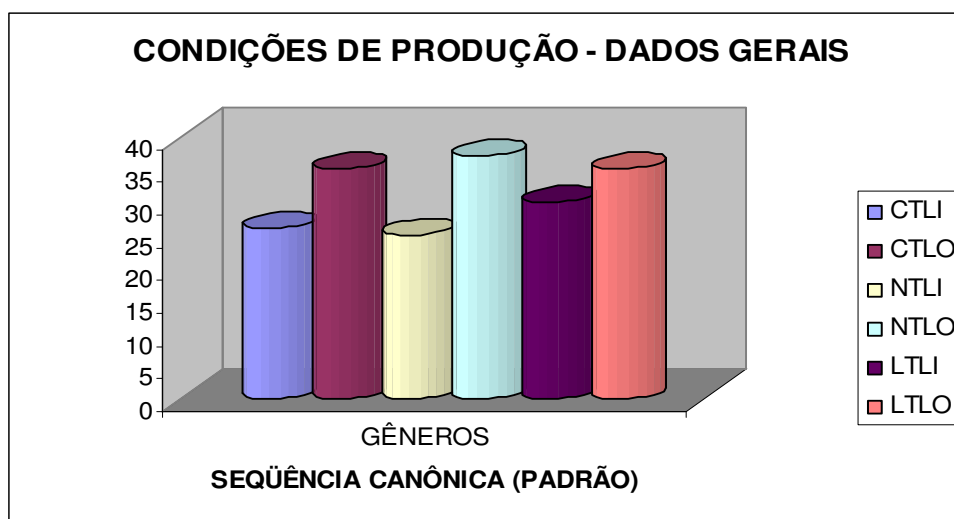


Figura 5 – Condições de Produção – Dados Gerais
 Fonte: A autora (2007).

O desempenho mais produtivo no que se refere ao uso de seqüências narrativas, respondendo ao objetivo específico de número 2.3.3, foi a produção do gênero notícia, seguido do gênero conto quando empregado o trabalho de leitura orientado - TLO. A diferença na produção de seqüências narrativas entre os gêneros em questão é mínima, apenas duas ocorrências, demonstrando que se deve continuar a pesquisa com mais dados, a fim de alcançar resultados mais sólidos.

5. AVALIAÇÃO DAS HIPÓTESES E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das hipóteses serão discutidos, neste capítulo, os principais aspectos desse estudo e apresentadas algumas razões presumíveis que justificam os dados alcançados nesta pesquisa. As avaliações obedeceram a critérios estatísticos tendo como objetivo verificar em que proporção o uso do mesmo gênero na leitura e escritura favorece a produção de textos mais positivos, tendo como parâmetro a seqüência narrativa e para isso, considerou-se a seqüência narrativa padrão (canônica), concebida como ideal por Jean Michel Adam (1985 e 1987).

A discussão tem início com a abordagem dos principais aspectos dos resultados desta investigação, considerando-se os pressupostos teóricos da pesquisa empreendida. Considerando os pareceres de Smith (1984) em “Ler como escritor”, faz-se uma abordagem sobre o uso do trabalho de leitura orientada, o TLO, nomeado no decorrer desta pesquisa.

A hipótese 2.4.1 desta pesquisa - “os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 2,4 e 6, comparado ao desempenho nas condições de produção 1, 3 e 5” - sugere que as produções as quais tiveram o trabalho de leitura orientada fossem mais positivas que as que tiveram trabalho de leitura individual. Os resultados da tabela 9 comprovam que, quando foi usado o método Trabalho de Leitura Individual - TLI *versus* o Trabalho de Leitura Orientada – TLO, este último apresentou mais positividade no que se refere à seqüência narrativa, ratificando a hipótese de número 2.4.1 desta pesquisa.

Devemos considerar para a explicação da positividade do resultado desta hipótese a compreensão textual, a ativação de conhecimentos prévios e o resumo, conforme explanado nos pressupostos teóricos desta pesquisa. Ficou claro que esses componentes estão interligados e interatuam, proporcionando resultados positivos ao trabalho feito pela autora desta pesquisa. No processo de reescritura do texto em forma de resumo dá-se a compreensão. O sujeito faz a reconstrução

dos pontos relevantes do texto-base que ficaram registrados na memória e os amolda de acordo com seu conhecimento de mundo, conforme esclarece Kleiman (1992).

Nem sempre os alunos encontram na escola ambiente adequado para o desenvolvimento do leitor-escritor, porque professores não se sentem parte desse “clube”. Muitos focalizam seu trabalho na memorização de regras de ortografia, pontuação, uso de maiúsculas, etc. E isso não é suficiente. Outros muitos estão preocupados em avaliar a produção dos alunos de forma lógica, pois fixam-se nas questões administrativas e burocráticas quando, na verdade, deveriam demonstrar que há vantagens em ser membro do “clube dos escritores”. “A maneira como a escola está organizada não favorece a colaboração; prevalece a instrução em vez da demonstração, e a avaliação em vez do propósito.” (SMITH, 1984, p. 13).

Em relação à hipótese 2.4.2 - “Os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 1 e 2, comparadas às condições de produção 3 e 4; 5 e 6.” – considerando as diferenças serem muito pequenas é difícil assegurar se elas se confirmam ou não. O que é possível perceber é que a condição de produção 3 e 4 apresenta uma vantagem muito pequena em relação a condição de produção 1 e 2. Em apenas uma condição de produção foi verificada maior positividade no gênero conto quanto à seqüência narrativa, conforme tabela 9: na condição de produção 1 x 3 (conto TLI x notícia TLI) , tanto na seqüência padrão quanto padrão+.

Na verdade, estas pequenas diferenças indicam que os alunos utilizaram das seqüências narrativas e que transportaram, possivelmente, as seqüências do conto para os demais gêneros produzidos. No caso da notícia, especificamente, cabe salientar que na seqüência padrão+ a elevação dos dados está associada ao uso pelos alunos, do prefácio ou da introdução ($P_n\Omega$) transposto do conto ao “lead” constituinte do gênero notícia. Estes dados indicam que o trabalho de leitura com o gênero conto, orientado ou não, influenciou o uso das seqüências narrativas na produção escrita.

Neste estudo, a teoria de Smith (1983, p. 5), segundo a qual, “para aprender a escrever para jornais, deve-se ler jornais [...]; para escrever artigos de revista,

deve-se folhear uma revista; para escrever poesia, ler poesia; para aprender o estilo convencional de memorandos de sua escola, consulte os arquivos de sua escola”, confirmou-se de maneira oposta. No decorrer dessa pesquisa ficou acertado que, para medir a positividade das produções seriam seguidas as seqüências narrativas e dessa maneira, o gênero perdeu a relevância. Neste caso, o gênero não foi considerado como parâmetro para a avaliação da positividade nas produções textuais. Por esta razão, a teoria de Smith (1984) acima explicitada mantém-se como fato na presente pesquisa.

Para corroborar Smith, cita-se um episódio ocorrido nesta pesquisa. A tabela 4 demonstra cinco produções de conto no gênero de livre escolha do aluno. Constata-se com esse fato que, como o aluno teve o texto-fonte (conto) como paradigma, ficou mais simples produzir um texto do mesmo gênero, já que a estrutura havia sido acionada durante a leitura dramatizada e organizada através do resumo. Contudo, há necessidade de mais produções textuais para averiguar e atestar, conclusivamente, o resultado desta investigação.

Quanto a hipótese 2.4.3 - “Os alunos apresentam desempenho mais positivo no uso de seqüências narrativas nas condições de produção 2, comparada às demais condições de produção 1,3,4,5 e 6”. - A condição de produção 2 refere-se ao gênero conto com o trabalho de leitura orientada - TLO. Relacionando os dados, conclui-se que a condição de produção 2 foi mais positiva nas seguintes situações:

- Conto TLO (2) x conto TLI (1);
- Conto TLO (2) x notícia TLI (3);
- Conto TLO (2) x livre TLI (5).

Nas demais condições de produção verificaram-se empate CP2 x CP6 – conto TLO *versus* Livre TLO e perda na CP2 x CP4 – conto TLO *versus* gênero notícia TLO. Embora as diferenças não sejam significantes, a registrar que a notícia apresenta uma vantagem pequena em relação ao conto, tanto na seqüência padrão (canônica) quanto na seqüência padrão+. O fato da notícia ter apresentado resultado mais elevado pode estar relacionado ao fato de, no TLO, ter havido durante a explicação, a exposição de duas manchetes jornalísticas.

O fato de a pesquisadora ter exposto oralmente, como exemplo, uma manchete fictícia embasada no texto-fonte encaminhou, favoravelmente, a produção do gênero notícia, pois acionou os conhecimentos que os alunos já traziam do gênero e que transpuseram através do conto. Mais uma vez, a teoria de Smith (1984) faz sentido para esta pesquisa. Os resultados semelhantes entre os gêneros livre e conto na seqüência padrão, pode estar relacionado a quantidade de produção do gênero conto dentro das condições de produção 5 e 6 (gênero livre). A tabela 4 comprova este fato e explicita que no grupo em que foi aplicado o TLI – trabalho de leitura individual, a produção do gênero conto dentro do grupo de livre escolha do aluno foi de cinco produções, enquanto que no TLO – trabalho de leitura orientada foi zero.

Confirma-se, deste modo, que o trabalho de leitura orientada – TLO instituído pela pesquisadora contribui para a positividade nas produções textuais em seu trabalho como educadora. Asseguramos que, um trabalho que envolva a convicção do professor pela arte de seu ofício, aliado a metodologias voltadas às praticas escolares, proporcionam resultados positivos em qualquer situação de ensino.

CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

A presente pesquisa teve como objetivo principal examinar as relações entre a leitura e escrita, focalizando gêneros textuais que se caracterizam pela dominância de seqüências narrativas. Propôs-se, ainda, a comparar o uso, pelos alunos, de seqüências narrativas na escrita de textos de modo a verificar em que condições de produção os alunos apresentam desempenho mais positivo, no que se refere ao uso de seqüências narrativas.

O apoio teórico foi baseado principalmente nas obras de Jean Michel Adam (1985, 1997), Marchuschi (2002), Kleiman (1992), Poersch (1996, 2001) e Smith (1984, 1991, 1999), que examinam os diversos aspectos envolvidos no processo de leitura-escrita.

Levantados todos os dados da pesquisa e examinadas as hipóteses, os resultados apresentam informações sobre o desempenho na escrita quando há trabalho de leitura orientada - TLO. Verificou-se ainda que, apenas ministrar o conteúdo ou estabelecer um título para produção textual, mesmo oferecendo como paradigma um texto-fonte, não proporcionou resultado positivo. Em todas as situações em que foi empregado o TLO, ficou claro que ocorreu desempenho mais positivo em relação às seqüências da narrativa do que quando os alunos trabalharam com a leitura individualmente (TLI).

Dos vários aspectos importantes para o trabalho de leitura orientada – TLO dois são primordiais: o conhecimento e domínio do professor sobre o assunto lingüístico a tratar, a fim de obter positividade nas produções textuais. A seleção de textos com o perfil adequado à faixa etária, a leitura dramatizada, o acionamento de conhecimentos prévios e a reescrita do texto através do resumo reforça a estrutura do texto-fonte já presente na memória, além de contribuir para a compreensão textual.

De acordo com a tabela 9, o gênero notícia e conto obtiveram resultados mais positivos no que se refere à seqüência da narrativa, quando empregado o trabalho de leitura orientado - TLO. Constatou-se pouca diferença entre os gêneros analisados visto que, sendo o foco para análise desta pesquisa o uso de seqüência narrativa, o trabalho de leitura (individual ou orientada) foi direcionada para este eixo.

Considerando a obra de Smith (1991) “Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler”, se o aluno não tiver a ajuda do professor, com leituras, debates ou discussões específicas a cada trabalho, e, caso não seja acostumado a viver a sós com seus pensamentos e sensações, se não tiver um interior com idéias organizadas e concretas, possivelmente, ao se deparar com um tema e uma folha em branco, perder-se-á no emaranhado de suas idéias, pensamentos e sentimentos.

Considerando os resultados da pesquisa, é possível fazer aos professores, algumas recomendações:

- O professor deve ter conhecimento sobre a estrutura da narrativa e tê-la como marca nos demais gêneros e que, o mesmo tipo de seqüência dominante, ocorre igualmente em outros gêneros;
- Outro conhecimento é de que, para o trabalho com gêneros diversos deve se tomar um eixo lingüístico como o da seqüência dominante;
- Outro conhecimento importante é a relação entre o trabalho de leitura e a produção escrita;
- A compreensão do texto no que se refere aos conteúdos e seqüências e a atividade de conhecimentos prévios favorecem a produção escrita;
- Ainda, que o resumo contribui para a compreensão do conteúdo e da estrutura do texto.

Após as recomendações, é importante discorrer algumas sugestões:

- Se o objetivo é a organização do texto, torna-se indispensável um trabalho voltado às seqüências, especialmente das dominantes;

- Sugere-se que o trabalho seja feito com gêneros diversos, mas de uma mesma seqüência dominante, de modo que o aluno perceba a diferença entre gênero e tipo;
- No que se refere a compreensão textual pode ser sugerido o trabalho realizado nesta pesquisa tendo como base o conteúdo e o gênero, a leitura dramatizada, o levantamento de situações similares e exposição de possíveis formas de introdução de um texto.

Essas são sugestões baseadas nos resultados dessa pesquisa e como o número de sujeitos dificulta a formação de generalizações e a diferença entre os dados são pequenas, é imprescindível mencionar que esta pesquisa não esgota o assunto abordado, face à relevância do tema leitura-escritura. É premente a realização de novas averiguações que atestem a veracidade dos resultados levantados, configurando-se, então, um campo promissor para novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J-M. **Le texte narratif**. Paris: Nathan,1985.
- _____. Types de séquences textuelles élémentaires. **Pratiques n. 56**, dec. 1987.
- _____. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.
- _____.**Les textes: types e prototypes**. Paris: Mathan, 1992.
- BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de P.Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, Adair. Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, N. 37, 2001,,p. 7-23.
- _____. O conceito de gênero textual/discursivo: teorias versus fenômeno. Curitiba. **Anais CELSUL**. Curitiba: UFPR, 2003.
- BRASSART, Dominique Guy. Enseigner/apprend à lire/écrire dès textes épistémiques: em license de sciences de l'Education, . **Lidil** , n.17, 1998, 139-152.
- BRENELLI, Rosely Palermo; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis:: Vozes, 2001.
- BZUNECK, José Aloyseo. O esforço nas aprendizagens escolares: mais do que um problema motivacional no aluno. **Revista Educação e Ensino**. USF, n.1, jan.-jun. 2001, p. 7-18.
- DA COSTA, Newton. **Ensaio sobre os Fundamentos da Lógica**. Hucitec: São Paulo, 1994.
- DEL NERO, Henrique. O problema da Mente na Ciência Cognitiva. **Coleção Documentos. Série Ciência Cognitiva**. São Paulo: IEA:USP, 1992.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. **Gêneros textuais e ensino**. Gêneros textuais, definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GARDNER, H. **Frames of mind**. New York: Basic Books Inc., 1985.
- GORSKI, Edair. Ordenação: continuidades e rupturas. In.: CABRAL, L.G; GORSKI, E. **Lingüística e ensino**: reflexões para a prática pedagógica da língua materna. Florianópolis: Insular, 1998.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore G.V.e TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e coerência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2003.

MACHADO, Anna Raquel. Gêneros textuais e ensino. In: DIONÍSIO, A. P., et al. (Org.). **Revisitando o conceito de resumos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. 2002. In.: KARWOSKY, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. **A coerência textual**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 1996. Col. Repensando a Língua Portuguesa.

_____. **Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo**. Recife: UFPE, abr., 1984.

_____. Gêneros Textuais e Ensino. In: DIONÍSIO, A.P., et. al., (Org.). **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Rio de Janeiro: Lucerna. 2003.

PIGLIA, Ricardo. Teses sobre o conto. Caderno Mais: **Folha de São Paulo**, 30 dez. 2001, p. 24.

POERSCH, José Marcelino. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão em leitura. **Veritas**, n.35 , 1979, p. 77-89

POERSCH, José Marcelino; SMITH M.; KESSLER, M. ET AL. Leitura e escritura: faces distintas, embora intimamente associadas ao processo comunicativo. **Atas do I Congresso Internacional da ABRALIN**, Salvador: FINEP: UFPA,1996.

POERSCH, José Marcelino. A leitura como fonte de saber lingüístico: processos cognitivos. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.36, n. 3, set. 2001, p. 401-407.

RAHAL, Claudia Belmonte. **Superestrutura da notícia**: marcas da moldura ativadas na leitura e na escritura. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In.: MEURER, J.L. et al., (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SAVIOLI, F.P.; FIORIN, J.L. **Para entender o texto**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, V.L.P. Forma e função nos gêneros de discurso. **Alfa**, n. 42, 1997.

SHANKS, D. Breaking Chomsky's rules. **New scientist**, 1993, p.1-5.

Van DIJK, T. A. **La ciencia del texto**: um enfoque interdisciplinario. Barcelona: Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1978.

SMITH, Frank. **Leitura Significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. **Reading like a writer**. Victoria: Canada: Abel Press, 1984.

_____. **Compreendendo a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SWALES, J. Genre Analysis. English. In **Academic and Research Settings**. Cambridge: UK: Cambridge University Press, 1990.

TODOROV, T. **Qu'est-ce que le structuralisme?: Poétique**. Paris: Éditions Du Seuil, 1973.

ANEXOS

ANEXO 1

Texto

O Homem Nu

Fernando Sabino

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro. Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de

emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouvia que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

ANEXO 4 – Produção textual do gênero conto CTLI

Título: A Mulher dos 15 anos.

^{Pn1} Num dia perfeito, a ^{Pn2}relutante ^{Pn3}ocorreu muito feliz vai tomar seu banho e acabou água. Desesperado a menina sai de porta em porta perguntando se tem água, mas a resposta é sempre e mesmo "Não".

Manuela o ^{Pn4}relutante toma um banho de perfume e vai de ^{Pn5}calças. Chegando lá o cobelêxo começa a dizer seu cabelo cochou de quando o ^{Pn2}luz acaba. Meu deus e o cabelo da menina pelo medo dele / ^{Pn2}

Manu desesperado vai colocar o vestido / mas ele ^{Pn4}ingordou e o ^{Pn5}botões de vestige ^{Pn5}caim.

Esperando seu pai ^{Pn1}por ele ^{Pn2}volte a menina ^{Pn3}começo e chorou e ^{Pn5}mancha a cara toda de ^{Pn5}lo'pis de ^{Pn5}alho.

O ^{Pn1}corro do pai ^{Pn2}quebrano ^{Pn3}comunho / a ^{Pn4}menina e ^{Pn5}dirigido a ^{Pn5}impuro / ^{Pn5}usa ^{Pn5}suja ^{Pn5}tudo de ^{Pn5}alho.

Alguém ^{Pn1}um ^{Pn2}fum ^{Pn3}chigene ^{Pn4}fez a ^{Pn5}rongado, ^{Pn5}rufo, ^{Pn5}manchado, ^{Pn5}despedelado e ^{Pn5}per ^{Pn5}fum e ^{Pn5}vestido ^{Pn5}sem ^{Pn5}botão ^{Pn5}coi ^{Pn5}... ^{Pn5}agora ^{Pn5}plado.

Manuela ^{Pn1}entra ^{Pn2}na ^{Pn3}maquina ^{Pn4}sent ^{Pn5}entre ^{Pn5}o ^{Pn5}caspa / ^{Pn5}usa ^{Pn5}o ^{Pn5}luz ^{Pn5}per ^{Pn5}alho ^{Pn5}mais ^{Pn5}de ^{Pn5}botão ^{Pn5}comento ^{Pn5}na ^{Pn5}oculo ^{Pn5}dela ^{Pn5}que ^{Pn5}a ^{Pn5}história ^{Pn5}comensu ^{Pn5}o ^{Pn5}redolo ^{Pn5}o ^{Pn5}dioneo ^{Pn5}era ^{Pn5}perfeito / ^{Pn5}R

R núcleo: Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5

2 " : X X X X X

32 " : X X - - X

42 " : - X - X X

52 " : - X X - X R

ANEXO 5 - Produção textual do gênero conto CTLO

Título: Mico na piscina

Uma vez uma menina estava na piscina e sentiu que algo estava estranho, não sabia se era a piscina que estava diferente ou se tinha acontecido alguma coisa com ela. Ela estava nadando e depois cansada de nadar foi sair da piscina e ^{P_{m4}} quando saiu estava sem a parte de baixo do biquíni, morrendo de vergonha por estar semi-nua na frente dos ^{P_{m3}} outros que estavam na piscina. Pulou para a piscina em busca de seu biquíni, botou ele e saiu correndo daquela piscina. ^{P_{m4}} Para o banheiro e lá três meninas falaram:

-Que mico hein! [avaliador do texto por outros: foi um misto]

$P_{m1} + P_{m2} + P_{m3} + P_{m4} + C_{m8}$

ANEXO 6 - Produção textual do gênero notícia NTLI

Título: Flores de Suspiros de otentado se puder

[^{Pn1+Pn2} Ontem no condomínio Primavera na Zona Sul de Porto Alegre foi acusado de assédio sexual a uma senhora de 71 anos, que chamou a ^{SA2} polícia e o ^{SA3} suspeito se preso.

Na delegacia o suspeito disse que tudo era um mal entendido, que ele iria tomar banho mas sua mulher tinha se adiantado e resolveu tomar café ^{SA4} nele, foi lá e não ^{SA4} no área de serviço no para-peito da janela ^{SA4} até que ^{SA4} não ^{SA4} e fechou a porta.

O delegado não aceitou a história de tomar café nele e pensou que ia assediar a sua mulher também, o suspeito que não pode ser publicado e seu nome terá proteção preventiva por 2 semanas.

* Núcleo - accional - SA1 - SA2 - SA3.

* 20 núcleo - SA3 - SA1 - SA2

* 30 núcleo - NÃO PREVISTO (B)

$Pn1 + Pn2 + Pn3 + Pn4 + Pn5$

n3
Pn1
Pn2

ANEXO 7 – Produção textual do gênero notícia NTLO

Título: O grande susto

A polícia investiga um caso de uma velha que tomou um tremendo susto. Foi um homem nu de uma volta no prédio e a velha ao sair de casa se deparou com a sua frente tem um homem. Ela chama a polícia no seu prédio o mais rápido possível para investigar o caso. A polícia vai ao apartamento do homem e a velha em que foi pegar o pão para fazer o café e com um pequeno vasilhame porta-baixos. Ela a velha diz que ele era um marido levado. Este caso vai ser investigado mais detalhadamente.

$P_{n0} + P_{n1} + P_{n2} + P_{n3} + P_{n4} + P_{n5}$

EH 21/08/07

ANEXO 8 - Produção textual NTLO 05

Título: Senhora Toma susto ao ver homem nu em praça.

Um padreiro que queria pegar um pão na janela estava nu pois já ia entrar no banco mas ele não esperava que a porta de sua casa iria bater e uma vizinha iria ligar para a polícia e todas as outras vizinhas olhariam. (Pn2)

A Senhora acusa o homem de abuso sexual e o caso dele é sendo analisado pela polícia.

Ele responderá ao processo de abuso sexual e se seu caso for dado como verídico ele terá 5 anos de prisão.

Após a Senhora ter chamado a polícia, chegaram policiais, repórteres, amigos, vizinhos, tudo para saber do acontecido.

Os repórteres entrevistaram ele e ele contou tudo o que havia acontecido mas depois entrevistaram a Senhora contou outra versão.

Como vizinhos não tinham entendido nada e alguns viam o homem nu, teste muita e a favor da Senhora. Como o homem não tinha nenhuma testemunha e nenhum advogado, ele foi preso por 5 anos.

Reportagem policial com sequências Pn1

Pn1 + Pn2 + Pn4 + Pn5 + Pn3 + Pn4 + Pn5

ANEXO 9 – Produção textual do gênero de livre escolha do aluno LTLI

Título: Coisa a Tadateem.

Avizida Tadateem:

^{Pm0} Eu sempre passei algum mês, tentava estudar mas não consigo. Parece que eu tenho um irmão que elas vem atrás de mim.

^{Pm1} Eu pago mês mesmo que seja um pequeno. Por exemplo: Uma vez, esse ano ainda, na aula de Português a professora Sara chamou o nome de um colega meu, e eu acabei confundindo com o meu, e fui até onde ^{Pm2} ela, tára. Daí ela repetiu ^{Pm3} o nome do meu colega, daí eu entendi que era o nome dele, não o meu. E voltei ^{Pm4} pro meu lugar, e na certa tudo mundo viu.

- 2º núcleo -

^{Pm5} Outros sai na parada, quando tára eu e mais três colegas. Um deles pega ônibus comigo, as outras dois não.

Bom a gente tára esperando o ônibus, e ele estava vindo. Quando ele chegou na parada, eu entrei no ^{Pm2} ônibus, e vi que meus colegas, alhaream pro mim e olham, eu fiquei quieta. E, o ônibus, começou a andar. Eu perguntei pro cobrador ia até onde eu ^{Pm3} morava, ele apenas, me respondeu que não ia.

^{Pm4} Eu disse que descer na outra parada, e disse que sair pela frente. E peguei o ônibus que estava vindo, atrás de que eu estava, que pra acabar, meu colega, tára lá. ^{Pm5}


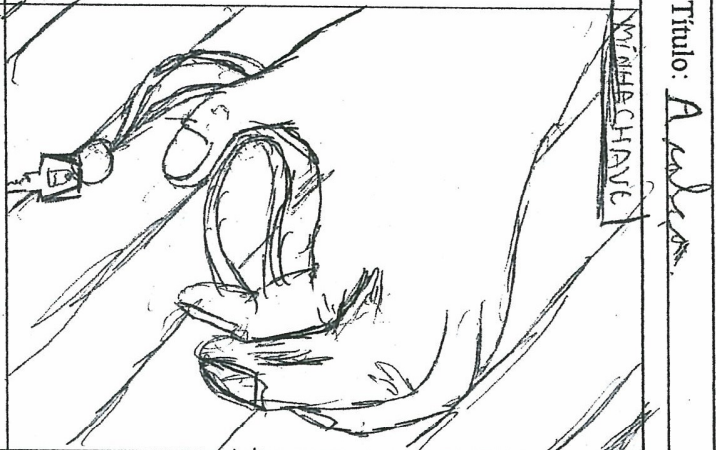
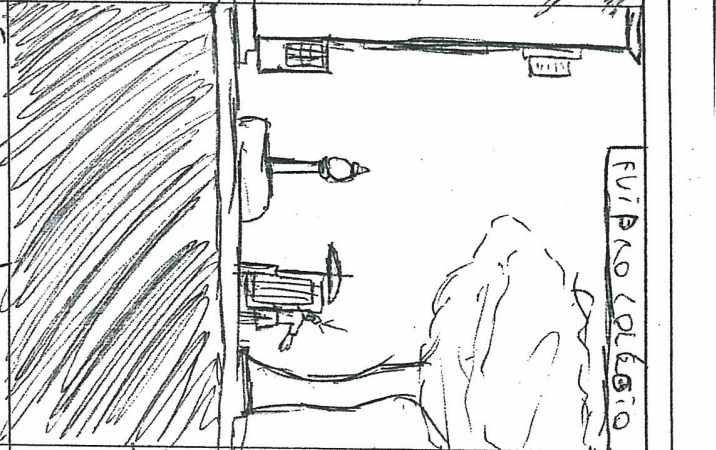
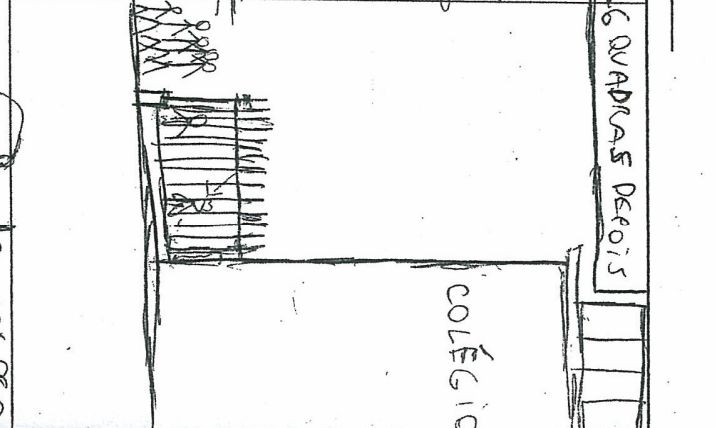

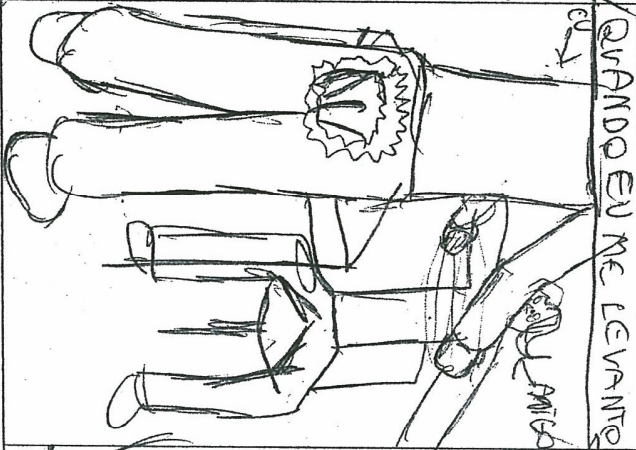
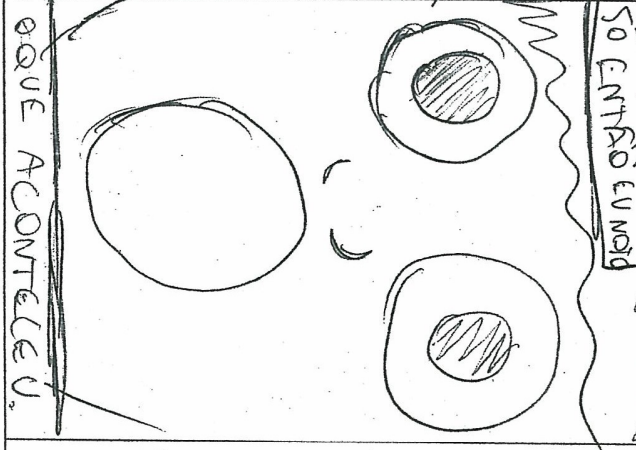
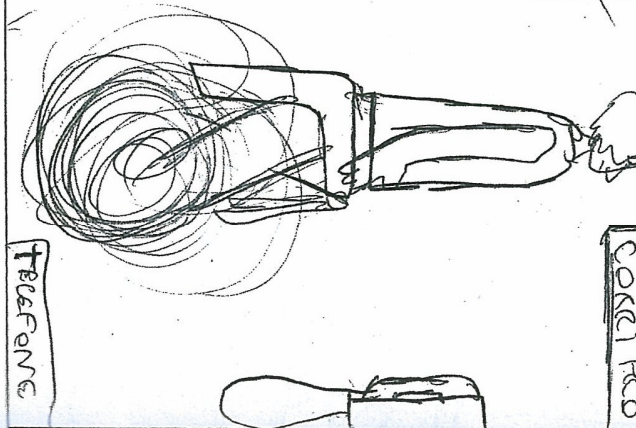
E pra ajudar, nas outras dias, eles guaram de mim.

12 Pm0 + Pm1 + Pm2 + Pm3 + Pm4 + Pm5

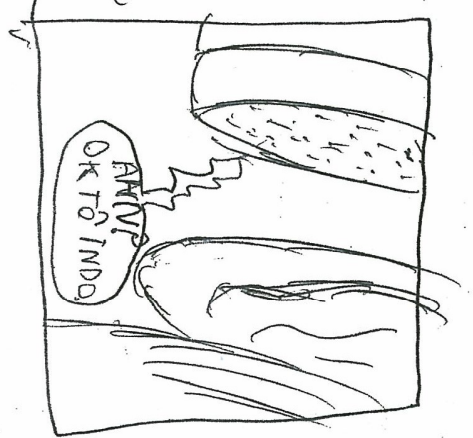
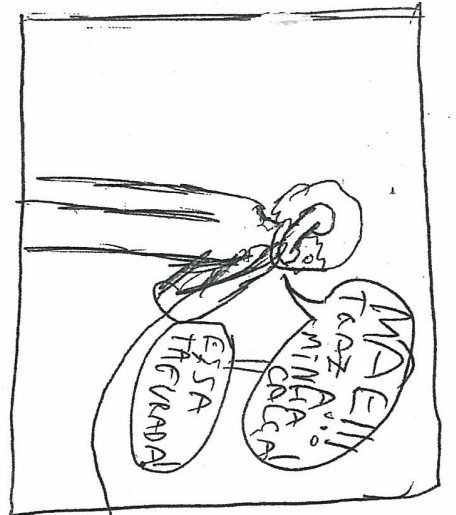
22 Pm1 + Pm2 + Pm3 + Pm4 + Pm5

ANEXO 10 – Produção textual do gênero de livre escolha do aluno LTLO

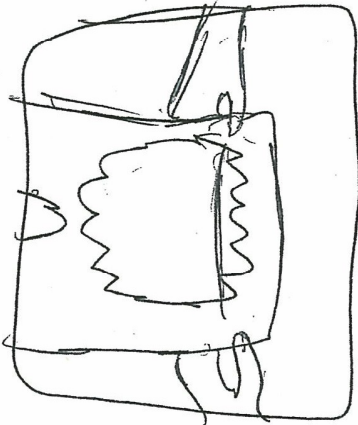
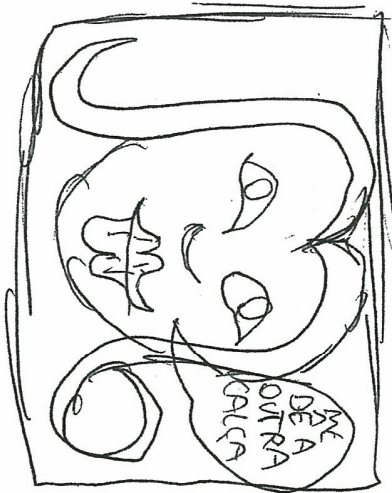
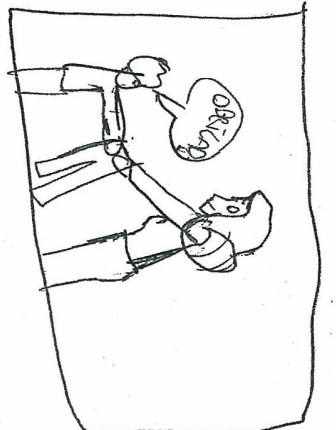
HISTÓRIA EM QUADRIINHOS → Título: A calça

<p>EM CASA BOTANDO A CALÇA</p>  <p>eu</p>	<p>MINECHAVE</p> 	<p>FUI AO COLÉGIO</p> 	<p>6 QUADRIÑAS DEFOIS</p>  <p>COLÉGIO</p>
<p>NA SALA DE AULA</p>  <p>ANILBO</p>	<p>QUANDO EU ME LEVANTEI SO ENTÃO EU ME DEDI</p>  <p>DEU LANTO</p>	<p>QUE ACONTECEU.</p> 	<p>CORRI PRO</p>  <p>TECERANE</p>

Nome: Mariana Reis Turma: 1º1 Colégio: Maria da Graça Pedreira



9m0
ALGUM
TEMPO DEPOIS



FIN

9m5 - Me dá outra calça.
- É tá a paga.

9m1 - Em casa bebendo a calça.

- minha charré
- Fui pro colégio
- 6 quadras depois
- na sala de aula

9m2 - Quando eu me levantei (figura da calça no quadro)

9m3 - Só entendi eu
mto o que aconteceu

- edru pro telône
- mãe! mas a minha calça essa tá furada

9m4 - Ahm? Ok, tá indo

- Algum tempo depois (a mãe entrega-me a calça)

CURRICULUM VITAE

Dados Pessoais

Nome Claudia Sanches Moreira Osório
 Nascimento 08/11/1965 - Lins/SP - Brasil
 CPF 37875388104

Formação Acadêmica/Titulação

2006 Mestrado em Lingüística e Letras.
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS,
 Porto Alegre, Brasil
 Título: Produção textual: o gênero de estrutura narrativa na relação
 leitura-escrita
 Orientador: Vera Wannmacher Pereira
 Bolsista do(a): Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de
 Nível Superior

2001 - 2005 Graduação em Letras.
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS,
 Porto Alegre, Brasil
 Título: Polissemia em manchetes de jornal
 Orientador: Jane Rita Caetano

Formação complementar

2004 - 2004 Curso de curta duração em Oficinas das Semanas de Letras da
 PUCRS.
 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS,
 Porto Alegre, Brasil

Atuação profissional

1. Colégio Província de São Pedro - PSP

Vínculo institucional

2005 - Atual Vínculo: Celetista, Enquadramento funcional: Professor Titular,
 Carga horária: 20, Regime: Parcial

Produção em C, T & A

Produção bibliográfica

Livros publicados

1. ★ OSÓRIO, C. S. M., Léia Cassol, Marion Cruz
Bruxa Merreca e Bruxa Zamyá Viajando pelo Brasil. Porto Alegre : Editora Cassol, 2005, v.1. p.50.
2. ★ OSÓRIO, C. S. M., Léia Cassol
Bruxa Merreca e Bruxa Zamyá. Porto Alegre : Editora Cassol, 2003, v.1. p.40.

Capítulos de livros publicados

1. ★ OSÓRIO, C. S. M.
Luana na-lua In: Poemas no Ônibus.12 ed.Porto Alegre : Unidade Editorial, 2004, v.1, p. 23-23.

◊

Produção artística/cultural

1. ★ OSÓRIO, C. S. M., Léia Cassol
Bruxa Merreca e Bruxa Zamyá, 2003