

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS — UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**QUESTÕES PARA ALÉM DA DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO: UM OLHAR PARA O
ENSINO DE PONTUAÇÃO EM SEQÜÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO
TEXTUAL CONTO HUMORÍSTICO INFANTIL**

DAIANA CAMPANI

São Leopoldo

2005

DAIANA CAMPANI

**QUESTÕES PARA ALÉM DA DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO: UM OLHAR PARA O
ENSINO DE PONTUAÇÃO EM SEQÜÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO
TEXTUAL CONTO HUMORÍSTICO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

São Leopoldo

2005

Daiana Campani

**QUESTÕES PARA ALÉM DA DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO: UM OLHAR PARA O
ENSINO DE PONTUAÇÃO EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O GÊNERO
TEXTUAL CONTO HUMORÍSTICO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Aprovada em _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães — UNISINOS
Orientadora

Profa. Dra. Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes — PUC Minas
Examinadora

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza — UNISINOS
Examinadora

AGRADECIMENTOS

A Deus, acima de tudo, que possibilitou a realização desta e, conseqüentemente, de muitas outras conquistas.

À professora Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães, minha orientadora, que acreditou no meu potencial, que teve sempre um sábio conselho nos momentos de dúvidas, e que, acima de tudo, comigo compartilha a preocupação com e o encanto pelo ensino de língua materna na educação básica.

Às professoras Dra. Cátia de Azevedo Fronza e Dra. Luciene Juliano Simões, que não só socializaram conhecimentos durante as aulas do curso, mas também que, com as sugestões dadas durante a Banca de Qualificação, muito contribuíram para a realização deste trabalho.

À professora Dra. Ana Cristina Ostermann, que, com seu entusiasmo pelo trabalho em Lingüística Aplicada, muito me incentivou e contagiou.

Aos colegas do PPGLA, em especial à Juliana, à Carmen e à Juciane, que comigo dividiram momentos importantes desta caminhada.

À CAPES, que me concedeu a bolsa de estudos e, com isso, viabilizou esta conquista.

À equipe diretiva da escola em que realizei a pesquisa, que muito me apoiou para a realização este trabalho.

Às minhas colegas da FACCAT, que sempre me incentivaram, ajudaram e acreditaram em meu trabalho.

Aos meus queridos alunos sujeitos desta pesquisa, com os quais aprendi muito mais do que “resolver problemas” de pontuação.

A todos aqueles que estiveram do meu lado e que, de uma forma ou de outra, contribuíram para o cumprimento desta etapa.

RESUMO

Na área de ensino de língua materna, vários trabalhos vêm discutindo questões relacionadas à didatização do gênero. Um ponto, entretanto, pouco tem sido contemplado: a relação entre gênero e elementos de estruturação lingüística. Dolz e Schneuwly (2004) são bastante enfáticos a esse respeito ao afirmarem que uma seqüência didática não deve contemplar itens de estruturação de línguas, entre os quais está incluída a pontuação. Tais conhecimentos, segundo os autores, precisam ser construídos em outros momentos, tratando-se, nas seqüências, apenas das características específicas do gênero escolhido. Esta dissertação objetiva fazer avançar a reflexão sobre a possibilidade de um item de estruturação de língua como a pontuação, por ser necessário à constituição de determinado gênero, fazer parte da seqüência que o explore. Nesse sentido, este trabalho apresenta os resultados de uma proposta de ensino de língua materna que buscou incluir o estudo da pontuação em seqüência didática sobre o gênero textual conto humorístico infantil desenvolvida com alunos de 5ª série de uma escola pública de um município do Vale dos Sinos - RS. Esses alunos apresentavam, em grande parte de seus textos, “blocos de orações” — orações meramente justapostas ou ligadas apenas por conectores (predominantemente “e”) ou por vírgulas (FRANCHI, 1990). Recorrendo a subsídios de teorias de aquisição e desenvolvimento de linguagem escrita, com ênfase em coesão textual e pontuação, foi possível construir um suporte teórico que amparasse a seqüência didática. Essa seqüência, baseada em pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, buscou abordar o texto como um todo, sem desconsiderar seus aspectos sociodiscursivos, e, assim, refletir sobre a importância da pontuação para a produção do gênero conto humorístico infantil. Os resultados comprovam que a prática da escrita com o gênero escolhido foi enriquecida com a abordagem de um tópico do domínio da língua, construído simultaneamente com os conhecimentos específicos do gênero.

Palavras-chave: gêneros textuais, pontuação, interacionismo sociodiscursivo

ABSTRACT

In the research field of first language acquisition, several studies have discussed issues related to the approaching of genres in the classroom. One issue, however, has not completely been dealt with: the relation between genre and elements of the linguistic structure. Dolz and Schneuwly (2004) strongly claim that a didactic sequence does not have to embrace items of the linguistic structuring, within which punctuation is included. Such a knowledge, they argue, have to be constructed in different moments. In the sequences, only the specific features of the selected genre should be dealt with. This dissertation aims at advancing the reflection upon the possibility of an item of the linguistic structuring, such as punctuation, be part of the sequence that explores a certain genre, since punctuation is considered necessary for the constitution of the genre. In this way, this study presents the result of a proposal for the first language classroom that tried to include punctuation as an item to be studied in a didactic sequence for a humorous short story for children. This proposal was developed with 5th grade students of a public school in a city which belongs to Vale dos Sinos, in RS. These students presented, in most of their texts, 'blocks of clauses' - clauses that were merely juxtaposed or linked by connectors (mainly 'and') or by commas (FRANCHI, 1990). Making use of theories concerned with the acquisition and development of written first language, and focusing on textual cohesion and punctuation, it was possible to build a theoretical approach that could give support to the didactic sequence. This sequence, based on the sociodiscursive interactionist presuppositions, tried to approach the text as a whole, without disconsidering its sociodiscursive aspects, and, so, reflect about the importance of punctuation for the production of the genre of humorous short story for children. The results show that the practice of writing through the selected genre was enriched with the approach of a topic related to the language domain, built simultaneously with the specific knowledge of the genre.

Key-words: textual genres, punctuation, sociodiscursive interactionism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
1 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR PARA A PONTUAÇÃO.....	18
1.1 Sobre a pontuação: questões a serem lembradas.....	19
1.2 A caracterização do fenômeno “bloco de orações”.....	32
1.3 Em busca de elementos para a compreensão do <i>processo</i> de aquisição e desenvolvimento de pontuação e para a transposição didática.....	41
1.2.1 As idéias de Rocha.....	41
1.2.2 As idéias de Chacon.....	45
1.4 Uma breve síntese: as concepções básicas deste trabalho.....	48
2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS BASES PARA A PROPOSTA DE TRABALHO COM UM GÊNERO TEXTUAL EM SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS.....	52
2.1 Algumas idéias do ISD.....	54
2.1.1 Considerações sobre a origem e o projeto do ISD.....	54
2.1.2 Conceitos-chave: <i>ação, atividade</i> e <i>gêneros</i>	58
2.1.3 Implicações da teoria para a sala de aula.....	61
2.2 Os gêneros na escola: a proposta de Schneuwly e Dolz.....	63
2.2.1 A seqüência didática.....	66
2.2.2 As etapas de uma seqüência didática.....	68
2.3 Avaliação da proposta: a contribuição do modelo de análise e descrição de textos de Bronckart.....	71
2.4 A questão do bloco de orações: qual o papel de um tópico de estruturação de línguas nessa proposta?.....	74
3 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA.....	79
3.1 O local de aplicação da proposta e os sujeitos.....	79
3.2 A construção da proposta.....	81
3.2.1 A modelização do gênero escolhido.....	81
3.2.2 A seqüência didática.....	90
3.3 A coleta de dados.....	94
3.4 A análise dos dados e a avaliação da proposta.....	94

4 OS RESULTADOS: A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS SEGUNDO O MODELO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO.....	97
4.1 A infra-estrutura geral.....	98
4.1.1 O conteúdo temático.....	99
4.1.2 A seqüência narrativa.....	108
4.2 Os mecanismos de textualização.....	114
4.2.1 Conexão interfrásica.....	114
4.3 Os mecanismos enunciativos.....	131
4.4 Um olhar para três casos.....	134
4.4.1 A produção de Luan.....	135
4.4.2 A produção de Júlia.....	140
4.4.3 A produção de Luís.....	143
CONCLUSÃO.....	149
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
ANEXOS.....	156
Anexo A— Quadro com a seqüência narrativa.....	157
Anexo B — Exercícios de pontuação com e sem formato gráfico.....	158
Anexo C — Roteiro para elaboração de um conto humorístico.....	160
Anexo D — Texto reescrito no computador.....	161
Anexo E — Exercícios de reescrita de textos de colegas.....	162
Anexo F — Exercício de reescrita em duplas.....	163
Anexo G — Ficha de Avaliação.....	164
Anexo H — Questionário.....	165
Anexo I — As produções dos alunos.....	166

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de alguns questionamentos proporcionados pela experiência de ser mestrande em Linguística Aplicada e, concomitantemente, professora de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. No final de abril de 2004, comecei a trabalhar como professora de alunos de 5ª série, em uma escola de bairro de classe popular de um município do Vale do Sinos. Ao entrar em contato com as produções de texto de meus alunos, encontrei um fenômeno muito freqüente, extremamente relacionado à aquisição das convenções de pontuação. O modo como eles escreviam demonstrava que muitos ainda não haviam construído, de fato, as noções das unidades que formam o texto escrito e, conseqüentemente, nem sempre as marcavam com os sinais que, de acordo com as convenções da língua escrita, seriam os considerados mais “adequados”. Muitos deles apresentavam, em um parágrafo, orações justapostas ou ligadas apenas por conectores (predominantemente “e”) ou por vírgulas, com o ponto final, algumas vezes, sendo usado somente ao término do parágrafo. Vejam-se alguns fragmentos de textos, produzidos no início de meu trabalho:

Luís¹:

*Era uma ves um menino que chamava Deivis
que sempre jogava lixo na rua. Serto dia ele sonhou que
era uma lata de lixo que se chamava lixovis ele era
uma lata de lixo que ficava na sidade ele via todo
mundo jogando papel, plastico garrafa etc no cham
ele ficou pensando que todo as pessoa tocam lixo na
entao vou fechar a tampa e vou ir far com*

¹ Os nomes dos alunos são fictícios e foram escolhidos por eles mesmos para fins desta pesquisa.

o prefeito. Chegando lá ele falou que não ia abrir a tampa até decidir que as pessoas jogassem lixo no lixo ele falou então vou colocar uma lei quem colocasse lixo no chão ia ganhar uma multa de 100 R\$. A lixeira deixou de ir em bora e abriu a tampa. Ele se acordou com sua arma chamando vai varrer este quarto cheio de papel, o plástico que vocês jogam no chão. (...)

Alex:

Certo dia, calvin recebeu uma tarefa de seu pai, teve que levar o lixo pra fora do apartamento!

Chegando lá, encontrou seu amigo Eduardo, oi calvin, tudo bem!

Tudo bem nada! Por que. (...)

Rodrigo:

Eu estava muito triste sobre um amigo meu o lixo ele estava com muitos problemas eles enchiam ele de lixo e qualquer porcaria, chutavam não cuidavam e ele estava sempre cheio de coisas misturadas.

Então ele se revoltou e decidiu se comunicar com as outras latas de lixo ele perguntou — vocês também se sentem mal com isto? Elas responderam — sim todos nós chutam nos mal-tratam não nos dão valor e nos jogam qualquer porcaria. (...)

Láís:

Era uma vez, uma lata de lixo chamada Mis Lixo Catinga que ficava todo dia cansada, que colocavam nela todo tipo de coisa e é aquele desperdício que ia pra dentro do lixo.

De tanto ela ficar cansada do desperdício ela resolveu fazer uma greve que era um protesto sobre desperdício, então ela comunicou uma reunião e convidou todos seus amigos e eles discutirão tudo sobre isso, e fizeram cartazes, pegaram microfones, começaram a falar:

— Cuide do desperdício, não deixe a TV ligada, não ficar muito tempo no banho não tocar coisas necessárias no lixo e etc...(...)

Embora os alunos estivessem em níveis diferentes (observe-se que, enquanto Rodrigo — mesmo que não totalmente — e Láís já distinguiam narração de discurso direto, Luís não o fazia, e Alex oscilava entre a não-distinção e a troca de linhas), os seus textos demonstravam que, até então, a escola parecia não estar oferecendo oportunidades para que o aluno construísse os conhecimentos relacionados às convenções de pontuação. Ao analisar, então, o

que os alunos, até o momento de minha chegada, naquele ano, haviam trabalhado sobre essa questão, percebi que havia sido enfatizada a classificação de frases isoladas como “negativas, interrogativas, afirmativas, exclamativas e imperativas”, e, em seguida, o uso dos sinais havia sido cobrado nas produções de textos.

O fato de a escola, até então, não ter auxiliado seu aluno como poderia no que se refere à construção das convenções de pontuação parece não ser um fato característico apenas da realidade com que me deparei. Outros pesquisadores, tais como Cardoso (2002), Guimarães (1990) e Franchi (1990) — autora esta que caracterizou e deu o nome de “bloco de orações” ao fenômeno, conforme será possível perceber mais adiante —, também já o constataram. Uma das causas dessa não-intervenção, parece-me, está muito relacionada à, por vezes, preocupante realidade do ensino de nossa língua materna. Conforme Rojo e Cordeiro (2004), no Brasil, assim como em outras partes do mundo, as idéias — nem tão recentes — de que o texto deva ser tomado como base para o ensino e a aprendizagem de língua materna originou “uma gramaticalização dos eixos do uso, passando o texto a ser um ‘pretexto’ não somente para o ensino de gramática normativa, mas também de gramática textual, na crença de que ‘quem sabe as regras sabe proceder’” (2004, p. 9).

As considerações de Neves (2002) vão ao encontro dessas constatações. Ao entrevistar 170 professores, a pesquisadora constatou que 100% afirmam *ensinar* gramática e que esses mesmos professores confessam acreditar que seu trabalho nessa perspectiva “não serve para nada”. De acordo com a autora, com essa realidade, “despreza-se quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem”. O resultado disso, continua ela, são “trabalhos em compartimentos totalmente apartados: de um lado, *redação e leitura com interpretação* (...) e, de outro, gramática” (2002, p. 238).

Nesse mesmo trabalho, Neves também constatou a preferência dos professores por dois tipos de exercícios: classificação de palavras e discriminação de funções sintáticas. A mesma pesquisa ainda evidenciou que os professores, para fugirem da acusação de trabalharem artificialmente a gramática, na maioria afirmam trabalhar a partir de textos, o que nada mais representa, para a autora, do que retirar palavras e frases dos textos e trabalhar com elas como um estatuto autônomo.

Parece-me que, com uma proposta de mera classificação de frases isoladas, dificilmente a escola poderia colaborar para ajudar seu aluno em questões de pontuação. Dessa forma, é de grande importância aprofundar a discussão sobre tal assunto e discutir alternativas que poderiam auxiliar professores a abordar esse tópico em sala de aula. Se não trabalhada no Ensino Fundamental, a ocorrência de “blocos de orações” poderá estender-se durante os outros níveis de ensino e comprometer a produção textual dos alunos. Mas como, então, contribuir para auxiliar os alunos nesse tópico? Como ajudá-los a construir noções das unidades importantes de um texto escrito, tais como as de frase e parágrafo, e a marcá-las com os sinais de pontuação conforme as convenções da língua escrita? Como construir uma proposta que não tome o texto como “pretexto” para o ensino de pontuação? Foi com base em questões norteadoras como essas que construí, de agosto a dezembro de 2004, o trabalho com meus alunos cujos resultados discuto nesta dissertação.

Como mestranda em Linguística Aplicada, entrei em contato com uma proposta de trabalho para ensino de língua materna que toma como objeto de ensino o domínio das características específicas de determinados gêneros textuais (os conteúdos que veiculam, as suas unidades lingüísticas e a sua estrutura comunicativa) em detrimento de aspectos puramente formais, como os apontados na pesquisa de Neves, por exemplo. Ao conhecer a

proposta de ensino de gêneros em seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz (2004), passei a acreditar que um trabalho a partir das idéias dos autores poderia fazer com que meus alunos se deparassem com efetivas situações sociais de leitura e produção de texto e, além disso, dominassem progressivamente as características dos gêneros de textos trabalhados.

Contudo, ao estudar um pouco mais a teoria dos dois pesquisadores suíços supracitados e ao tentar relacioná-la à realidade de meus alunos, não obstante os vários aspectos em que acredito — e muito —, percebi que ela parecia estar deixando de lado um ponto que, em meu caso, merecia a intervenção didática. Segundo os autores, como será mais aprofundado nos próximos capítulos, um trabalho com gênero de texto deve apenas privilegiar a “aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido”, e os conhecimentos acerca de tópicos relacionados à estruturação de línguas, entre eles a pontuação, devem ser construídos em outros momentos, por meio de *corpora* de “frases a serem melhoradas” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

A partir desse momento, comecei a me dedicar mais ao objeto de estudo “pontuação” e a refletir sobre a possibilidade de, dentro de um trabalho em seqüências didáticas sobre características de um determinado gênero de texto, incluir tal tópico. Essa possibilidade surgiu da hipótese de que a pontuação, em determinados gêneros, é um ponto que perpassa os dois pólos: as habilidades necessárias para o domínio do gênero (estrutura comunicativa e configuração das unidades lingüísticas que o compõem), bem como os tópicos relacionados à estruturação de línguas. Passei a investigar a possibilidade de que esses pólos, que, conforme propõem os autores citados e Bronckart (1999)², devem ser trabalhados separadamente, na verdade, poderiam ser unidos sem desfigurar o trabalho sobre as características do gênero,

² Autor em que Schneuwly e Dolz se basearam para a construção da proposta.

uma vez que o domínio das habilidades de pontuação, em determinados casos, faz parte do domínio das próprias características do gênero.

Ao iniciar um trabalho mais específico de pesquisa teórica, comecei a procurar alguns elementos que pudessem me auxiliar na busca por uma definição para pontuação, a fim de escolher a linha teórica que seguiria para a abordagem de tal tópico em sala de aula e de verificar se, de fato, minha hipótese de sua inclusão em seqüências didáticas sobre um gênero seria pertinente.

Ao observar o que dizem os gramáticos normativos sobre esse tópico, foi possível perceber que seguir a linha tradicional não seria o caminho mais profícuo. Encontraram-se discrepâncias desde as definições de pontuação até o próprio estabelecimento do corpus dos sinais. Observe-se o quadro abaixo, que sintetiza o que alguns conhecidos gramáticos normativos escrevem sobre o ponto:

Quadro 1 - A Pontuação nas Gramáticas Tradicionais

Gramático	Definição	Sinais apresentados e classificação
Almeida (1999)	Baseado em conceito de Júlio Ribeiro, pontuação é definida como a “arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes” (1999, p. 570).	O gramático aponta que o processo de pontuação do português atual diverge do seguido pelos clássicos, cujas regras seriam “pouco seguras”. Para ele, as “notações” se dividem em três classes: as objetivas (que contemplariam a vírgula, o ponto e vírgula, os dois pontos e o ponto final); as subjetivas (que contemplariam os pontos de interrogação e de exclamação, as reticências e os parênteses); e as distintivas (que contemplariam as aspas, o travessão, o parágrafo (§), a chave, o colchete e o asterisco).
Bechara (1999)	Diferentemente das versões anteriores de sua gramática, em que tece apenas prescrições normativas sobre o uso dos sinais de pontuação, Bechara (1999) reformula suas considerações e aborda uma visão mais lingüística, tomando como referencial teórico principal Nina Catach.	O autor revisa as idéias de Catach a serem mencionadas mais adiante neste trabalho. Contudo, em certos momentos, não deixa de demonstrar um caráter extremamente conservador ao tecer considerações como “uma pontuação errônea produz efeitos tão desastrosos à comunicação quanto o desconhecimento dessa solidariedade

		[sintático-semântica] a que nos referimos. Várias situações incômodas já foram criadas pelo mau emprego dos sinais de pontuação” (1999, p. 606).
Cegalla (2002)	O autor não apresenta uma definição para pontuação, mas ressalta que os sinais possuem uma tríplice finalidade: assinalar as pausas e inflexões da voz na leitura, separar palavras, expressões e orações que devem ser destacadas e estabelecer o sentido da frase, afastando ambigüidades.	O autor não apresenta nenhuma classificação, apenas ressalta regras quanto ao uso de vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto final, de interrogação e de exclamação, reticências, parênteses, travessão, aspas, colchete, asterisco e parágrafo (§). Entretanto, o próprio autor faz uma ressalva, indicando que não há uma uniformidade entre os escritores quanto ao emprego dos sinais.
Cunha e Cintra (2001)	Os gramáticos afirmam que, como a língua escrita não dispõe de recursos rítmicos e melódicos da língua falada, existem os sinais de pontuação, que “supririam essa carência”, ou melhor, reconstruiriam aproximadamente “o movimento vivo da elocução” (2001, p. 643).	Para os autores, os sinais são classificados em dois grupos: o que se destina a marcar as pausas (vírgula, ponto e ponto e vírgula) e o que se destina a marcar a melodia e a entonação (dois pontos, pontos de interrogação e de exclamação, reticências, aspas, parênteses, colchetes e travessão). Em seguida, apresentam regras de uso desses sinais.
Rocha Lima (2001)	No capítulo destinado à pontuação, o autor menciona que as pausas rítmicas são assinaladas na pronúncia por entonações características e na escrita, por sinais especiais.	A pausas são de três tipos: a que não quebra a continuidade do discurso, indicando que a pausa ainda não foi concluída, que seria marcada por vírgula, travessão, parênteses, ponto e vírgula e dois pontos; a pausa que indica o término do discurso ou parte dele, assinalada pelo ponto simples, pelo ponto parágrafo ou pelo ponto final; e a que serve para frisar uma intenção ou um estado emotivo, marcada por ponto de interrogação, de exclamação e reticências.

Uma análise desse quadro pode mostrar que, para os gramáticos normativos, as definições, as características e as funções da pontuação nem sempre coincidem. Nem sempre as mesmas dimensões da linguagem estão envolvidas (fônica, sintática e semântica, por exemplo), e, nas classificações dos sinais, as divergências são também grandes. Parece que o que mais aproxima esses autores ainda é o fato de todos *prescreverem* normas de uso de sinais de pontuação, as quais também nem sempre são coincidentes.

Ao perceber, então, que a abordagem tradicional não seria a mais pertinente para auxiliar em meu problema de pesquisa, parti para a leitura de autores que se inseriam em uma visão mais lingüística ou de análise do discurso. Nesses subsídios, encontrei, de fato, muitos

elementos que me ajudaram a buscar respostas para minhas perguntas norteadoras. Refiro-me a obras como as de Rocha (1997, 1998) e de Chacon (1998). Não obstante os inconclusos debates e contradições que o assunto suscita, as constatações revisadas — que serão mais detalhadamente discutidas ao longo deste trabalho — parecem dar indícios para que se considerem os sinais de pontuação como recursos lingüístico-discursivos extremamente importantes para a constituição de determinados gêneros que os exigem. Dessa forma, inserir o estudo desse tópico dentro de — e não paralelo a — um trabalho sobre um determinado gênero de texto que necessite desses recursos para sua própria constituição enquanto gênero não desfiguraria o trabalho didático. Antes, a pontuação faria parte das próprias características necessárias para o domínio de determinados gêneros.

Além disso, outras obras desses pesquisadores, Rocha (1996) e Chacon (1999), assim como as de Franchi (1990), Guimarães (1990) e Cardoso (2002), as quais discutem aquisição de pontuação, indicaram elementos que devem ser considerados ao se pensar em abordagem de pontuação em sala de aula. Ao abordarem questões cruciais para a compreensão do processo pelo qual a criança passa ao construir as convenções da língua escrita no que se refere a esse tópico, essas pesquisas foram de suma importância para os propósitos desta dissertação.

Este trabalho, portanto, discute os resultados de uma proposta que buscou articular subsídios de teorias de aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita com ênfase em questões de coesão textual e pontuação com seqüência didática sobre um gênero textual que incluiu o estudo da pontuação. Com a finalidade de testar essa possibilidade, escolhi para o trabalho o gênero conto humorístico infantil, por ser de fácil acesso aos alunos e por ser um dos gêneros que, para constituir-se como tal, precisa, entre outros elementos, dos sinais de

pontuação. O trabalho realizado, acredito, traz interessantes elementos para se discutir a separação que a teoria propõe do trabalho com gênero e do trabalho com elementos de estruturação de línguas, como se fossem dois compartimentos isolados. Esta pesquisa traz ainda elementos para se discutir o estudo da pontuação em sala de aula e para se pensar no quão complexo pode ser o processo de aquisição das convenções da pontuação para a criança. Nesse sentido, esta dissertação aborda também o *processo* pelo qual eu mesma passei e as contradições com que me deparei como pesquisadora de um lado e professora iniciante, angustiada para “resolver” os “problemas” de escrita de meus alunos, de outro.

Para isso, dividi esta dissertação em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado “Aquisição e Desenvolvimento de Língua Escrita: um olhar para a pontuação”, discute elementos concernentes à aquisição e ao desenvolvimento de língua escrita por parte da criança em idade escolar, com ênfase em questões de pontuação e coesão textual. Tal parte revisa algumas questões mais gerais sobre o objeto de estudo pontuação, aborda o fenômeno “bloco de orações” a partir das idéias de algumas pesquisadoras que o tomaram como objeto de estudo e alude a elementos necessários para se pensar em uma transposição didática envolvendo o uso desses sinais.

Já o segundo é intitulado “O Interacionismo Sociodiscursivo e as Bases para a Proposta de Trabalho com um Gênero Textual em Sequências Didáticas”. Tal capítulo retoma alguns dos principais conceitos do ISD nos quais a proposta de trabalho de gêneros textuais em seqüências didáticas criada por Schneuwly e Dolz (2004) foi baseada, explicita a proposta desses autores, revisa o modelo do folhado de Bronckart (1999) e, por fim, discute mais profundamente a questão da inclusão de um tópico como a pontuação em uma seqüência didática.

O terceiro capítulo, intitulado “Construção e Aplicação da Proposta”, tece algumas considerações sobre o gênero escolhido e sobre o local de aplicação da proposta e os sujeitos escolhidos. O capítulo também explicita como foi encaminhado o trabalho com os alunos em sala de aula durante as oficinas e quais os elementos do gênero tomados como referência para a avaliação da proposta e a análise dos dados.

Já o quarto capítulo, “Os Resultados: a análise das produções dos alunos segundo o modelo interacionista sociodiscursivo”, traz os resultados quantitativos e qualitativos encontrados a partir da análise dos textos inicial e final dos alunos. Nesse momento, são analisadas as capacidades de linguagem dos alunos que se transformaram ou não durante a realização das oficinas, considerando os critérios elencados a partir dos pressupostos do ISD.

1 AQUISIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA ESCRITA: UM OLHAR PARA A PONTUAÇÃO

Neste capítulo, dedico-me à revisão de trabalhos de alguns autores cujas constatações estão relacionadas, direta ou indiretamente, à compreensão do processo de aquisição³ e desenvolvimento de língua escrita por parte da criança em idade escolar, com ênfase em questões de pontuação e coesão textual. Esta revisão é pautada por um duplo objetivo: busco não só as implicações dos resultados encontrados por esses teóricos para uma intervenção didática, como também elementos teóricos que me auxiliarão na posterior análise das produções de texto de meus alunos tomados como sujeitos deste trabalho.

Num primeiro momento, aludo a constatações mais gerais sobre a pontuação que precisam ser lembradas, revisando e discutindo as principais constatações de Rocha (1997, 1998) e de Chacon (1998), autores que, nesses trabalhos, trouxeram reflexões importantes sobre definição, propriedades e funções da pontuação. Em um segundo momento, enfatizo os “blocos de orações”, a partir de uma alusão a idéias de três pesquisadoras que já tomaram o fenômeno como objeto de estudo: Franchi (1990), que o definiu e caracterizou, Guimarães (1990), que abordou tal modo de construção frasal em um trabalho específico sobre coesão textual em textos escritos por crianças, e Cardoso (2002), que estudou o fenômeno em uma pesquisa longitudinal sobre a socioconstrução do texto escrito. Na seqüência, volto meu olhar

³ Considerando o grande debate que envolve os conceitos “aquisição” e “aprendizagem”, neste trabalho não entro nessa discussão e não faço distinção entre os termos.

a outras obras de Chacon (1999) e de Rocha (1996), em que esses autores tematizaram, especificamente, aquisição de pontuação e trouxeram elementos cruciais para a abordagem de tal assunto com crianças em sala de aula. Ao final do capítulo, busco sistematizar as principais conclusões a que cheguei a partir da revisão realizada.

1.1 Sobre a pontuação: questões a serem lembradas

Esta seção revisa trabalhos de Rocha (1997, 1998) e de Chacon (1998), que aludem a questões mais gerais sobre pontuação, como a busca por sua definição e por suas propriedades e funções. Ressalto que não é minha intenção entrar profundamente nas grandes discussões teóricas que envolvem esses tópicos, revisando posições de diversos autores e confrontando-as, o que estenderia demasiadamente os limites desta dissertação. Nesta parte do trabalho, objetivo apenas revisar autores que já fizeram esse confronto, de modo a fixar concepções teóricas a partir das quais foram construídas a proposta didática deste trabalho e a análise dos textos dos alunos.

Rocha (1997, 1998), aliando uma perspectiva histórica a uma abordagem lingüística, discute, entre outros aspectos, a enorme flutuação no uso de alguns sinais de pontuação, suas complexidades e contradições e seu estatuto lingüístico, enquanto signos complementares à informação alfabética da escrita. Inicialmente, cabe aludir às constatações da autora no que se refere à flutuação e à ambigüidade que cercam esses sinais. Segundo ela, nos trabalhos sobre pontuação, em geral de caráter prescritivo ou descritivo, tal flutuação chama a atenção. Entre outros elementos, a pesquisadora considera o fato de que a ausência de normatividade na pontuação decorre não só de uma ambigüidade natural (confluência da fala e da escrita), mas também de uma explicação histórica, ponto de vista este que poderia ajudar a entender,

também, muitas das “lacunas da instrução escolar”. De início (Antiguidade Clássica/ Idade Média), a função da pontuação — mecanismo então optativo e adicional — era marcar quando se poderia respirar na leitura de um texto, cuja escrita era uma tarefa a ser dividida entre autor, copista e escrivão, que poderiam adotar sistemáticas diferentes de pontuar.

Passando para uma abordagem sincrônica, a autora aponta sua insatisfação com grande parte dos trabalhos correntes sobre pontuação. Segundo ela, a temática tem sido apresentada de maneira ingênua, sem que se considere a complexidade do assunto e suas contradições. Uma das principais contradições reside nas diferenças entre a oralidade e a escrita, o que leva a um debate “inconcluso e secular” sobre se a pontuação é determinada pela fonologia ou pela gramática. Em tal discussão, vigoram, basicamente, duas posições: a que defende que a pontuação está no âmbito da escrita e não da fala e a que a considera relacionada tanto com gramática, como com fonologia.

Ao voltar sua atenção mais especificamente ao estatuto lingüístico da pontuação, a autora enfatiza que se torna bastante difícil uma sistematização lógica da pontuação, pois são várias as suas propriedades e funções. Mesmo assim, elenca algumas idéias sobre o tema. No que se refere às propriedades, ela menciona como fundamental o fato de os sinais de pontuação não serem pronunciados. Por outro lado, têm uma significação, o que lhes conferiria um valor ideográfico. Esta é, segundo a autora, — e esta ressalva muito interessa aos objetivos deste trabalho — uma propriedade que poderia ser considerada um elemento complicador de sua aquisição, pois, mesmo sendo portadores de sentido, isso não significa que a única função dos sinais de pontuação seria representar pausas e entonação.

Outra propriedade é o fato de esses signos funcionarem sobre um eixo sintagmático (função delimitadora em níveis gradativos: membros de frases dentro de frases, frases dentro de parágrafos, parágrafos dentro de textos) e um paradigmático (o usuário pode selecionar um entre os vários signos existentes). Complementando essa discussão sobre o eixo paradigmático, a autora alude aos sinais obrigatórios (ponto final ou interrogação) e aos alternativos, que, em certos contextos, podem ser substituídos por outros (travessões, parêntese ou vírgulas), estes últimos que são sinais intrinsecamente ligados à grande flutuação ou liberdade no modo de pontuar. Por fim, Rocha alude ainda à capacidade de os sinais atribuírem ao texto valores e nuances variados, como exclamação, interrogação, ironia, etc.

No que se refere às funções, são várias as propostas que a autora revisa, muito embora não assuma qual a que considera mais pertinente. Talvez o que mais seja importante destacar quanto a esse aspecto é que essa grande quantidade de classificações propostas pode indicar, mais uma vez, a complexidade tamanha que envolve a pontuação, principalmente quando o assunto é transposição didática. Apenas a título de exemplificação, vejamos brevemente as três propostas mais enfatizadas por Rocha: a de Halliday, a de Catach e a de Tournier (*apud* ROCHA, 1997).

O primeiro autor atribui à pontuação três funções básicas: a de marcar limites ou fronteiras (frases, orações, sintagmas, palavras e morfemas), a de marcar “status”, ou seja, indicar a função discursiva (declaração, interrogação, entre outras) e a de marcar relações (em que entrariam o hífen, mostrando que duas palavras devem ser tomadas em conjunto, o apóstrofo, que indica que uma letra foi omitida, etc.). Por sua vez, Catach propõe outras três: organização sintática, correspondência com o oral e suplementação semântica. Já Tournier propõe quatro categorias baseadas na função básica dos sinais: a de delimitar as seqüências do

escrito em níveis sucessivos. São elas a pontuação da palavra, a pontuação da frase, a pontuação metafrástica (limites de ordem superior à frase) e a pontuação especificadora (sinais que assinalam certas palavras ou seqüências para indicar ao leitor um traço particular seu, como o sublinhamento, por exemplo).

Não é minha intenção adentrar nessas discussões teóricas que envolvem um debate que estende os limites deste trabalho. O que é necessário referendar nesta parte é que, como se depreende das classificações anteriores, não há biunivocidade perfeita entre um sinal de pontuação e sua função, pois esse pode assumir diferentes valores, desempenhando mais de uma função. Veja-se que, em Halliday, apenas para se citar um exemplo dos muitos elencados por Rocha, o ponto tanto marca limite quanto “status”. Conforme mencionado anteriormente, o que é importante lembrar aqui, além da importância dos sinais de pontuação para um texto — o que corroboraria a idéia de que é, sim, papel da escola ajudar o aluno na construção desses signos —, é o fator complexidade envolvido nesse processo de aquisição. Nesse sentido, Rocha afirma, ao final de seu trabalho, que parece que, quanto mais funções os sinais acumulam, mais difícil é seu uso. Imagine-se, então, o que isso representa para uma criança que ainda nem construiu com segurança o uso dos sinais ditos “obrigatórios” — que, em princípio, não ofereceriam tantos “problemas” como os ditos “alternativos” ou “polivalentes”!

Chacon (1998) escolhe, para analisar o ritmo da escrita, os sinais de pontuação. Já em sua justificativa para a escolha dessas marcas gráficas para o propósito do trabalho, o pesquisador elenca aspectos extremamente pertinentes para os objetivos do presente capítulo. Ele alude ao que os sinais de pontuação têm de essencialmente *gráficos*. Essas marcas pertenceriam ao “escrito e não ao oral” (PERROT *apud* CHACON, 1998, p. 88). Conforme bem afirma, os sinais de pontuação são marcas específicas da escrita não apenas por sua

matéria ser unicamente gráfico-visual, mas também porque somente nas práticas de linguagem com a participação da escrita é que eles irão figurar.

Além de seu caráter gráfico, a obra alude ainda à natureza *lingüística* dos sinais, mas não na mesma situação das letras. Os sinais não são o que se poderia nomear de representantes gráficos de determinadas propriedades da cadeia falada, uma vez que a dimensão fônica não é a única abrangida por sua função delimitativa: há também a semântica. Assim sendo, o autor considera essas marcas como “signos lingüísticos” (CATACH *apud* CHACON, 1998, p. 89), muito embora não seja possível admitir vínculo mais estável entre a dimensão material e o elemento semântico que a ela está associado.

Outro ponto que merece ser destacado é a referência do autor à utilização polissêmica dos sinais de pontuação. Sob a ótica da gramática normativa, sinais diferentes podem cumprir uma mesma função. Chacon, em seu texto, fornece ao leitor uma série de exemplos retirados de gramáticas tradicionais que corroboram sua tese. Entretanto, como não é o objetivo deste capítulo alongar essa discussão, acredito que apenas uma alusão ao fato de se poderem separar por vírgulas elementos que poderiam estar entre parênteses ou travessões já ilustre este comentário. Basicamente, o que Chacon frisa — da mesma forma que, é importante lembrar, Rocha o faz — é que “não há relação direta entre um sinal de pontuação e um único tipo de função significativa a ele associada” (1998, p. 90).

Essa referência ao uso polissêmico dos sinais de pontuação, associada, evidentemente, ao seu caráter gráfico e lingüístico, é de suma importância para o trabalho aqui proposto, uma vez que, conforme o próprio autor, levanta questões diretamente envolvidas com o modo pelo qual o escritor de um texto — no caso específico deste trabalho, o escrevente criança —

posiciona-se em relação à própria utilização desse recurso gráfico da escrita. Valendo-me das palavras de Chacon, “a polissemia que se pode atribuir a esses sinais traz à cena fatos estreitamente ligados ao uso da linguagem em sua forma escrita” (1998, p. 91).

Cabe também, neste trabalho, aludir às conclusões a que o autor chega ao analisar trabalhos de pesquisadores que perceberam a existência do ritmo da escrita, as quais, segundo ele, podem ser reunidas em quatro grandes blocos: 1) o ritmo da escrita é percebido no contexto das discussões a respeito do vínculo entre a escrita e a oralidade; 2) a escrita e a oralidade constituem-se de códigos semióticos diferentes, o que quer dizer que cada uma possui seu ritmo próprio; 3) o ritmo constrói o caráter simbólico da escrita por meio de elementos de várias dimensões da linguagem; e 4) o ritmo da escrita é recuperado por marcas, como os sinais de pontuação, que espacializam os elementos da linguagem na atividade gráfica.

É atinente, neste momento, voltar a atenção a essas conclusões e enfatizar que características dos sinais de pontuação e, conseqüentemente, que elementos para se pensar uma transposição didática subjazem a essas constatações. Primeiramente, discuto os vínculos entre oralidade e escrita. Ao pesquisar tanto autores que se inserem em uma tradição gramatical, quanto outros que dão um enfoque mais lingüístico ao assunto, Chacon percebeu que, mesmo com perspectivas diferentes, esses teóricos referem que a pontuação possui um papel de assinalar vínculos entre a oralidade e a escrita. Como bem ressalta,

na indicação de um sentido preferencial de leitura de enunciados, no estabelecimento de uma interlocução, no processamento de informações que se transmitem através da escrita e no estabelecimento da coerência textual, a pontuação desempenha importante papel, na medida em que **estabelece vínculos entre a escrita e a oralidade sem os quais a compreensão da escrita seria, se não impossível, extremamente dificultada** (1998, p. 167) [o grifo é meu].

Tal pesquisador enfatiza que, desde a função primitiva de assinalarem pontos para a respiração até à de serem um “recurso de interpretação para o texto escrito”, esses sinais não deixam de trazer para a escrita “justamente os vínculos que essa modalidade de expressão lingüística mantém com aquela que historicamente a antecede: a oralidade” (1998, p. 167).

Passando agora para a segunda conclusão — talvez uma das mais relevantes para o trabalho que proponho —, aludo ao caráter simbólico da escrita. Uma das suas propriedades é sua natureza *espacial*, em oposição à natureza temporal da oralidade, o que lhe atribui um caráter semiótico enquanto código de expressão verbal. Assim, o autor também lembra que os sinais de pontuação jamais podem ser desvinculados da espacialização da linguagem. Outra propriedade da escrita elencada é seu caráter não-espontâneo, em oposição à naturalidade da oralidade. Essa característica da não-espontaneidade decorre, sobretudo, devido ao fato de seu aprendizado ser mais institucionalizado, o que “envolve, entre outros fatos, a compreensão de que o contexto não verbal que acompanha a oralidade deverá ser construído, na escrita, quase exclusivamente por meio de palavras” (1998, p.167). Assim, os sinais de pontuação estariam diretamente ligados às condições que determinam o aprendizado da escrita, pois seu emprego é regulado por regras que são aprendidas institucionalmente e que se relacionam à construção do discurso por meio da escrita.

Outra contribuição do autor para este trabalho relaciona-se à pontuação e à organização multidimensional da linguagem, uma vez que ele sugere que a pontuação, por envolver várias dimensões da linguagem (e não só a fônica, por exemplo), opera como uma importante ferramenta de que o leitor se vale para a construção do texto. Dessa forma, é mais um argumento a favor da idéia que aqui defendo, repiso, a de que o estudo desse ponto pode sim ser incluído em seqüências didáticas sobre um determinado gênero de texto.

Chacon aponta em seu trabalho que o ritmo pode ser definido como movimento de unidades que se organizam formando sistemas que fazem se entrecruzar as mais variadas dimensões da linguagem. E aqui, enfatiza ele, essas unidades não se definem em função do que se chamaria de “níveis”, mas sim por uma interferência das várias dimensões lingüísticas. Essas idéias, segundo tal pesquisador, são corroboradas quando se examinam o que os gramáticos intuíram sobre os sinais de pontuação. Os autores por ele consultados freqüentemente fazem menção, seja explícita ou implicitamente, ao fato de os sinais de pontuação delimitarem, na escrita, unidades organizadas ritmicamente por uma conjunção entre múltiplas dimensões da linguagem.

Em sua pesquisa, foi raríssima a alusão ao fato de que a pontuação delimita unidades de apenas uma face: apenas uma ocorrência para a fônica⁴. Foram bastante comuns, sim, as recomendações sobre o uso de pontuação para a delimitação de unidades que ele categoriza como de dupla ou de tripla face. Entre as unidades caracterizadas como de dupla face, encontrou, com mais freqüência, referências a combinações entre as dimensões fônica e semântica. Já no que concerne às dimensões lingüísticas de tripla face, Chacon afirma ter constatado as conjunções entre as dimensões fônica, gramatical e semântica, entre a fônica, a sintática e a enunciativa ou entre aspectos lingüísticos que se poderiam interpretar como morfossintáticos, textuais e fônicos. Até mesmo foi encontrada uma alusão ao fato de a pontuação delimitar unidades da escrita envolvendo quatro dimensões da linguagem: enunciativa, sintática, semântica e fônica.

A partir dessa pesquisa, Chacon volta sua atenção aos vínculos entre a pontuação e cada uma das diferentes dimensões da linguagem a fim de ressaltar a participação de todas elas na

⁴ “Na linguagem oral, existem três tipos de pausas, que são representadas, na linguagem escrita, por sinais convencionais” (SANTOS & CARVALHO *apud* CHACON, 1998, p. 106).

construção de um ritmo próprio da escrita. Observemos mais detalhadamente que considerações o autor tece a respeito de quatro dimensões por ele escolhidas para a análise: a fônica, a sintática, a textual e a enunciativa (ou expressiva)⁵. É importante ressaltar que o autor menciona que a atuação da pontuação se dá simultaneamente em várias dimensões e que apenas segue o tratamento isolado das dimensões no momento de sua exposição.

A primeira dimensão discutida é a fônica, que foi abordada, sem exceção, por todos os autores por ele pesquisados. Tais autores estabeleceram vínculos entre a pontuação e vários aspectos da dimensão fônica. Principalmente, ocorreram referências ao fato de a pontuação assinalar pausas e delimitar contornos entonacionais. No que se relaciona às pausas, foram encontradas alusões tanto à função principal desses sinais no passado, a saber, marcar a leitura em voz alta, até, com a progressiva diferenciação dos modos de leitura, a assinalação de pausas associada ao discurso escrito, o que se dá “a partir da reconfiguração que a produção gráfica faz de certas características da linguagem falada” (1998, p. 176). Para se citarem alguns exemplos de delimitação de contornos entonacionais, cabem as palavras de Barboza, para quem a pontuação deve mostrar a quem lê “o tom e a inflexão de voz” com que são pronunciadas as “diferentes partes e membros da oração” (BARBOZA *apud* CHACON, 1998, p.177). Ainda cabe ressaltar, nesse sentido, a própria nomenclatura utilizada para se demarcarem os tipos de frases (declarativa, interrogativa, etc), que também sugere um vínculo com a entonação.

Além das pausas e da entonação, outros aspectos vinculados à dimensão fônica também foram tematizados: extensão, intensidade, duração e ritmo. Entre outros exemplos

⁵ Embora a dimensão semântica não esteja elencada, ela é bastante referendada ao longo de toda a obra, por o autor entender que falar de ritmo é também falar de sentido. Destaca ele que “a significação, no discurso, é produzida por uma organização rítmica de todas as marcas que o compõem”. Assim, “as unidades que se alternam rítmicamente só o fazem porque o vínculo que estabelecem entre si é dotado de sentido, independente da natureza lingüística específica das unidades rítmicas que estão em contraste no discurso” (1998, p. 113-4).

mencionados, cito a alusão de autores à necessidade de se separarem algumas orações independentes coordenadas por vírgulas só se elas forem de grande extensão. No que se refere à intensidade, aludo às diferenças que um ponto de exclamação pode trazer a uma frase quando se pretende “marcar um reforço (...) na intensidade de voz” (SACCONI *apud* CHACON, 1998, p. 179). Além de intensidade, quando repetido, o ponto de exclamação também pode marcar “um reforço na duração da voz” (SACCONI *apud* CHACON, 1998, p.179). Por fim, no que se refere ao ritmo, é necessário mencionar que, nas considerações de gramáticos, ele não tem a mesma concepção proposta por Chacon: é entendido como ritmo/regularidade, ritmo/medida.

No que se refere à dimensão sintática, Chacon enfatiza que os vínculos entre sintaxe e pontuação são tão profundos que, sobretudo na tradição gramatical, tal dimensão está presente até mesmo no cerne da própria definição de pontuação: há, por exemplo, alguns autores que chegam a caracterizar os sinais como “notações sintáticas”. Além disso, esses vínculos também chegaram a ser percebidos nas próprias considerações que os autores fazem sobre as funções da pontuação — cumpririam, por exemplo, papel na “organização sintática do discurso” (CATACH *apud* CHACON, 1998, p. 183) — bem como sobre outros elementos envolvidos na atividade gráfica, como, por exemplo, a ordem das palavras ou sua função sintática. Há alguns autores pesquisados que chegam a tomar como pré-requisitos para o uso dos sinais de pontuação conhecimentos de análise sintática.

No que concerne à dimensão textual, Chacon inicia a sua abordagem afirmando que os vínculos entre ela e a pontuação, em geral, são mencionados por estudiosos de orientação lingüística. Porém, segundo o autor, uma leitura mais atenta das obras de gramáticos normativos também revela elementos que poderiam estar relacionados à dimensão textual. No

caso de trabalhos de orientação mais lingüística, são comuns as referências ao papel da pontuação para a coesão textual e a menção à necessidade de a pontuação dever ser estudada “no espaço que é a razão e a consequência de sua existência — o texto” (SMITH *apud* CHACON, 1999, p.185). Quanto a uma tradição mais vinculada à gramática normativa, cito como exemplos mencionados por Chacon as prescrições acerca do uso da vírgula, como elipse de verbos, do uso dos parênteses para intercalar, num texto, comentários acessórios, entre outras.

A última dimensão mencionada é a enunciativa, que — até considerando a linha temática de Análise do Discurso em que Chacon trabalha — ganha bastante destaque durante todo o livro. O que ele menciona sobre essa dimensão é que os sinais de pontuação registrariam a atitude de o escrevente construir o seu leitor, numa situação de interlocução não-direta, mediada pela escrita. Como bem afirma, os sinais de pontuação, marcas de interlocução no texto escrito,

antecipam o interlocutor, ao mesmo tempo em que revelam o produtor da escrita, na medida em que, ao serem utilizadas pelo escrevente para chamar a atenção do leitor, chamam igualmente a atenção do próprio escrevente. Em outras palavras, o próprio fato de se pontuar já é a marca mais flagrante da presença do interlocutor na produção textual: pontua-se para alguém, pontua-se com a expectativa da leitura, com a expectativa de se fazer entender. Simultaneamente, a pontuação é marca do produtor, marca representada de seu exercício lingüístico, da transcodificação de sua respiração, do tempo de sua atividade de linguagem registrada pelo código escrito (1998, p. 126).

Nessa dimensão, é abarcada também a expressividade da escrita, ou seja, o fato de o escrevente manifestar seus estados subjetivos por meio da pontuação. Segundo Chacon, embora o código de pontuação seja um tanto quanto limitado e impreciso, não deixa de ser “um recurso essencial para a transcodificação das emoções com as quais o escrevente se expressaria na oralidade” (1998, p. 196).

A última grande conclusão do autor aponta para o fato de o ritmo da escrita poder ser registrado graficamente por marcas específicas da escrita. Entre essas marcas, destacam-se os sinais de pontuação, que “colocam em evidência categorias textuais que, em virtude de sua relação, promovem um movimento para o texto escrito” (1998, p. 198). O autor aponta para o papel decisivo desses sinais na detecção do ritmo da escrita, uma vez que, por delimitarem unidades da escrita, simultaneamente as relacionam na continuidade da produção gráfica.

Por fim, as últimas considerações do autor, entre outros elementos, relacionam-se às implicações de suas conclusões para um trabalho em sala de aula. Chamo a atenção para a necessidade de um fator que o autor denomina de “desdobramento pedagógico de uma percepção rítmica da atividade de pontuar”. Ressalta ele, com isso, que, com o enfoque normativo que, comumente, é dado para o ensino da pontuação, perde-se, exatamente, a compreensão do papel que os sinais de pontuação têm de detectar o ritmo da escrita. Nesse sentido, o autor aconselha que o trabalho com pontuação seja encarado como um caminho possível para colocar os aprendizes em contato com a complexidade da linguagem. O autor defende que, no ensino, deve-se exatamente chamar a atenção dos alunos para o fato de que os sinais de pontuação assinalam, na escrita, a multidimensionalidade da linguagem, e que, por isso, em estruturas delimitadas por sinais de pontuação, estão envolvidas duas ou mais dimensões.

E é exatamente porque essa dimensionalidade da escrita vem marcada pela pontuação e porque se organiza na própria atividade enunciativa da escrita que Chacon defende a idéia de um ensino de pontuação por meio de textos e não de frases. Como bem ressalta, na medida em que é o texto é escolhido como domínio preferencial para o estudo da pontuação,

as regras prescritas pelas gramáticas podem também ser vistas com novo alcance, ocasião de se recuperar a fértil mistura de critérios que é feita pelos gramáticos no tratamento da pontuação como um índice de sua intuição sobre a complexidade da linguagem. Em outras palavras, ensinar pontuação pode ser muito mais elucidativo em relação ao funcionamento da linguagem do que se tem pensado (1998, p. 284).

Muito embora essa revisão teórica tenha apontado para o fato de que o assunto envolve posições divergentes e suscita debates inconclusos, acredito, com as considerações de Rocha e de Chacon aqui sintetizadas, ter sido possível elencar elementos que me permitem considerar os sinais de pontuação como recursos lingüístico-discursivos essenciais para a constituição de determinados gêneros. Na medida em que fazem entrecruzarem-se as múltiplas dimensões da linguagem (fônica, sintática, semântica, enunciativa, textual), considero esses sinais como signos que são recursos de extrema importância para o processo de escrita e de leitura da maioria dos gêneros textuais escritos. Assim, inserir o estudo desse tópico dentro de seqüências sobre um gênero textual que necessite desses recursos para sua própria constituição não desfiguraria o trabalho didático. Antes, a pontuação faria parte das próprias características necessárias para o domínio de determinados gêneros.

Essa revisão sugeriu também o quão complexo pode ser o processo de construção dessa convenção — e é importante que se chame a atenção para o fato de serem uma *convenção*! Se muitas vezes para um adulto, com nível de escolaridade mais avançado, a pontuação pode suscitar dúvidas (veja-se, por exemplo, o uso dos sinais “polivalentes” e a questão da não-existência da biunivocidade perfeita entre um sinal de pontuação e a sua função, apontados anteriormente), imagine-se o que isso representa para uma criança, que ainda está construindo algumas propriedades básicas da língua escrita, como a questão da sua natureza espacial e de sua não-espontaneidade em situações formais de uso. Além disso, as idéias parecem indicar pontos complicadores da aquisição de pontuação, principalmente se transpusermos as conclusões para as crianças.

1.2 A caracterização do fenômeno “bloco de orações”

Os textos de meus alunos apresentados na introdução deste trabalho exemplificam um modo de crianças construírem períodos e parágrafos já pesquisado por Franchi (1990). A autora analisou textos de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental e constatou que, antes de se falar em períodos, era possível falar-se em “blocos de orações”, muitas dessas meramente justapostas, que as crianças faziam coincidir, normalmente, com parágrafos. Entre os vários exemplos fornecidos pela autora, destaco os seguintes:

(1) *Era uma vez eu tinha um pintinho ele era muito bonito ele era agostumado comigo aonde eu ia ele ia atraz ele era meu. Um dia minha tia estava na minha casa e estava aquela correria e o meu irmão pisou nele e ele moreu eu fiquei muito triste.* (Red. II, p. 12)

(2) *Era uma vez uma menina chamada chapeuzinho vermelho e a sua mãe que se chamava Maria.*

Chapeuzinho vermelho estava apanhando flores sua mãe chamou.

Chapeuzinho vermelho o que é mamãe vai levar doces à vovozinha está bom mamãe mais não vá pelo caminho da floresta chapeuzinho vermelho vai pelo caminho do riu está bom mamãe mais como chapeuzinho vermelho era muito sapeca foi pelo caminho da floresta e la encontrou o lobo mau ele fingiuse que ele machucou a perna ela enguliu a menina e a vovozinha depois os casadores mataram o lobo mau e tirou a vovozinha e a menina eles ficaram muito agradecido as. (Red. VIII, p. 15)

(3) *Um dia ele achou um minhoquinha e a pata falou me da esta minhoca e ele com medo que a mãe dele batia nele e um dia ele ficou bonhente (doente) e ele morreu.* (Red. XIV, p. 16)

(4) *Era uma vez um cão aí no mesmo instante um coelho ladrão viu cenouras e foi roubar aí o cão viu e latiu muito aí o dono soltou correu, correu e aí o coelho passou a cerco...* (Red. I, p. 17)

Com exemplos como esses, Franchi demonstra que as crianças por ela investigadas não dominavam a pontuação e, mais do que isso, construíam os seus períodos “como seqüências de orações simplesmente justapostas ou coordenadas por ‘e’, ou ligadas por outros procedimentos como a anáfora, a repetição, o uso de partículas continuativas como ‘aí’ e ‘então’”. Além disso, não distinguiam a “fala do narrador” da “fala dos personagens” nos

poucos diálogos que utilizavam (1990, p. 42). É esse modo particular de construir o texto escrito que a autora denominou de “bloco de orações”.

Com uma análise de tais produções, é possível perceber que esse modo de construção das frases pode até mesmo comprometer a coesão textual, a qual é entendida, neste trabalho, de acordo com o conceito de Guimarães (1990), que analisou o emprego de mecanismos coesivos por crianças de 9 a 12 anos a fim de verificar quais estratégias elas empregam para garantir a coesão de seus textos. A autora, baseada em pressupostos da Linguística Textual, adota uma perspectiva sintático-semântica e estende o conceito semântico para incluir o pragmático, uma vez que entende os recursos coesivos como “pistas que o falante ou escritor monta para seu ouvinte/leitor dentro do contexto discursivo que produz” (1990, p. 31). Ou seja, a coesão é vista em uma relação de superfície, por meio de elementos lingüísticos que se ligam para garantir o sentido do texto.

Em sua obra, a pesquisadora discute o conceito de Haliday e Hasan (1976) para coesão e propõe uma nova categorização no que concerne aos mecanismos coesivos propostos por tais pesquisadores. Aceitando algumas das críticas ao trabalho desses autores e adaptando as categorias à nossa língua, a autora apresenta os seguintes nós coesivos: *referência*, *seqüência temporal*, *conexão frásica* e *conexão interfrásica*. Aos objetivos de minha pesquisa, interessarão especificamente as descobertas referentes à última categoria, *conexão interfrásica*, que trata “dos processos de seqüencialização que exprimem vários tipos de interdependência semântica das frases que compõem um texto” (1990, p. 81). É nesse mecanismo que estão incluídos a pontuação e os “blocos de orações”.

Quanto à conexão interfrásica, os resultados encontrados na pesquisa apontam que as conjunções “e”, “ai”, “daí”, “então” constituem os recursos mais empregados pelos sujeitos,

com um destaque para o “e”, que não é apenas empregado como adição, mas freqüentemente como outros valores semânticos. Esse emprego é denominado de *Princípio do Arquiconector*, utilizado pelas crianças até, aproximadamente, 12 anos. De acordo com a pesquisadora, nesse caso, o conector ‘e’ “marca uma relação semanticamente indiferenciada entre duas proposições, mas opõe a noção de evento ligado à proposição anterior (...) a evento não ligado à proposição anterior” (1990, p. 276-7). Vejam-se, a seguir, alguns exemplos apontados pela autora. Esses exemplos são produções de crianças que escreveram sobre o que viram em uma tira de história em quadrinhos que, presumivelmente, levaria ao uso de expressões de causa/conseqüência e de expressões adversativas. Contudo, essas relações são marcadas pela conjunção “e”, como mostram as seguintes produções escritas:

(1) *A menina estava desenhando e a mãe não gostou e ela apagou e fez de novo e ela gostou.* (Esmael, G1⁶, p. 279)

(2) *Uma menina estava desenhando na parede de uma casa e derrepente a dona da casa abriu a porta e furiosa disse para a menina apagar o desenho a menina apagou e derpente o desenho se tornou real.* (Rodrigo, G2, p. 279)

(3) *A menina estava desenhando um boneco na parede e quando ela viu a empregada chegar apagou o desenho e fez o boneco cumprimenta-la.* (Lauren, G3, p. 279).

Já por volta dos doze anos, essa relação indiferenciada é substituída por relações mais diferenciadas. Assim, esse princípio é abandonado, e a criança passa a se valer de outros tipos de conectores mais precisos. Vejam-se os seguintes exemplos, de crianças próximas aos 12 anos, que, ao contrário de muitas de idade inferior, marcam as outras relações mencionadas:

(4) (...) *a mulher, abre a porta e fica,, braba com ela por causa que,, afinal ela tava pintando no muro né.* (Tatiana, G4, enunciado oral, p. 278)

(5) (...) *então a menina apagou, mas depois de ela ter apagado ela fez outro desenho, só que desta vez era um boneco dando bom dia para a dona de casa.* (Diogo, G4, enunciado escrito, p. 278)

⁶ Idades dos grupos: G1: de 8; 9 a 9; 10 – 3ª série. G2: de 9; 9 a 10; 9 – 4ª série. G3: 10; 7 a 11; 9 – 5ª série. G4: 11; 1 a 12; 10 – 6ª série.

Entretanto, se, por um lado, há desenvolvimento no que se refere ao uso de partículas que marcam essas relações mais diferenciadas, o mesmo não se pode dizer com relação a aspectos ainda não adquiridos pela criança relacionados à pontuação. Tanto é assim que a pesquisadora propõe que se analisem como pontos separados a relação intersentencial via conectores e a pontuação. Enquanto o Princípio do Arquiconector é geralmente abandonado por volta dos 12 anos, a presença dos “blocos de orações” nos textos de seus sujeitos não diminuiu com o aumento da escolaridade nem com o aumento da idade. Dessa forma, segundo a pesquisadora, já que existe um desenvolvimento no que concerne aos mecanismos de conexão interfrásica, devem ser procuradas outras causas para explicar o fato de aspectos relacionados à pontuação não terem sido construídos.

Uma das hipóteses levantadas diz respeito a questões ainda não construídas relacionadas à noção de frase, como conjunto de orações inter-relacionadas, mas menor que o texto e menor que o parágrafo. A autora aponta que, ao utilizar o ponto final, a criança pode querer marcar partes de seu texto, ocorrendo uma tendência de separar a introdução do restante. Tal sinal seria usado, então, para marcar uma não-ligação com o discurso anterior, assinalando que ali acaba um momento do texto, como sugerem os exemplos a seguir. De qualquer forma, não se pode afirmar que o uso da pontuação pela criança é aleatório:

(6) *Era uma menina que estava escrevendo na parede externa da casa. A dona estava varrendo e abriu a porta da casa e olhou a menina com um cara de braba e a menina para se sair bem apagou e desenhou outro feliz cumprimentando a dona da casa.* (Rafael, G4, p. 291)

(7) *Eu fui para a escola de Manhã, quando eu cheguei em casa a minha disse para eu ficar de tarde esperando a minha bicicleta. E eu tinha que ir num colega, minha mãe disse se eu não ficasse eu não ia ganhar a minha bicicleta, aí eu fiquei esperando e não vei a bicicleta so vei no outro dia vei mas meu pai teve que apertar algumas coisas.* (Raquel, G3, p. 291)

Ainda conforme Guimarães, a construção das convenções da língua escrita parece percorrer um caminho de hipóteses. A primeira estaria relacionada ao fato de o ponto final servir apenas para terminar um texto, a segunda relacionaria esse sinal com partes do texto, e a terceira aproximaria o uso do sinal ao uso adulto. Nesse sentido, a pesquisadora destaca que o papel da escola seria o de auxiliar o aluno a construir a noção de frase ou de período da língua escrita e a compreender que uma de suas marcas é o ponto final. Também é pertinente lembrar que a obra alude à importância do fato de essa mediação necessitar ser bem dosada, até para que a criança não desenvolva a idéia de que cada frase corresponde a um parágrafo.

Outra autora que também levanta hipóteses a respeito do “bloco de orações” nos textos de crianças é Cardoso (2002). Em uma pesquisa em que se dedica à socioconstrução do texto escrito por crianças das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a autora, ao voltar seu olhar, entre outros aspectos, para a pontuação no texto, a classifica como “unidade lingüística”, “traço” ou “componente de operações de textualização”. A autora afirma⁷ que as operações de textualização-linearização expressariam a materialização do texto, a “construção efetiva do canal textual, o colocar em frases e palavras”. Existiriam três tipos de operações de textualização: as de conexão/segmentação; as de coesão e as de modalização. Cada uma delas comportaria subconjuntos específicos de operações para realizar sua função e se realizaria por meio de categorias particulares de unidades lingüísticas (2002, p. 113). Para a autora, a característica comum das operações de conexão/segmentação é a de “pontuar” o discurso, dividi-lo em partes e, ao mesmo tempo, funcionar como “cimento” que rejunta as unidades ao contexto. Os sinais de pontuação, assim como os organizadores textuais, seriam, pois, unidades essenciais, traços das operações de conexão e de segmentação.

⁷ Essa classificação é pautada em trabalho de Schneuwly (1988).

Ainda segundo Cardoso, as marcas de pontuação constituem-se indicadores da organização temática e seqüencial dos textos das crianças. Sua apreensão traduziria formas cada vez mais sofisticadas de planejamento textual por parte da criança. Para ela, a complexificação dos procedimentos de textualização pode ser vista como componente importante do processo de ampliação do conhecimento dos gêneros textuais.

De acordo com seus dados, desde a 1ª série, as crianças utilizam o ponto em quantidade bastante expressiva, seja ele final ou interfrástico. Trata-se, contudo, de um emprego que a autora chama de “solitário”, em função da ausência de uma oposição que outro sinal poderia propiciar. A partir da 2ª série, há uma mudança nesse quadro, especialmente pelo uso da vírgula, dos dois pontos e, nem tão expressivamente, do travessão, do ponto de exclamação e do ponto de interrogação. Isso, para a autora, “significa a introdução de um sistema de oposições que parece corresponder ao desenvolvimento de capacidades crescentes para hierarquizar a importância (relativa) de informações no seio de um texto” (2002, p.169). Já na 3ª e 4ª séries, o sistema de pontuação gradualmente se expande e se normaliza, uma vez que há diversidade de marcas, e os usos desse sistema aproximam-se do uso adulto.

A partir desses dados comparativos entre as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a autora revela que a linha evolutiva pela qual a criança passa no aprendizado da pontuação segue para uma diversificação e evolução. Contudo, isso não quer dizer, é necessário frisar, que não há diferenças individuais nesse aprendizado e que o processo de construção das convenções da pontuação esteja concluído para crianças das séries finais. O que ocorre é que é evidenciado, à medida que a criança avança em sua escolarização, um crescimento no uso de sinais indicadores de diferentes formas de enunciação (dois pontos, interrogação, aspas, reticências). Para a autora, isso reflete formas mais elaboradas de

planejamento do texto, uma vez que, conforme será mais adiante explicitado, ela considera que o aumento do uso dos sinais é causa de um progresso relacionado a esse planejamento.

Com relação aos “blocos de orações”⁸, a autora utiliza a definição de Schneuwly de “pedaços de textos que contêm, ao menos, duas frases não separadas por um ponto”. (SCHNEUWLY *apud* CARDOSO, 2002, p. 150). Os dados da pesquisa de Cardoso apontaram uma curva ascendente em relação à ocorrência do fenômeno entre a 1ª e a 3ª série e uma descendente na 4ª, o que sugere, segundo ela, uma “tendência para a normalização”, ou seja, “a busca das crianças em assinalar o final das frases com um ponto” (2002, p.166). No que se refere a esses dados, encontra-se aqui uma diferença em relação à pesquisa de Guimarães anteriormente analisada, que sugeria exatamente o contrário: os blocos não desapareciam com a idade. Talvez essa diferença possa ser explicada em relação à opção metodológica de cada uma das pesquisadoras. Enquanto Cardoso fez uma pesquisa longitudinal, em sala de aula, com as mesmas crianças, seguindo a aplicação de intervenções pedagógicas por ela planejadas, Guimarães fez uma pesquisa transversal, com sujeitos diferentes, provenientes de diversas escolas, a partir de propostas fora do ambiente da sala de aula. De qualquer forma, independente de o fenômeno tender ou não para a “normalização”, o que é indiscutível é que ele foi constatado e, por isso, é pertinente refletir sobre suas causas.

Ao levantar hipóteses sobre os motivos para a utilização do fenômeno, Cardoso aponta a influência de um “processo de planejamento textual essencialmente cognitivo, que funciona por pedaços de conteúdo, elaborados ao longo da tarefa de escritura” (2002, p. 153). Assim, um planejamento mais global e mais antecipativo, mais “guiado por modelos elaborados de linguagem, oferece a oportunidade de utilização de unidades de pontuação cuja função é colocar em evidência, para o leitor, as fases do texto” (2002, p. 153). Exemplificando melhor

⁸ A autora utiliza a nomenclatura “bloco de frase”, mas o fenômeno é o mesmo.

as idéias da autora, ela sugere como uma possibilidade para explicar o fenômeno a hipótese de a criança querer evidenciar, com os pontos intratextuais que eventualmente utiliza, “rupturas”, separações de fases de seu texto, de modo a marcar, por exemplo, fases como, no protótipo das narrativas, situação inicial, complicação, e assim por diante⁹. Os dados da autora sugeriram que as rupturas do texto são cada vez mais pontuados à medida que o processo de escolarização avança. Vejam-se alguns dados que melhor explicitam as constatações da autora:

Os três ladrões

Era uma vez três ladrões eles eram muito ricos pois tinham ouro, diamante, perolas e guardavam tudo isso numa casa no morro mais alto daquela cidade eles roubavam velhinhos e carroças.

Um dia eles foram robar uma carroça pensando em dinheiro eles assustaram o dono da carroça e só encontraram um bebê falando Gugu gaga e eles a pegaram e levaram a onde estava o tesoro e quando a nenê acordou eles estavam lá fora e eles foram achado crianças sem mãe e sem pai e eles sabiam de um castelo a venda e compraram e eles moravam na torre. (Alex, 2ª série, p. 150-1)

Conforme a análise da autora, o texto de Alex apresenta dois blocos de frases, que coincidem com dois parágrafos. Um único ponto final assinala a única ruptura importante: entre o “Era uma vez” e “Um dia”. De acordo com o protótipo das cinco fases da narrativa, esse ponto separaria a *situação inicial*, no primeiro bloco, das outras quatro fases, todas reunidas no segundo bloco. Já as vírgulas que aparecem sinalizariam as rupturas mais fracas, não tão importantes quanto a da separação das fases. De certa forma, trata-se de explicação semelhante à de Guimarães, ainda que de diferente perspectiva teórico-metodológica, com crianças com diferentes experiências de aquisição de escrita.

Outro exemplo fornecido pela autora é o de Ricardo, da 3ª série, um texto bem mais marcado com sinais de pontuação que o anterior:

⁹ Veja-se, portanto, que, nesse caso, a nomenclatura “ruptura” não é tomada na mesma acepção do que Guimarães (1990) entende como “ruptura de coesão”. Nesse caso, “ruptura” é entendida simplesmente como separação de fases do texto.

*Era uma vez um homem
que se chamava Gepeto. O Gepeto
construiu um boneco de Pal e pois o no-
me dele era Pinóquio.*

*Pinóquio saiu na rua gritando
viva sou um boneco de pal.
Gepeto deu o Pinóquio de castigo
e pinóquio pediu para não bater
nele. Mas o Gepeto ficou com dó
dele e botou o Pinóquio na escola.*

*Pinóquio falou: Gepeto preciso
de uma cartilha disse pinóquio
Mas não tenho dinheiro
Para comprar a cartilha.*

*Gepeto vendeu o casaco
e comprou a cartilha. tome
Pinóquio mas não some essa
cartilha.*

*Pinóquio foi para um clube
de diversões e Gepeto foi engolido
por uma baleia e Pinóquio também
foi engolido pela baleia
e os dois ficaram felizes para
sempre. (Ricardo, 3ª série, p. 151-2)*

Este texto está organizado em nove blocos de orações. Para a autora, os blocos de orações estão assim organizados por não conterem, em seu interior, partes com rupturas importantes. Já os pontos (interfrástico e dois pontos) marcariam momentos de rupturas maiores, como, por exemplo, a passagem da descrição do personagem para a descrição das ações (primeiro ponto), mudança de ator (segundo e terceiro pontos), mudança do tipo de atividade (quarto ponto), assim por diante. Nesse sentido, a autora ainda aponta a relação das rupturas e da pontuação com a noção de parágrafo, que introduziria uma ainda maior intensidade das rupturas do que os pontos, normalmente as fases do texto narrativo, por exemplo.

Em sua pesquisa, Cardoso menciona também uma outra ocorrência de um sinal de pontuação cuja compreensão é essencial para o estudo dos blocos de orações, especialmente no que se refere aos textos de meus sujeitos: a vírgula interfrástica, usada no lugar em que, convencionalmente, esperar-se-ia um ponto. Segundo Cardoso, ao atingir uma fase em que se

valeria insistentemente de uma vírgula interfrástica, a criança estaria elaborando uma oposição entre “ruptura fraca” e “ruptura forte” no texto. Nos locais do texto onde não há uma ruptura forte no nível de conteúdo, a frase representaria uma ruptura fraca e seria separada da seguinte pela vírgula interfrástica. Assim, a criança estaria diversificando as marcas levando em consideração os diferentes graus de ligação entre os acontecimentos narrados. Veja-se que aqui os resultados de Cardoso parecem, mais uma vez, convergir com os de Guimarães, uma vez que esta autora sugere que a criança pode querer marcar, com um ponto final, uma não-ligação com o discurso anterior, assinalando que ali acaba um momento do texto.

Terminada essa revisão sobre blocos de orações, passo agora à seção subsequente, que aborda outros autores cujas pesquisas podem ser úteis para uma reflexão a respeito de como a criança adquire a pontuação e, conseqüentemente, como essas descobertas podem ser úteis à sala de aula.

1.3 Em busca de elementos para a compreensão do *processo* de aquisição e desenvolvimento de pontuação e para a transposição didática

1.3.1 As idéias de Rocha

Preocupada com a falta de trabalhos sobre pontuação na literatura corrente, com o não-satisfatório ensino desse sistema de signos e com a grande lacuna que existe em termos de aquisição de tal sistema pela criança, Rocha (1996) discute um dos aspectos que considera envolvidos na aquisição da pontuação pela criança: a “organização gráfico-espacial do texto”. A autora procura mostrar que o domínio da pontuação ocorre concomitantemente ao domínio do formato gráfico do texto e explicitar como as crianças recorrem a tal conhecimento para pontuarem um texto.

Para a pesquisadora, o espaço gráfico do texto compreende três unidades: o nível das palavras, o da frase e o do texto. No primeiro, estão envolvidos aspectos como espaços entre as palavras e no final da pontuação sintática, o apóstrofo, o traço de união e o traço de divisão, que indicaria que a palavra não está terminada. No segundo nível, estão a letra maiúscula inicial de frase ou do parágrafo, a mudança de linha para a alínea paragrafada ou a passagem da página para um novo capítulo. Por fim, no terceiro nível, estão o agenciamento geral do livro e dos capítulos, justificação, margens, títulos, intertítulos, disposição de entrelinhas, apelo de notas, oposição de capítulos e de tipos de caracteres, grifos, determinação do formato, capa, chamada de coleção, cores, ilustrações e etc. Em sua pesquisa, com alunos de 1ª a 3ª séries do Ensino Fundamental, a autora encontrou evidências de como é complexo, para a criança, lidar com tais elementos e de como ela recorre ao aspecto gráfico do texto para buscar as convenções da escrita.

Como habilidade de organizar gráfica e espacialmente o texto, a autora compreende a capacidade de a criança dominar aspectos como formatação do texto, disposição na página, utilização das linhas no papel, formato gráfico e demais recursos próprios da formatação manuscrita ou tipográfica, como espaços em branco, direcionalidade, contraste entre maiúsculas e minúsculas, repetições de palavras, paragrafação, adentramento e alínea paragrafada, destaques, segmentação de trechos com funções diferentes no texto (distinções entre diferentes espaços textuais, como a apresentação da “narrativa” e dos “diálogos”).

Seu estudo está focalizado em aspectos de organização textual, destacando a formatação externa e a interna. Como formatação externa, a autora compreende a “apresentação do texto na página, de forma corrida, ou segmentado em blocos de significação (parágrafos), utilizando adequadamente ou não o espaço das linhas do papel” (1996, p. 8). Já como interna, “a

apresentação, ou não, dos diferentes atos discursivos no texto em sua forma típica de apresentação” (1996, p. 9), em que ela focalizou a distinção entre a forma gráfica da “narrativa” e do “diálogo”.

No que concerne a essa distinção entre “diálogos” e “narrativas”, Rocha evidenciou quatro padrões de textos: *indiferenciação total*, em que os diálogos ainda estão embutidos na narrativa, sem nenhuma distinção; *1ª diferenciação*, em que os diálogos começam a ser diferenciados da narrativa por estarem dispostos em linhas diferentes, mas sem pontuação adequada; *2ª diferenciação*, em que aparece a pontuação nos diálogos (sobretudo o travessão), mas ainda não bem distribuída, com frequência sinais aparecendo na mesma linha ou travessão no meio da linha; e *diferenciação total*, em que a distinção já está bem definida.

Os exemplos apresentados na introdução deste trabalho podem exemplificar essas fases de Rocha. Retomem-se alguns desses fragmentos:

Luis:

(...) *Chegando lá ele falou que não ia abrir a tampa até decidir que as pesso jogasse lixo no lixo ele falou então vou colocar uma lei quem colocase lixo no cham ia ganhar uma multa de 100 R\$. A lixeira lixovis desidio ir em bora e abrir a tampa. Ele se acordou com sua erma chamando vai varrer este quarto cheio de papel, o plástico que vose joga nohom.*

Alex:

(...)
*Chegando lá, encontrou seu amigo eduardo, oi calvin, tudo bem!
Tudo bem nada! Por que.*

Rodrigo:

(...)
Então ele se revoltou e decidiu se comunicar com as outras latas de lixo ele perguntou — vocês também se sentem mal com isto?Elas responderam — sim todos nos chutam nos mal-tratam não nos dão valor e nos jogam qualquer porcaria.

Laís:

(...)

De tanto ela ficar cansada do desperdício ela resolveu fazer uma greve que era um protesto sobre desperdício, então ela comunicou uma reunião e convidou todos seus amigos e eles discutirão tudo sobre isso, e fizeram cartazes, pegaram microfone, começaram a falar:

— Cuide do desperdício, não deixe a TV ligada, não ficar muito tempo no banho não tocar coisas necessárias no lixo e etc...

O texto de Luís e a segunda frase de Alex representariam a indiferenciação total. Já a terceira linha do texto de Alex exemplificaria a 1ª diferenciação. Por sua vez, o texto de Rodrigo exemplificaria a 2ª indiferenciação; e o de Laís, a diferenciação total.

A pesquisa da autora evidenciou uma coincidência entre o surgimento dos formatos externo e interno do texto e o surgimento da pontuação. Segundo ela, “a formatação do texto tende a seguir uma linha evolutiva, do mesmo modo que a pontuação em geral” (1996, p. 10). Além disso, os dados levantados evidenciaram que a pontuação externa surge antes da interna¹⁰ e que a formatação externa antecede as distinções internas, como a de discurso direto e narração. Os dados ainda apontam uma importante implicação pedagógica que vem de encontro à proposta de um trabalho que explore frases como um estatuto autônomo. Segundo a autora,

se a habilidade de formatar globalmente o texto, ao lado de distinções mais detalhadas entre atos discursivos diferentes (...) ocorre paralelamente à habilidade de pontuar e se o domínio da organização gráfica da escrita é transferido das formas impressas para as manuscritas, então há uma razão para que as crianças estejam constantemente expostas à leitura. E isso para aprender a escrever e a pontuar! (1996, p. 26)

¹⁰ Em trabalho de 1994, a autora já apontava que a aquisição da pontuação pela criança dá-se de fora para dentro, iniciando pelos limites externos mais visíveis para chegar ao detalhamento interno.

1.3.2 As idéias de Chacon

Após essa revisão das idéias de Rocha, passo agora a aludir a outras idéias de Chacon (1999). Será possível perceber que muitas das considerações da autora supramencionada vão ao encontro das desse teórico. Nesta obra, ele corrobora algumas idéias sobre a aquisição de pontuação elencadas por Rocha, principalmente no que concerne ao espaço gráfico do texto e à percepção das vozes do discurso. O autor, ao analisar a flutuação no emprego dos sinais de pontuação de uma criança que toma como sujeito, procurou ver em seus dados não “uma sujeição a normas institucionalizadas, mas, antes, uma construção de hipóteses sobre a operacionalização e importância da pontuação na escrita” (1999, p. 188). Pôde, então, destacar cinco aspectos da linguagem escrita que estariam em evidência no processo de aquisição da pontuação por essa criança no momento da pesquisa: *a percepção das unidades de comunicação, a percepção de limites gráficos, a percepção da normatização de determinados tipos de enunciados ou de textos, a percepção de diferentes vozes no discurso e, por fim, o caráter lúdico da pontuação.*

É importante ressaltar, contudo, que Chacon, que se vale da Análise do Discurso, analisa índices do processo de aquisição de escrita de um sujeito em particular. Portanto, esses aspectos, manifestações individuais, não foram propostos como generalizações, que possam ser tomadas como fases de pontuação. Entretanto, podem, em maior ou em menor grau, ser relacionados à análise das produções de outras crianças.

O primeiro aspecto abordado pelo autor é *a percepção das unidades de comunicação*, que ele define como a demarcação de uma “expressão de um conteúdo que pode dar-se, mas não necessariamente, em uma unidade sintática do tipo frase” (RATHS *apud* CHACON,

1999, p. 189). Parece-me que esse é um dos aspectos fundamentais a que se deve atentar quando se deseja investigar as concepções das crianças sobre esse sistema de signos. Um olhar para o que a criança percebe ou demarca como unidades de comunicação e a atenção para quais as escolhas de sinais que ela faz ao demarcá-las, entre outros aspectos, podem ser orientações importantes para o professor pensar sua prática.

Outro aspecto discutido, *a percepção de limites gráficos*, corrobora as idéias de Rocha (1996) anteriormente discutidas de que a formatação do texto tende a seguir uma linha evolutiva, de fora para dentro, a partir da organização gráfico-espacial do texto. Assim, a pontuação externa em geral surge antes da interna, e a formatação externa antecede as distinções internas. É preciso lembrar que o sujeito analisado por Chacon era estudante da 1ª série do Ensino Fundamental e não dominava interna nem externamente o formato gráfico do texto e a pontuação. Isto difere fortemente da grande maioria dos meus alunos, pois, na 5ª série, eles já dominavam, relativamente, a formatação e a pontuação externas.

No que se refere ao terceiro aspecto apontado, *a percepção da normatização de determinados tipos de enunciados ou de textos*, ele pode ser percebido no texto a seguir¹¹, de uma aluna da 5ª série. Percebe-se que a menina não dominava ainda a distinção entre narração e discurso direto, podendo ser enquadrada na fase de *1ª diferenciação* elencada por Rocha (1996), pois faz nova linha ao reproduzir discurso direto. Entretanto, ao final de sua produção, ela toma como modelo um texto abordado em sala de aula¹² e encerra sua produção da mesma

¹¹ O texto foi produzido em uma aula de Língua Portuguesa de junho de 2004, momento em que estávamos lendo e produzindo textos de diferentes gêneros que abordassem a temática “Lixo”, unidade temática sugerida pela escola a todas as disciplinas, considerando o intenso trabalho de reciclagem que a Prefeitura Municipal e a própria escola desenvolvem na comunidade.

¹² Texto “Consumir com sabedoria privilegia a qualidade de vida”, publicação do *Jornal Estado de Minas*. O fragmento copiado é o seguinte:

“Quando chegamos a um acordo e iríamos apresentar nossas condições de trabalho, adivinhe o que aconteceu? Acordei com minha mãe dizendo:

— Menina, quantas vezes já lhe disse para não dormir com a TV ligada?”

maneira que aquele texto. É o que Chacon chama de “cristalização” de uma estrutura.

Sonhei que era uma torneira mal-fechada.

Pela manhã, veio a mãe de Cláudia, e lavou seu rosto. Depois veio Cláudia e escovou seus dentes, e ela me deixou aberta.

Vamos filha, vá lavar suas mãos para almoçar.

Quero fazer uma greve geral, com latas de lixo e lâmpadas acesa fora de hora.

Por que o desperdício é GRANDE.

Quando iríamos apresentar nossas condições de trabalho, adivinhe o que aconteceu? Acordei com o meu pai dizendo:

— Menina, quantas vezes já lhe disse para não dormir com o RÁDIO ligado? (fragmento copiado)

(...)

O penúltimo aspecto elencado por Chacon relaciona-se à *percepção das diferentes vozes no discurso*. O sujeito pesquisado pelo autor demonstra conseguir delimitar as diferentes vozes no discurso, mesmo que o sinal de pontuação escolhido não seja o adequado. No que concerne a meus alunos, enquanto alguns distinguem-nas totalmente, outros não fazem nenhum tipo de diferenciação e outros ficam em formas transitórias, conforme já exemplificado quando da abordagem das fases de Rocha. Perguntas como a seguinte, de Isabela, uma das alunas que demonstrava em seus textos estar diferenciando totalmente narração de discurso direto, evidenciam como é complexo para o aluno conseguir lidar com os esses aspectos e como é impossível trabalhar a pontuação de forma separada dos aspectos enunciativos: “‘Sora’, se sou eu que tô contando o texto, eu tenho que começar com travessão?”. Enquanto Isabela demonstrou uma reflexão sobre o assunto, Luís, que estava na fase de *indiferenciação total*, pareceu pensar que uma narrativa em 1ª pessoa deva iniciar com travessão:

— Eu sempre pensei que uma família ideal era uma família legal só que certo dia uma pessoa me perguntou . se eu sabia o que era uma família ideal e eu lhe respondi. É uma família legal. (...)¹³

¹³ Texto produzido em maio de 2004, quando a turma participou de um concurso de redação com o tema “O que penso que seja uma família ideal”, promoção que envolveu alunos de todo o município.

O último aspecto elencado por Chacon que estaria em saliência para a criança tomada como sujeito é o *aspecto lúdico da pontuação*. Na turma por mim pesquisada, alguns alunos demonstraram ainda aspectos que evidenciam “desenhar” alguns sinais de pontuação, principalmente o de exclamação. É importante destacar, entretanto, que, ao contrário da escrevente pesquisada por Chacon, em cujos textos os aspectos lúdicos chamam a atenção, a maioria de meus sujeitos vale-se de tal aspecto apenas no título ou na palavra “FIM”, após o término do texto. Tal fato parece indicar que esse aspecto também passa por uma linha evolutiva, pois eles, na 5ª série, têm consciência de que, no corpo do texto, a produção “deva ser” o que Chacon chama de “bem comportada”.

1.4 Uma breve síntese: as concepções básicas deste trabalho

Após essas considerações sobre as pesquisas na área, percebe-se que muitas das descobertas dos autores citados podem ser ferramentas importantes para se pensar o ensino de pontuação. Nesta seção, objetivo sistematizar as principais conclusões a que foi possível chegar sobre o processo de aquisição das convenções da pontuação pela criança, bem como as concepções que tomo como base para a construção da proposta deste trabalho.

A primeira conclusão remete a um fato discutido na primeira seção deste trabalho e, de certa forma, corroborado por outros autores citados no decorrer do capítulo: conforme Chacon (1998), os sinais de pontuação são marcas típicas do estatuto simbólico da escrita; marcas típicas do código da escrita e só dele. Dessa forma, é preciso que o professor compreenda que pode ser por demais complexo, para o aluno, lidar com esse caráter não-natural e não-espontâneo que a escrita apresenta em situações formais de uso. Assim, será que o aluno, ao não marcar com o travessão o discurso direto, estaria sendo indiferente a uma mudança de

voz? Creio que ele deixou de usar o travessão não porque não percebeu a mudança de voz, mas sim porque, em seu processo de aquisição de pontuação, ainda não chegou a uma etapa em que consiga lidar com segurança com a complexidade e com as convenções que envolvem a língua escrita. A pontuação que ele usa não é aleatória! Ela parece, sim, percorrer hipóteses, que vão surgindo no decorrer desse processo.

Agora, o fato de que seja extremamente complexo lidar com as convenções da língua escrita e de que o aluno, na construção do código escrito, passaria por um processo justificaria, então, a idéia de que a escola não deva nele interferir caso existam fenômenos como, por exemplo, os blocos de orações? Acredito que não. Pude concluir, com a revisão teórica feita, que é sim papel da escola auxiliar o aluno na construção de aspectos relacionados à pontuação. Pelos resultados encontrados por pesquisadoras como Guimarães e Franchi e pelos próprios exemplos dos meus alunos mencionados desde a introdução deste trabalho, percebe-se que a escola deve ajudar seu aluno no que se refere aos “blocos de orações” até para que esse fenômeno não atinja os outros níveis de ensino¹⁴.

Ainda dentro dessas reflexões, acredito ser importante aludir a outras constatações de Cardoso (2002), que também entende a aquisição de pontuação como um processo. Para a autora, tal processo de aquisição não pode ser explicado simplesmente em função da idade da criança, mas sim em função das experiências de letramento. Como bem afirma,

as práticas sociais de leitura e escrita, nas quais a criança está envolvida, necessariamente, se fazem presentes na apropriação deste conhecimento. O papel da escola, dos conteúdos nela trabalhados, a condução do processo pedagógico pelo professor, necessariamente, funcionam como mediadores desta apropriação. Por exemplo, na 1ª série, vemos as crianças usando (quase) exclusivamente o ponto

¹⁴ Não pretendo entrar nessa discussão profundamente, mas, a partir dessa conclusão, cabe questionar o fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais — Língua Portuguesa para 1º e 2º ciclos abordam de maneira bastante enfática a pontuação, quando os de 3º e 4º ciclos não o fazem, como se não fosse mais pertinente o trabalho com tal assunto nas quatro séries finais do Ensino Fundamental.

para assinalar seus textos. Na 2ª série, o sistema se diversifica de forma impressionante. Não posso pensar que isto ocorre de forma espontânea. (2002, p. 173-4).

A autora também defende algumas idéias que corroboram o trabalho aqui proposto quando menciona que acredita ser infundada a prática de ensino de pontuação no nível das frases, “uma vez que só o trabalho com o texto, como um todo, proporcionará maiores chances de a criança perceber diferentes posicionamentos enunciativos, motivando, assim, a pontuação precoce” (2002, p. 175). A pesquisadora também acredita que o ensino de pontuação merece um tratamento muito mais cuidadoso do que aquele que vem recebendo em “uma ou duas aulas de ‘gramática’ a cada ano”. Segundo ela, tal prática “parece supor que a criança irá descobrir ‘espontaneamente’ o funcionamento da pontuação, ao interagir com algumas leituras, ditados e exercícios” (2002, p. 175). Para ela, traria contribuições mais profícuas para um ensino de língua materna uma prática de intervenção mais sistemática, baseada no pressuposto da “apropriação pela criança dos diferentes gêneros discursivos e, portanto, também nas especificidades dos diferentes tipos de textos e nas correspondentes habilidades necessárias à sua realização” (2002, p. 175).

Tais considerações vão ao encontro de preocupações como as de Leal e Guimarães (2002) que se relacionam ao cuidado para que o professor não aborde a pontuação apenas baseado na função prosódica, (a vírgula representa “uma pequena pausa” e o ponto, uma “pausa maior”), sem se basear em uma reflexão maior sobre os sinais no texto e sem olhar, principalmente, para o que ocorre com a criança durante essa construção. É necessário, sim, que o professor entenda esse processo, as principais concepções da criança a respeito da pontuação e as suas possíveis evoluções.

Nesse sentido, a revisão aqui feita mostrou que muitas das descobertas das pesquisas

são elementos importantes para se pensar um possível trabalho didático. A constatação de uma certa ordem na aquisição da pontuação, por exemplo, e a sua relação com o formato gráfico são elementos que devem ser aproximados da sala de aula. Portanto, considerações como as de Rocha e de Chacon, principalmente no que se refere às fases citadas pela primeira, serão tomadas como base para posterior análise dos dados empíricos deste trabalho. Da mesma forma, em tal momento, serão consideradas as idéias de Guimarães sobre a coesão e o caminho de hipóteses a ser percorrido pela criança no que se refere à separação das partes do texto, bem como as questões de “rupturas” “fracas” ou “fortes” propostas por Cardoso. Enfim, tanto na construção da proposta como na análise dos textos, um fator importante a ser tomado como concepção básica é o fato de a pontuação da criança não ser aleatória!

Agora, pergunto: como aproximar essas implicações aquisicionais sugeridas pelas pesquisas citadas à realidade escolar? De que forma não construir um trabalho que considere o texto apenas como um pretexto, de onde se retiram frases isoladas a serem pontuadas e classificadas? Creio que uma possibilidade seria inserir o estudo da pontuação considerando dados das pesquisas aqui mencionadas em um trabalho que, possibilitando abordar o texto como um todo, sem desconsiderar seus aspectos sociodiscursivos, pudesse refletir sobre a importância da pontuação para a produção de um texto escrito em uma determinada interação comunicativa. Para isso, busquei os pressupostos do interacionismo sociodiscursivo, assunto do próximo capítulo.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E AS BASES PARA A PROPOSTA DE TRABALHO COM UM GÊNERO TEXTUAL EM SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS

No capítulo anterior, busquei refletir acerca de resultados de algumas pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento de língua escrita com ênfase em questões de pontuação e coesão textual. Tais dados teóricos revelaram aspectos importantes para os quais o professor deve atentar durante o processo pelo qual a criança passa ao construir as convenções da língua escrita. Entretanto, como já sugerido ao final do primeiro capítulo, pode surgir uma dúvida a respeito de como aproximar os resultados sugeridos pelas pesquisas à realidade escolar. Como não construir um trabalho que considere apenas o texto como pretexto para ensino de pontuação, de onde seriam retiradas frases isoladas para classificação? Creio que uma possibilidade está na articulação de propósitos do interacionismo sociodiscursivo (doravante ISD) com as práticas de sala de aula.

A teoria do ISD, proposta, a partir de meados de 1980, por pesquisadores da Universidade de Genebra sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart e inspirada em idéias de três principais autores, Vygotsky, Bakhtin e Habermas, pode trazer, acredito, importantes contribuições para o ensino de língua materna. Creio que as noções dessa teoria, segundo a qual as atividades e as produções de linguagem possuem papel central na ontogênese humana, uma vez que conduzem o desenvolvimento do homem na direção de um pensamento consciente (MACHADO, 2004a), propiciam que se trabalhe um texto como um todo, em

oposição a um trabalho que privilegie aspectos puramente formais/estruturais da língua e considere o texto apenas como pretexto. Foi com base em conceitos dessa corrente que se construíram interessantes propostas de ensino de língua, como a de Schneuwly e Dolz (2004), pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra que propõem um trabalho em seqüências didáticas sobre gêneros textuais específicos que pode trazer bons resultados para a leitura e produção de textos em sala de aula. Da mesma forma, o modelo de análise e descrição de textos sob a ótica interacionista sociodiscursiva proposto por Bronckart (1999) pode ser uma importante ferramenta para uma posterior avaliação do trabalho com texto realizado em sala de aula.

Nesse sentido, o presente trabalho propõe uma articulação das idéias de Schneuwly e Dolz (2004) e das de Bronckart (1999) com as teorias de aquisição e desenvolvimento de pontuação vistas anteriormente. Procuo mostrar, a partir de agora, que, por possibilitar um trabalho com o texto que se preocupe com aspectos sociodiscursivos, uma metodologia de ensino de língua materna baseada em pressupostos do ISD pode (ou deve) abrir espaço para a abordagem de questões de estruturação de línguas que perpassem o nível global do texto, como a pontuação, por exemplo. Creio que, partindo desses pressupostos, é possível construir um trabalho que, considerando o texto como um todo, reflita sobre a importância da pontuação para a produção de um texto escrito em uma determinada interação comunicativa. Defendo a proposta de que construir uma seqüência didática sobre um determinado gênero de texto que inclua, em seus módulos, um trabalho com pontuação não desfigura o gênero escolhido.

Acreditando nessa possibilidade, este capítulo, primeiramente, retoma alguns dos principais conceitos do ISD nos quais a proposta de trabalho de gêneros textuais em

seqüências didáticas criada por Schneuwly e Dolz foi baseada. Em seguida, explicita de forma mais detalhada o que esses dois autores supracitados propõem e, posteriormente, revisa brevemente o modelo do folhado de Bronckart (1999). Por fim, discute a questão da inclusão de um tópico como a pontuação em uma seqüência didática.

2.1 Algumas idéias do ISD

Antes de iniciar propriamente a explicitação da proposta de ensino e aprendizagem de um gênero de texto elaborada por Schneuwly e Dolz, é necessário aludir a alguns aportes do ISD, dos quais esses dois pesquisadores da Universidade de Genebra partiram para conceituar gêneros e seqüências didáticas. Início, portanto, com uma breve explanação sobre alguns dos propósitos que estão no cerne dessa corrente.

2.1.1 Considerações sobre a origem e o projeto do ISD

O ISD tem sua origem no interacionismo social, uma grande abordagem epistemológica em que podem ser reconhecidas diferentes correntes da filosofia e das ciências humanas. Embora tenham distintos questionamentos disciplinares e orientações teóricas ou metodológicas, a todas essas diferentes propostas teóricas que se inserem no interacionismo social subjaz a “tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos” (BRONCKART, 1999, p. 21).

É sobretudo na obra de Vygostky, no campo do desenvolvimento, que está o “fundamento mais radical do interacionismo em psicologia” e é a ela, portanto, — aliada, à

teoria bakhtiniana no campo da linguagem — que “se articula mais claramente” a abordagem interacionista sociodiscursiva. (BRONCKART, 1999, p. 24). Nesse sentido, é pertinente aludir, a partir de agora, a uma breve revisão das principais convicções vygotskianas que são tomadas como referencial teórico para a construção das idéias do ISD. As idéias retomadas a seguir estão sintetizadas na explanação de Bronckart (1999) e, em determinados momentos, foram por mim complementadas com as considerações de Rego (2001).

Conforme Bronckart, a psicologia, para Vygotsky, ocupa um “lugar nodal no campo das ciências humanas”, uma vez que sua problemática está confrontada à dualidade físico-psíquica dos fenômenos que são observáveis nos seres humanos. O homem é, assim, um organismo vivo, “dotado de propriedades biológicas e que tem comportamento; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem” (BRONCKART, 1999, p. 24).

Vygotsky sustentava, ao contrário de muitos pensadores de sua época, que a psicologia deveria inserir-se em uma visão *monista spinoziana*¹⁵, segundo a qual se deve considerar que a natureza advém de uma substância única, a matéria homogênea e em perpétua atividade; que o físico e o psíquico constituem duas das múltiplas propriedades acessíveis à inteligência humana; e que essa inteligência, devido a suas propriedades limitadas, não pode apreender a matéria de onde provém como uma entidade homogênea e contínua, mas sim de forma parcial e descontínua, enquanto fenômenos físicos e psíquicos (BRONCKART, 1999).

De acordo com Vygotsky, o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana é visto como um processo de apropriação pelo homem da experiência histórica e cultural. Ele

¹⁵ Tal posição confronta-se com a epistemologia dualista, herdada de Descartes, em que se inseria grande parte das diferentes escolas da psicologia do início do século XX.

argumentava que os seres humanos têm a capacidade de interagir com o meio e de conservar seus traços psíquicos no contexto de atividades coletivas. Nesse sentido, conforme tal teórico e também conforme os teóricos do ISD, tudo o que se aprende, aprende-se dentro de uma situação social; o homem constitui-se como tal devido a suas interações sociais e, por isso, é visto como alguém que transforma e é transformado nas suas relações. Diferente dos outros animais, o homem pode criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar formas de cooperação no trabalho que originam formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação entre si. São os instrumentos técnicos e os signos que proporcionam essa mediação, presente em todas as atividades humanas (REGO, 2001; BRONCKART, 1999). É a reapropriação das propriedades instrumentais e discursivas desse meio, então sócio-histórico (socializado e semioticamente carregado), “que é a condição da emergência de capacidades auto-reflexivas ou conscientes que levam a uma reestruturação do conjunto do funcionamento psicológico” (BRONCKART, 1999, p. 27).

É importante ressaltar que Bronckart também menciona que, muito embora as idéias vygostkianas tenham lançado as bases do verdadeiro questionamento da psicologia e tenham uma profunda fecundidade, Vygotsky não conseguiu cumprir todos os objetivos de seu programa de pesquisa devido a sua morte breve, com 37 anos de idade. O desenvolvimento de seu trabalho enfrentou algumas dificuldades teóricas e metodológicas que não puderam ser revistas na curta vida do pesquisador. Bronckart menciona três dessas dificuldades, que passam a ser agora explicitadas.

Com relação à primeira, que se refere à unidade de análise da psicologia, Bronckart aponta que Vygotsky criticava o fato de seus contemporâneos “simplificarem a tarefa”, limitando suas abordagens a aspectos ou físicos, ou comportamentais, ou mentais, ou verbais.

Seu objetivo era, portanto, construir um conceito que unificasse essas diferentes visões. Foi apenas mais tarde, após sua morte, que seus discípulos, entre os quais estava Léontiev, propuseram as noções ação/atividade de linguagem para tentar dar conta desse objetivo. Entretanto, embora o ISD tenha adotado essa nomenclatura, Bronckart a considera, da forma como foi proposta pela escola russa, parcial e procura ampliá-la.

A outra dificuldade relaciona-se à delimitação e à articulação da ordem do social e da ordem do psicológico, objetivo este também não atingido por Vygostky e seguidores, mas que o ISD tenta alcançar a partir de conceitos como *ação* e *atividade*, a serem mais adiante explicitados. Por fim, a terceira dificuldade relaciona-se ao estatuto a ser atribuído à linguagem. A unidade verbal considerada por Vygostky foi a palavra, a que opôs a noção de signo de Saussure. Para Bronckart, Vygostky parece não ter evidenciado as unidades verbais maiores que Bakhtin iniciava a conceituar à época com a noção “gênero do discurso”. São essas, conforme os teóricos do ISD, as verdadeiras unidades verbais. As palavras ou signos seriam unidades de nível inferior.

Com base em idéias como essas é que foi construído o ISD. De acordo com os teóricos dessa corrente, para atingir os objetivos definidos (mesmo que não cumpridos) por Vygostky, a psicologia deve “sair de si mesma” ou “rejeitar os postulados epistemológicos e as restrições metodológicas do positivismo que a fundou, para considerar as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (BRONCKART, 1999, p. 31). É esse o projeto do interacionismo sociodiscursivo. De acordo com Machado (2004a), seus teóricos objetivam, então, uma reunificação da psicologia, atribuindo-lhe um lado social, de modo a esclarecer elementos acerca da emergência e do funcionamento do pensamento humano consciente. A partir da importância conferida por Vygostky à linguagem, o grupo então partiu para estudos

sobre o “funcionamento dos textos/discursos, sobre o processo de sua produção e sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino-aprendizagem formal dos gêneros e dos diferentes níveis de textualidade” (2004a, p. 1).

2.1.2 Conceitos-chave: *ação*, *atividade* e *gêneros*

Feitas essas considerações sobre os pilares do ISD, reviso agora conceitos propostos pelos teóricos dessa corrente. Essas definições originaram-se, exatamente, da busca dos teóricos por atingir os propósitos mencionados anteriormente. Início com os conceitos *ação* e *atividade* e, conseqüentemente, *ação de linguagem* e *atividade de linguagem*. Com base em Léontiev, Bronckart define atividades como “organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, através dos quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse meio ambiente” (1999, p. 31). Entre essas atividades, estariam a nutrição, a reprodução e a fuga do perigo, por exemplo. Na maior parte das espécies, a atividade se articula a processos de cooperação orientados pelas funções de sobrevivência. Por serem coletivamente organizadas, as espécies animais mostram uma atividade coletiva ou “social” (em um sentido bastante amplo). Comparado às outras espécies, o homem possui formas de organização e formas de atividade extremamente complexas e diversas, que geram uma necessidade de entendimento. Esse fato está extremamente ligado ao *uso da linguagem*, esse modo de comunicação que fornece às atividades humanas uma dimensão particular, que podem, segundo Bronckart, ser chamadas de “sociais” em um sentido estrito do termo.

Ao contrário dos outros animais, cuja participação nas atividades são representações não-negociadas sobre o meio, de certa forma idiossincráticas (ou seja, os outros animais não

se engajam em uma “conversação”), a cooperação dos homens nas atividades é regulada e mediada por interações verbais. Nesse sentido, a atividade humana define-se como um “agir comunicativo” (HABERMAS *apud* BRONCKART, 1999, p. 32). Seria na cooperação ativa que se estabeleceriam formas comuns de correspondência entre representações sonoras e representações de entidades do mundo, ou seja, os *signos*. Os signos, produtos de uma negociação, teriam reestruturado as representações dos indivíduos, até então também idiossincráticas, e as teriam transformado em representações comunicáveis. Assim, essa semiotização das relações com o meio propicia o nascimento de “uma *atividade* que é propriamente *de linguagem* e que se organiza em *discursos* ou em *textos*”, os quais, por sua vez, diversificam-se em *gêneros*¹⁶ (1999, p. 35).

Extremamente relacionada à noção de atividade de linguagem estão as noções de *ação* e de *ação de linguagem*. Toda atividade pode ser decomposta em ações¹⁷. Dessa forma, a atividade pode ser definida como um sistema de ações; e a atividade de linguagem, conseqüentemente, como um sistema de ações de linguagem. É no quadro das atividades de linguagem que se desenvolvem ações de linguagem, que também se materializam num texto singular. Toda ação de linguagem, assim como qualquer outra ação, para Bronckart, possui um estatuto duplo: pode ser definida em um nível sociológico, “porção da atividade de linguagem do grupo recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo singular”, e num nível psicológico, “o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal” (1999, p. 99). Dentro desse último nível, a ação de linguagem reúne e integra as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizadas por um agente durante uma intervenção verbal. Nesse sentido,

¹⁶ Para o ISD, a noção de gênero de texto corresponde à noção bakhtiniana de gênero do discurso.

¹⁷ “Conduta orientada de modo significante” ou “comportamento significante mutuamente orientado e socialmente integrado” (HABERMAS e RICOEUR *apud* BRONCKART, 1999, p. 38).

o agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-tempo; baseando-se nisso, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente (1999, p. 99).

É importante complementar essa noção enfatizando mais detalhadamente que uma ação de linguagem, para o ISD, “consiste em produzir, compreender, interpretar ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” e implica diversas capacidades por parte do sujeito: “adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 73).

Ainda conforme Bronckart (1999), a mais geral das decisões do agente é escolher, dentre os diversos gêneros da intertextualidade, o mais eficaz em relação a sua situação de ação específica. Os gêneros indexados (portadores de um ou mais valores de uso) constituem uma espécie de “modelos textuais” aos quais o agente deverá recorrer para executar uma ação de linguagem. Daí a metáfora de gênero como *mega-instrumento* utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem; de gênero como *meio sócio-histórico* para a realização dos objetivos de uma ação de linguagem (SCHNEUWLY *apud* BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Portanto, “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. (...) É nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana”. (BRONCKART, 1999, p. 103).

2.1.3 Implicações da teoria para a sala de aula

A partir dessas definições, portanto, já se podem depreender algumas das principais implicações e contribuições da teoria do ISD para as aulas de língua materna. Uma vez que a apropriação desses *mega-instrumentos* é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção nas atividades comunicativas humanas, é dever da escola auxiliar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros de texto. Entretanto, como menciona Bronckart, a história das idéias lingüísticas está marcada pela primazia das abordagens centradas na unicidade da língua, como sistema que possibilita a intercompreensão, em detrimento das centradas na diversidade dos textos e relações que mantêm com seu contexto de produção. É com base na primazia dessa visão da unicidade da língua que se construíram os métodos de ensino de língua tradicionais, ainda tão utilizados até hoje, segundo os quais deve-se, em primeiro lugar, realizar em sala de aula uma abordagem gramatical (gramática de frases), que enfatizaria as principais categorias, regras e estruturas do sistema, com a idéia de que, com essa base, os alunos teriam domínio em relação aos processos de produção e interpretação de textos. Entretanto, como bem afirma Bronckart (1999), a eficácia desses métodos não pôde ser demonstrada até hoje. Para corroborar essa idéia não é necessário ir muito longe: basta lembrar os dados apontados na introdução desta dissertação.

Segundo o teórico supracitado, embora tenha havido, nas últimas décadas, algumas modificações no ensino de língua, a tese da primazia do sistema sobre o funcionamento textual ainda não foi questionada de fato, e o problema da transferência das aquisições gramaticais para as atividades de ensino-aprendizagem de texto continua sem solução. Além disso, Bronckart questiona em que medida um texto qualquer é necessariamente um material adaptado ao ensino de textos, que, para ele, só pode se basear em modelos a partir dos quais

será estabelecida uma progressão. Para o autor, uma abordagem didática ideal consistiria em iniciar o ensino da língua pelas atividades de leitura e de produção de textos e, depois, articular a isso atividades de inferência e codificação das regularidades observáveis nos textos mobilizados. Tais atividades incidiriam sobre as regularidades de organização e funcionamento dos gêneros de texto e dos tipos de discursos, em suas relações com os contextos de produção:

critérios de escolha de gêneros adaptados a uma determinada ação de linguagem; modalidades de organização do conteúdo temático (construção de um plano de texto); regras presidindo a sinalização dessa planificação (condições de emprego dos organizadores textuais); modalidades de gerenciamento das redes isotópicas que contribuem para a coerência textual (condições de empregos dos pronomes, dos tempos dos verbos, etc.); modalidades de distribuição das vozes e dos posicionamentos do enunciador, etc. (1999, p. 86).

Somente em seguida é que, como generalização, as atividades incidiriam sobre as regularidades maiores na organização das frases e sobre as categorias de unidades disponíveis na língua, como, por exemplo, “algumas regras restritivas da morfossintaxe, cujo conhecimento é evidentemente necessário para o domínio da ortografia gramatical” (1999, p. 87).

Contudo, diante da impossibilidade de modificação radical do ensino, que o autor chama de “impossibilidade social”, tal proposta, em sua opinião, não parece aplicável. Entre as razões que o levam a fazer tal afirmação está a convicção de que uma reforma pedagógica não pode consistir em uma aplicação direta de idéias teóricas à prática. Qualquer intervenção didática implica, para ele, a consideração da situação de ensino, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que a situação se insere. Como bem afirma, “nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas; ao

contrário, deve com ela se articular” (1999, p. 87). Além disso, toda a proposta de renovação deve considerar os processos de aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Por esses motivos, Bronckart aponta que o ensino só pode evoluir na direção de um “compromisso”, desdobrando-se em dois eixos paralelos. De um lado, estaria um *corpus* de frases ou de enunciados selecionados, em que seriam baseadas as atividades relacionadas ao domínio de noções e regras do sistema da língua. De outro, e simultaneamente, estariam as atividades relacionadas às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo. Entretanto, faz uma ressalva: tal compromisso só é aceitável se for ao encontro da idéia de que “os conceitos construídos no quadro do ensino gramatical poderão, ao final, constituir-se em instrumentos generalizáveis às atividades de produção e de interpretação de textos” (1999, p 88)¹⁸.

Convicções interacionistas sociodiscursivas como essas se refletiram em algumas propostas de ensino de línguas. Foi a partir de idéias como essas que se construíram propostas de ensino de gêneros textuais, tais como a de Schneuwly e Dolz (2004), a qual passa a ser assunto da próxima seção.

2.2 Os gêneros na escola: a proposta de Schneuwly e Dolz

A partir dos pilares do ISD revisados anteriormente, Schneuwly e Dolz (2004) construíram uma proposta de ensino de gêneros textuais em sala de aula, que, acredito, pode trazer interessantes resultados para o trabalho com leitura e produção de textos em sala de aula e proporcionar, concomitantemente, a abordagem de um tópico como a pontuação. Na mesma direção das idéias de Bakhtin, os autores entendem que é com os gêneros que as

¹⁸ Essas idéias serão retomadas e discutidas na seção final deste trabalho.

práticas de linguagem são materializadas nas atividades dos aprendizes, sendo o gênero utilizado para articular as práticas sociais e os objetos escolares no ensino da produção de textos. Dessa forma, os gêneros abririam uma “porta de entrada” para as práticas de linguagem, o que evita que se tenha delas uma imagem fragmentária quando da sua apropriação. Dado que os locutores sempre reconhecem uma prática de linguagem como instância de um gênero, este funciona como um “modelo comum, como uma representação integrativa que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 74).

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, tais autores afirmam serem essenciais três dimensões: 1) os conteúdos e os conhecimentos dizíveis através dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas dos textos pertencentes ao gênero; e 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, as quais são, sobretudo, traços da posição enunciativa do enunciador e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. Seriam essas dimensões que ultrapassariam o que eles denominam de heterogeneidade das práticas de linguagem e fariam com que uma série de regularidades no uso emergisse. Assim, as dimensões compartilhadas pelos textos pertencentes a um determinado gênero lhe conferem uma estabilidade. Conseqüentemente, o domínio de um gênero está relacionado a capacidades do enunciador relativas a essas três dimensões. Tais capacidades constroem-se e se transformam num contínuo processo de aprendizagem social, em que está inserida a aprendizagem escolar (CORDEIRO, AZEVEDO e MATOS, 2004).

Ainda de acordo com Schneuwly e Dolz, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com gêneros, pois toda a forma de comunicação manifesta-se em algum gênero. O que ocorre na

escola e que torna a realidade um tanto quanto complexa é que há um desdobramento: o gênero não é mais somente um instrumento de comunicação, mas também um objeto de ensino-aprendizagem. Considerando essa realidade, é necessário, conforme esses teóricos, “uma tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem” (2004, p. 80). Em um trabalho com gêneros na escola, é necessário, portanto, levar em consideração alguns pressupostos, que passam a ser explicitados a seguir.

Inicialmente, os autores lembram que um trabalho com gêneros na escola é resultado de uma decisão didática que visa a dois objetivos: 1) aprender a dominar o gênero para “melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, (...) melhor compreendê-lo, (...) melhor produzi-lo na escola ou fora dela”; e 2) “desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” (2004, p. 80-1). Isso implica uma transformação do gênero, ao menos parcial (simplificação, ênfase em apenas algumas dimensões), para que os objetivos escolares sejam atingidos. Ainda é importante lembrar que, na escola, sofrendo uma transformação, o gênero não tem mais o mesmo sentido: embora permaneça “gênero a comunicar”, também é “gênero a aprender”. Esse desdobramento constitui o principal fator de complexificação dos gêneros na escola e de sua relação com as práticas de linguagem.

Nesse sentido, é necessário partir do pressuposto de que o gênero trabalhado é sempre uma variação do gênero de referência para funcionar em uma instituição em que o objetivo é o ensino e a aprendizagem. Para descrever essa variação, a via empregada deve ser o que os autores denominam de “modelos didáticos de gêneros”. Ou seja, recorrendo a saberes já formulados por especialistas, explicitam-se os conhecimentos sobre o gênero e, então, decidem-se quais as suas dimensões serão levadas à sala de aula. Para esse procedimento,

devem ser levados em consideração três princípios: o da legitimidade (alusão aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); o da pertinência (alusão às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem) e o da solidarização (saberes coerentes em função dos objetivos visados). Em suma, para tais pesquisadores, um modelo didático apresenta duas grandes características: “constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores” e “evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser construídas” (2004, p. 82).

2.2.1 A seqüência didática

Conforme já é possível depreender-se pela exposição das suas idéias feita até aqui, Dolz e Schneuwly partem do pressuposto de que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente”. E são os gêneros textuais que constituem, para esses autores, “o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Agora, como, segundo eles, o gênero deve ser trabalhado em sala de aula? Como levar o aluno a construir as habilidades necessárias à produção de um determinado gênero de texto? Seria por meio de um procedimento que eles denominam seqüência didática.

Uma seqüência didática pode ser definida como módulos de ensino, organizados em conjunto, a fim de melhorar uma determinada prática de linguagem, ou, mais detalhadamente, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero escolhido, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais

adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ainda conforme esses três autores, o trabalho de uma seqüência deve ser realizado em cima de gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; de gêneros dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não-privados. Nesse sentido, as seqüências dariam aos alunos acesso a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Dolz e Schneuwly complementam tais considerações ao afirmarem que as seqüências “instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação” e que

elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática (2004, p. 51).

Abordando-se brevemente, esses três fatores, inicio aludindo às práticas de linguagem, aquisições acumuladas pelos homens no decorrer da história. É por meio das práticas de linguagem, cristalizadas nos gêneros, que as significações sociais são progressivamente reconstruídas. Uma análise das especificidades das práticas de linguagem que são objeto de ensino, ou seja, uma análise das especificidades dos gêneros, forneceria uma primeira base para organizar as atividades de ensino a serem inseridas nas seqüências didáticas.

No que se refere às capacidades de linguagem dos aprendizes, tais teóricos aludem a um conceito já aqui abordado ao me referir às capacidades exigidas de um sujeito em uma ação de linguagem: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas. Os autores

destacam a importância dada à observação, por parte do professor, das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante as seqüências, considerando a contribuição do procedimento para a intervenção didática. Tais capacidades são consideradas resultados de aprendizagens sociais, e a partir delas é que se instituem as novas aprendizagens.

Finalizando as considerações sobre os três fatores envolvidos em uma seqüência didática anteriormente mencionados, destaco as estratégias de ensino, que, de acordo com os pesquisadores, “supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondam” (2004, p. 53). As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadoras nas escolas são essenciais para a aprendizagem em geral e para o processo de apropriação de um gênero. Dessa forma, as seqüências didáticas são ferramentas para guiar o trabalho didático em sala de aula.

Assim, conclui-se que, conforme esses autores, a proposta de ensino de gêneros em seqüências didáticas representa, para os professores, a possibilidade de observação das capacidades de linguagem dos alunos antes e depois de sua intervenção. Já, para os alunos, o trabalho é uma forma de entrar em contato com situações sociais efetivas de leitura e produção de textos, bem como uma forma de dominá-los progressivamente (CORDEIRO, AZEVEDO e MATOS, 2004).

2.2.2 As etapas de uma seqüência didática

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma seqüência didática é composta de quatro partes: a *apresentação da situação*, a *primeira produção*, os *módulos* e a *produção*

final. Na apresentação da situação, são dadas as informações necessárias para que os alunos conheçam o projeto de comunicação que será realizado na produção final e a aprendizagem de linguagem a que se relaciona. Ao mesmo tempo, essa parte prepara os alunos para a primeira produção, que não deixa de ser uma tentativa de “realização do gênero” que será trabalhado nos módulos. Tais teóricos ainda enfatizam a importância de duas dimensões cruciais relacionadas a esse componente da seqüência. A primeira é a do *projeto coletivo de produção de um determinado gênero*, que deve ser exposto de maneira clara e explícita aos alunos a fim de que eles, efetivamente, compreendam a situação de comunicação na qual devem agir. Devem ser respondidas questões como “Qual gênero será abordado”, “A quem se dirige a produção?”, “Que forma assumirá a produção?” e “Quem participará da produção?”. Já a segunda dimensão é a dos *conteúdos dos textos que serão produzidos*. Segundo os autores, faz-se necessário que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.

A segunda etapa de uma seqüência didática é a primeira produção. Nesse momento, “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 101). Esse primeiro texto não resulta ainda em uma produção completa, com as completas características do gênero. Tal produção tem, por isso mesmo, um papel de “reguladora” da seqüência, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, ela “concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na seqüência”. Além disso, isso permite que eles descubram o que já sabem e se “conscientizem dos problemas” que eles mesmos ou os colegas apresentam. Já para o professor, continuam os autores, as primeiras produções constituem “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a seqüência, modulá-la e adaptá-la de

maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004. p. 102).

Na etapa dos módulos ou oficinas, são trabalhados, um a um, os “problemas”¹⁹ que aparecem na primeira produção, dando-se aos alunos os instrumentos para “superá-los”. A atividade de produzir um texto escrito ou oral seria, de certa forma, decomposta, em um movimento que vai do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um enfoca uma ou outra capacidade necessária para o domínio do gênero escolhido.

Nessa etapa, devem ser observados três pressupostos: trabalhar “problemas” de diferentes níveis, variar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. No que concerne ao primeiro, os pesquisadores citados lembram que é necessário que se trabalhe com quatro principais níveis de produção: representação da situação de comunicação (o aluno deve fazer uma representação mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua posição e do gênero visado); elaboração de conteúdos (o aluno deve conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos); planejamento do texto (o aluno deve estruturar seu texto de acordo com os objetivos visados); e realização do texto (o aluno deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto). No que concerne ao segundo pressuposto, os autores lembram que três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos e elaboração de uma linguagem comum. Por fim, lembram que é necessário capitalizar as informações, em geral em uma lista que resume o que foi construído nos módulos. Ela pode ser elaborada tanto pelos alunos ou proposta pelo professor, ao longo do trabalho ou em um momento síntese, antes da produção final.

¹⁹ O uso das aspas justifica-se pelo meu desconforto em relação ao léxico “problema”, utilizado pelos autores, uma vez que eles mesmos entendem a apropriação dos gêneros como um *processo* contínuo de aprendizagem social. Entretanto, optei por manter a palavra utilizada para ser fiel às idéias dos autores.

Finalmente, na etapa da produção final, o aluno pode pôr em prática o que construiu nos módulos. Conforme os pesquisadores citados,

é no pólo do aluno que o documento síntese ganha maior importância: indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (...); serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita; e permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio do trabalho (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107).

Essa etapa também seria, para o professor, um momento para uma avaliação do tipo somativo, de modo que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em sala de aula que irão servir como critérios de avaliação. Os autores enfatizam a importância do estabelecimento desses critérios para que ele se desfaça de julgamentos subjetivos ou de comentários que não serão compreendidos pelos alunos. Como bem enfatizam os autores, “a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas” e, dessa forma, “orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”. Lembram também que o processo deve ser feito sobre a produção final.

2.3 Avaliação da proposta: a contribuição do modelo de análise e descrição de textos de Bronckart

Chegado o final de uma seqüência didática, é necessário que o professor avalie os resultados do trabalho realizado, por meio de uma observação das capacidades de linguagem dos alunos que se transformaram ou não durante a realização da seqüência. Porém, é claro que essa etapa pode suscitar dúvidas: qual a melhor maneira de realizar essa avaliação a fim de que ela tenha essas importantes características supramencionadas pelos autores? Como organizar critérios que mostrem, efetivamente, as diferenças entre os textos iniciais e finais? Para responder a esses questionamentos, com base em resultados de trabalhos como o de

Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004) e de Guimarães (2004), recorro ao modelo interacionista sociodiscursivo de análise de textos, construído por Bronckart (1999). Os trabalhos dessas autoras evidenciam que o modelo proposto por Bronckart para a análise de textos como atividade de linguagem coloca à disposição do professor importantes elementos para avaliar os resultados de sua intervenção didática.

Para Bronckart (1999), um texto constitui uma “unidade comunicativa articulada a uma situação de ação e destinada a ser compreendida e interpretada como tal por seus destinatários” (1999, p. 259). Todo o texto, para ele, seria organizado em três níveis superpostos e, em parte, interativos, que formariam o chamado “folhado textual”. Essas três camadas seriam a “infra-estrutura geral do texto”, os “mecanismos de textualização” e os “mecanismos enunciativos”.

O primeiro nível elencado pelo autor, infra-estrutura geral, é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso nele encontrados, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que poderiam nele aparecer. O plano geral, relacionado à organização de conjunto do conteúdo temático, pode ser codificado em um resumo. Por sua vez, os tipos de discurso são os diferentes segmentos que um texto comporta ou “formas de organização lingüística”, em número limitado, com as quais são compostas os gêneros textuais. Por fim, as seqüências que organizam o conteúdo temático presente no texto designariam, conforme Bronckart, “modos de planificação mais convencionais” ou “modos de planificação de linguagem” desenvolvidos no interior de um texto (1999, p. 121).

Já os mecanismos de textualização estão articulados à progressão do conteúdo temático e “organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados,

explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste” (1999, p. 259-60). Tais mecanismos explicitam as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto. Ele define três conjuntos desses mecanismos: *a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal*.

Os mecanismos de conexão contribuem para a marcação das articulações da progressão temática. Sua realização dá-se por “organizadores textuais, que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma seqüência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas”. Já os mecanismos de coesão nominal, de acordo com o teórico “têm, de um lado, a função de introduzir os temas e/ou personagens novos e, de outro, a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto” (1999, p. 124). No que se refere aos mecanismos de coesão verbal, o autor afirma que eles se caracterizam por “assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizadas no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais” (1999, p. 127).

Por fim, o último extrato do folhado textual de Bronckart refere-se aos mecanismos enunciativos, os quais contribuem para a coerência pragmática do texto. Ou seja,

contribuem para o esclarecimento dos *posicionamentos enunciativos*, (quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam?) e traduzem *as diversas avaliações* (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático (1999, p. 130).

Ainda de acordo com esse teórico, as vozes são aquelas entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado. Na grande maioria dos casos quem assume diretamente a responsabilidade do dizer é a instância geral da enunciação, voz

que, podendo ser chamada de neutra, é, de acordo com o tipo de discurso, a do narrador ou expositor. Entretanto, tal instância pode lançar mão de outras vozes, que podem ser agrupadas em três categorias: vozes de personagens, vozes de instâncias sociais e voz do autor empírico do texto.

Outro elemento que também está relacionado aos mecanismos enunciativos é a expressão das modalizações, que, de acordo com Bronckart “têm como finalidade geral traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” (1999, p. 326). Ainda conforme o autor, elas podem ser *lógicas* (as proposições enunciadas são apresentadas como certas, possíveis, improváveis, etc.), *deônticas* (apresentam, à luz dos valores sociais, os fatos enunciados como (socialmente) permitidos, proibidos, necessários, desejáveis, etc.), *apreciativas* (julgamento mais subjetivo, apresentando o fato como bom, mau, estranhos) e *pragmáticas* (julgamento sobre um determinado aspecto da responsabilidade do personagem em relação ao processo de que é agente).

É com base em alguns aspectos desse modelo de Bronckart que serão avaliadas as capacidades de linguagem que meus alunos transformaram ou não durante a seqüência didática desenvolvida para este trabalho. Ele será, pois, retomado no próximo capítulo, quando da explicitação do trabalho empírico desta dissertação.

2.4 A questão do bloco de orações: qual o papel de um tópico de estruturação de línguas nessa proposta?

Em sua proposta de ensino de gêneros textuais em seqüências didáticas, Dolz e Schneuwly (2004) não consideram que um trabalho de ensino de aspectos de estruturação de

línguas deva estar envolvido nas atividades no interior de uma seqüência. De acordo com tais autores,

as seqüências visam ao aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e práticas. **Ao mesmo tempo em que se constituem um lugar de intersecção entre atividades de expressão e de estruturação, as seqüências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos [o grifo é meu]** (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Nesse sentido, continuam os autores “o tratamento de outros pontos [de gramática e sintaxe] não está, em geral, diretamente integrado nas atividades propostas”. Embora admitam que o aluno confronte-se com “*problemas* provenientes desses domínios” e até mesmo citem alguns exemplos, como utilização de frases incompletas, falta de variedade na construção das frases e pontuação insuficiente, os autores afirmam que não se trata de “realizar um trabalho sistemático no interior da seqüência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido”. Enfatizando que o domínio dessas questões não se restringe a um determinado gênero, os textos produzidos durante o trabalho permitiriam, segundo eles, apenas que observações pontuais fossem feitas e que se levantassem as questões problemáticas, em *corpora* de “frases a serem melhoradas”, que seriam trabalhadas em outro momento (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

Essas idéias são claramente inspiradas nas considerações de Bronckart (1999) já aqui mencionadas na subseção *Algumas implicações da teoria para a sala de aula* desta dissertação, no que se refere ao desdobramento do ensino em dois eixos paralelos: de um lado o *corpus* de frases ou de enunciados selecionados, em que seriam baseadas as atividades relacionadas ao domínio de noções e regras do sistema da língua e, de outro, as atividades

relacionadas às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo. Cabe, nesse momento, discutir essas idéias, com as quais não concordo totalmente.

De fato, acredito que, em se tratando de elementos de estruturação de línguas, como ortografia, concordância ou regência, por exemplo, poderia haver o desdobramento nesses dois eixos, com a criação de *corpora* de frases e enunciados do próprio aluno, separando-se, assim, as atividades que os trabalhariam especificamente das que trabalhariam os elementos característicos do gênero. Seria, nesse caso, interessante — e até necessário — que o aluno tivesse acesso a seus próprios enunciados para poder construir conhecimentos relacionados a esses elementos, que não fazem parte das características específicas de um gênero. Entretanto, existem outros aspectos, como a pontuação, que não poderiam ser separados das atividades do gênero. Defendo a idéia de que é possível, sim, trabalhar, durante as seqüências sobre um determinado gênero de texto, um tópico como a pontuação, que os teóricos mencionados dizem ser pertinente tratar separadamente. Utilizo, para corroborar essa tese, considerações dos próprios autores anteriormente mencionados e de um dos teóricos que estão no cerne das idéias do ISD e em que Schneuwly e Dolz (2004) baseiam muitos dos elementos de sua proposta: Bakhtin (2000). Veja-se, inicialmente, o que menciona esse autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, **não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais — mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.** Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação [o grifo é meu] (2000, p. 279).

É inegável que considerações como essas de Bakhtin são, teoricamente, tomadas como base para a construção da proposta de ensino de gêneros textuais em seqüências didáticas de

Schneuwly e Dolz (2004). Analise-se, por exemplo, a própria noção do que os autores entendem como capacidade de linguagem e quais são, para eles, as três dimensões essenciais para a definição de um gênero. Conforme já referendado anteriormente, os autores registram que o gênero pode ser definido por três dimensões — os conteúdos veiculados, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades lingüísticas — e que são necessárias capacidades de linguagem do enunciador que estejam relacionadas a essas três dimensões. É exigido, segundo os próprios autores, que o enunciador adapte-se às características do contexto e do referente, mobilize modelos discursivos e domine as operações psicolingüísticas e as unidades lingüísticas.

Ora, considerando esses pressupostos, ao não concordarem com a inclusão de uma abordagem de um tópico como pontuação quando necessário e ao sugerirem que tal item deveria ser tratado isoladamente, não estariam Dolz e Schneuwly indo, de uma certa forma, de encontro a idéias que se relacionam às bases da proposta? Não é minha intenção criticar enfaticamente a proposta dos autores, até porque, conforme foi possível perceber até então, acredito em grande parte de seus pressupostos. Contudo, parece-me importante registrar que, provavelmente por não considerarem a pontuação como um “recurso da língua” necessário para a construção do texto, a proposta dos autores deixa margem para uma ressalva.

Já com as considerações do primeiro capítulo deste trabalho, procurei levantar elementos que sugerem que a pontuação pode ser considerada um recurso lingüístico-discursivo constitutivo da textualidade. Entretanto, é pertinente retomar brevemente a discussão. Tome-se, por exemplo, a questão da pontuação no caso de meus alunos. Se as noções de frase ou de parágrafo na língua escrita ainda não foram construídas pela criança, ou se ela ainda não consegue diferenciar discurso direto de narração ao produzir um determinado

gênero que explore muito essas diferenças — o que é o caso do gênero conto humorístico infantil, utilizado neste trabalho —, a situação de comunicação não poderia estar prejudicada? Como diferenciar as “vozes” presentes no texto se não por meio da pontuação? Como diferenciar a posição enunciativa, a distinção narrador/personagem sem os recursos da pontuação? Considerando as pesquisas como de Guimarães (1990) e de Cardoso (2002), os sinais de pontuação empregados pela criança não estariam relacionados a tentativas de garantir a coesão textual ou a um processo de planejamento do conteúdo/das fases do texto? Não estariam, portanto, os sinais de pontuação, da mesma forma que os elementos que constituem a segunda camada do folhado de Bronckart (*a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal*), relacionados à própria estrutura comunicativa do gênero ou até mesmo às configurações das unidades lingüísticas?

Nesse caso, um trabalho, no interior das seqüências didáticas, que explore essas questões articuladas à enunciação desfiguraria o gênero? Parece-me que um trabalho assim não só não desfigura o gênero, como se faz necessário. Aliás, acredito, talvez seria até mesmo esse o caso de atingir um dos objetivos do trabalho com gêneros citado por Schneuwly e Dolz: “desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 80). Um trabalho em seqüências didáticas propicia, sim, a inserção de elementos de estruturação da língua e não deve servir apenas, quanto a esse aspecto, como *corpora* de “frases a serem melhoradas”.

A partir desses pressupostos aqui discutidos, construí uma proposta de trabalho para a sala de aula que articula questões de pontuação ao estudo de um determinado gênero de texto. É a constituição de tal proposta e sua aplicação que passarão a ser abordadas no próximo capítulo deste trabalho.

3 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DA PROPOSTA

Nos capítulos anteriores, procurei levantar argumentos que corroborassem a idéia de que um trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas é uma maneira pertinente de se trabalhar com produções de textos e de que, dentro dessas seqüências, é possível abordarem-se questões de estrutura da língua, como a pontuação. Levantei também a possibilidade de articulação entre a proposta de trabalho com gênero de texto com teorias de aquisição e desenvolvimento de língua escrita no que se refere à pontuação e à coesão textual. Agora, neste capítulo, iniciando a abordagem de minha pesquisa empírica, teço algumas considerações sobre a proposta de trabalho que construí para meus alunos objetivando testar as hipóteses levantadas nos dois primeiros capítulos. Antes, porém, de partir para o detalhamento das atividades, é pertinente abordar as condições de aplicação da proposta.

3.1 O local de aplicação da proposta e os sujeitos

A proposta foi desenvolvida do início de agosto ao início de dezembro de 2004 com meus alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. A escola, municipal e de ensino fundamental incompleto (até a 6ª série), localiza-se em um bairro de classe popular de um município do Vale dos Sinos. Os alunos eram de classe média baixa ou baixa, e suas idades variavam, no início da pesquisa, entre 11 e 13 anos, com a expressiva maioria entre 11 e 12. No que se

refere às condições de letramento, a maior parte de suas experiências eram mesmo proporcionadas e incentivadas pela escola, pois em casa, segundo grande parte deles, o hábito da leitura não era constantemente realizado nem incentivado pelos pais ou responsáveis (alguns dos quais nem mesmo Ensino Fundamental completo possuíam). As experiências limitavam-se mais à leitura de “cartinhas” feitas entre eles, de revistas/gibis, ou letras de músicas. A escola realizava um trabalho de retiradas de livros desenvolvido com muito entusiasmo pela professora responsável pela Biblioteca, do qual a maioria dos alunos participava. Eles retiravam os livros quinzenalmente, embora nem sempre essa leitura, de fato, ocorresse por parte de todos. De qualquer forma, havia contato regular com livros, os quais, em sua maioria, exploravam gêneros narrativos.

Para participar da pesquisa, o aluno deveria atender a algumas condições: ser extremamente freqüente às aulas do projeto (principalmente na primeira e na última produção), estar na turma do início ao final do ano e ter realizado e entregado todas as tarefas solicitadas durante as oficinas. A turma em que realizei a pesquisa, com que me encontrava duas vezes por semana, durante 2h/aula cada vez, era composta por 28 alunos, mas descartei sete por não atenderem aos critérios estabelecidos. Portanto, realizei a pesquisa com 21 sujeitos. Veja-se a tabela abaixo, que indica o pseudônimo de cada um deles e suas idades:

Tabela 1 – Sujeitos e Idades

Sujeito (pseudônimo por ele escolhido)	Idade no início do projeto (agosto de 2004)
Alex	11;1
Cecília	11;3
Daniele	11;1
Eduardo	12;7
Élton	11;10
Isabela	11;2
Júlia	11;8

Juliana	11;10
Laís	11;4
Luan	11;6
Lucas	13;8
Luís	12;2
Mariana	11;7
Nicole	11;9
Quévin	11;4
Ricardo	11;2
Rodrigo	11;3
Simone	12;10
Taís	12;9
Valéria	11;6
Vitória	12;7

3.2 A construção da proposta

Feita essa explanação sobre as condições de aplicação da proposta, passo agora a explicitá-la propriamente. Para realizar a tarefa de testar as hipóteses teóricas levantadas, escolhi realizar um trabalho com o gênero “conto humorístico infantil” por ser esse um texto de fácil acesso aos alunos. Nesse gênero, encontra-se, com frequência, discurso direto, o que pode trazer elementos importantes para a reflexão sobre aquisição da pontuação pela criança. Também é importante ressaltar que notei, antes do início desse trabalho, que o interesse de meus alunos pela leitura aumentava quando existiam traços humorísticos presentes nos textos lidos, independentemente do gênero.

3.2.1 A modelização do gênero escolhido

Partindo do pressuposto de que, antes da inserção do gênero em sala de aula e da elaboração das seqüências didáticas, é necessário elaborar seu modelo didático, exponho, a

partir de agora, os saberes de referência de que me vali para caracterizar o conto humorístico infantil e, conseqüentemente, refletir sobre a transformação que ele necessitou sofrer para seu ensino e sobre quais dimensões seriam enfatizadas em sala de aula. Recorri, para isso, a teóricos de literatura e a autores de livros didáticos e de coletâneas de contos destinados aos alunos. Ressalto que em nenhuma obra encontrei alguma referência direta ao gênero escolhido. Dessa forma, muitas das informações aqui registradas são pautadas em uma análise que realizei dos textos pertencentes ao gênero utilizados neste trabalho — Azevedo (2001), Fernandes (2003), Gribel (2001) e Orthof (2001; 2002) — e em considerações mais gerais de autores que se dedicam a “conto”, “conto infantil” e recursos de humor.

Baseando-me na proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz e Schneuwly (2004), classifico o gênero escolhido como pertencente à ordem do narrar, cujos domínios sociais de comunicação estão relacionados à cultura literária ficcional e cujas capacidades dominantes referem-se à mimese da ação através da criação de intriga. O gênero, como as demais narrativas ficcionais, apresenta uma seqüência narrativa de ações imaginárias como se fossem reais, envolvendo personagens em um determinado tempo e em um determinado espaço. Obviamente, também apresenta características comuns aos demais contos: de acordo com Gotlib (1985), o conto é uma forma narrativa breve, em que o autor economiza meios narrativos, mediante, por exemplo, contração de impulsos e condensação de recursos. Situação e proposição temática, em um conto, estão resumidas.

A elaboração de um texto que se enquadre como um conto é produto de um domínio do autor sobre os materiais narrativos, em função da conquista do efeito único para atrair a atenção do leitor. Dessa forma, todos os elementos que não estiverem relacionados com tal efeito sobre o leitor devem ser suprimidos. Ainda de acordo com autora, a *brevidade*,

característica presente em todas as tentativas de definição do conto, não tem a ver propriamente e simplesmente com o tamanho do texto. A questão estaria ligada, sim, a provocar ou não impacto no leitor. Recorrendo a teóricos como Friedman, Gotlib afirma que, em um conto, poderia até haver uma forma mais desenvolvida de ação. Entretanto, tais ações seriam apresentadas de um modo diferente do romance, ou porque a ação é realmente curta ou porque o autor resolveu omitir algumas partes.

Assim, para a autora, a base diferencial do conto é a sua *contração*: a condensação da matéria para que apenas os melhores momentos sejam apresentados. Dessa forma, não é possível “afirmar que uma história é curta porque tem um certo número de palavras ou porque tem *mais unidade* ou porque enfoca *mais o clímax* que o desenvolvimento da ação” (1985, p. 65). O que se deve considerar é *como e por que* determinados recursos acontecem. Nas palavras da autora, “o que faz o conto — seja ele de acontecimento, de atmosfera, de moral ou de terror — é o *modo* pelo qual a história é contada. E que torna cada elemento seu importante no papel que desempenha neste modo de o conto ser” (1985, p. 17).

Tecidas algumas considerações sobre as semelhanças entre o gênero escolhido e os contos em geral, passo agora às características mais específicas de um conto humorístico infantil. O primeiro elemento destacado está relacionado à representação do mundo do receptor, o leitor criança, no texto — aspecto esse que pode ser relacionado também a outros contos infantis não-humorísticos. De acordo com Zilberman e Magalhães (1987), com a centralização da história na criança, modificação que ocorreu na segunda metade do século XIX, “o leitor encontra um elo de ligação visível com o texto, vendo-se representado no âmbito ficcional” (1987, p. 86-7). No que concerne a essa representação do mundo do receptor em um conto humorístico infantil, é pertinente destacar que seus protagonistas, geralmente crianças, vivem situações próprias do cotidiano infantil, o que torna o texto mais

verossímil a seu leitor. A fantasia também é outro elemento que pode estar presente. O espaço geralmente são locais freqüentados por crianças, como a escola ou o lar, por exemplo, e o tempo é, na maior parte das vezes, mais contemporâneo, embora possa, muitas vezes, remeter a um passado, mas a um passado não tão distante como o dos tradicionais contos de fadas.

Nesse sentido, é pertinente destacar como alguns organizadores de coleções de contos infantis — em que os humorísticos misturam-se aos outros — caracterizam o conto destinado à criança. Saraiva (2003), dirigindo-se a tal leitor específico, afirma: “todas elas [histórias] tratam de temas que são importantes para a gente miúda, como você, mas às vezes falam do mandonismo, outras de birra de criança, outras, das inquietações e dos desejos de gente” (2003, p. 3).

A outra característica marcante do gênero escolhido refere-se à presença de humor, recurso que se dá, principalmente, pela presença de ações engraçadas e divertidas para a criança. De acordo com Granatic (1997), os recursos de expressividade de um texto, dentre eles os humorísticos, dividem-se em dois tipos: os globais (os que se referem ao texto como um todo, entre os quais se destacam finais inesperados, momentos de inversão de papéis, caracterização engraçada de personagens, etc.) e os internos ao texto (os que aparecem dentro do texto, entre os quais estão ironia, hipérbole, utilização de diferentes níveis de linguagem, etc.).

Na análise dos contos humorísticos infantis utilizados no trabalho realizado com os alunos, encontrei a presença desses dois tipos de recursos, mas com a predominância dos que poderiam ser classificados como aspectos globais. Entre os recursos encontrados destacam-se *final inesperado; caracterização engraçada de personagens; embaraço ou vergonha de personagem; trapalhada, confusão ou travessura envolvendo personagem; avaliações*

engraçadas e conseqüências engraçadas ao final. É importante ressaltar que esses são os principais recursos encontrados nos textos utilizados nas oficinas, mas nada impede que outros recursos possam ser mencionados, uma vez que, nessa análise, não foram contemplados todos os textos existentes pertencentes ao gênero. Restringir os recursos apenas a esses seria negar o próprio conceito de gênero, conforme Bakhtin (2000): “formas *relativamente* estáveis de enunciados”. Mesmo assim, tentei abarcar a maior possibilidade de realização desses recursos, os quais serão exemplificados a seguir. Veja-se que, em um conto humorístico infantil, não existem, necessariamente, todos esses recursos e também que um não exclui o outro.

Como *final inesperado*, entendo aquela situação final em que o autor, após resolver a complicação, introduz um elemento inusitado, que talvez o leitor não estivesse esperando. Assim, ao invés de uma situação final de “perfeito equilíbrio”, o autor introduz, na verdade, uma situação final com uma nova complicação, deixando, muitas vezes, a imaginação do leitor fluir e pensar no que estaria para acontecer a partir daí. Veja-se como exemplo disso o conto de Fernandes (2003), em que um pai tenta acalmar seu filho — este desesperado com a morte de sua tartaruga de estimação —, convencendo-o com a idéia de realizar um belo funeral (descrito pelo pai como uma cerimônia extremamente alegre e divertida). Após ser convencido disso, o menino descobre que a tartaruga estava viva — complicação resolvida, portanto — e, inusitadamente, decide matá-la para poder realizar o funeral:

(...)
 — *Que bom, hein?* — disse. — *Ela está viva! Não vamos ter que fazer funeral!*
 — *Vamos sim, papai* — disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. — *Eu mato ela.* (2003, p. 31).

Como *caracterização engraçada de personagens*, considero o recurso de o autor se valer de características físicas (jeito de se vestir, de andar, etc.) ou psicológicas engraçadas de personagens. Como exemplo, pode ser citado o texto de Orthof (2002), em que os personagens Vovó Fifi e Vovô Reginaldo são descritos com traços humorísticos:

Vovó é diferente do Vovô. Por muitos motivos, é claro. Vovó Fifi tem cabelos pintados de vermelho. Vovô Reginaldo tem cabelos cortados curtinhos. Vovô Reginaldo usa bigodes. Vovó Fifi não usa bigodes, mas a gata Renata, a gata da vovó Fifi, tem um bigodão.

Vovó Fifi é vedete de teatro. Vovô Reginaldo não é vedete de teatro, é general.

Cada um de um jeito, cada um com sua profissão, ora.

Na verdade, vovó Fifi é uma vedete um pouco velha, mas nem ligo. Sempre adorou descer aquelas escadarias de palco, usando meias rendadas e plumas na cabeça.

Vovô Reginaldo também é um pouco velho, mas general fica bem sendo bem velho. Pois é.(...) (2002, p. 22).

Como exemplo do recurso *embaraço ou vergonha de personagem*, pode ser citado o texto de Azevedo (2001), em que uma menina faz a mãe passar vergonha em um restaurante, dizendo bem alto que queria fazer “pipi”. Como se não bastasse isso, após a mãe levá-la ao banheiro, ela afirma mais uma vez na frente de todos, também em um final inesperado: “— E a mamãe também fez!”.

Para exemplificar o recurso *trapalhada, confusão ou travessura envolvendo personagem* podem ser mencionadas as várias travessuras do narrador Guilherme, do conto de Gribel (2001), enquanto tenta se livrar da tarefa de escrever uma redação com o título “Minhas férias”, em seu primeiro dia de aula. Como exemplo de uma delas, veja-se a seguinte:

(...) Quando a professora entrou na sala eu tinha acabado de puxar o sutiã da Mariana Guedes. Agora a moda das meninas era usar sutiã por baixo da camiseta. E a nossa moda era puxar o elástico para o sutiã estalar bem nas costas delas.(...) (2001, p. 42).

Quanto ao recurso *avaliação engraçada*, entendo como a emissão de algum julgamento ou opinião engraçada que avalie os fatos narrados por parte de algum personagem ou pelo narrador. Como exemplos, vejam-se, mais uma vez, os comentários do narrador Guilherme e um comentário do narrador do texto de Orthof (2002): “Quando você apronta uma dessas e o professor não fala nada, não é porque o professor é um cara bem legal. É que o que você imaginava pela frente é pior do que o pior que você imaginava”. (GRIBEL, 2001, p. 48). “Os camelos foram para a França e viraram camelôs. Vendem turbantes, lenços, quibes e areia do deserto. *Tem gente que compra. Tem gente que compra qualquer coisa, ora.*” (ORTHOF, 2002, p. 29).

Por fim, como *conseqüências engraçadas*, entendo o recurso em que o autor, ao descrever, durante a situação final, normalmente de equilíbrio, as conseqüências das ações narradas, cita algum elemento engraçado, como o que ocorre, mais uma vez, com o texto de Orthof (2002):

(...)
Só que vovó Fifi não desce mais as escadas do teatro. Agora, ela desce uma escada no fundo do quintal. E vovó general marcha diariamente do banheiro para a cozinha. Afinal, o tempo muda um pouco as pessoas e as obrigações.
Esta é a simples e bela história de amor de duas pessoas bem diferentes. Afinal, o mundo tem lugar para muitas gentes diversas.
E os filhos de Fifi e Reginaldo?
Nasceram todos um pouquinho de jeito de general e um pouquinho de jeito de vedete. Ficaram ótimos!
E os camelos?
Os camelos foram para a França e viraram camelôs. Vendem turbantes, lenços, quibes e areia do deserto. (2002, p. 29)

Após essa exemplificação dos recursos, cabe aludir a uma importante distinção: a diferença entre conto humorístico e piada. Considerando as possíveis semelhanças entre o gênero escolhido e uma piada, faz-se necessário discutir os elementos que distinguiriam um e outro gênero. Possenti (1998) afirma que as piadas operam freqüentemente com estereótipos e

praticamente só tratam de temas socialmente controversos, como sexo, política, racismo, canibalismo, instituições em geral, loucura, morte, desgraça, sofrimento, defeitos físicos, etc. Além disso, são freqüentemente veículo de um discurso “proibido”, “subterrâneo” e “não-oficial”. Como as piadas não têm autor, elas devem ser interpretadas levando em consideração tal critério. Por tal característica, conforme o pesquisador, “são uma evidência de que existem discursos que se dizem — que são ditos por todos —, dadas certas condições, sem que sua origem esteja relacionada a um indivíduo de forma relevante” (1998, p. 37).

Possenti também esboça alguns mecanismos lingüísticos que contribuiriam para a construção do sentido da piada, tais como fonologia, morfologia, léxico, dêixis, sintaxe, pressuposição, inferência, conhecimento prévio, variação lingüística e tradução. Ainda de acordo com ele, uma piada opera com ambigüidades, sentidos indiretos, implícitos, etc, e contém elementos lingüísticos com, pelo menos, dois sentidos possíveis. Assim,

a piada, freqüentemente está relacionada com outro texto, ou com alguma informação, e exatamente aquela, mas o que se deve saber sobre as coisas de que os textos falam é muito pouco; em geral, bastam conhecimentos vaguíssimos (1998, p. 39).

Corrêa e Luft (2000), em um livro didático para a 5ª série do Ensino Fundamental, afirmam que a piada se trata de um texto simples, rápido e curto, que faz seu leitor rir pelo inesperado, pela surpresa ou pelo ridículo do desfecho. São textos anônimos e, em geral, transmitidos oralmente. Por isso, à medida que passam de boca em boca, vão sendo recriados ou modificados, de acordo com as circunstâncias.

A partir das considerações desses autores pesquisados e da análise de algumas piadas comparadas aos contos humorísticos infantis utilizados neste trabalho, também constatei que,

em geral, diferentemente do conto humorístico, a piada nem sempre apresenta todas as fases de uma seqüência narrativa, que são *situação inicial* ou *orientação*; *nó desencadeador* ou *complicação*; *ação*; *desenlace* ou *resolução*; e *situação final* (ADAM, 1992; ADAM e REVAZ, 1997; BRONCKART, 1999²⁰). A piada geralmente termina no desenlace ou na fase de resolução da complicação, não apresentando situação final, deixando-a subentendida, ficando sua compreensão a cargo do leitor/ouvinte. E é exatamente nessa compreensão do subentendido que se opera o riso. Já nos contos humorísticos infantis pesquisados, percebi que a situação final existe, podendo ocorrer de duas formas: ou há um estado de equilíbrio final, uma situação final não-problemática, em que são detalhadas as conseqüências das ações narradas — como faz, por exemplo, Orthof (2002) — ou existe, após a resolução, uma situação final inesperada, em que é introduzido um elemento complicador, ficando também, muitas vezes, a cargo do leitor, a imaginação daquilo que viria em seguida — como faz Fernandes (2003), por exemplo.

Também é importante destacar que as fases da seqüência narrativa são geralmente mais detalhadas no conto do que na piada. Entretanto, chamo a atenção para o uso do advérbio *geralmente*, uma vez que nem sempre encontramos, por exemplo, situação inicial bem detalhada no conto humorístico infantil, com elementos como espaço e tempo bem definidos. Muitas vezes, o que ocorre é que são dados elementos para que o leitor depreenda essas circunstâncias. Comparem-se os seguintes exemplos, respectivamente dos contos de Orthof (2002) e Fernandes (2003). Veja-se que, enquanto o autor apenas brevemente alude à circunstância espacial — “O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido” (2003, p. 28) — a autora detalha as circunstâncias espacial e temporal:

²⁰ Para a explanação da seqüência narrativa, dentro dos tipos de seqüências, no nível da infra-estrutura geral de um texto, Bronckart vale-se da classificação de Adam (1992).

(...)

Isso foi há muito tempo, antes do antes do antes do antes.

Foi assim:

Na Praça Tiradentes, que é uma praça, no Rio, onde existem muitos teatros de revista, que são teatros onde as pessoas vão para assistir a coisas engraçadas e bonitas, Fifi era a grande vedete. (2002, p. 22).

Com base nessas constatações, o quadro 2 sintetiza as principais diferenças entre o conto humorístico infantil e a piada:

Quadro 2 - Diferenças entre os Gêneros Conto Humorístico Infantil e Piada

CONTO HUMORÍSTICO INFANTIL	PIADA
* texto de maior extensão que a piada	* texto extremamente curto
* humor se dá por meio de recursos e não de clichês ou discursos proibitivos	* opera, freqüentemente, com um discurso “proibido”, “subterrâneo” e “não-oficial”
* na seqüência narrativa, um acontecimento leva ao outro, até resolver-se o conflito, que surge no início ou no meio (impressão total: suspense)	* na seqüência narrativa (que nem sempre apresenta todos os elementos, em função de o texto ser extremamente curto), logo se chega ao final inusitado ou ridículo (normalmente sem situação final)
* texto ficcional, elaborado pela mente do autor (no caso, é criatividade do aluno autor)	* autor anônimo; texto repassado oralmente (no caso, o aluno não criou a situação humorística, apenas a reproduziu, na forma escrita, um texto que já conhecia oralmente)

É claro que a piada pode transformar-se em conto humorístico, desde que seu autor consiga reunir, em seu texto, as principais características de um conto, como a organização seqüencial das ações de modo que um conflito seja resolvido.

3.2.2 A seqüência didática

A partir dessa caracterização do gênero e das questões relacionados aos blocos de orações, elaborei e apliquei na turma, de agosto a dezembro de 2004, a seguinte seqüência didática para o ensino do gênero. A exposição a seguir é uma breve síntese das atividades propostas.

Apresentação da situação de comunicação e primeira produção:

Duração: uma aula de dois períodos

Foram apresentados os dados necessários para que os alunos conhecessem o projeto de comunicação a ser realizado na produção final — a produção de uma coletânea de contos humorísticos a ser apresentada na Feira Multicultural de Escola, no mês de dezembro, e, em seguida, doada à Biblioteca da Escola — e a aprendizagem de linguagem que seria enfocada: a pontuação. Os alunos realizaram, em seguida, a primeira produção, partindo apenas dos conhecimentos que já possuíam sobre o gênero.

Oficina 1: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: a seqüência narrativa

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e a análise do conto “Vovô General, Vovó Vedete”, de Orthof (2002), o preenchimento, em conjunto, do quadro com a seqüência narrativa (Anexo A), a análise dos elementos como brevidade/contração do gênero e a discussão sobre as diferenças entre conto e piada.

Oficina 2: Análise dos elementos de um conto humorístico infantil: o humor

Duração: uma aula de dois períodos

Foi realizada a leitura e análise do Conto “Pipi”, de Azevedo (2001), o preenchimento, em conjunto, do quadro com a seqüência narrativa, a análise do recurso final inesperado para o humor e a comparação com o conto anterior no que se refere aos recursos humorísticos.

Oficina 3: Revisão da pontuação no discurso direto

Duração: três aulas de dois períodos cada

Foram realizados exercícios de pontuação de trechos do primeiro conto abordado, com e sem formato gráfico (Anexo B). Após procedeu-se à identificação, pelo uso de lápis de cor para sublinhar, das diferentes vozes (narrador e personagens) presentes no texto, a pontuação de pequenos trechos dos contos lidos e a reescrita de trechos de contos de alunos considerando a pontuação no discurso direto.

Oficina 4: Produção de um texto coletivo

Duração: uma aula de dois períodos

A partir de um texto produzido por um colega na primeira produção que não apresentou todas as fases da narrativa, procedeu-se ao preenchimento do quadro com as fases da narrativa, com sugestões de como o autor do texto poderia criar complicação, resolução e situação final. Em seguida, cada aluno leu suas sugestões, e foi elaborado um texto coletivo a partir das sugestões de que a turma mais gostou.

Oficina 5: Continuação do texto de um colega

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da situação inicial de um conto produzido por um colega no primeiro dia do projeto que apresentou, relativamente, todas as fases da narrativa, em duplas, foram criadas as outras fases, a partir do preenchimento do quadro dos acontecimentos no caderno. Ao final, todos leram suas sugestões e eu li o texto original.

Oficina 6: Revisão das características do conto até então trabalhadas

Duração: três aulas de dois períodos:

Foram realizadas a leitura e a análise de dois textos: “A morte da tartaruga”, de Fernandes (2003), e “Minhas férias, pula uma linha, parágrafo”, de Gribel (2001) a fim de

discutir e retomar os aspectos trabalhados anteriormente (como se constrói a seqüência narrativa, como se dá o humor). Foram enfatizados os elementos da representação do mundo do leitor criança nos textos, principalmente no último, que propicia uma grande identificação com a realidade de um estudante do Ensino Fundamental.

Oficina 7: Preparação para a produção do conto humorístico

Duração: uma aula de dois períodos

Foi trabalhado o roteiro para elaboração de um conto (Anexo C). Os alunos, podendo ser auxiliados pelos colegas, elaboraram um roteiro para a escrita de um conto humorístico. Eles puderam modificar sua primeira produção ou criar uma nova temática, se assim desejassem.

Oficina 8: Reescrita do conto

Duração: uma aula de dois períodos

Os alunos escreveram o conto conforme roteiro.

Oficina 9: Análise conjunta de alguns textos produzidos, enfatizando a pontuação e o formato gráfico

Duração: uma aula de dois períodos

Analisaram-se, em conjunto, a partir da reprodução de alguns textos iniciais dos alunos em lâminas de retroprojeter, aspectos como o formato gráfico do texto, tanto externo quanto interno, e a pontuação, também interna e externa. Iniciou-se a abordagem do bloco de orações e da distinção entre o uso da vírgula e dos pontos final, de exclamação e de interrogação.

Oficina 10: Reescrita de um texto no computador

Duração: uma aula de dois períodos

No Espaço Informatizado da escola, em duplas, os alunos reescreveram um texto de um colega que apresentava blocos de orações muito enfatizados (Anexo D). Em seguida, analisaram-se as sugestões das duplas. Foram enfocados aspectos como conectores, repetição de palavras e pontuação.

Oficina 11: Reescrita de textos dos colegas, enfatizando a pontuação

Duração: duas aulas de dois períodos

Os alunos reescreveram textos de colegas, conforme Anexo E.

Oficina 12: Reescrita do texto de um colega, enfatizando a pontuação e as características do gênero

Duração: duas aulas de dois períodos

A partir do texto de um colega (Anexo F), que, além de apresentar blocos de orações, apresentava aspectos a serem construídos relativos às características do gênero conto humorístico, os alunos, em duplas, fizeram uma reescrita. Em seguida, ouviram-se as sugestões dos colegas. Alguns textos produzidos foram selecionados e seus fragmentos foram utilizados para discutir a pontuação.

Oficina 13: Síntese dos aprendizados das oficinas

Duração: uma aula de dois períodos

A partir da leitura do conto “O Vovô e a Dentadura”, de Orthof (2001), retomou-se o que foi aprendido no semestre e discutiram-se que aspectos os alunos deveriam observar ao elaborarem sua produção final.

Produção final

Duração: uma aula de dois períodos

As aulas seguintes foram dedicadas à avaliação das produções dos alunos (Anexo G), à escolha dos textos a serem incluídos na coletânea, à aplicação de um questionário sobre o projeto (Anexo H) e à produção do material no Espaço Informatizado. Enquanto alguns se dedicaram à digitação, outras ficaram responsáveis pelas ilustrações.

Esta explanação apresentou, sucintamente, as atividades realizadas. Haveria vários aspectos a serem aqui mencionados quanto ao andamento de cada uma dessas oficinas. Entretanto, tal relato estenderia os limites deste trabalho e será feito em outras oportunidades. Contudo, é necessário registrar minha preocupação, durante as oficinas, com o fato de os alunos manifestarem, ao grande grupo, suas reflexões sobre cada um dos exercícios, principalmente no que se refere às tarefas de reescrita de textos. Durante a correção das tarefas, os alunos participaram bastante, dando contribuições interessantes, que eram sempre discutidas por todos. Essa interação foi fundamental para que os resultados positivos fossem alcançados.

Da mesma forma, foi marcante a interação entre os próprios alunos espontaneamente, quando da realização dos exercícios. Os alunos sentavam-se em duplas, já pré-determinadas pelos professores, de modo que os alunos que já estivessem em um processo mais avançado de aprendizagem ficassem ao lado daqueles que necessitassem mais de alguma ajuda. E essa interação das crianças nas duplas foi marcante e imprescindível para o processo.

3.3 A coleta dos dados

Minha pesquisa empírica baseou-se em alguns pressupostos da *pesquisa-ação*, que, segundo André (1995), “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, e um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo” (1995, p. 33). Primeiramente, coletei textos anteriores à aplicação das seqüências didáticas. Durante e após a aplicação das seqüências — em que foram trabalhadas em sala de aula características do gênero escolhido e pontuação —, coletei novas amostras, visando a analisar se houve aspectos construídos no que concerne aos blocos de orações e às produções das crianças quanto a aspectos característicos do conto humorístico infantil. Também coletei dados relativos a alguns exercícios trabalhados em sala de aula. Quanto ao andamento das aulas, elas foram registradas, todos os dias, em meu diário de campo.

3.4 A análise dos dados e avaliação da proposta

Considerando a caracterização do gênero realizada, bem como os elementos trabalhados na seqüência e o modelo de análise de textos de Bronckart (1999), nos próximos capítulos, no momento da avaliação do trabalho e da análise dos dados, são enfocadas as capacidades de linguagem que os alunos transformaram ou não desde a produção inicial até a final, conforme os seguintes aspectos do esquema a seguir:

Quadro 3 - Avaliação da Seqüência Didática sobre o Conto Humorístico Infantil

Nível do folhado de Bronckart	Aspectos analisados
Infra-estrutura geral	<p>Conteúdo temático:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Narração de ações ficcionais • Presença de humor • Recursos de humor: <i>final inesperado; caracterização engraçada de personagens; embaraço ou vergonha de personagem; trapalhada, confusão ou travessura envolvendo personagem; avaliações engraçadas e conseqüências engraçadas.</i> • Unidade temática <p>Seqüências: seqüência narrativa²¹</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situação inicial • Fase de complicação • Fase de ações • Fase de resolução • Situação final
Mecanismos de textualização	<p>Conexão Interfrásica</p> <p>Blocos de orações (pontuação na narração e no discurso direto)</p> <p>Princípio do Arquiconector X outras relações</p>
Mecanismos enunciativos	<p>Distinção narrador/personagem</p> <p>Avaliações</p> <p>Distinção narrador/autor empírico</p>

Para a análise dos dados, foram observadas as produções inicial e final dos 21 alunos considerando as categorias elencadas no esquema anteriormente reproduzido, proposto a partir do modelo de Bronckart, a fim de verificar se houve melhora nas capacidades de linguagem dessas crianças no que se refere a aspectos do conto humorístico infantil

²¹ Um conto humorístico infantil também pode conter as seqüências descritiva e dialogal. Entretanto, para fins de análise, abordarei apenas a narrativa, que é obrigatória, uma vez que as outras duas não são indispensáveis e que não deixarão de ser contempladas na análise dos recursos de humor (caracterização engraçada, no caso da descritiva) e dos mecanismos de textualização e enunciativos (no caso da dialogal, quando do estudo da pontuação no discurso direto).

trabalhados durante a seqüência didática e aos blocos de orações. Houve, nesse momento, elementos de pesquisa qualitativa e de pesquisa quantitativa.

É importante ressaltar que seria possível trabalhar muitos outros aspectos relacionados às duas últimas camadas do folhado textual em sala de aula, como as anáforas, os tempos verbais, as modalizações, etc; entretanto, isso seria difícil considerando o fator tempo. Uma das idéias, no início do trabalho, era dedicar algumas aulas para que se enfatizassem as vozes presentes no texto, não só sobre a questão da pontuação, mas também sobre o aspecto da avaliação que as diferentes instâncias (vozes dos personagens, de instâncias sociais e do autor empírico) que assumem a posição enunciativa expressam sobre o conteúdo temático do texto. Contudo, isso não foi possível devido às várias atividades extraclasse que a escola propicia aos alunos. Mesmo assim, ver-se-á, com a análise das produções dos alunos, que alguns tiveram progressos nessa questão, se considerarmos, principalmente, o recurso de humor que denomino de “avaliação”.

4 OS RESULTADOS: A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DOS ALUNOS SEGUNDO O MODELO INTERACIONISTA SOCIODISCURSIVO

O capítulo anterior apresentou a proposta de trabalho em seqüências didáticas com o gênero textual conto humorístico infantil. Neste quarto capítulo, trago os resultados dessa aplicação a partir da análise dos textos inicial e final dos alunos, considerando o modelo de análise construído por Bronckart (1999). Os três níveis do folhado textual propostos pelo autor são aqui contemplados, mas não são analisados todos os elementos dessas camadas. Adaptei o modelo apenas aos mais trabalhados em sala de aula.

Com relação ao primeiro nível, a infra-estrutura geral, analiso o plano geral, enfatizando a pertinência do conteúdo temático mobilizado pelos alunos e a organização desse conteúdo em seqüência narrativa. Quanto ao segundo nível, os mecanismos de textualização, amplio os conceitos de conexão e de coesão que Bronckart propõe para incluir as questões de coesão propostas por Guimarães (1990), no que se refere aos blocos de orações e à presença do Princípio do Arquiconector. Por fim, ao tratar dos mecanismos enunciativos, abordo a distinção entre as vozes do narrador e as vozes do personagem, a distinção entre narrador e autor empírico e também as avaliações que a instância que assume a posição enunciativa expressa sobre o conteúdo temático, muito embora essa última questão não tenha sido muito trabalhada.

Antes de iniciar a análise, é pertinente destacar que esses níveis são analisados separadamente apenas para fins teóricos e didáticos, porque, na prática, como bem ressalta Machado (2004b), encontram-se em uma “inter-relação contínua”. Em alguns casos, por exemplo, fica até mesmo difícil estabelecer as fronteiras entre esses elementos. Veja-se o caso do discurso direto²², que, no caso do gênero em questão, está envolvido na infra-estrutura geral, nos tipos de discurso e nos tipos de seqüência, e não deixa de estar relacionado também aos mecanismos de textualização (muitas vezes sua não-marcação com os sinais de pontuação é causa de bloco de orações²³) e aos mecanismos enunciativos (por ressaltar diferentes vozes). Feitas essas considerações sobre os elementos analisados, passo agora para o primeiro nível do folhado, a infra-estrutura geral.

4. 1 A infra-estrutura geral

Nesta seção, são abordados o plano geral e a seqüência narrativa, uma vez que elementos relacionados aos tipos de discurso estão contemplados nas próximas seções, tendo em vista sua extrema relação com e importância para, nesse caso, as discussões relacionadas aos mecanismos de textualização e aos enunciativos. A tabela 2, reproduzida ao final deste capítulo, sintetiza os dados quantitativos encontrados no que se refere a esses itens. Entretanto, optei por pautar minha análise, principalmente, em elementos mais qualitativos, uma vez que, por vezes, os dados numéricos podem nem sempre demonstrar as reais capacidades dos alunos as quais sofreram transformações com o decorrer das oficinas.

²² No caso dos tipos de discurso, Bronckart apresenta quatro classificações: teórico, interativo, relato interativo e narração. O discurso direto é considerado um tipo secundário de discurso interativo. Prefiro utilizar a nomenclatura discurso direto e não interativo pois pode haver discurso interativo que não se manifeste por meio de discurso direto.

²³ Por esse motivo, decidi analisar os tipos de discurso mais encontrados em um conto humorístico infantil, o interativo (discurso direto) e a narração, na segunda camada.

4.1.1 O conteúdo temático

Dentro da infra-estrutura geral, encontra-se, no modelo de Bronckart, o plano geral, que diz respeito à organização do conteúdo temático do gênero escolhido. Dentro desse aspecto, no que se refere ao conto humorístico infantil, acredito que seja possível analisar três elementos: a escolha das ações a serem narradas, a presença de humor e a unidade temática.

4.1.1.1 As ações narradas

De acordo com a modelização do gênero escolhido, já abordada no capítulo anterior, os domínios sociais de comunicação do gênero relacionam-se à cultura literária ficcional, e as capacidades dominantes referem-se à mimese da ação através da intriga. Portanto, dentro do conteúdo temático, o parâmetro de maior previsibilidade de realização²⁴ de um conto humorístico infantil no que se refere às ações narradas é a criação de ações imaginárias narradas como se fossem reais, podendo até mesmo ser *inspiradas* em alguma situação verídica ou em uma piada, mas não simplesmente reproduzidas.

Na produção inicial, os alunos que não conseguiram demonstrar as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero em questão (61,90%) reproduziram piadas que conheciam (e não nela se inspiraram para a criação de um conto) ou relataram alguma situação engraçada que com eles tenha ocorrido ou que tenham presenciado pessoalmente ou pela televisão (portanto, gênero da ordem do relatar, relacionado à capacidade de representação de experiências vividas, de acordo com a proposta de agrupamento de gêneros de Dolz e Schneuwly (2004)).

²⁴ Nomenclatura de Coutinho et al. (2005).

Analisando-se alguns exemplos relacionados a esses dados, veja-se que Alex representa aquele aluno que já conseguiu, em sua primeira produção, demonstrar essa habilidade, uma vez que criou uma ação ficcional, como pode ser comprovado por esse fragmento inicial²⁵:

*Que festa
Um dia uma menina recebeu
um convite de uma festa no
salão! só que ela não pode por
que ela não tinha roupa para
ir.
Em tam ela descidiu que iri-
a roubar uma roupa.
Chegando lá na loja ela
observou, observou,ate que viu
uma camisa laranja, uma
causa vermelha.(...)*

Entretanto, Mariana está no grupo dos alunos que reproduziu piada, como demonstra o fragmento subseqüente:

*Maduro e podre
Era uma vez um ospicio de loucos,
e uma enfermeira foi fazer um teste para
ver se eles já estavam prontos para ir
embora.
Ela colocou eles ensima de um pré-
dio e disse que quem tiver maduro cai.(...)*

Já Quévin representa os alunos que relataram uma situação real, pois se centrou em vários fatos vividos por ele e amigos na escolinha de vôlei que ele freqüentava e na escola.

*Um dia de risada
Um serto dia pela manhã la estava eu no volei.
Eu como sou espertinho ficava fazendo meu colega
de bobo sem ele saber, quando ele persebeu não fez nada de mais
só carimbo o meu nariz com uma bola!*

²⁵ Os textos dos alunos aqui apresentados foram digitados para facilitar a leitura e a consequente análise dos exemplos. Entretanto, sabendo da limitação que um texto digitado pode sugerir em termos de compreensão dos recursos utilizados pelos alunos, principalmente no que se refere às formatações externa e interna, apresento cópia da versão escrita por eles em anexo (Anexo I).

Pela tarde na escola um amigo meu e uma outra menina so ficavam brigando ele como é meio tonto sabe levou um soco no ombro, se desequilibrou, tropeçou num tronco e caiu, acho que a metade da escola riu!

Depois do recreio tivemos aula.

Ela foi muito engraçada porque a professora, os alunos so trocavam as palavras!

Assim foi meu dia de risada!

Nesse sentido, é necessário ressaltar que pode não ser muito fácil, para o professor, distinguir aquelas situações que são ficcionais daquelas que realmente aconteceram. Da mesma forma, mesmo sabendo que as ações de um texto são pautadas em relato, fica difícil saber se não foram inseridos detalhes ficcionais. No caso de Quévin, eu mesma presenciei a situação que ele relatou; entretanto, em outros casos, procurei pautar-me em outros elementos para fazer essa classificação, como o próprio depoimento oral do aluno, mencionando o fato de sua história ser real, a natureza dos acontecimentos (se não são muito “absurdos”), bem como a presença ou não de elementos dêiticos, como “eu”, “meu amigo”, “ontem”²⁶. Mesmo assim, essa classificação não pode — e não deve — ser considerada muito rígida.

Na produção final, a grande maioria dos alunos (95,23%) conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero. Daqueles alunos que, na primeira produção, reproduziram piadas ou que relataram alguma experiência pessoal, apenas uma aluna (Láis) manteve sua produção baseada no relato de um seriado humorístico da televisão, reproduzindo as trapalhadas de dois personagens em um dos episódios da série:

Kenan e Kel

Um dia chuvoso, Kenan e Kel (que são dois adolescentes que só arrumam confusões), eles estavam na loja tomando sorvete. Kenan olhou para seu pulso e o seu relógio sumiu, ele pensou que sua irmã Caira tivesse pegado.(...)

²⁶ Esses elementos serão melhor explorados nos mecanismos enunciativos, quando da distinção entre narrador e autor empírico.

4.1.1.2 Presença de humor

Quanto à presença do humor, encontram-se, no gênero escolhido, recursos humorísticos diversos dos encontrados habitualmente em piadas, as quais são, normalmente, calcadas em discursos proibitivos e não-oficiais. Entre os recursos que mais se destacaram nos contos utilizados nas oficinas, encontrei ações engraçadas relativas a trapalhadas, confusões ou embaraço de personagens, finais inesperados, avaliações engraçadas, caracterização engraçada de personagens, enfim, situações tipicamente engraçadas para o mundo do leitor criança.

A tabela 2, ao final do capítulo, mostra os resultados encontrados nos textos dos alunos nesse aspecto. É importante ressaltar que os alunos que reproduziram piadas não foram contabilizados nesses dados. Os dados quantitativos mostram que, em geral, os alunos conseguiram mobilizar os recursos de humor típicos do gênero, e que, grosso modo, à exceção do recurso “embaraço/vergonha de personagem”, o número de alunos que os utilizaram na produção final aumentou em relação à inicial. Cabe, neste momento, uma alusão a alguns trechos dos textos do *corpus* que exemplificam cada um desses recursos, a fim de que seja percebido como os alunos os utilizaram em seus textos, fator esse não sugerido pela análise quantitativa.

Quanto ao recurso de humor *embaraço ou vergonha de personagem*, cito fragmentos de duas alunas. O primeiro deles é da aluna Isabela, que utilizou o recurso na produção inicial e final. Na produção inicial, ela retratou a vergonha da amiga da narradora do texto, que, além de ter batido de cara em um poste, caiu na frente de várias pessoas: “Naquela conversa ela estava tão distraída que de repente ela caiu. Bum! Que vergonha, naquele monte de gente!”. Já na segunda produção, ao chegar na escola, sua personagem “Maria Doidoca” passou por

vários constrangimentos, entre eles o levantar de sua saia pelo vento: “Já morta de vergonha vem um vento muito forte e alevanta sua saia. Todos ao seu redor começaram a rir dela”. O outro fragmento que cito é de Júlia, que utilizou o recurso somente na produção final. Já que não tinha como tomar banho em um chuveiro e precisava ir ao shopping para tentar ver seu “gatinho”, sua personagem “Estabelada” resolveu tomar banho de arroio. Só que seu “gatinho” a viu bem nesse momento constrangedor: “— Estabelada, o que você está fazendo aí.”

Ainda no que se refere a esse recurso, veja-se que os dados mostram que ele foi o único que reduziu o número de sujeitos que o utilizaram (de 28,57% para 23,80%). Contudo, isso talvez possa ser explicado pelo fato de os sujeitos que não o mantiveram terem optado por um outro recurso ao mudarem a temática de seus textos, como fez Luís, que, no primeiro texto, relatou a vergonha que ele passou ao pedir, na escolinha de vôlei, mais sanduíches e os treinadores não permitirem. Já na produção inicial, ele criou um texto em que o humor se dá, predominantemente, na caracterização engraçada de personagens e nas confusões que as protagonistas enfrentam ao tentarem realizar uma cirurgia estética.

No que se refere ao recurso *trapalhada, confusão ou travessura envolvendo personagem*, cuja utilização passou de 57,14% na produção inicial para 80,95% na produção final, podem ser mencionados fragmentos dos alunos Rodrigo e Valéria. O menino manteve o recurso nos dois momentos, e a menina, que havia reproduzido piada no primeiro texto, utilizou-o em sua produção final. No texto inicial de Rodrigo, vejam-se as várias confusões de seu personagem “Wilson”: “Em seus 3 anos ele caiu do seu berso tentando desser. E também ele pensou que era o batman e se jogou do 3º andar e fraturou 7 ossos com apenas 5 anos de idade”. Do segundo texto, observe-se a distração de seu mesmo personagem, que caiu em um bueiro mal tampado e criou uma confusão para que dali fosse resgatado, ao prometer um

milhão de dólares a quem o tirasse dali: “Foi um Deus nos acuda gente puxando ele, foi fiapo de cabelo, pedaço de orelha foi uma loucura”. Já Valéria criou as confusões da personagem “Christi-doidona” no cinema com sua gatinha Nica: “Algumas pessoas se retiram da sala outras jogaram pipocas na doidona. Ela se retirou da sala invocada sem terminar de olhar o filme.”.

No que se refere ao recurso *final inesperado*, que obteve 14,28% e 52,38% de utilização nas produções inicial e final respectivamente, vejam-se os alunos Luan, que o fez nas duas produções, e o aluno Élton, que também havia reproduzido piadas na primeira produção e o introduziu na segunda. Na primeira produção, Luan criou um final inesperado na resolução das várias complicações de seu personagem “Juquinha Comegrama”. Só ao final o leitor descobre por que os vários tombos e acidentes aconteciam. Aos 90 anos, o personagem decide: “— Acho que vou abrir os olhos!” Já em sua produção final, Luan, após criar uma narrativa a partir de uma confusão na escola, envolvendo um aluno que queria dominar os professores por meio de um raio laser e de uma substância de pão, fez com que seu personagem se arrependesse e revertesse suas invenções. Ao decidir guardá-las, o personagem se atrapalhou: “Ele estava subindo no sotam e cuase caiu. Lá dentro escorregou no sabão e aplicou no sapato velho. E assim começou tudo de novo!”. Já Élton narrou um final inesperado ao revelar que a nota dez no placar com a pontuação de seu personagem Ique, um competidor de skate, era um engano: “(...) mas emtão ele virão que não era 10,0 éra a mar²⁷ da roda do eskate do Ique que tinha desviado na testa da mulher que afinal o Ique se apaichonou e se casou e viveu campeão para sempre”. Veja-se que ele não deixou também de restabelecer o equilíbrio, mas o enquadrei neste recurso por ele apresentar, nas linhas finais, essa nova complicação, que foi de encontro à resolução do conflito (a nota dez no campeonato).

²⁷ Marca.

No que se refere ao recurso *avaliação engraçada*, pode ser mencionado o texto de Nicole, que incluiu esse recurso na produção final. É importante ressaltar que nenhum aluno havia utilizado tal recurso na produção inicial e, na produção final, 23,80% dos alunos o utilizaram. De fato, na primeira produção, houve avaliações, entretanto não relacionadas a recursos de humor, como “Que vergonha!” (Daniele). O personagem Karter, criado por Nicole, fez uma avaliação de seus atos ao final do texto, após, por meio de uma máquina que ele mesmo inventara, ter trocado de cérebro com uma cabra e ter sido enviado para o século passado, a uma fazenda de cabras: “— O século dura cem anos, pra que eu fui abrir a boca!”.

O recurso *caracterização engraçada de personagens*, cuja utilização aumentou consideravelmente de 19,04% para 76,19%, pode ser exemplificado pelos alunos Luan e Quévin, que utilizaram o recurso nos dois textos, e pela aluna Mariana, que o fez apenas no segundo. Na primeira produção, Luan criou o personagem “Juquinha Comegrama”, cujo “sobrenome” já sugere seu caráter distraído e atrapalhado. Na segunda produção, criou o personagem “Purtugueix” e reproduziu, durante todo o texto, seu sotaque. Quévin, em seu primeiro texto, descreveu o narrador (ele mesmo) como “bem espertinho” e seu amigo como “meio tonto”, características essas responsáveis pelas ações narradas em seguida. Em seu segundo texto, descreveu o personagem “Rick” como um cara muito “bacana”, mas com um “grave problema”: “extremamente esquecido”. Já Mariana criou os personagens “Mário Achatado” e “Maria Doideira”, a qual se vestia com “calçolas roxas”. Nesse recurso, não considerei se o aluno apresentou grandes seqüências descritivas engraçadas dos personagens, o que iria de encontro às próprias características do gênero. Se ele utilizou um nome engraçado ou se citou uma característica que sugira um caráter mais “atrapalhado” do personagem, enquadrei-o como tal.

Por fim, o recurso *conseqüências engraçadas ao final*, que passou de 4,77% para 28,57%, pode ser exemplificado por Vitória, que o fez nos dois textos, e por Juliana, que o introduziu na última produção. Na primeira produção, Vitória, após narrar o tombo de uma personagem que usava uma saia laranja, assim escreveu: “nós ficamos com a fama de *As abóboras maduras* por que a gente só sabe cair”. Já na produção final, após a personagem Rosinha, que só usava roupa cor de rosa, ter precisado comprar um vestido vermelho em função de um acidente com um sorvete, a aluna narrou: “E a Carlota teve que levar para lavar o vestido da Rosa agora mais conhecida como *Vermelhinha*”. Já Juliana, ao final da história de Astrogilda e Astrogildo, registrou: “Os dois viveram felizes para sempre com seus filhinhos Astrogildinhos e Astrogildinhas ao total tiveram 50 filhinhos”.

Veja-se que, quanto a esse recurso, considereei uma diferença entre conseqüências ao final e reação dos personagens após o problema. Muitos apresentaram em seus textos, após a complicação (tombo, trapalhada), reações mais momentâneas do tipo “todos riram muito”, “todos pararam para ver” ou “eu passei vergonha”, mas não considereei esses elementos como conseqüências engraçadas por serem mais típicos da fase de ações, embora eles pudessem estar ao final, caso o aluno tenha terminado seu texto exatamente em tal fase, sem resolver o conflito ou sem apresentar situação final. Veja-se, por exemplo, o texto inicial de Daniele:

A Passagem do ônibus
 Serto dia quando morava na minha vó
 eu estava indo para a escola, veio
 um vento e levou minha passagem junto
 e eu saí quenem uma louca gritando:
 — Pega a minha passagem, pega à minha
 passagem!! e nesse meio tempo o ônibus
 estava chegando e parou para ver o meu
 escândalo e todo mundo que estava lá
 parou para ver o acontecimento do dia.

Que vergonha!!

Observe-se que, após a complicação (o vento e a passagem), existem conseqüências engraçadas, como a gritaria da menina e as pessoas olhando. Entretanto, essas conseqüências são típicas da fase de ações. Veja-se que esse texto não apresentou resolução e nem situação final explícitas. Já o texto inicial de Vitória estrutura-se de modo diferente:

O Tombo
Um dia eu e a Vanessa estávamos na minha
casa ajudando a minha mãe a fazer faxina.
E quando a minha mãe tinha acabado e foi lavar
as roupas a gente comesou a brincar de se empurrar
e ela tava com aquela saia laranja da Darlene.
Meu! Deus eu impurrei ela com tudo pra cima
do muro e ela caiu e apareceu as calcinha dela e todo
mundo viu nossa e essa guria si sabia ri era eu e
ela né nós ficamos com fama de As abóboras maduras
por que a gente só sabe cair.

Vitória também não apresentou resolução explícita, mas trouxe uma conseqüência engraçada que pode ser considerada como situação final, uma vez que, muito mais do que reação momentânea dos personagens após o problema (fase de ações) — o que poderia ser considerado, por exemplo, o fragmento “e todo mundo viu nossa e essa guria si sabia ri”—, o fragmento “nós ficamos com fama de *As abóboras maduras* por que a gente só sabe cair” pode ser interpretado como uma situação final em que se estabelece um novo equilíbrio, com uma conseqüência de todos os fatos narrados mais duradoura.

4.1.1.3 Unidade temática

Nesse parâmetro, avalio se o aluno centrou-se em uma determinada temática ou se criou ou reproduziu várias situações, sem estabelecer uma relação entre elas. Percebe-se que a grande maioria já tinha conseguido demonstrar habilidades desde a primeira produção. Apenas dois alunos não haviam conseguido: Élton e Simone, que, na produção inicial,

contaram várias piadas diferentes, sem estabelecer relações entre elas. Já na última produção, todos, de fato, conseguiram observar esse parâmetro. Observe-se, por exemplo, fragmentos da produção de inicial de Élton:

*Pequenas piadas
Um homem foi a um restaurante.
Ele falou para o garssom.
Garssom tem uma mosca na minha
sopa, e o garssom é o desenho do prato
e o cliente mais está se mexendo
gracom: hiii, desenho animado!*

*O minino bronqueia
mãe tem uma mosca na
minha sopa, e o irmão
mais novo fala.
Não ligua, mosca não
come muito.
(...)*

Já em sua produção final a unidade temática foi encontrada, uma vez que ele se centrou na história do personagem Ique, um competidor de skate: “Serta vez um homem chamado Ique que tem 23 anos. E é doente por ~~eskate~~ skate: quatro rodinhas, 2 bases, 2 truques e um cheipe que unidos formão o incrível eskate. (...)”

4.1.2 A seqüência narrativa

Em um conto humorístico infantil, percebe-se que pode existir mais de uma seqüência: além da narrativa, podem ser encontradas seqüências descritivas e dialogais. Nesse momento, avalio apenas a presença da seqüência narrativa, uma vez que é a obrigatória e é, a partir dela, que todas as outras serão encaixadas no texto. As outras duas serão referidas em outros momentos, quando se analisarem alguns textos individualmente, ao final deste capítulo, e, no caso específico da dialogal, quando se analisar a organização do discurso direto nos textos

(discurso interativo), a partir dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Quanto à seqüência narrativa, sabe-se que é possível encontrar até mesmo mais de uma seqüência em um texto: existe a possibilidade de ser observada mais de uma complicação, por exemplo. Entretanto, nesse momento, pautarei minha análise em um plano mais geral, observando se o aluno criou, pelo menos, uma situação inicial, uma complicação, uma fase de ações, uma fase de resolução e uma situação final. Um dos aspectos mais interessantes a serem abordados nesse parâmetro é a situação final. Aludindo mais uma vez aos parâmetros de maior realização do gênero sugeridos na modelização, ou o aluno pode criar uma situação final de equilíbrio, em que detalha as conseqüências das ações narradas, como faz, por exemplo, Orthoff (2002), ou pode, após a resolução, criar um final inesperado, criando nova complicação, como fazem, por exemplo, Fernandes (2003) ou Orthof (2001).

Antes de partir para a análise dos dados, é importante relembrar diferenças entre o conto e a piada: enquanto o conto apresenta, grosso modo, todas as fases mais detalhadas, a piada, se as apresenta, o faz mais brevemente. Normalmente também após a resolução ridícula, a piada não aborda a situação final, deixando-a, na maioria das vezes, subentendida para o ouvinte (e é exatamente nesse “subentendido” que opera o riso). O conto também pode trabalhar com o subentendido, mas como situação final, depois de, normalmente, ter detalhado bem as fases anteriores.

Outro fato já mencionado anteriormente é a situação inicial do conto. A análise dos contos dos autores evidenciou que as circunstâncias temporal e espacial não são necessariamente obrigatórias, desde que haja elementos que façam com que o leitor as

depreenda. Entretanto, se o aluno as colocou, é um sinal de preocupação com esses aspectos em seu texto, e esse fator pode ser analisado como positivo.

Os dados encontrados²⁸ apontam que, grosso modo, os alunos, desde a primeira produção, já demonstraram habilidades necessárias ao domínio do gênero no que se refere aos elementos situação inicial, complicação e ações. No que se refere à situação inicial, como já mencionado anteriormente, as referências espacial e temporal não são obrigatórias, mas a comparação entre os textos inicial e final dos alunos revela o quanto a preocupação com esses elementos, em alguns casos, contribuiu com o texto. Tomem-se como exemplos os textos de Nicole e de Quévin. Na produção inicial, a menina reproduziu uma piada que se passou em uma praia, e o menino relatou um dia seu em que ocorreram várias confusões na escolinha de vôlei e, em seguida, na escola. Agora, analise-se o quanto a preocupação com essas referências contribuiu para a produção final, dado que a análise quantitativa não mostra:

Esta é uma história real que aconteceu com um amigo meu, o Rick. Ele é um jovem muito bacana e anda sempre com roupas da moda. Mas ele tem um grave problema:

El é extremamente esquecido.

Estava no colégio, no ano de 3008. Esta esperando seus melhores amigos Quevin e Sara, mas eles não apareceram..(...) (Quévin)

Era uma vez²⁹ Karther, um garoto muito inteligente mas um tanto atrapalhado. Em um dia nublado na Escola de Ciências de Baskerville em Devonshgri, Inglaterra, o garoto inventou uma máquina do tempo que ficou um pouco sem graça mas “deu pro gasto”. (...) (Nicole)

Os dois exemplos acima também sugerem o quanto o elemento “personagem” foi aprimorado. Enquanto na primeira produção muitos utilizaram personagens “tipo”, como “o louco”, “o doutor”, “a sogra”, o “genro”, “o cego”, ou criaram um relato de experiência

²⁸ Dos dados relativos à primeira produção, foram excluídos os dois alunos que não atenderam ao item unidade temática, uma vez que apresentaram mais de uma seqüência, não-articuladas entre si.

²⁹ Essa expressão, não característica do gênero, apareceu em muitos textos, influência forte das experiências anteriores dos alunos com outros gêneros da ordem do narrar, orais ou escritos.

peçoal, em que os personagens eram, normalmente, “eu e meu (minha) amigo(a)”, as produções finais ganharam personagens com nomes mais elaborados ou com jeitos de ser, de andar ou de vestir-se mais engraçados, como já pôde ser evidenciado nos próprios exemplos dos recursos de humor analisados anteriormente, através das pequenas seqüências descritivas.

Os alunos também conseguiram demonstrar habilidades relativas à criação da complicação e da fase de ações desde a primeira produção, mas também houve progressos nesse sentido (os dados passaram de 90,47% na produção inicial para 100% na produção final). Vejam-se casos como o de Rodrigo (respectivamente produção inicial e final), que, na primeira produção, criou várias complicações e suas conseqüentes ações e, na produção final, centrou-se em uma só complicação, desenvolvendo-a mais detalhadamente, parâmetro de maior previsibilidade de realização do gênero.

Wilson

Era uma vez uma mãe que tinha um filho meio, estranho. ele se chamava Wilson ele des dos seus 11 meses nunca andou para frente.

Em seus 3 anos ele caiu do seu berso tentando desser.

E também ele pensou que era o batman e se jogou do 3º andar e fraturou 7 ossos com apenas 5 anos de idade.

Wilson por andar para traz foi atravessar a rua e foi atropelado por um ônibus de deficientes e quebrou as pernas e destroncou o pescoço

Quando Wilson tinha 7 anos foi andar de bicicleta e por andar para trás desceu uma lonba de costas e bateu em um poste e perdeu a memória mas depois recuperou a memória.

E aos 10 anos ele foi atropelado por um carro de super mercado e perdeu metade do seu dedo mingo.

E então se passaram 50 longos anos e então nestes anos é claro que Wilson vivia se acedentando, mas então ele pensou acho que vou andar para frente porque todos sera andam?

Wilson

Wilson era um homem alto, gordo e anda para trás. Serto dia ele resolveu dar uma volta na rua, é claro de costas.

No seu passeio ele viu uma lata de doces, repleta de chocolates expostos na vitrine.

Wilson como sempre com fome olhando vidradamente caiu sobre um bueiro mal tampado

A já ia me esquecendo ele quase não tinha amigos. Por isto todos passavam e não davam bola pois Wilson era meio escludido. Ele gritou: nulo{Dou 1 milhão de dolares para quem} nulo

— Dou um milhão de dolares para quem me tirar daqui...

Foi um Deus nos acuda gente puxando ele, foi fiapo de cabelo, pedaço de orelha foi uma loucura. Depois de 3 horas tiraram Wilson daquele lugar.

*Todos estavam esperando então Wilson falou:
— So vou dar o dinheiro para o primeiro que me puchou...
Deu aquela confusão de novo então Wilson saiu de mancinho...
Á ele nunca mais apareceu lá...*

Entretanto, foi necessário trabalhar mais as duas últimas fases, resolução e situação final, tendo em vista que muitos alunos, na produção inicial, ficaram apenas nas fases de complicações e de ações e, posteriormente, não indicaram pelo menos uma das fases seguintes. É isso que aconteceu, normalmente, com os textos daqueles alunos que reproduziram piadas. O texto de Valéria (produção inicial), por exemplo, reprodução de uma piada, não apresentou as duas últimas fases, uma vez que não resolveu o conflito no trânsito entre o “genro”, a “sogra” e o “guarda”:

*A sogra e o genro no trânsito
Numa tarde de verão o genro foi levar
a sua sogra para uma festa, que ela tinha sido con-
vidada. No caminho um guarda atacou o genro dela,
e pediu os documentos do carro:
— O genro falou:
— Não da para pegar está no porta luva e com a
minha sogra ali não da para pegar.
— E o guarda perguntou e por que não está com o cinto?
— Ele falou foi para tirar os documentos.
— A sogra dele fala, mentira dele.
— E ele tampa a boca dela.
— O guarda fala ele sempre faz isso?
— E ela responde, não só quando ele bebe.*

No caso de Taís, que também reproduziu piada em seu primeiro texto, pode-se dizer, grosso modo, que ela resolveu o conflito quando o doutor respondeu à dúvida do louco sobre poder ou não tomar banho de piscina no dia posterior, que pode ser interpretada como a complicação. Entretanto, deixou a situação final subentendida a partir dessa resolução:

*A piscina
Acabaram de construir uma
piscina no hospicio. O doutor adiimira-*

*do foi olhar eles tomar banho.
 Daí um louco foi perguntar para
 o doutor
 — Doutor amanhã vai ter mais?
 E o doutor responde:
 — Claro amanhã vai estar ainda
 melhor! Vai ter água na piscina.*

Mesmo alguns dos textos iniciais que não eram piadas acabaram não registrando uma dessas fases, como o de Quévin, que não resolveu as várias complicações criadas. Ele ficou apenas na consequência das ações e, após, foi direto para uma breve situação final (última linha).

*Um dia de risada
 Um certo dia pela manhã lá estava eu no volei.
 Eu como sou espertinho ficava fazendo meu colega
 de bobo sem ele saber, quando ele percebeu não fez nada de mais
 só carimbou o meu nariz com uma bola!
 Pela tarde na escola um amigo meu e uma outra meni-
 na só ficavam brigando ele como é meio tonto sabe levou um
 soco no ombro, se dezechilibrrou, tropeçou num tronco e
 caiu, acho que a metade da escola riu!
 Depois do recreio tivemos aula.
 Ela foi muito engraçada porque a professora, os alunos
 só trocavam as palavras.
 Assim foi meu dia de risada!*

Já na produção final, todos os alunos conseguiram resolver, total ou parcialmente, os conflitos e conseguiram criar uma situação final, seja ela de restabelecimento de equilíbrio (podendo ou não ser semelhante à situação inicial, com consequências boas ou ruins), ou de final inesperado, com nova complicação não esperada pelo leitor. E o mais interessante de ser ressaltado é, mais uma vez, dados que a análise quantitativa não sugere: enquanto, nas produções iniciais, principalmente nas piadas, essas fases, quando existiam, eram extremamente curtas e geralmente ridículas, nos contos finais, elas, grosso modo, ganharam mais extensão e, principalmente, criatividade. Veja-se, por exemplo, o caso de Taís, cujo texto inicial foi reproduzido anteriormente. Em sua produção final, contudo, ela criou a história da

personagem “Verdiuda”, que deu um susto na sua mãe ao pintar seus próprios cabelos com tinta verde: “Deve ser um intóxicamento”. A solução foi resolvida quando os médicos do hospital tranqüilizaram a mãe da personagem: “Chegando lá no hospital o médico explicou para sua mãe que era só tomar um banho que resolveria a situação”. Já, como situação final, a personagem prometeu que nunca mais faria isso “e tudo voltou ao normal”.

4.2 Os mecanismos de textualização

O segundo nível do folhado textual de Bonckart, os mecanismos de textualização, explicitam as grandes organizações hierárquicas, lógicas ou temporais de um texto e dividem-se em três conjuntos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Nesta análise, amplio o conceito de conexão/coesão proposto por Bronckart e adoto também o proposto por Guimarães (1990), já discutido anteriormente, para observar, dentro do mecanismo de conexão interfrásica, como a criança se vale de conectores e, principalmente, dos sinais de pontuação para dar “pistas” ao seu leitor, a fim de evidenciar as relações entre as orações de sua produção escrita e, conseqüentemente, garantir o sentido de seu texto como um todo. Dessa forma, não contemplo os elementos que o autor aponta como pertencentes à coesão nominal e verbal. Resolvi centrar-me nas questões de conexão, para focalizar o bloco de orações e o Princípio do Arquiconector.

4.2.1 Conexão interfrásica

Conforme já foi possível perceber com exemplos utilizados no decorrer deste trabalho, o fenômeno denominado por Franchi (1990) de bloco de orações foi bastante característico dos textos de meus alunos. É claro que as produções da minha realidade pareceram não apresentar, em tão grande quantidade, a repetição e as partículas continuativas, como as da

realidade da autora, salvas algumas exceções. Meus alunos também já marcaram mais as frases com os sinais (mesmo que não sejam os considerados “adequados”) do que os alunos de Franchi fizeram. Porém, “bloco de orações” foi um conceito que pôde ser aplicado à realidade de meus alunos e deu conta de explicar o fenômeno ali encontrado.

Ao analisar as produções iniciais de meus alunos, percebi que 80,95% deles (dezessete alunos) apresentaram, em seus textos, o fenômeno referido. Mas talvez mais importante que esse dado numérico seja uma constatação relativa à diferença de níveis que os alunos apresentaram ao construírem esses blocos. Apesar de todos estarem em uma mesma série, encontrei produções bastante heterogêneas nesse sentido — blocos muito grandes, outros bem menores — fato esse que não deixa de ser comum na realidade escolar brasileira. Para tentar compreender esse fato, reporte-me ao estudo de Guimarães (1990), quando a autora refere-se ao caminho de hipóteses que a criança percorre durante a construção das convenções da pontuação. Conforme já referido no primeiro capítulo, a autora apontou que a primeira hipótese relacionaria o ponto final com o término do texto; a segunda, com partes do texto; e a terceira aproximaria o uso de tal sinal ao adulto. Essas idéias aproximam-se das considerações de Cardoso (2002), no que se relaciona à tendência de aumento, no decorrer do processo de escolarização, da marcação do texto com os sinais de pontuação por parte da criança, que passaria a, cada vez mais, perceber as “rupturas” importantes de sua produção. Vejam-se os textos a seguir.

O primeiro texto que aqui abordo é o de Lucas. Embora nem tenha colocado o ponto ao final do texto, ele aproximou-se da primeira fase mencionada por Guimarães, pois seu texto foi constituído de um único bloco de orações, sem nenhum ponto interfrástico:

*A casa da vovó de pernas pro ar
 Eu Lucas nas minhas férias convidei os
 meus amigos e fomos para rolante pra casa
 da minha vovó eu e o Ricardo, Mateus, Ramom e
 o fernando nós chegamos lá descancemos tome-
 mos café na minha vovó e depois nós fomos cacha
 passarinho o Ricardo foi Atirar nele a funda
 escapou da mão dele deu na carra dele
 ele começou A chorar e os outros comechara
 m a dar rizada do olho de que
 espava rocho*

Já em uma segunda fase, encontrou-se a maioria dos alunos, os quais pareceram coincidir seus pontos com fases da narrativa. Entretanto, lembrando as considerações de Cardoso (2002) referidas no primeiro capítulo, essa categoria poderia ser ela mesma decomposta em outras, de acordo com a quantidade de rupturas/fases marcadas. Veja-se o caso da aluna Júlia:

*O Tombo
 Era uma vez um menino chamado caio ele tinha +
 2 irmãos eles eram dois capetas.
 Ele todo dia disia os capetas capetinhas capetão sua
 mãe um dia dise que ela ira au medico ele ficou
 furioso quando ela falou que ele teria que leva
 seus irmãos para escola ele ate aceito mas
 quando chegou na escola falou um monte de
 palavram ele foi chamado na secretaria e ele disse
 capetas capetinhas capetão e a diretora falou que
 para os irmãos deles ele teria que respeite eles
 primeiros e assim ele aprendeu a lisão.*

Nesse texto, ela usou apenas dois pontos: um ao final e um na segunda linha. Essa hipótese poderia ser relacionada à questão da separação das fases de um texto referida tanto por Guimarães quanto por Cardoso. Talvez a menina tenha percebido como única grande ruptura em seu texto a separação entre a situação inicial (primeiro parágrafo), em que ela caracterizou os personagens, e o restante do texto, onde, de fato, foram narradas as ações. É o que Guimarães mencionou de separação da introdução ou orientação do restante do texto, fato que encontrou em sua pesquisa. Veja-se até mesmo que a menina tentou separar essas fases

por meio de mudança de parágrafos, ao passar o texto para nova linha, embora não tenha deixado o espaço inicial.

O texto de Daniele também poderia ser enquadrado nesta fase, uma vez que ela provavelmente percebeu apenas duas grandes rupturas em seu texto. Contudo, já é uma percepção diferente da de Júlia. A primeira grande ruptura foi a da diferenciação da fala do narrador da fala do personagem; e a segunda, a da separação de todo o texto para a avaliação “Que vergonha!”, que ganhou, além de um ponto, um novo parágrafo.

A Passagem do ônibus

*Serto dia quando morava na minha vó
eu estava indo para a escola, veio
um vento e levou minha passagem junto
e eu saí quem uma louca gritando:
— Pega a minha passagem, pega à minha
passagem!! e nesse meio tempo o ônibus
estava chegando e parou para ver o meu
escândalo e todo mundo que estava lá
parou para ver o acontecimento do dia.*

Que vergonha!!

Ainda dentro dessa coincidência de ponto final com fases encontrou-se Rodrigo, mas que estava em um nível mais avançado que Júlia.

Wilson

*Era uma vez uma mãe que tinha um filho meio, estranho.
ele se chamava Wilson ele des dos seus 11 meses nunca andou para
frente.*

*Em seus 3 anos ele caiu do seu berso tentando desser.
E também ele pensou que era o batman e se jogou do 3º
andar e fraturou 7 ossos com apenas 5 anos de idade.*

*Wilson por andar para traz foi atravessar a rua e foi atropelado
por um ônibus de deficientes e quebrou as pernas e destroncou o pescoço*

*Quando Wilson tinha 7 anos foi andar de bicicleta e por andar para
trás desceu uma lonba de costas e bateu em um poste e perdeu a memória
mas depois recuperou a memória.*

*E aos 10 anos ele foi atropelado por um carro de super mercado e
perdeu metade do seu dedo mingo.*

*E então se passaram 50 longos anos e então nestes anos é
claro que Wilson vivia se acedentando, mas então ele pensou acho*

que vou andar para frente porque todos sera andam?

Veja-se que o aluno já marcou muito mais as rupturas que provavelmente percebeu em seu texto. À exceção do primeiro parágrafo, em que apareceram dois pontos finais — muito embora o primeiro não seja seguido de maiúscula —, ele utilizou outros pontos apenas no final dos parágrafos, que possivelmente indicariam as grandes rupturas que ele percebeu no texto. No primeiro parágrafo, ele talvez quisesse sinalizar uma ruptura maior entre a apresentação do personagem e sua descrição (nome, idade, característica física marcante). Em seguida, o segundo ponto separou a situação final da próxima fase. Os outros pontos foram utilizados ao final de cada uma das várias complicações e conseqüências que ele criou, separando essas complicações umas das outras e, ao final, a fase de complicação da resolução do texto. Dentro desses parágrafos, percebem-se blocos de orações.

É interessante que se compare esse texto de Rodrigo com o texto de Luan, que também pôde ser enquadrado nessa fase, embora mais avançado em alguns aspectos que o de Rodrigo. Ele também provavelmente percebeu algumas rupturas maiores que simplesmente, a separação da “introdução” do restante do texto. Entretanto, algumas dessas rupturas foram marcadas também pelo fenômeno da chamada vírgula interfrástica (SCHNEUWLY *apud* CARDOSO, 2002):

Um dia ruim para mim

Era uma vez um menino chamado Juquinha Comegrama, ele não tinha muita sorte não.

No primeiro dia de sua vida saiu da barriga de sua mãe escorregou das mãos dos médicos e foi escorregando pelos corredores do hospital, quando tinha 6 anos escorregou em uma casca de banana e bateu com a cabeça na ponta da mesa levou 6 pontos, já mais aventureiro o Comegrama com 10 anos foi andar de balanço com seus amigos começou a andar muito rápido e saiu voando do balanço quebrou o braço dois dentes e cortou a testa. Assim foi sua vida toda, no enterro de seu pai caiu encima do caixão e enterraram ele junto.

Quando tinha 90 anos ele pensou em toda sua vida e falou:

— Acho que vou abrir os olhos.

A primeira grande ruptura apareceu ao final da situação inicial (1ª linha), dividida por uma vírgula, que separou o nome do personagem de sua descrição. Já o próximo parágrafo apresentou ponto final utilizado apenas em dois momentos. Entre a letra maiúscula e o primeiro ponto estão as várias complicações da vida do personagem e as conseqüências, cada uma das complicações separadas umas das outras por vírgulas interfrásticas. É nesse momento que se encontram os blocos de orações, talvez sinalizando a extrema ligação entre as complicações e as conseqüências dessas ações. Já o segundo ponto desse parágrafo separou aqueles fatos que seriam como que um resumo dessas complicações e, talvez, sua última complicação (a ocorrida no dia do enterro do pai). Por sua vez, o ponto ao final desse parágrafo separou exatamente a fase de complicações da fase de resolução, localizada nos dois próximos parágrafos, em que ele usou com segurança o discurso direto. Repare-se que Luan estava em uma fase de utilização dessa vírgula interfrástica, querendo provavelmente indicar a seu leitor a distinção entre rupturas menores (internas às fases e marcadas por essa vírgula) e maiores (mudança de fases, marcada por meio de ponto finais, às vezes coincidindo com parágrafos).

Por fim, a terceira fase aproximaria o uso da pontuação ao uso adulto. É o caso do texto de Ricardo. Veja-se que, nesta fase, o aluno já “recortou” (Cardoso, 2002) bem mais seu texto por meio dos sinais de pontuação do que outros colegas. Ele utilizou a estratégia dos blocos de orações em dois momentos (1º e 4º parágrafos) pelo uso das partículas “e” e “então”, mas esses blocos não são tão extensos quanto aqueles apresentados em textos de outros alunos. Repare-se também o uso pertinente do discurso direto com a correspondente pontuação, com travessão utilizado, inclusive, para após o discurso do personagem, para separá-lo do narrador (linha 10):

A Fuga

Dois loucos decidirão fugir do hospício pelo buraco da maçaneta. Então os dois a noite foram para a porta e um guarda do hospício estava na frente da porta parado e perguntou para os dois:

— O que vocês estão fazendo aqui?

Não deviam estar nos seus quartos?

— É devíamos mas estamos cansados para dormir — disse um dos loucos.

O guarda levou os dois para o quarto e foi fazer sua sonda então os loucos denovo foram para porta e um deles disse:

— Vamos desistir porque o guarda esqueceu a chave na maçaneta.

E assim os loucos voltaram para o quarto.

Da mesma forma, o texto de Nicole poderia ser enquadrado nesta fase. Veja-se que a ocorrência do fenômeno é mínima (segundo parágrafo, primeira linha):

O bobo das cinco

Júlio levou a roupa de banho para trocar no banheiro público da praia, mas quando chegou lá não encontrou o banheiro, só um velho de óculos escuros sentado numa cadeira tomando sol.

Julho era muito desastrado tentou trocar de roupa ali mesmo mas sem que o velho visse. Tentou atrás da toalha, com um pé só, atrás de uma flor, e nada dele e nem do velho. Júlio tentou trocar de roupa a tarde inteira e não conseguiu se trocar com medo do velho ve-lo sem roupa até que lá pelas cinco horas da tarde o velho se levantou, pegou a sua bengala de cego, seu cão guia e saiu como se não tivesse visto nada. Júlio quase morreu de remorcio porque o velho era cego!

Acredito que os exemplos acima já sejam suficientes para sugerir a questão da heterogeneidade a que me referi. Embora a expressiva maioria possa ser classificada como pertencente a essa segunda fase a que Guimarães (1990) se refere, acredito que tenha conseguido mostrar que a própria fase apresenta fases internas diferentes, cujas fronteiras nem sempre são fáceis de serem demarcadas. Outro fator necessário de aqui ser ressaltado de forma mais particular e que, mais uma vez, sugere uma certa heterogeneidade dos textos com

que me deparei é uma questão levantada por Franchi (1990) e, principalmente, por Rocha (1996): a distinção entre discurso narração (doravante DN) e discurso direto (doravante DD). Conforme os próprios textos analisados anteriormente já sugerem, enquanto alguns alunos, em suas primeiras produções, perceberam essa distinção totalmente (podendo não apresentar blocos ou apresentá-los independente de terem feito essa distinção), outros apresentaram blocos de orações por não realizarem essa distinção. Esse fator fez com que eu optasse por olhar mais especificamente para essa questão pautada em trabalho de Rocha (1996).

Conforme já abordado no primeiro capítulo desta dissertação, a autora referida, em um trabalho com textos de crianças de 1ª a 3ª série, apresenta quatro fases pelas quais a criança passaria durante o processo de aprendizagem da diferenciação entre DN e DD. São elas *indiferenciação total*, *1ª diferenciação*, *2ª diferenciação* e *diferenciação total*. No caso de meus alunos, na primeira produção, nem todos utilizaram DD, discurso esse muito característico do gênero escolhido: dos 21 sujeitos, 14 alunos (66,66%) utilizaram-no. Desses 14 alunos, pude observar a seguinte divisão: seis³⁰ alunos (28,57%) já fizeram a diferenciação total; dois (9,52%) fizeram a 2ª diferenciação, três (14,28%) não fizeram nenhum tipo de diferenciação e três (14,28%) puderam ser enquadrados em fases que chamo de transitórias, que não poderiam ser incluídos, especificamente, nessa classificação de Rocha. Vejam-se, a seguir, alguns fragmentos de textos que exemplificam esses dados.

Enquadrados na fase de diferenciação total estão textos como o de Isabela, que já distinguiu completamente DN de DD:

Passou um tempo e eu e ela estávamos conversando:

— Hoje está tão chato!

— Pois é, mas vamos ver se tem algum filme legal!

³⁰ Dentre esses seis, estão incluídos quatro alunos que não utilizaram bloco de orações em nenhum momento do texto. Os outros apresentaram blocos nos momentos de DN.

No caso de 2ª diferenciação, em que o aluno utiliza o sinal de pontuação de acordo com as convenções, geralmente o travessão ou, ainda, os dois pontos, embora não faça nova linha, encontraram-se alunos como Simone:

*Era dois loucos que estavam tentando
fugir a noite do hospício guando estava chegando
la um louco falou para o outro — ~~i-melo-o-que~~
— O nosso plano melo — por que — por que esqueceram a
chave no boraquinho da fechadura.*

Já no caso de indiferenciação total, estão alunos como Juliana, que não utilizou nenhuma marca gráfica para distinguir DN e DD:

Eu sai correndo e gritando pega os meus R\$ 5,00, pega os meus R\$ 5,00...

Por fim, os casos a que me refiro como outras fases transitórias são os de Élton, Alex e Valéria. O texto de Élton, ainda sem formato gráfico externo, poderia ser classificado como uma oscilação entre as fases de 2ª diferenciação, 1ª diferenciação e indiferenciação total. Veja-se que, na terceira linha, encontra-se 1ª diferenciação; na quarta, indiferenciação total e, na última, um indício de 2ª diferenciação com dois pontos, embora sem travessão.

*Um homem foi a um restaurante.
Ele falou para o guarssom.
Garssom tem uma mosca na minha
sopa, e o garssom é o desenho do prato
e o cliente mais está se mexendo
gracom: hiii, desenho animado!*

O caso de Alex também poderia ser considerado uma oscilação entre fases. Veja-se que, no quarto parágrafo ele chega a fazer nova linha quando do DD (1ª diferenciação), mas, no último, apresenta indiferenciação total:

*Que festa
Um dia uma menina recebeu
um convite de uma festa no
salão! só que ela não pode por
que ela não tinha roupa para
ir.*

*Em tam ela descidiu que iri-
a roubar uma roupa.*

*Chegando là na loja ela
observou, observou, ate que viu
uma camisa laranja, uma
causa vermelha.*

*A dona da loja saiu! Falou
A menina, ela aproveitou e
saiu correndo! Chegando a
noite ela vestiu a roupa.*

*Indo a festa a menina
viu a sua outra amiga,
levando outras meninas
ela aproveitou a carona e
foi junto tinha 7 meninas
no carro a dona do carro
falou! Viu meninas a que-
la moça com com camisa laran-
já que oriveu a a outra só
lhe cutucando.*

Quanto ao caso de Valéria, evidencia-se uma fase que poderia ser considerada uma *hipercorreção*, uma vez que ela usou o sinal de travessão onde ele não é necessário e, quando necessário, nem sempre o utilizou, configurando assim bloco de orações apenas no DD:

*(...) No caminho um guarda atacou o genro dela, e pediu os documentos do carro:
— O genro falou:
— Não da para pegar está no porta luva e com a minha sogra ali não da para pegar.
— E o guarda perguntou e por que não está com o cinto?
— Ele falou foi para tirar os documentos.
— A sogra dele fala, mintira dele.(...)*

Feitas essas considerações sobre o diagnóstico das produções iniciais no que se refere ao bloco de orações, passo agora à análise das produções finais no que se refere a esse fenômeno. Após o trabalho das oficinas, os resultados encontrados são bastante satisfatórios. É evidente que ficaram muitos aspectos a serem trabalhados ainda, mas os avanços dos alunos sugerem que um trabalho de pontuação em seqüências didáticas com o gênero escolhido é pertinente.

Não encontrei mais nenhum aluno que pudesse ser classificado na primeira fase a que Guimarães se refere, ou seja, não encontrei nenhum aluno que associasse ponto final somente ao término do texto. Da mesma forma, não encontrei mais nenhum aluno que percebesse apenas uma ou pouquíssimas rupturas importantes, separando apenas introdução do restante do texto. Nenhum aluno também fez um texto que coincidissem totalmente o uso dos pontos finais com o de término de parágrafo. Ou seja, pelo menos um parágrafo de todos os textos apresentou-se com mais de uma frase pontuada. Os blocos, de fato, não desapareceram totalmente (e, evidente, sua aparição não pôde ser dissociada das fases do texto), mas os alunos já ficaram mais próximos de uma pontuação mais semelhante ao uso convencional, pois seus textos ficaram bem mais “recortados” pelos pontos finais. Posso dizer que os blocos permaneceram nas produções de doze alunos (57,14%). Contudo, a maioria dos blocos foi muito diferenciada dos iniciais, pois encontrei uma forte tendência de diminuição do tamanho desses, devido aos alunos “recortarem” mais seus textos. Grosso modo, as fases do texto ganharam mais pontos interfrásticos, ou seja, dentro de uma mesma fase, aumentou o número de frases pontuadas.

Da mesma forma, cresceu o número de alunos que utilizaram o DD: apenas dois alunos (9,52%) não o utilizaram: Laís, que não o havia utilizado na primeira produção, e Simone, que o havia utilizado na primeira, podendo ser enquadrada na fase de 2ª diferenciação, e não o fez na segunda. A partir dessa segunda produção ficou um pouco mais difícil classificar os alunos quanto às categorias de Rocha (1996) como no momento da primeira produção, considerando que alguns oscilaram entre as fases, mesmo que em breves momentos, fruto, talvez, de uma convenção com que eles entraram em contato pouco tempo antes da produção final. Entretanto, é possível afirmar que nenhum aluno, desta vez, ficou em fase de indiferenciação total. Todos os outros fizeram, em pelo menos alguns momentos do texto, a diferenciação

total, embora alguns não o tenham feito com segurança em todo o texto, como será possível perceber com os textos analisados a seguir. Doze alunos (57,14%) utilizaram o DD com segurança, cinco³¹ (23,80%) ficaram em fases transitórias (mas em pelo menos algum momento utilizando a nova linha e o travessão juntos) e dois (9,52%) utilizaram o DD de acordo com as convenções, mas, em alguns momentos, fizeram o fenômeno da *hipercorreção* pelo uso do travessão.

Abaixo, seguem alguns textos, que, embora casos individuais, são reveladores de algumas tendências que surgiam pelas oficinas. Veja-se, primeiramente, fragmento do texto de Lucas, que não havia utilizado nenhum ponto no primeiro texto.

*“A casa da vovó. E o olho rocho.”
 O Ricardo e os amigos dele foram
 viajar Para Rolante , na casa da avó do
 Ricardo. Eles foram caçar e escapou a Borracha
 e deu no olho dele todos Riam muito.
 Ele foi chorando para casa da avo.
 A avó botou um remédio no olho dele,
 e o Ricardo disse:
 — Vó esta doendo o meu olho.
 A avó disse:
 — Ricardo deita no sofá que acalma.
 Ele deitou e dormio. (...)*

Com esse fragmento inicial do texto, já fica evidente que os blocos permaneceram, mas não da mesma forma como em sua primeira produção. Lucas demonstrou aproveitar as oficinas a ele proporcionadas, pois já “recortou” mais seu texto, inclusive utilizando o travessão e os dois pontos, apesar de não deixar o espaço do parágrafo antes das falas. Ainda está muito forte a associação dos pontos com o final de parágrafos, mas veja-se que, no primeiro parágrafo, há uma pontuação interfrástica, separando a situação final da próxima

³¹ Desses cinco, dois oscilaram mais entre as fases; um colocou DD, em alguns momentos, ao lado de DN quando não necessário; um não colocou dois pontos antes de DD; e um não colocou dois pontos antes e ponto ao final de DD.

frase, que indica a complicação e parte da reação dos personagens, partes essas que aparecem em forma de bloco de orações. Talvez nesse momento ele não tenha percebido nenhuma grande ruptura entre a complicação e essa reação e quis evidenciar a seu leitor essa extrema ligação entre os acontecimentos.

Da mesma forma, Júlia também “recortou” seu texto consideravelmente. Veja-se o fragmento inicial, muito mais marcado com sinal de pontuação do que seu primeiro texto:

Um dia sem sorte
Era uma vez uma menina chamada Estabelada. Ela pensou sosinha falou:
 — Já sei vou ir ao shopping. Ai não vai dá porque esta na hora de ir para escoca.
Ela estava na escola e encontrou sua Amiga Maria.
 — Oi Estabelada!
 — Oi Maria!
 — Nossa Estabelada você está triste.
 (...)

Rodrigo também avançou em seu processo:

Wilson
Wilson era um homem alto, gordo e anda para trás. Serto dia ele resolveu dar uma volta na rua, é claro de costas.
No seu passeio ele viu uma lata de doces, repleta de chocolates expostos na vitrine.
Wilson como sempre com fome olhando vidradamente caiu sobre um bueiro mal tampado
A já ia me esquecendo ele quase não tinha amigos. Por isto todos passavam e não davam bola pois Wilson era meio escluído. Ele gritou: nulo{Dou 1 milhão de dolares para quem} nulo
 — Dou um milhão de dolares para quem me tirar daqui...
Foi um Deus nos acuda gente puxando ele, foi fiapo de cabelo, pedaço de orelha foi uma loucura. Depois de 3 horas tiraram Wilson daquele lugar.
Todos estavam esperando então Wilson falou:
 — So vou dar o dinheiro para o primeiro que me puchou...
Deu aquela confusão de novo então Wilson saiu de mancinho...
Á ele nunca mais apareceu lá...

A quantidade de frases pontuadas aumentou consideravelmente e, conseqüentemente, diminuíram os blocos de orações. O fenômeno do bloco permaneceu apenas no clímax da

história, o que poderia ser pragmaticamente justificado, conforme as pesquisas anteriormente revisadas: neste momento, para o aluno, não deveria haver nenhuma “ruptura”. No que se refere ao DD, percebe-se que houve também progressos. Veja-se que, ao contrário do primeiro texto e até mesmo de seu texto apresentado na introdução deste trabalho, o aluno distinguiu DN de DD por meio do espaçamento gráfico e por meio do travessão, sem ficar em fases transitórias. É importante atentar também para o fragmento que o aluno anulou no texto: ao perceber que havia registrado algo que iria de encontro ao que havia aprendido, ele anulou o fragmento e o repetiu, desta vez de forma “adequada”, atitude essa que demonstra o quanto ele refletiu sobre seu texto. Da mesma forma, cabe ressaltar o uso das reticências, sinal anteriormente não utilizado pelo aluno.

O texto de Daniele também sugere construções consideráveis. O texto ainda apresentou blocos de orações, mas a aluna já o marcou bem mais. É interessante atentar para o uso do DD. Ela começou com diferenciação total, mas, por exemplo, no parágrafo quinto, os blocos permaneceram, inclusive com indiferenciação total de DN e DD. Já ao final, a distinção voltou a ocorrer. Veja-se o seguinte fragmento:

O presente da diretora

Era sábado de manhã, Antonieta acordou chorando:

— Mamãe, fiz chichi na cama! — disse Antonieta!

Sua mãe ficou preocupada porque ela já tinha 11 anos e estava na 5ª série. Chega a noite Antonieta vai dormir, faz xixi antes de deitar e vai se deitar. Amanheceu o dia Antonieta acordou novamente chorando:

— Mamãe, fiz xixi na cama de novo! falou Antonieta!

Sua mãe não sabia mais o que fazer já era domingo, amanhã já é segunda-feira e se ela continuar fazendo chichi terei que mandar um bilhete para a professora e ela não vai querer mostrar, vai pensar que irá passar o maior vechame.

(...)

— O que foi Antonieta?

— Eu fiz chichi na causa!

E a diretora como tinha uma calcinha reserva deu para a Antonieta.

Caso semelhante é o texto de Élton, que ora distinguiu totalmente, ora apresentou falas de personagens diferentes ou do narrador e de personagem na mesma linha. Alguns fragmentos já são suficientes para caracterizar o texto:

(...)
 — *Ique a gente vai vencer. Ninguém é melhor que você. — Eu?*
Voces também são boms.
E eles falarão:
 — *Também quem nos emcinou.*
 (...)
O Quicão
 — *Não fui eu não fiz nada e correu para dentro. Ique fez uma manobra e tirou 10,0.*
 (...)

Juliana, que foi uma das alunas que apresentou indiferenciação total, embora represente aqueles alunos que permaneceram em fases paralelas, também construiu muito:

A história de Pedregunda linda como o nome
Numa escola do Rio de Janeiro estudava uma
menina muito bonita que se chamava Pedregunda,
linda como o nome. Certo dia ela estava caminhando
pelo pátio da escola e caiu um tombo rasgou
sua saia, rasgou sua blusa e sujou todo o seu
tope da Pala Bela de lama.
Veio um menino correndo quenem um
doido e perguntou:
 — *Quer ajuda? Ela respondeu:*
 — *Sim! O menino perguntou:*
 — *Qual é o seu nome?*
 (...)

Com esse fragmento, percebe-se que, ao contrário do primeiro texto, DD e DN começam a ser diferenciados. As três últimas linhas do primeiro parágrafo poderiam ser consideradas “bloco de orações”, em virtude da não existência de vírgula antes de “rasgou” e dos conectores “e”. Nesse sentido, é importante que se observe a presença do Princípio do Arquiconector, referendado por Guimarães (1990). A aluna valeu-se do arquiconector “e” como estratégia para estabelecer a conexão de suas frases. Esse exemplo, assim como outros

textos, pode ser um indicador de que seria importante trabalhar, dentro da seqüência didática, aliado ao estudo da pontuação, a questão dos conectores, uma vez que os alunos estavam, de fato, começando a se valer de conectores mais precisos — Juliana usou, mais ao final de seu texto, conectores como “como” (comparativo) e “mas” —, porém ainda utilizavam fortemente o “e”.

Casos como o de Eduardo também podem ser citados para se discutir o Princípio do Arquiconector. Em sua produção inicial, o “e” era marcante:

A resbalada

Quando Jonas ia para a escola ficou com fome e abriu sua mochila e viu que tinha uma banana pegou a banana e descascou e comeu pedasinho por pedasinho quando terminou jogou a casca da banana no chão e foi a escola.

Da 1:10 h as 5:10 h todo mundo saiu e ele ficou até mais tarde. (...)

Compare-se, por exemplo, esse texto com o texto final, em que, nitidamente, esse princípio não é mais verificado:

Armando

Um dia um homem misterioso chamado Armando foi ao sentro de NH. O Armando falou para seus amigos.

— Vamos assautar o banco do sentro.

Daí eles foram em um carro velho. No caminho furou o pneu do carro tiveram que ir deapé. Chegando-la eles falaram.

— Isto é um assauto alevante as mãos pesual ligeirinho.

Armando entrou no cofre e pegou dois sacos de dinheiro cheio! Pegou e foi correndo e deixou seus amigos para (traz)^{nulo} tras. (...)

Já Luan possui um dos textos que mais se aproximou do uso convencional. Analise-se o seguinte fragmento, que já é suficiente para sugerir que a vírgula interfrástica desapareceu,

assim como os blocos diminuíram consideravelmente — embora ainda apareçam —, e que DD e DN continuaram sendo perfeitamente distinguidos:

O Purtugueix domina a escola!

Era uma vez um menino chamado Purtugueix. Ele estudava em uma escola chamada Purtugueix da Silva, que era uma escola de origem portuguesa que era muito bonita. Como o menino Purtugueix era muito inteligente ele teve a idéia de dominar a escola para não tirar mais nota vermelha e nem ficar de castigo. Ele foi para casa pensar em algo mirabolante e conseguiu. Misturou gengibre, macela, louro, catchup, mostarda, espinafre, ervilha e tudo que a de ruim.

O Purtugueix foi direto a casa de seu melhor amigo o Manuelzinho o 2º mais inteligente da sua sala e falou:

— Manuelzinho, voce não sabe o que estou a enventaire.

— Enquanto voce não falaire é claro que não vou sabeire. — irritado falou Manuel.

— Extou a enventaire um raio lazer com um monte de porcaria. É xó aplicar um pouco no bumbum dax prof`x e profa`x e pronto elax não irão maix dar notax vermelhax e nem nox botar de caxtigo. — falou o Purtugueix.

O Purtugueix estava entrando na secretária com a seringa escondida nas costas. Ele foi atacar a diretora mas acertou a samambaia que estava ao lado da mesa da diretora. Ela começou a crescer, crescer sem parar cresceram braços, pernas ela virou uma samambaia mutante. A samambaia muito doida começou a destruir toda a escola.(...)

Por sua vez, Alex, cujo texto final apresenta fragmentos reproduzidos a seguir, pode ser citado como um dos alunos que eliminaram os blocos totalmente, embora nem sempre utilize frases em que apareçam relações mais precisas marcadas por conectores, tais como no uso convencional.

*Indo para um lugar diferente
Certo dia Brenda saiu para ir a
escola. Quando acabou a aula, a me-
lhor amiga de Brenda a Letícia viu logo
ali perto um parque de diversões.*

Brenda disse:

— Ta idai!

— Você não quer ir comigo?

— Mas quando?

— Amanhã é claro.

*No outro dia lá estavam elas no
parque. Sepassaram 10 minutos e chegol
a vez delas na fila.*

(...)

Os textos anteriormente analisados, embora sejam análises individuais, sugerem tendências de construções proporcionadas pelas oficinas. Embora o heterogêneo continue e nem todos os blocos tenham desaparecido, é inegável o progresso em relação ao maior recorte dos textos em termos de pontuação e, principalmente, em relação às distinções DN e DD. A análise desses textos e a comparação entre produção inicial e final, muito mais do que a simples análise de dados quantitativos, que nem sempre mostram os pequenos mas importantes progressos individuais, sugerem que o estudo da pontuação dentro de oficinas sobre um determinado gênero pode sim oferecer resultados satisfatórios.

4.3 Os mecanismos enunciativos

Para Bronckart (1999), os mecanismos enunciativos estão relacionados aos posicionamentos enunciativos, ou seja, indicam quais as instâncias que assumem o que é enunciado no texto, quais são as vozes ali encontradas, e traduzem *as diversas avaliações* sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Nos gêneros da ordem do narrar, quem assume a responsabilidade do que é enunciado é o narrador do texto, que pode ser em 1ª ou em 3ª pessoa (desde que, em 1ª pessoa, não seja o próprio autor empírico relatando uma situação verídica, o que se configuraria como gênero da ordem do relatar). Esse narrador, entretanto, também lança mão das vozes de personagens quando necessário, recurso esse muito característico do gênero em questão.

No que se refere à distinção das vozes dos personagens e da voz do narrador, os mecanismos enunciativos propiciam que se reflita sobre o quanto os três níveis de Bronckart estão intimamente ligados, pois os dados obtidos e já analisados no que se refere à distinção DD e DN são também indicativos da presença dessas vozes. Retomando os dados, encontraram-se, na primeira produção, 14 alunos, dos 21, reproduzindo a fala de personagens

e mais um aluno (Rodrigo) dando voz a um pensamento de personagem (“mas então ele pensou acho que vou andar para frente porque todos sera andam?”).

Nesse sentido, os dados sugeriram que os alunos nem sempre marcaram essas vozes com as convenções: dois pontos, nova linha e travessão. Entretanto, talvez não seja possível afirmar que, por isso, eles não perceberam essa alternância de vozes narrador x personagem. Pelo contrário: talvez por não dominarem com segurança as convenções dos sinais e por não considerarem a fala como um momento de grande ruptura das demais ações narradas é que não as marcaram. Por isso, é possível afirmar que, de início, 15 alunos — o que é, relativamente um número alto — já demonstraram alternância de posicionamento enunciativo, embora apenas 6 tenham-nas marcado com segurança.

Já na produção final, o número aumentou: apenas 2 alunos não utilizaram essa alternância e todos eles, de uma forma ou de outra, marcaram-na com os recursos aprendidos durante as oficinas, dado que, mais uma vez, corrobora a tese de que um trabalho com a pontuação segundo os princípios do ISD permite um trabalho que considere o texto como um todo e não desfigura o gênero escolhido.

Ainda dentro dos mecanismos enunciativos, é importante atentar para a distinção entre autor e narrador empírico. Muitos dos alunos, na primeira produção, pareciam ainda ter como maior objetivo “relatar” um fato de que eles participaram e não criar uma situação ficcional, a partir da narração de uma entidade ficcional criada pelo autor. Embora se saiba que se encontram contos em 1ª pessoa — e veja-se, para isso, o conto de Gribel (2001), em que o narrador é Guilherme Pontes, um aluno ficcional de 6ª série —, alguns de meus alunos, embora tenham até mesmo narrado ações ficcionais, pareciam querer contar histórias em que

eles mesmos (como autores empíricos) eram os protagonistas, muito mais do que criar os personagens e a entidade fictícia narrador. Veja-se, como exemplo, o caso de Quévin ou o de Luís, já aqui mencionados. Esses alunos contaram suas próprias histórias, em que os personagens eram “eu” e “meus amigos”. Mesmo textos como o de Isabela, que não reproduziu situação verídica, possuem fortes elementos dêiticos: “Num dia ensolarado *eu e minha amiga* combinamos de ir ao shopping. *Nós se encontramos* em frente a *minha* casa. *Pegamos* um ônibus e *fomos*. Bom, hoje o dia não era para *nós!*”

Na produção final, os alunos conseguiram criar personagens, e o forte apego ao “eu” e “meu amigo” desapareceu em todos os textos; ou seja, parece que eles conseguiram realizar uma distinção entre autor empírico e narrador. Veja-se o texto final Isabela, que se transformou em uma narrativa em 3ª pessoa: “Num dia ensolarado Maria Doidoca resolveu vestir uma saia bem curtinha e uma blusa para ir a escola”. Uma produção narrada em 1ª pessoa permaneceu (Quévin), mas veja-se que não há confusão com o autor empírico:

Esta é uma história real que aconteceu com um amigo meu, o Rick. Ele é um jovem muito bacana e anda sempre com roupas da moda. Mas ele tem um grave problema: El é extremamente esquecido. Estava no colégio, no ano de 3008. Esta esperando seus melhores amigos Quevin e Sara, mas eles não apareceram.(...)

Outro aspecto interessante a ser analisado dentro do posicionamento enunciativo são as avaliações sobre o conteúdo temático que são feitas pelo narrador do texto. Percebi alguns elementos interessantes nesse sentido, sugeridos até mesmo pelos dados do recurso de humor “avaliação engraçada”. Notei que alguns alunos, mesmo que poucos, conseguiram que a instância “narrador” manifestasse algumas avaliações sobre o conteúdo temático, às vezes até mesmo como que estabelecendo uma interação com o possível leitor.

Vejam-se alguns exemplos, como o dos alunos Luan, Laís e Cecília. O menino, ao final do texto, sugerindo o quanto a diretora da sua escola havia gostado da substância preparada pelo personagem, assim registrou: “Ela comeu 1,2,3, ai meu Deus 4,5 há chega.”. Cecília também deu voz a uma avaliação do narrador ao escrever: “O Leonardo teve uma reação bem estranha para quem o acha bonito”. Já Laís, que foi a aluna que manteve sua temática de relato de história, acabou conseguindo também estabelecer, ao final, uma certa interação com seu leitor, ao escrever: “Kel nunca mais aprontaria para família de Kenan, se não nunca mais ia poder falar ou andar com Kenan, epa! O que será que aconteceu com o relógio? Ele estragou (quer dizer estourou), Kenan ficou bravo com sua mãe”. Da mesma forma, Valéria interagiu com o leitor: “Você sabe se é criança ou filhote? Pois bem você errou! Pois bem você acertou!”. É evidente que não se tratam de avaliações tais como as feitas nos contos utilizados nas oficinas, mas já se percebem algumas tentativas de um narrador não-personagem emitir julgamentos sobre o que está sendo narrado.

4.4 Um olhar para três casos

Nas seções anteriores, procurei indicar os resultados mais gerais da aplicação da proposta de trabalho com o gênero textual conto humorístico infantil, a partir de elementos quantitativos e qualitativos. Nesta seção, proponho um estudo de três casos, a partir de uma análise da produção inicial e final dos sujeitos Luan, Júlia e Luís, mostrando, em cada um dos textos, que capacidades de linguagem necessárias ao domínio do gênero se transformaram (ou não) a partir das oficinas em cada um desses alunos.

Os textos desses três alunos foram escolhidos devido ao fato de indicarem determinadas tendências em termos de resultados dos aprendizados das oficinas. Júlia representa aquele

aluno que, nas primeiras oficinas, estava em uma fase mais inicial do processo de aprendizado das convenções da pontuação, e, ao final, construiu muitos aspectos relacionados às convenções desses sinais e às outras características específicas do gênero. Luan representa aquele aluno que já estava em uma fase um pouco mais avançada do processo de aprendizagem das convenções da pontuação e que já conseguia mobilizar algumas das principais características do gênero. Com as oficinas, contudo, conseguiu ampliar seu texto com recursos apropriados ao gênero e construir também outros aspectos relacionados à pontuação. Já Luís representa aquele aluno que teve alguns progressos em relação a gênero, mas que ainda continuou com muitos aspectos a serem construídos em relação à pontuação.

4.4.1 A produção de Luan:

Produção inicial:

Um dia ruim para mim

Era uma vez um menino chamado Juquinha Comegrama, ele não tinha muita sorte não. No primeiro dia de sua vida saiu da barriga de sua mãe escorregou das mãos dos médicos e foi escorregando pelos corredores do hospital, quando tinha 6 anos escorregou em uma casca de banana e bateu com a cabeça na ponta da mesa levou 6 pontos, já mais aventureiro o Comegrama com 10 anos foi andar de balanço com seus amigos começou a andar muito rápido e saiu voando do balanço quebrou o braço dois dentes e cortou a testa. Assim foi sua vida toda, no enterro de seu pai caiu encima do caixão e enterraram ele junto.

Quando tinha 90 anos ele pensou em toda sua vida e falou:

— Acho que vou abrir os olhos.

Produção final:

O Portugueix domina a escola!

Era uma vez um menino chamado Portugueix. Ele estudava em uma escola chamada Portugueix da Silva, que era uma escola de origem portuguesa que era muito bonita. Como o menino Portugueix era muito inteligente ele teve a idéia de dominar a escola para não tirar mais nota vermelha e nem ficar de castigo. Ele foi para casa pensar em algo mirabolante e conseguiu. Misturou gengibre, macela, louro, catchup, mostarda, espinafre, ervilha e tudo que a de ruim.

O Portugueix foi direto a casa de seu melhor amigo o Manuelzinho o 2º mais inteligente da sua sala e falou:

— *Manuelzinho, voce não sabe o que estou a inventaire.*

— *Enquanto voce não falaire é claro que não vou sabeire. — irritado falou Manuel.*

— *Extou a inventaire um raio lazer com um monte de porcaria. É xó aplicar um pouco no bumbum dax prof'x e profa'x e pronto elax não irão maix dar notax vermelhax e nem nox botar de castigo. — falou o Purtugueix.*

O Purtugueix estava entrando na secretária com a seringa escondida nas costas. Ele foi atacar a diretora mas acertou a samambaia que estava ao lado da mesa da diretora. Ela começou a crescer, crescer sem parar cresceram braços, pernas ela virou uma samambaia mutante. A samambaia muito doida começou a destruir toda a escola.

A diretora chamou o pai do Purtugueix e disse:

— *Senhori Manuel o prejuizo que a xamambaia deixou vai xer botado na menxalidade de xeu filho.*

— *Extá bem xenhora professora! — disse o sr. Manuel.*

Mas o Purtugueix não desistiu criou uma torradeira que soltava um pão com uma substância desconhecida. Ele fez vários pães e deu para toda professoras. Mas infelizmente algo terrível aconteceu. As professoras começaram a falar tudo errado, diziam que 2 + 2 era 28 e que vó se escrevia primo.

— *Nossa que confusão.*

O Purtugueix teve a idéia de falar com todos os alunos da escola para dar aula coletiva isso quer dizer dar aula a todos prof's e profa's ao mesmo tempo. Eles deram muito tempo aula mas não adiantou nada elas continuaram não sabendo de nada. Um belo dia o Purtugueix estava deitado em um campo olhando as nuvens e procurando uma idéia e ele achou.

Fez a substância do pão ao contrário e deu de lanche prá professoras e professores e para a diretora. A diretora gostou tanto, ela comeu 1, 2, 3 ai meu Deus 4, 5 há chega.

Os alunos deram Graças a Deus que as professoras voltaram bem inteligentes. O Purtugueix jurou que iria guardar o raio e o pão que a diretora gostou tanto no fundo do baú. Ele estava subindo no sotam e cuase caiu. Lá dentro escorregou no sabão e aplicou no sapato velho. E assim começou tudo de novo!

Em sua primeira produção, Luan elaborou o texto “Um dia ruim para mim”, a história do personagem Juquinha Comegrama, um menino muito atrapalhado que havia levado muitos tombos até os noventa anos devido ao fato de só ter resolvido abrir os olhos em tal idade. No que se relaciona à infra-estrutura geral, percebe-se que, ao contrário de alguns outros colegas, em sua primeira produção, o aluno conseguiu mobilizar o conteúdo temático do gênero, se considerarmos que ele não criou várias “piadinhas” e, sim, centrou-se em apenas uma “história engraçada”, a da vida do seu personagem, e não fez um relato de uma situação que tenha presenciado. A forma de humor que ele escolheu também não se trata de um rir proibitivo ou preconceituoso de muitas piadas. O humor se dá por meio das várias trapalhadas do personagens no início do texto, — os tombos e outros acidentes do personagem — e, principalmente, por um final inesperado: uma pessoa que só abriu os olhos depois de velho.

Outro elemento de humor no texto refere-se ao nome do personagem criado, “Juquinha Comegrama”, cujo “sobrenome” já sugere seu caráter distraído e atrapalhado. No que se relaciona ao título escolhido, o aluno também tentou mobilizar recursos humorísticos; contudo, sua escolha centrou-se em um apenas um dia, quando, na verdade, no texto, ele desenvolveu ações de vários dias de várias fases da vida de seu personagem.

O texto do menino apresentou-se relativamente curto, dividido em quatro parágrafos, sendo três deles compostos de apenas um período, em apenas uma linha. Encontram-se no texto de Luan uma situação inicial, em que ele definiu seu personagem como sem sorte (primeiro parágrafo), e, em seguida, várias complicações e as suas conseqüências (tombos e acidentes expressos no segundo parágrafo, desenvolvido em seis linhas) que ocorreram em vários momentos e em vários espaços diferentes. Logo em seguida, chega-se à resolução, em que Juquinha resolveu abrir os olhos. A situação final ficou subentendida para o leitor. É claro que, conforme a caracterização do gênero de referência, a construção de um conto não tem a ver, própria e simplesmente, com o seu tamanho, e até poderia haver uma forma mais desenvolvida de ação ou uma parte da seqüência mais desenvolvida do que a outra. Entretanto, percebe-se que, nesse caso, o aluno poderia ter se centrado mais no desenvolvimento de uma única complicação, em um determinado momento e local, e, conseqüentemente, em sua resolução, como, por exemplo, o caso do tombo no enterro de seu pai, tendo feito referência ao fato de que, durante toda sua vida, o personagem fora atrapalhado.

Com relação aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, ele dominou a distinção entre DD e DN — não só fez novo parágrafo no momento em que a enunciação passa a ser de Juquinha, como colocou dois pontos e travessão —, mas apresentou

aspectos ainda a serem construídos no que se refere à marcação dos pontos ao final das frases. Muitas vezes não marcando o seu término, ligando-as por “e” ou optando por vírgulas no lugar de ponto final, Luan construiu, em seu segundo parágrafo, “blocos de orações”. Entretanto, o que mais parece chamar a atenção não é o uso do aquiconector “e”, mas sim o não-uso do ponto que marca o final das frases nos locais em que, convencionalmente, tal sinal seria esperado. Encontra-se, em alguns momentos, a chamada vírgula interfrástica (Cardoso, 2002), fenômeno que pode ser explicado de acordo com as pesquisas revisadas para este trabalho. Veja-se que todas as complicações foram reunidas no segundo parágrafo e foram separadas umas das outras por vírgulas e não por pontos. Com o uso da vírgula, talvez ele quisesse demonstrar que há uma certa ruptura entre elas, mas não tão grandes como as sinalizadas por um ponto final, como o da primeira linha, que separou a situação inicial dessas complicações.

Já nos momentos em que não usou nem ponto nem vírgula, como em “quando tinha 6 anos escorregou em uma casca de banana e bateu com a cabeça na ponta da mesa levou 6 pontos”, talvez o menino quisesse evidenciar a extrema ligação entre os acontecimentos ali narrados, que não apresentariam grande “ruptura” uns dos outros; afinal, encontram-se a complicação e as suas conseqüências. O que é importante ressaltar nesse sentido é que o uso da pontuação pela criança não pode ser considerado aleatório e que esse texto não se configura como “ruptura de coesão”, uma vez que o sujeito tentou sinalizar a seu leitor pistas que garantam uma relação entre os acontecimentos narrados e, conseqüentemente, orientem a construção do sentido do texto.

Já em sua produção final, Luan aumentou visivelmente seu texto. Os únicos parágrafos que apresentaram um período são aqueles que se relacionam às falas dos personagens. No que

se refere à infra-estrutura geral, ele optou por não continuar a temática de sua história anterior e criou uma situação engraçada em uma escola (talvez até deixando mais seu mundo de leitor criança transparecer). Embora tenha escolhido como personagem principal um menino português — alvo freqüente de piadas — e tenha escolhido registrar a fala do personagem com sotaque, ele tentou acabar com o preconceito de que todos os pertencentes a essa raça sejam “burros” e criou um personagem inteligente. E esse fato, acredito, não é dotado de ironia, pois ele “orgulhava-se” espontaneamente, em vários momentos na sala de aula, de que seu texto não lidava com preconceitos por ter criado um português “gênio” (muito embora ele mesmo tenha se questionado, no último dia do projeto, acerca de ter ou não produzido um texto com certo preconceito). Além disso, parece que um texto irônico, ainda muito sutil para as crianças, quase não é abordado, tanto nos textos por elas escritos, quanto nos textos a elas destinados. O humor, dessa forma, não se deu pelo deboche baseado na “burrice” do português, mas sim pelas tentativas de domínios da escola e pelas reações que elas causaram. Também é importante registrar que, desta vez, seu título está bastante pertinente.

No que concerne à seqüência narrativa, percebe-se que ele conseguiu progredir bastante, pois não foram narradas mais várias ações diferentes, em diferentes tempos e espaços, como seus vários tombos e acidentes. Ele se centrou na temática da dominação da escola pelo personagem e narrou duas tentativas: a criação, primeiramente, do raio *laser* e, em seguida, a da torradeira. O aluno desenvolveu tais situações com humor, mostrando, dessa vez, a reação dos personagens, a resolução e o final, que é inesperado, por criar um novo estado de desequilíbrio. Dentro dessa seqüência narrativa, foram inseridas duas seqüências dialogais.

Quanto aos mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, no que se relaciona ao discurso direto, Luan continuou dominando-o. Destaque para o quarto parágrafo,

em que ele usou a forma “— irritado falou Manuel.” após a fala de seu personagem. Os progressos com relação aos blocos de orações também são bastante visíveis. Luan conseguiu pontuar suas frases de uma forma bastante próxima do uso convencional. Aliás, sua participação e seus questionamentos em aula contribuíram bastante para o processo de construção dos demais alunos também. No que se refere ao uso dos conectores, já se encontraram relações marcadas por conectores mais precisos, tais como de causa (como), de oposição (mas), de finalidade (para) e de temporalidade (enquanto). Especificamente no que se refere aos mecanismos enunciativos, destaco a já referida avaliação manifestada pelo narrador em 3ª pessoa: “A diretora gostou tanto, ela comeu 1, 2, 3 *ai meu Deus* 4, 5 *há chega.*”, Percebe-se, dessa forma, que ele foi um dos alunos que mais avançou em seu processo de construção das convenções da pontuação e das habilidades necessárias ao domínio do gênero.

4.4.2 A produção de Júlia

Produção inicial:

O tombo

*Era uma vez um menino chamado caio ele tinha +
2 irmãos eles eram dois capetas.
Ele todo dia disia os capetas capetinhas capetão sua
mãe um dia dise que ela ira au medico ele ficou
furioso quando ela falou que ele teria que leva
seus irmãos para escola ele ate aceito mas
quando chegou na escola falou um monte de
palavram ele foi chamado na secretaria e ele disse
capetas capetinhas capetão e a diretora falou que
para os irmãos deles ele teria que respeite eles
primeiros e assim ele aprendeu a lisão.*

Produção final:

Um dia sem sorte

Era uma vez uma menina chamada Estabelada. Ela pensou sosinha falou:

— Já sei vou ir ao shopping. Ai não vai dá por que esta na hora de ir para escoca.

Ela estava na escola e encontrou sua amiga Maria.

— Oi Estabelada!

— Oi Maria!

— Nossa Estabelada você esta triste.

— Um pouco eu me acho feia. Eu To bem afim do gatiudo apesar dele ser um gatão.

— Tive uma idéia Estabelada hoje eu escutei o gatiudo falando que depois da aula ele iria ao shopping.

— Já sei vou ir ao shopping.

A Estabelada se lembrou que não tinha choveiro. Então vei uma idéia: Lenbrou que atrás do shopping tinha um arroio então ela pego a roupa e colocou dentro da bolsa e foi indo.

Ao chegar la se toco dentro do arroio com a ajuda da chuva que estava ajudando.

Derepente o gatiudo passa todo alegre.

Ele começa a rir.

— Ele fala!

— Estabelada o que você esta fazendo ai.

Ela vio o gatiudo e começou a chorar.

No que se refere aos aspectos analisados na infra-estrutura geral, percebe-se que o primeiro texto de Júlia não reproduziu piada nem fez o relato de uma experiência pessoal; antes, ela tentou narrar uma situação ficcional envolvendo o personagem Caio em que, grosso modo, podemos encontrar os cinco elementos da seqüência narrativa. Entretanto, a menina não criou um texto que explore muitos recursos de humor. O riso se dá no caráter “capeta” dos irmãos de Caio e na sua fala “malcriada”.

No que se relaciona aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, percebe-se que Júlia construiu seu texto em dois blocos de orações, que, pragmaticamente, poderiam ser explicados. Veja-se que a menina utilizou ponto final em apenas dois momentos: um ao final do texto e outro ao final do primeiro parágrafo. Talvez tenha tentado sinalizar ao seu leitor

que, no interior de seu texto, a grande ruptura ocorreu apenas ao final desse primeiro parágrafo, que separou a situação inicial ou a introdução do restante da produção, parte essa em que, de fato, ocorreram as ações. Dentro dos parágrafos, há frases simplesmente justapostas ou ligadas pelo conector “e”, mas também foram sinalizadas outras relações, por meio de outros conectores mais precisos, como de oposição (mas) e de temporalidade (quando). Ou seja, mais uma vez, é possível dizer que a aluna fez uma tentativa de estabelecer a coesão de seu texto, sinalizando ao seu leitor as relações entre os fragmentos do texto, seja pelo uso da pontuação, seja pelo conector “e”, seja por outros conectores mais precisos que começam a aparecer.

Ainda no que concerne aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, é preciso mencionar que a aluna tentou realizar a utilização do discurso direto, ao deixar que o personagem principal seja responsável pela enunciação. Entretanto, esse discurso não é marcado de acordo com as convenções dos sinais de pontuação, uma vez que a menina demonstrou encontrar-se em uma fase de indiferenciação total entre DD e DN.

Já em sua produção final, Júlia, mudando completamente sua temática, conseguiu criar um texto com mais recursos de humor. O riso apareceu principalmente em um final inesperado, quando a personagem ficou com vergonha ao ser flagrada por seu “gatinho” tomando banho em um arroio. O próprio nome da personagem, Estabelada, já sugeriu seu caráter atrapalhado, outro recurso de humor. Portanto, ela conseguiu mobilizar o conteúdo temático e organizá-lo dentro da seqüência narrativa, demonstrando a situação inicial (caracterização da personagem, ida ao shopping); a complicação (não ter onde tomar banho); a fase de ações (pensar e ter a idéia de ir ao arroio); a resolução (o banho com a ajuda da

chuva) e o final inesperado, que introduziu um outro problema (a chegada do “gatinho”). Dentro dessas seqüências narrativas, também foram incluídas seqüências dialogais.

No que se relaciona aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos, percebe-se que os blocos de orações, apesar de não terem desaparecido, diminuíram consideravelmente. Seu texto encontra-se bem mais “recortado” com a pontuação, e o discurso direto passou a ser bem marcado, com travessão e espaçamento na linhas. Contudo, é necessário ressaltar que encontra-se uma certa oscilação em relação ao uso do DD, uma vez que há uma frase com hipercorreção (“— Ele fala!”) e outra em que a pontuação externa não seguiu as convenções (“— Estabelada o que você esta fazendo ai.”). O número de parágrafos aumentou também, e alguns deles apresentaram mais de uma frase. No que se refere aos conectores, “e” e “então” ainda existem (“Lenbrou que atrás do shopping tinha um arroio então ela pego a roupa e colocou dentro da bolsa e foi indo”). Entretanto, ela recorreu a conectores mais precisos, como de causa (porque) e até mesmo de concessão (apesar de).

4.4.3 A produção de Luís

Produção inicial

Era uma ves eu estava no projeto viva Vólei. No primeiro dia Nem sabe o queaconteceu. sorte minha que eu e o Nicolas não estava nas ponta ^{amulo} (~~quandinha~~) cada curva sea curva fose para a direita a gente se jogava para a esquerda se fose para esquerda a gente se jogava Para a direita e daqui um poço BUM! Veio aquele fedorão tinnha largado um peido um acusavão o outro eu olhei um tava bem quietinho eu foi foitu dai ele comesou a ri. A temho mais uma. Nois timha a capado de terminar o na quele dinha nois desemo e tinha coisa para come sanduba e suco eu cumi um equeria mais um e fui pidi eles falarão que não podia repiti e eu olhei para tras eles tudo mundo comesou a rir de min

Não pensa que ei sou comelão sora

*só . um poquinh
e que estava com Fome*

Produção final

Filho sou a mesma

Era uma ves duas mulheres uma magra e uma gorda. Elas se conhecerão no parque tupa. Elas so queriam princa no carinho choque. Ela entrou no carinho e queprou. Ela ficou muito chatiado dodo mundo falou

— Sai dai gorda, paleia.

A amiga dela falou.

— Não presisa ficar chatiada eles me chamão de Banbu seco.

Elas (form) foram impora conversando. No outro dia se encontraram.

— Oi como vai

— Um pouco mal

— O que aconteseu

— Estou muito gorda. Estou com a presam alta (porque) porcausa desas banhas loucas.

— E eu estou muito magra so verada em osso

— Nois podia fazer uma operação e para do geito que a gente que cada uma que.

— Então vamos trocar de lugar por causa que uma que se gorda e a outra magra

— Sim Pode ser

— Então vamos amanhã

— Então voupara casa para descansar para a nanha.

No outro dia. Elas forao al médico. E fizarão a operação. A operação foi um suseso. chegando em casa os filhos pensaram que era lagraom

— Pega o ladram opa pega a ladrona

elapensou eu não quero ser mais ~~gorda~~ nagra quero ser como era antes. ela pegou o telefone e telefonou

— Vamos fazer a operação de novo ou quero ser a nesma

— Eu tambei quero.

Elas fiseirão a operação elas voutarão e seus filho falou

— mai teve uma ladra a qui falando que era você

Ao se analisarem elementos da infra-estrutura geral do primeiro texto de Luís, percebe-se que o aluno fez o relato de uma experiência pessoal ocorrida no Projeto Viva Vôlei, uma escolinha que ele freqüentava regularmente, juntamente com alguns outros colegas, no turno contrário à escola, em um clube da cidade. Esse texto, portanto, configura-se como pertencente à ordem do relatar. Nesse sentido, é importante destacar o “recadinho” que o aluno deixou ao final de seu texto, que sinalizou ainda mais o fato de o texto ser um relato verídico. Os recursos de humor, baseados nas trapalhadas e no embaraço do próprio narrador

e de seus colegas, foram, portanto, reproduzidos a partir de uma situação real e não criados pelo aluno. No que concerne à seqüência narrativa, encontram-se, nesse texto, situação inicial, duas complicações — o “pum” e o episódio com a comida —, a fase de ações e a resolução — pelo menos da primeira complicação (eu olhei um tava bem quietinho). A situação final fica implícita para o leitor.

Quanto aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, percebe-se que o aluno construiu o texto utilizando a estratégia do bloco de orações. Veja-se que os dois primeiros pontos foram utilizados ao final de duas fases relacionadas à situação inicial: a primeira, à situação espacial; e a segunda, à temporal. Em seguida, existem blocos, talvez sinalizando que, para o autor, não há mais nenhuma grande ruptura ali localizada, até o BUM! A partir dessa onomatopéia, o ponto seguinte só foi utilizado para separar os dois problemas: “A tenho mais uma.” O restante das ações não foram mais separadas por pontos. Nem mesmo o ponto ao final do texto foi utilizado. O DD também não foi separado de DN por nenhuma distinção. Quanto aos conectores utilizados, a não ser pela relação de condição expressa nas terceira e quarta linhas, não existem conectores mais precisos. Percebe-se que as frases foram ligadas por “e”, por “daí” ou, predominantemente, simplesmente justapostas.

No que se relaciona especificamente aos mecanismos enunciativos, veja-se que o narrador, neste caso, confundiu-se com o próprio autor empírico do texto, ou seja, não foi uma criação do autor; não se constituiu como uma das propriedades de um mundo narrativo construído. A voz que assumiu o que foi enunciado no texto foi a do próprio aluno, que fez referência duas vezes a seu interlocutor, uma implícita e outra explicitamente: “nem sabe o que aconteceu” e “não pensa que eu sou comelão *sora*”.

Já na segunda produção, o aluno escreveu um texto pertencente à ordem do narrar e não mais do relatar. As ações ali narradas agora foram criadas pelo aluno. O recursos de humor criados foram baseados nas confusões com a cirurgia das personagens e, até mesmo, na caracterização física, muito embora essa caracterização possa ser considerada próxima a um humor mais preconceituoso das piadas (padrão de beleza; gorda e magra). A seqüência narrativa apresentou todos os cinco elementos.

No que se refere aos mecanismos de textualização e aos enunciativos, percebe-se que os blocos de orações permaneceram, mas o texto já se apresentou mais recortado pela pontuação, e DD e DN começam a ser distinguidos. Entretanto, o que talvez mais chame a atenção seja o fato de muitos dos pontos ao final dos parágrafos e ao final das falas das personagens não serem marcados. Percebe-se, portanto, que, embora o aluno tenha avançado em alguns aspectos de pontuação interna, a pontuação externa ainda precisaria ser trabalhada. Talvez isso se explique pela ênfase dada durante as oficinas: como a maioria dos colegas já dominava pontuação externa, enfatizei, durante o trabalho, a interna. Entretanto, esse aluno precisaria de um trabalho mais voltado para esses aspectos ainda não construídos. Veja-se que nem mesmo pontos de exclamação e de interrogação foram sinalizados.

Outro elemento que chama a atenção são as frases do texto. Muitas delas apresentaram-se relativamente curtas, com padrão Sujeito-Verbo-Complemento (“Elas se conhecerão no parque tupa.” “Elas so queriam princa no carinho choque”). Embora apareçam relações de causalidade (por causa) e de finalidade (para), percebe-se que a questão dos articuladores poderia ser bastante trabalhada com esse aluno. Da mesma forma, é fácil perceber as questões ainda não construídas pelo aluno no que se refere à ortografia, principalmente no que se refere à troca de consoantes oclusivas, fenômeno já observado na primeira produção.

Já no que se refere especificamente aos mecanismos enunciativos, observa-se, como já abordado anteriormente, que as vozes de narrador e personagem começaram a ser diferenciadas — mesmo que não com segurança — e que a instância que assume a enunciação foi, dessa vez, um narrador em 3ª pessoa, criado pelo personagem. Dessa forma, o narrador não se confundiu mais com o autor empírico do texto.

Feitas essas análises, passo agora para as considerações finais, que tomam como inspiração, principalmente, essa heterogeneidade e essas (não-)construções demonstradas por textos como os desses três alunos.

Tabela 2 – Análise de Elementos da Infra-estrutura Geral: alguns dados quantitativos

Conteúdo temático	Produção inicial		Produção final	
	Número de sujeitos	Percentual	Número de sujeitos	Percentual
Criação de ações ficcionais (e não simples reprodução).	8	38,09%	20	95,23%
Embaraço/vergonha de personagem	6	28,57%	5	23,80%
Trapalhada/confusão/travessura envolvendo personagem	12	57,14%	17	80,95%
Final inesperado e inusitado	3	14,28%*	11	52,38%
Avaliações engraçadas	0	0%	5	23,80%
Caracterização engraçada de personagens	4	19,04%	16	76,19%
Conseqüências engraçadas ao final	1	4,77%	6	28,57%
Unidade temática	19	90,47%	21	100%

Seqüência narrativa		Produção inicial		Produção final	
		Número de sujeitos	Percentual	Número de sujeitos	Percentual
Situação inicial	Indica referência temporal	17	80,95%	20	95,23%
	Indica referência espacial	16	76,19%	20	95,23%
	Indica personagens	19	90,47%	21	100%
Complicação Introduz um acontecimento modificador da situação inicial		19	90,47%	21	100%
Ações Introduz os acontecimentos desencadeados por essa perturbação		19	90,47%	21	100%
Resolução Introduz novos acontecimentos que possibilitam a resolução parcial ou total dos conflitos anteriores?		15	71,42%	21	100%
Situação final	Introduz novo estado de equilíbrio	9	42,85%	10	47,61%
	Introduz final inesperado	2	9,52%	11	52,38%

* No caso de dois alunos, o final inesperado coincide com a “resolução”. Entretanto, optei por considerar esse recurso mesmo assim como um final inesperado e fiz essa distinção entre “situação final” e “resolução” inesperadas na tabela da seqüência narrativa.

CONCLUSÃO

Com o término deste trabalho, dois parecem ser os principais apontamentos por ele sugeridos. O primeiro relaciona-se à confirmação da hipótese que deu origem à pesquisa aqui relatada: é possível, sim, inserir, em um trabalho com gênero textual em seqüência didática, um tópico de estruturação de línguas como pontuação, por exemplo, sem desfigurar o gênero escolhido. No caso de um gênero como o conto humorístico infantil, a pontuação inserida dentro de — e não paralelo a — um trabalho sobre as características específicas necessárias ao domínio do gênero favoreceu — e não prejudicou — a produção final dos alunos. Assim como a grande maioria dos alunos conseguiu ampliar suas capacidades de linguagem relativas a elementos do conteúdo temático, da unidade temática e da seqüência narrativa, por exemplo, o trabalho com pontuação vinculado às características do gênero possibilitou que os textos desses sujeitos ficassem bem mais “recortados” no que se refere ao uso desses sinais e ganhassem muito em se tratando de utilização de DD e/ou seqüências dialogais, características marcantes do gênero.

Embora o ano letivo tenha terminado e eu não tenha mais contato com esses alunos, acredito na possibilidade de que as capacidades de linguagem construídas ao longo desse estudo da pontuação dentro do gênero escolhido sejam, em outros momentos, transferidas para outros gêneros, próximos ou distantes do conto humorístico infantil, uma vez que,

durante o trabalho todo, percebi a preocupação dos alunos em levantar hipóteses sobre e atentar para a construção das frases e dos parágrafos de seus textos, muito mais do que faziam antes. Essa prática, portanto, parece ter sido mais produtiva em relação às atividades de simples classificações de frases isoladas, a que eles estavam acostumados e que não conseguiam relacionar muito às efetivas situações de produção de texto. Parece-me que, com uma proposta como essa, é possível que o trabalho com um tópico de estruturação de língua fuja do “artificialismo” com que, tantas vezes, é tratado em sala de aula. Inserir-lo dentro de uma seqüência didática e trabalhá-lo como capacidade de linguagem necessária ao domínio do próprio gênero parece, sim, ser uma possibilidade profícua e faz com que se percebam, na prática, as vantagens de uma concepção teórica preocupada com o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais em detrimento de uma preocupada com aspectos puramente classificatórios e tipológicos.

O segundo ponto que gostaria de destacar relaciona-se a quão difícil e complexo pode ser, para a criança, a aquisição das convenções da pontuação. Nesse sentido, esta pesquisa mostrou que, mesmo com a preocupação de construir uma proposta vinculada a uma concepção interativa de língua e de oferecer aos alunos condições de vivenciar efetivas situações sociais de leitura e de produção de textos, o trabalho não bastou para que todos os alunos desenvolvessem todas as habilidades necessárias ao domínio do gênero, principalmente aquelas relacionadas às questões de pontuação.

Tome-se como exemplo o próprio texto do sujeito Luís, analisado no último capítulo deste trabalho. Seu texto evidencia o heterogêneo que envolve o aprendizado dessas convenções. Enquanto as oficinas enfatizaram as questões de pontuação interna, seu texto demonstra aspectos não-construídos em relação à pontuação externa, que seria, segundo as

pesquisas, uma construção anterior. Da mesma forma, os outros textos analisados demonstram grandes progressos, mas sinalizam alguns aspectos não construídos com segurança, resultado, provavelmente, do aprendizado recente das convenções. Nesse sentido, esses dados parecem apontar para a necessidade de um trabalho contínuo e progressivo. No caso de meus sujeitos, por exemplo, seria muito positiva a continuidade de um trabalho que privilegiasse, por exemplo, a questão dos articuladores e das relações interfrásticas, elementos esses também pertencentes à segunda camada do modelo de Bronckart.

Ainda nesse sentido, acredito ser pertinente registrar as reflexões e indagações que eu mesma pude realizar enquanto professora desses alunos. Ao iniciar o trabalho em sala de aula, meu grande objetivo era “resolver” os “problemas” de produção textual e, principalmente, de pontuação de meus alunos. Com o início das oficinas, pude perceber que não estava conseguindo “eliminar” todas essas “dificuldades”; afinal, os alunos ainda apresentavam os blocos de orações e nem todos estavam chegando à fase de diferenciação total de DD, DN. Talvez por inexperiência (era minha primeira turma como professora titular) ou talvez por falta de compreensão do próprio processo pelo qual os alunos passam ao construir as convenções de pontuação, a minha preocupação com esses “problemas” era evidente. Porém, assim como meus alunos, eu mesma, ao longo do trabalho com as crianças, da análise dos dados e da redação desta dissertação, fui passando por um processo e construindo alguns elementos necessários à tarefa que desempenhava.

Evidentemente, uma única proposta nunca será suficiente para ajudar o aluno por completo em seu processo de aprendizagem. São necessárias ações continuadas como as que tomam o ISD como base e que trabalham o texto como uma prática de linguagem. Retomando o exemplo da questão da pontuação, as pesquisas do referencial teórico e a própria pesquisa

empírica realizada sugerem a complexidade que envolve esse aprendizado e que justifica muitos dos resultados encontrados. Como professora de língua materna e como mestranda em Lingüística Aplicada, pude passar por um processo em que conceitos como “problemas”, “dificuldades” e “normas” foram deixados de lado em prol de outros como “construção” e “convenção”.

Todos esses elementos levantados são, certamente, questões para além da didatização do gênero, pois, por vezes, extrapolam os limites de propostas como a de Schneuwly e Dolz (2004), ao levantarem elementos não contemplados ou pouco discutidos pela teoria. São questões que, normalmente, só emergem da prática cotidiana e que, por isso, devem ser socializadas. A proposta aqui apresentada procurou, exatamente, inserir e discutir algumas dessas indagações; entretanto, não é minha pretensão apresentá-la como um único modelo a ser seguido. Antes, gostaria de socializar uma experiência que teve a preocupação de apresentar aos alunos algo diferente de um ensino da língua com orientação essencialmente tradicional e que, acredito, — mesmo com possíveis “deslizes” — obteve bons resultados.

É necessário enfatizar, contudo, valendo-me das palavras de Machado (2004b), que, no que se relaciona ao ensino de gêneros, “é necessário termos a consciência de que as restrições sociais deixam sempre, a todo momento, em cada ação, uma brecha, uma falha, uma incompletude onde podemos deslizar” e que o modelo de análise do ISD constitui-se como “uma ferramenta, que, ao lado de outras — e como todas as outras — pode e deve ser continuamente adaptada e reformulada diante das situações concretas de pesquisa” (2004b, p. 28). Foi por acreditar em idéias como essas que me permiti adaptar, em alguns momentos, essa ferramenta à minha realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, Jean Michel. *Les textes: types e prototypes*. Paris: Nathan, 1992.
- _____, REVAZ, Françoise. *A análise da narrativa*. Lisboa: Gradiva, 1997.
- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. *Gramática metódica da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, Artur. Pipi. In: LAGO, Ângela et al. *Historinhas pescadas*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 39-41.
- BAKHTIN, Mickhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática brasileira*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Educ: São Paulo, 1999.
- CARDOSO, Cancionila J. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática de língua portuguesa*. São Paulo: Nacional, 2002.
- CHACON, Lourenço. Algumas palavras sobre a aquisição da pontuação. IN: LAMPRECHT, Regina (org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- _____. *O ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CORDEIRO, Gláís Sales, AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan, MATTOS, Vanda Lúcia Prado. Trabalhando com seqüências didáticas: análise de narrativas de aventuras de viagens. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 1, jan/jul 2004, p. 29-42.

CORRÊA, Maria Helena, LUFT, Celso Pedro. *A palavra é sua: língua portuguesa, 5ª série*. São Paulo: Scipione, 2000.

COUTINHO, Antônia et al. *Parâmetros de gênero e mecanismos de realização textual: aspectos teóricos*. Trabalho apresentado no 15º INPLA – INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA. São Paulo: PUCSP, 2005.

CUNHA, Celso. Cintra, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, Joaquim, NOVERRAZ, Michèle, SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o ensino do oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita — elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.

FERNANDES, Millôr. A morte da tartaruga. In: CAMARGO, Luis (org.). *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, 2003, p. 28-31.

FRANCHI, Eglê. *Redação na escola: e as crianças eram difíceis*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

GOTLIB, Nádía Batella. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1985.

GRANATIC, Branca. *Redação, humor e criatividade*. São Paulo, Scipione, 1997.

GRIBEL, Cristiane. Minhas férias, pula uma linha, parágrafo. In: LAGO, Ângela et al. *Historinhas pescadas*. São Paulo: Moderna, 2001, p. 42-55.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. *Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita*. Trabalho apresentado no XIV INPLA – PUCSP em abril de 2004. Texto digitado.

_____. *O desenvolvimento da coesão: estratégias da passagem do contexto ao texto*. Teses de Doutorado. Porto Alegre: PUCRS, 1990.

HALLIDAY, M. A. K, HASAN, Ruqaiya. *Cohesion in English*. Harlow: Longman, 1976.

LEAL, Telma Ferraz, GUIMARÃES, Gilda Lisboa. Por que é tão difícil ensinar a pontuar. In.: *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: CIED – Universidade do Minho, v.1, n.15, 2002, p. 129-146.

MACHADO, Anna Rachel. Prefácio. In: *Calidoscópio*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 2, jul/dez 2004a, p. 1-3.

_____. Para (re)pensar o ensino de gêneros. In: *Calidoscópico*. São Leopoldo: UNISINOS, v.2, n. 1, jan/jul 2004b p. 17-28.

NEVES, Maria Helena de Moura. *A gramática: historia, teoria e análise, ensino*. São Paulo: UNESP, 2002.

ORTHOFF, Sylvia. Vovô General e Vovó Vedete. In: QUINTANA, Mário, et al. *Faz de conto*. São Paulo: Global, 2002, p. 22-30.

_____. O bisavô e a dentadura. In: MACHADO, Ana Maria et al. *Quem conta um conto?*. São Paulo: FTD, 2001, p. 53-59.

POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua: análise lingüística de piadas*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

REGO, Teresa Cristina. *Vygostky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, Iuta Lerche Vieira. Flutuação no modo de pontuar e estilos de pontuação. *DELTA*, v.14, nº1, fev.1998, p. 1-12.

_____. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, v.13, nº1, fev.1997, p. 83-118.

_____. Pontuação e formato gráfico do texto: aquisições paralelas. *DELTA*, v.12, n.1, fev.1996, p. 1-34.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

ROJO, Roxane, CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 7-20.

SARAIVA, Juracy I. A. Ciranda de contos. In: CAMARGO, Luis (org.). *Ciranda de contos*. São Paulo: Quinteto editorial, 2003, p. 3-4.

SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares — das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução: CORDEIRO, Gláís Sales, ROJO, Roxane. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 71-94.

ZILBERMAN, Regina, MAGALHÃES, Lígia Cademartori. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

ANEXOS

Anexo A — Quadro com a seqüência narrativa

ATIVIDADES SOBRE O CONTO _____

<ul style="list-style-type: none">• Qual era a situação inicial da história?• Onde ela se passa?• Quando?• Quem eram os personagens?• Como eles eram?	
<ul style="list-style-type: none">• Qual o acontecimento que modificou a situação inicial?	
<ul style="list-style-type: none">• O que aconteceu a partir desse momento?• Qual a reação dos personagens?	
<ul style="list-style-type: none">• Como foi resolvida a situação?	
<ul style="list-style-type: none">• O que aconteceu, ao final, com os personagens?• Quais as conseqüências das ações narradas?	

1- Pontue o texto abaixo corretamente:

Reginaldo olhou para Fifi Fifi olhou para Reginaldo e Fifi esborrachou-se no chão Caiu de cima do camelo cercada pelas borboletas bem em cima da bela plantação de cactus que enfeitava o jardim em frente ao quartel

Ui gritou Fifi de bumbum espetado

Ó gritou Reginaldo fazendo continência

Por qual razão o senhor está fazendo continência em vez de me ajudar a levantar berrou Fifi

Mas o susto de Reginaldo foi tão grande ao ver que quem falava com ele era a vedetíssima que ele ficou de braço paralisado sem conseguir desfazer a continência

Fifi puxava o braço de Reginaldo mas nada conseguia O tenente Reginaldo de olhos arregalados continuava sem conseguir desfazer a continência

De repente Fifi teve uma idéia Amarrou o braço do tenente Reginaldo no camelo deu um pontapé no bicho e gritou

Isca

O camelo que não era cachorro ficou olhando pensando pensando sem se mexer

Aí Fifi falou

Seu tenente acho que o senhor deu um jeito no braço Coitado Tudo por minha culpa Um tenente tão bonito ficar assim estragado fazendo continência pro resto da vida

2- Agora responda:

a)Qual dos dois exercícios você achou mais fácil (folha 1 ou folha 2)? Por quê?

Anexo C — Roteiro para Elaboração de um Conto Humorístico

1) Antes de elaborar o seu conto humorístico, procure responder às seguintes questões que poderão auxiliá-lo na tarefa.

a) Quem será o personagem principal? Quais as suas características (elas podem ser bem engraçadas)? Desenhe-o no quadro abaixo:

Este(a) é o(a) _____.

Características: _____

b) Por que seu conto será engraçado? Haverá uma situação engraçada já no meio do conto ou o final será engraçado e inesperado?

2) Agora, complete o quadro abaixo:

Onde ocorrerão os acontecimentos que envolverão o personagem principal acima criado e os outros que você inventará? E quando eles acontecerão?	
Qual o acontecimento que modificará a situação inicial?	
O que acontecerá a partir daí? Como o personagem principal e os outros reagirão?	
Como será resolvida a situação?	
Como terminará o conto? O que aconteceu ao final?	

3) Após ter elaborado esse roteiro, escolha um título para seu conto. E por que não escolher um bem engraçado? Título: _____

O menino assustado

Era uma vez um menino que morava na bahia e era um dia como todos os outros quente e sem nuvens no céu. Mas um dia ele estava brincando com bolita quando a bolita deceu de uma lomba muinto grande dai o menino correu atrás da bolita e daí ele tropesou numa pedra e caiu no chão e raspou o joelho e daí continuou correndo átras da bolita. e daí ele quase foi atropelado por um carro. e daí ele desistiu de correr atrás da bolita. dai ele subiu de novo e dai derubou o saco de bolita e dai correu de novo átras das bolitas a maioria das bolitas entrou dentro do boeiro e dai outras bolitas foram quebradas por carros que passavão na quela rua. daí umas bolitas entraram dentro de uma fonte dai ele caiu dentro da fonte e se molhou todo daí ele saiu de dentro da fonte e ficou gripado e dai teve que voltar de novo pra lá e daí ele se trocou e daí foi jogar bolita de novo e daí um cachorro atacou o menino

Anexo E — Exercícios de reescrita de textos de colegas

1- Como poderíamos melhorar os textos abaixo?

Texto 1:

Dia de risada

Um certo dia pela manhã lá estava eu no vôlei.

Eu como sou espertinho ficava fazendo meu colega de bobo sem ele saber, quando ele percebeu não fez nada de mais só carimbou o meu nariz com uma bola!

Pela tarde na escola um amigo meu e uma outra menina só ficavam brigando ele como é meio tonto sabe levou um soco no ombro, se desequilibrou, tropeçou num tronco e caiu, acho que a metade da escola riu!

Depois do recreio tivemos aula.

Ela foi muito engraçada porque a professora, os alunos só trocavam as palavras. Assim foi meu dia de risada!

Texto 2:

Título?

Certo dia, Calvin recebeu uma tarefa de seu pai, teve que levar o lixo pra fora do apartamento!

Chegando lá, encontrou seu amigo Paulo, oi Calvin, tudo bem!

Tudo bem nada! Por que.

Ora tenho que levar o lixo até aqui.

Isso eu faço todo dia! É mas deixa isso pra lá.

Quer saber? O que!

Deveria ser ao contrário as crianças tinham que mandar nos pais, daí sim.

Paulo falou mas daí teríamos que trabalhar.

Texto 3:

Um dia no centro

Aos meus quatro anos, eu e minha mãe estávamos caminhando no centro, ela entrou em uma loja e como tinha muita gente ela largou da minha mão sem querer e então sai lá fora para ver se não achava ela, mas não achei então me agachei e fui engatinhando por toda a loja mas não achei ela.

Então lembrei que um dia ela me disse que se algum dia a gente se perdesse era para mim ir ao Posto onde minha tia trabalha, mas como eu não sabia ler eu entrei na mesma loja aquela do começo da história, e perguntei se a minha mãe não tinha ido ali e ela perguntou:

— Mas como é sua mãe. E eu respondi.

— Ela é legal, bonita, simpática!

— Não como ela é fisicamente. Ah bom.

— Média, magra, olhos azuis.

Desculpa, mas eu não vou poder continuar a história porque minha mãe me acordou.

É eu estava sonhando.

Anexo F — Exercício de reescrita em duplas

1- Como poderíamos melhorar os textos abaixo? Reescreva-os, observando principalmente a pontuação e as características de um conto humorístico.

A casa da vovó de perna pro ar

Eu Júlio nas minhas férias convidei os meus amigos e fomos para Rolante pra casa da minha vovó eu e o Ricardo, César, Carlos e o Fernando nós chegamos lá descansamos tomamos café na minha vovó e depois nós fomos caçar passarinho o Ricardo foi atirar nele a funda escapou da mão dele deu na cara dele ele começou a chorar e os outros começaram a dar risada do olho dele que estava roxo.

Anexo G — Ficha de avaliação

GRADE DE AVALIAÇÃO — PRODUÇÃO DE UM CONTO HUMORÍSTICO

Aspecto a ser avaliado	Minha nota	Nota da professora
Dei um título criativo ao meu texto?		
Criei um texto bem engraçado, utilizando os recursos que trabalhamos para atingir o humor, tais como características de personagens e situações engraçadas, etc?		
Meu texto ficou engraçado sem ofender as pessoas (humor sem preconceitos)?		
Criei personagens em um determinado local e em um determinado tempo?		
Desenvolvi uma história observando as 5 partes importantes?		
Ao criar essas partes, centrei-me na resolução de um problema ou criei vários outros?		
Todos os elementos que escrevi são importantes para o meu conto ou inseri detalhes que não interessavam muito para a história?		
Observei a pontuação no texto, considerando o uso dos sinais trabalhados em aula?		
Organizei os parágrafos adequadamente?		
Repeti muitas palavras?		
Observei a ortografia?		
NOTA FINAL:		

Os aspectos que melhorei desde a minha primeira produção até a última foram os seguintes: _____

Os aspectos que ainda preciso melhorar são os seguintes: _____

Anexo H — Questionário

QUESTIONÁRIO

Nome: _____ Série: _____ Idade: _____

Você costuma ler em casa? O quê?

Você costuma escrever em casa? O quê?

Seus pais lêem com você em casa?

Desde que começamos a trabalhar com contos humorísticos, houve alguma mudança em seus hábitos de leitura (ou seja, por exemplo, você passou a gostar mais de ler ou a ler mais, mudou o tipo de leitura ou tudo permaneceu igual)? Por quê?

Quais os pontos positivos de nosso trabalho com contos humorísticos (o que você mais gostou)?

E quais os pontos negativos (o que você menos gostou)?

Considerando nossos estudos sobre pontuação, o que você acha que melhorou em seus textos?

Ainda especificamente sobre pontuação, há algum aspecto que você não entendeu bem e que ainda precisa melhorar?

Observações:

ANEXO I
As produções dos alunos

As produções dos alunos³²

Aluno	Título da produção inicial	Título da produção final
Alex	Que festa	Indo para um lugar diferente
Cecília	Boi Carambola	Beijoqueira que dói!
Daniele	A Passagem de ônibus	O Presente da diretora
Eduardo	A resbalada	Armando
Élton	Pequenas piadas	A manobra
Isabela	A Batida no Poste	Maria Doidoca em: “O que faço agora?”
Júlia	O Tombo!	Um dia sem sorte
Juliana	Já era meus R\$ 5,00	A história de Pedregunda linda como o nome!!!!
Lais	Uma história de dar gargalhadas	Kenan e Kel
Luan	Um dia ruim para mim	O Portugueix domina a escola!
Lucas	A casa da vovó de perna pro ar	A casa da vovó. E o olho roxo.
Luís	-	Filho sou a mesma
Mariana	Maduro e podre	Maria Doideira em “Que Vergonha”
Nicole	O bobo das cinco	O gênio da máquina
Quévin	Dia de Risada	Um trocha na inundação
Ricardo	A Fuga	Um Dia na Vida de Zé (Zeta)
Rodrigo	Wilson	Wilson
Simone	No buraco da fechadura/ Dois dedos	A bermuda furada
Tais	A piscina	Os cabelos verdes da Veridiuda
Valéria	A sogra e o genro no trânsito	Christi-doidona em a gatinha Nica
Vitória	O Tombo	A troca do vestido rosa da Rosinha

³² Considerando que muitos alunos utilizaram, no título, canetas coloridas, cuja tinta não aparece no arquivo digital, reproduzo o nome do aluno e, respectivamente, o título de suas produções.

Alex

Produção inicial

Que festa

Um dia uma menina recebeu um convite de uma festa no salão só que ela não pode por que ela não tem roupa para ir.

Com isso ela decidiu que iria a comprar uma roupa.

Quando lá na loja ela observou, observou, até que viu uma camisa laranja, uma calça vermelha.

A dona da loja saiu! falou a menina, ela apressou e saiu correndo! Quando a noite ela vestiu a roupa.

Na festa a menina viu a sua outra amiga, levando outras meninas ela apressou a calça e foi junto tinha 7 meninas no carro a dona do carro falou! Viu meninas a que-la meiga sem camisa laranja que orôce a a outra só ~~ela~~ curtucando

Indo para um lugar diferente.

Um dia Brenda saiu para ir a escola. Quando acabou a aula, a melhor amiga de Brenda a Betícia, seu logo ali perto um parque de diversão.

Brenda disse:

— Já vai!

— Você não quer ir comigo?

— Mas quando?

— Amanhã é claro.

No outro dia de manhã elas foram ao parque. Separaram 10 minutos e chegaram a vez delas na fila.

Betícia falou:

— Quebrou dois brinquedos!

O homem que vendia brinquedos disse:

— Só seborou um brinquedo!

Como se seborou um brinquedo

elas começaram a brigar pelo brinquedo.

Era um cori, cori, da qual.

Depois disso separaram horas

e horas.

A cara que vendia brinquedos

teve uma ideia. Foi para o hospício.

Os homens do hospício vieram

e levaram a dupla.

há como elas não conheciam ninguém, elas reuteram as amigas.

Dias depois, Brenda e sua amiga enjuaram daquele lugar e ficaram laudas.

No outro dia Brenda teve uma ideia, ela falou para Heticia

— A gente não assim, espuramos ameterir fugir pelo buraco da fechadura.

Logo logo amptiou, e elas já estavam prontas. Heticia foi passar pela fechadura e disse:

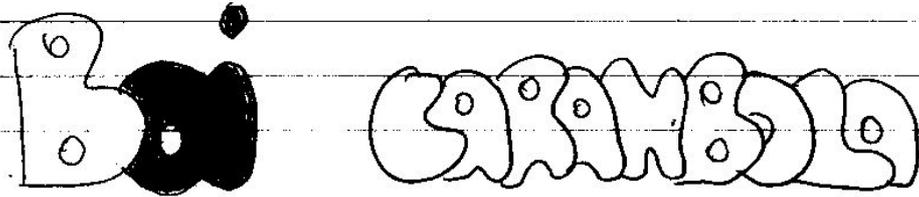
— Já acho que a gente não vamos passar pelo buraco da fechadura!

— Mas porque?

— É que as caras de hospicio esqueceram a chave.

Cecília

Produção final



Um dia a Violeta, a vaca, perguntou ao Boi Carambola:

- Boi Carambola vem me namorar, vem, por favor?
- Não posso dona Violeta, a cerca está na frente, não posso.
- Pula a cerca Boi Carambola.
- Então tá, vou tentar.

Então o Boi Carambola pular uma cerca e pulou.
De repente toft!

- Boi Carambola se machucou?
- Não me machuquei, mas não me chame de Boi Carambola.
- Por que?
- Se me chame de Boi, porque as pedras eu deixei penduradas na cerca.

Beijinhos que dá!

Numa segunda-feira, às 6:30 acorda uma menina que parece uma bruxa e Maria. Vai ao banheiro, escova os dentes e vai tomar café. Depois volta para o quarto. Ela colocou uma saia rosa com pintinhas amarelas, uma blusa amarela com listras rosas, uma meia listrada toda colorida até os joelhos e uma sandália preta. Pegou a mochila e foi para a escola.

Na parada ela percebe que esqueceu de pentear os cabelos. De repente, ela viu um ídolo seu o Leonardo. Ela foi correndo ao seu encontro e Leonardo a lado oposto. Leonardo não aguentou ~~mais~~ ~~correr~~ correr muito tempo e saiu.

— Tím — foi o barulho do tombio do Leonardo.

— Tum — foi o barulho (da) da Maria se jogando sem risco.

Maria aproveitou a situação e deu um beijo nele. Maria não é acostumada a beijar pessoas, só frutas. O Leonardo teve uma reação bem estranha pra quem se acha bonito. Ele fez um pedido a Maria:

— Quer namorar comigo?

Daniele

Produção inicial

A Passagem do Ônibus

Sexto dia quando estava na minha kô eu estava indo para a escola, ~~lindo~~ tive um vento e levei minha passagem junto e eu sai quemem uma louca gritando: - Lege a minha passagem, pega a minha passagem! e nesse meio tempo o ônibus estava chegando e parou para ser o meu escândalo e todo mundo que estava lá parou para ser o acontecimento do dia.

Que kerogenha!

Produção final

22 resenha da diretora

Era sábado de manhã, Antonieta acordou chorando.

- Mãe, fiz chichi na cama! - disse Antonieta!

Sua mãe ficou preocupada porque ela já tinha 11 anos e estava na 5ª série. Chegou a noite Antonieta vai dormir, fez xixi antes de deitar e vai se deitar. Acordou o dia Antonieta acordou novamente chorando:

- Mãe, fiz xixi na cama de novo! falou Antonieta!

Sua mãe não sabia mais o que fazer e já era domingo, amanhã já é segunda-feira e ela vai continuar fazendo chichi aqui que mandar um bilhete proa professora e ela não vai querer mostrar, vai pensar que vão rir do maior menino.

Chegou segunda-feira, Antonieta foi para a escola, botou uma roupa, uma blusa até os umbigo e um boné, chegou lá na escola estavam todos os meninos no muro da escola e ela deixou cair o bilhete da diretora, os meninos pegaram o bilhete e o liam, começaram a rir da cara dela e até apelidaram ela de Antonigeta!

Ela saiu chorando para secretaria para falar dos meninos e falou que os apelido dela era Antonigeta e até a diretora começou a rir do apelido mas a menina começou a chorar mais e a diretora parou de rir dela e foi chamar os meninos, quando voltou a Antonieta estava chorando:

- O que foi Antonigeta?

- Eu fiz chichi na cama!

E a diretora como tinha uma coleção reserva deu para a Antonieta.

Eduardo

Produção inicial



a casca

A resbalada

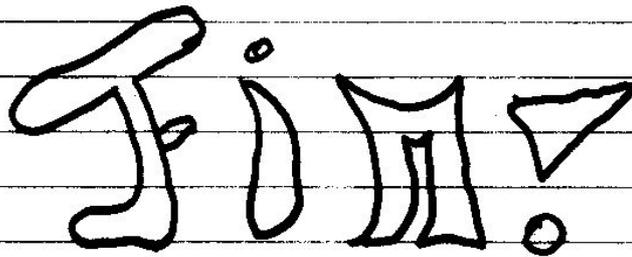
Quando o ganso ia para a escola ficou com fome e abriu sua mandíbula e viu que tinha uma banana pegou a banana e descascou e comeu pedacinho por pedacinho quando terminou jogou a casca da banana no chão e foi a escola.

Da 1 hora as 3 horas todo mundo saiu e ele ficou ali umas horas.

Quando o ganso pegou a casca da banana que ele jogou no chão com a gente também foi embora todo enfeitado.

No outro dia ficou com fome e abriu sua mandíbula e tinha uma banana jogou fora e saiu correndo.

Quando latou deixou a sua casa.



ARMANDO

Um dia um homem misterioso chamado Armando foi ao centro de A.H. O Armando falou para seus amigos.

- Vamos assaltar o banco de centro.

Daí eles foram em um carro velho. No caminho girou o pneu do carro tiveram que ir de apê. Chegando lá eles falaram.

- Certo é um sauto volante em mãos pernal ligeirinho.

Armando entrou no carro e pegou dois sacos de dinheiro cheio! Pegou e foi correndo e deixou seus amigos para (Trag) Irar.

Quando o Armando foi assaltar a lojinha de 1.99 a polícia pegou ele. Armando foi levado direto para a cadeia de S.C.

A mãe de Armando e seus amigos e seus inimigos ficaram felizes e eles falaram

- Você vai ficar aí a vida toda nera nela que vai servir como seu quarto e sua casa.

Desde meter dentro Armando deu um fufinho aqui dentro ali e conseguiu fugir. Tez um buraco na parede

No outro dia 3:30 da Tarde Armando quebrou o vidro do carro da polícia. Da parando o carro da polícia pegaram Armando. O Armando falou.

- Minha relinha querida.

FIM

Élton

Produção inicial

Pequenas piadas

Um homem foi a um restaurante.
Ele falou para o garçom.
Garçom tem uma mesca na minha
neta, e o garçom é o degenho do prato
se cliente mais está se mesendo
garçom: hiii degenho animado!

O meu mano Luengueira
mão tem uma mesca na
minha sopa, e se irmão
mais não fala.
clax ligas, mesca mão
como muito

A minha experimento
pelo primeiro vez uma
cualhada e dig.
Mãe eu acho que está
nao não está madura

A manobra

Será vez um homem chamado Jque que tem 23 anos. É ídolo por skate: quatro rodinhas, 2 bases, 2 truques e um chape que unidos formam o incrível skate. Falando de skate, em uma manhã ensolarada no dia do skateista Jque e seus amigos foram a um campeonato amador.

É o Jque disse:

— Meus amigos a gente tem que ter muito cuidado tem muita gente boa neste esporte por aqui. Mas os seus amigos já ~~falam~~ falam.

— Jque a gente vai vencer. Ninguém é melhor que você. — Éu? Vocês também são bons.

É des Salvação:

— Também quem nos ensinou.

Todos correrão para o campeonato. Pois logo era a vez de Jque. Que para os seus amigos era de o melhor. O placar do seu adversário foi quase assim: 9,5)8,0)9,0)7,5. O de Jque não foi ruim: 7,5)9,0)8,0)9,5.

Éles serão para os finais. No dia seguinte ele e o Quicão foram para a pista da competição. Na primeira volta o Quicão fez 9,5 e o Jque 8,5. Ele podia perder mas os amigos dele Palavra:

— Jque você se lembra do 540 em. Você arrasou com aquele vez.

— J abom gente e u vou arrasar com aquele otavio. — Ele não é nada para mim eu sou o melhor ninguém pode comigo eu sou o campeão. Então chegou a hora do agora-eu-nunca.

O Jque estava com o placar empatado 9,5)8,5)8,5)9,5. Estava assim. O Jque ia ganhar com o 540. Mais o Quicão falou.

— O Jque olha aqui, olha o que eu tenho.

O Jque olhou e o Quicão tocou muitas pedras na pista e o Jque caiu. O Jque assustado e furioso ao mesmo tempo com o Quicão

O Quicão

— Não fui eu eu não. Se nada e correu para dentro. J que fez uma manobra e tirou 10,0. Todos estavam felizes mas então ele viu que não era ele era a moça da roda do esbato do J que que tinha desviado na festa da mulher que afundou o J que se apaixonou e se casou e viveu campeão para sempre.

Isabela

Produção inicial

~~Um dia emado de eu e minha amiga~~
embarcamos de ir ao shipping.

Nós se encontramos em frente a minha
casa. Pegamos um ônibus e fomos. Bom, logo
o dia não era para nós.

Passou um tempo, e eu e ela estávamos
conversando:

- "Logo está tão chato!"
- "Pois é, mas vamos ver se tem algum filme
legal!"

Aquela conversa, ela estava tão distraída
que de repente ela caiu! Boom!

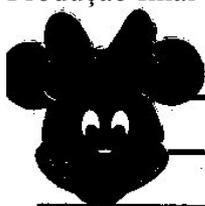
Que vergonha, naquele monte de gente!

Depois descermos do ônibus, logo após
havia uma grande fila e sem nenhuma
preste e ela sem perceber deu de cara
mal. Ela não quis nem saber de olhar
filme legal, dos passeios etc...

Nossa confusão nós fomos para casa,
e nunca mais quisimos ter um dia assim.

?

entende???



Flávia Doidoca em: "O que eu faço agora!"

Num dia amarelo de Flávia Doidoca resolveu vestir uma saia bem curtinha e uma blusa para ir a escola. Quando ela chegou, sua amiga Joana falou:

- Flávia, como você está bonita hoje!

- Obrigada Joana.

Com todo aquele elogio ela continuou andando pela escola recebendo vários elogios. De repente ela estava na frente de alguns garotos lindos. Então ela falou:

- Oi meninas!

Eles falaram:

- Sabem Flávia,

você está de vergonha com um pente muito feio e alisando sua saia. Todos os seus colegas começaram a rir dela. Tem saber o que fazer disso:

- Calma, calma!

Para "ajudar" havia em sua frente um enorme tijolo. Sem perceber deu um chute de um tombo e foi parar com a cara na chão. Flávia Doidoca estava sem jeito, sem jeito e sem jeito, estava acalorada. Não tinha como perguntar a aula foi para sua casa. Quando entrou em sua quarto começou a chorar sem parar, prometendo a si mesma que nunca mais usaria saia, de tão traumatizada que havia ficado.

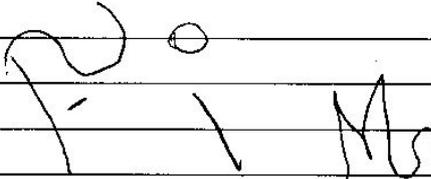
Fim!

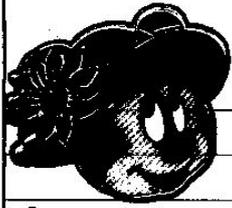
Júlia

Produção inicial

 !
x3

Era uma vez um menino chamado João de Lima +
de irmãos eles eram dois irmãos.
Ele todo dia dizia aos irmãos capelão capelão sua
mãe um dia disse que ela via um médico de João
quando quando ela falou que ele tinha que fazer
vamos irmãos para o lado de João mas
quando chegou na escola falou um monte de
palavras ele foi chamado na secretaria e ele disse
capelão capelão capelão e a diretora falou que
para os irmãos deles ele tinha que ver se eles
primários e assim ele aprendeu a ler.





Um dia, um dia, um dia, um dia

Era uma vez, uma menina chamada Estrelada. Ela gostava muito de ir ao shopping. Ela não sabia de que ela estava no shopping de ir para a escola.

Ela estava no shopping e encontrou uma amiga, Maria.

- Oi Estrelada!

- Oi Maria!

- Nossa Estrelada você está linda.

- Um pouco eu me acho feia. Eu quero um pijama de galinha porque dele tem um galão.

- Não, uma ideia Estrelada hoje eu esqueci o galão porque depois da aula de ir ao shopping.

- Já sei vou ir ao shopping.

A Estrelada se lembrou que não tinha dinheiro, então ela teve uma ideia: pegou um pedaço de tecido e fez um pijama de galinha e foi para o shopping.

Logo chegou lá e se fez dentro do pijama com a ajuda da churra que estava ajudando.

De repente o galão passou todo o dia.

Ele começa a vir.

- Ele já!

- Estrelada o que você está fazendo?

meu pai.

Ela viu o galão e começou a chorar.

P

P

M

Juliana

Produção inicial

UB 1

Quando soumos R\$ 5,00

Fui a minha amiga, com os amigos de
ela me chamaram, pedi R\$ 5,00 para a meu
pai, e eu e minha amiga fomos!

O pai da minha amiga nos levou.

Quando chegamos, o pai dela nos deu
parte de comida aqui. Foi de do centro: quando
entramos atravessando a rua, passou um
ônibus e meus R\$ 5,00 foram. Foi eu
saindo e quando veio a meus R\$ 5,00, paga
os meus R\$ 5,00...

Tudo mundo da rua ficou me olhando.

Quando eu estava quase saindo
pegar meus R\$ 5,00, já era. Sou o centro da
cidade, minha amiga e todos que estão em
sua comemoram a sua de mim.

Foi por aí a maior presença!

A História da Pedregunda Simda Como o nome ???

Uma escola no Rio de Janeiro estudava uma menina muito bonita que se chamava Pedregunda, Simda como o nome. Certo dia ela estava saindo do lado de fora da escola e saiu um tremor logo para cima, logo ela se viu e saiu todo o seu lado da Pala Bela de Joma.

Veio um menino sempre querendo um
deido e perguntou:

- Quer ajuda? Ela respondeu:

- Sim! O menino perguntou:

- Qual é o seu nome?

- Meu nome é Simda como eu Pedregunda!

O menino ficou de boca aberta e saiu
correndo. Todas as meninas que estavam lá
bonitas, ficaram perguntando:

- O que ela disse? Ela respondeu:

- Ela disse que o nome dela era Simda
como ela Pedregunda! E um dos meninos falou:

- Que coisa não?

Pedregunda ficou sabendo o que as
meninas falavam dela, ficou de repente mais
doce, logo teve uma ideia e a ideia foi a
de nome. Pedregunda falou com sua mãe
ela concordaram. Foram ao cartório e mudaram
seu nome para Pedregunda.



Astragilda que estava na Pedregulhada Pulperou em uma pedra quase saiu mas um menino a segurou e perguntou:

- Qual é o seu nome? Ela respondeu:

- Astragilda:

- Que coincidência o meu nome é Astragilda. Os dois começaram a conversar. E todos ficaram em se perguntando:

- Ué o nome dela responde a toda mundo inclusive a professora quando fazia a chamada: Até que um dia uma amiga sua perguntou:

- Mas qual é o seu nome?

- Meu nome é Astragilda!

Mas como ela se aliteu com esse nome pior que o outro?

- Já foi fácil o nome dele é Astragilda, parecido né?

- Parece muito parecido.

Os dois se tornaram felizes para sempre com seus filhinhos Astragildinhos e Astragildinhos os dois tiveram 50 filhinhos.

Laís

Produção inicial

Uma história de dar gargalhadas

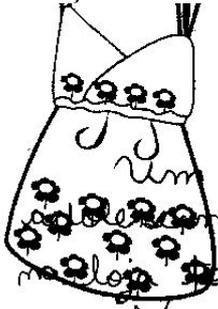
Uma vez ~~o~~ menino Kenan estava na loja trabalhando e o Robson ficou olhando o relógio de Kenan.

O pai de Kenan pegou o relógio em quando ele estava dormindo, no outro dia ele procurou e procurou e não achou, então ele achou que o Robson tinha pegado seu relógio.

E o Kenan e seu amigo Kel foram a casa do Robson para procurar o relógio, eles fizeram uma bagunça, reviraram colchões, tiraram as gavetas, tiraram as cuecas etc.

O pai de Robson e ele foram na casa de Kenan falar a respeito, o Kenan falou tudo que tinha conhecido sobre ele, e o pai de Kenan foi abrir a gaveta e caiu tinta nele, e pegou o relógio e eles ficaram de castigo. Eles ficaram de castigo por ter revirado a casa de Robson, e por ter colocado tinta no lalé para cair em cima do Robson, pensando que ele tinha pegado o seu relógio, o castigo deles foi arrumar a casa de Robson.

Produção final



Kenan e Kel

Um dia chuvoso, Kenan e Kel (que são dois adolescentes que só aparecem confusos) eles estavam no lado de dentro do restaurante. Kenan olhou para seu pulso e o seu relógio sumiu, ele pensou que sua irmã loira tivesse pegado.

Eles foram para casa de Kenan para colocar um balde de tinta laranja no teto, para quem puser a gaveta para cair tinta. Quando foram jantar o Senhor Rockman abriu a gaveta e caiu tinta nele.

Ele ficou muito bravo pelo o que eles fizeram, mas sua mãe tinha pegado e guardado dentro da geladeira.

Kel nunca mais se apresentaria para família de Kenan, se não nunca mais ia poder falar ou andar com Kenan, opa! (que será que aconteceu com o relógio?)

Ele estranhou (quer dizer estorou), Kenan ficou bravo com sua mãe.

Luan

Produção inicial

“Um dia ruim para mim”

Era uma vez um menino chamado Juquinha Comegrama, ele não tinha muita sorte não. No primeiro dia de sua vida saiu da barriga da sua mãe, escorregou das mãos das médicas e foi escorregando pelos corredores do hospital, quando tinha 6 anos escorregou em uma casca de banana e bateu com a cabeça na ponta da mesa, levou 6 pontos, mas só mais aventureiro o Comegrama com 10 anos foi andar de balanço com seus amigos começou a andar muito rápido e saiu voando do balanço quebrou o braço, dois dentes e cortou a testa. Assim foi sua vida toda, no enterro de seu pai caiu encima do caixão e enterraram ele junto.

Quando tinha 10 anos ele pensou em toda sua vida e falou:

— Acho que vou abrir os olhos.

O Português domina a escola!

Era uma vez um menino chamado Português. Ele estudava em uma escola chamada Português da Silva, que era uma escola de origem portuguesa muito bonita. Como o menino Português era muito inteligente ele teve a ideia de dominar a escola para não tirar mais nota vermelha e nem ficar de castigo. Ele foi pra casa pensar em algo mirabolante e conseguiu. Misturou gengibre, macela, louro, catchup, mostarda, espinafre, ervilha e tudo que a de ruim.

O Português foi direto a casa de seu melhor amigo o Manuelzinho o 2º mais inteligente da sua sala e falou:

- Manuel voce não sabe o que estou a inventar.

- Enquanto voce não falar é claro que não vou saber. - irritado falou Manuel.

- Estou a inventar um raio laser com um monte de porcaria. É só aplicar um pouco no bumbum das prof's e prof's e pronto elas não irão mais dar nota vermelha e nem nos botar de castigo. - falou Português.

O Português estava entrando na secretaria com a seringa escondida nas costas. Ele foi atacar a diretora mas acertou a samambaia que estava ao lado da mesa da diretora. Ela começou a crescer, crescer sem parar cresceram braços, pernas e ela virou uma samambaia mutante. A samambaia muito doída começou a destruir toda escola.

A diretora chamou o pai do Português e disse:

- Senhor Manuel o prejuizo que a samambaia deixou vai ser botado na mentalidade do seu filho.

- Esta bem senhora professora! - disse o Sr. Manuel.

Mas o português não desistiu criou uma torradeira que soltava um pão com uma substância desconhecida. Ele fez vários pães e deu para toda professoras. Mas infelizmente algo terrível aconteceu. As professoras começaram a falar tudo errado, diziam que $2+2$ era 28 e que só se escrevia primo.

- Nossa que confusão.

O Portuguez teve a idéia de falar com todos alunos da escola para dar aula coletiva isso quer dizer dar aula a todos prof's e profas ao mesmo tempo. Eles deram por muito tempo aula mas não adiantou nada elas continuavam não sabendo de nada. Um belo dia o Portuguez estava deitado em um campo dando as ninfas e procurando uma idéia e ele achou.

Fez a substância do pão ao contrário e deu de lanche pra professoras e pro professores e para diretora. A diretora gostou tanto, ela comeu 1, 2, 3 ai me deu 4, 5 he chega.

Os alunos deram Graças a Deus que as professoras voltaram bem inteligentes. O Portuguez jurou que iria guardar o mio e o pão que a diretora gostou tanto no fundo do baú. Ele estava subindo no sótão e quase caiu. Lá dentro escorregou no sabão e aplicou no sapato velho. E assim começou tudo de novo!

Lucas

Produção inicial

A Casa do vovô de uma
pra a

Eu Felipe nas minhas ^{filhas} comidei os meus amigos e fomos para relanti na casa da minha vovô e o Ricardo, Mateus, Pramon e o Fernando nos chegamos lá desconhecemos tomamos café na ^{minha} vovô e depois nos fomos cocha passarinho o Ricardo foi Atirar nele a funda escapou da mão dele iden na casa dele ele começou A chorar e os outros começaram a dar risada do olho de que espava rocho

"A cara do aró: É o olho rocho".

O Ricordo e os amigos dele foram viajar Para Polente, na cara do aró do Ricordo. Eles foram caçar e escapou a Borracha e deu no olho dele Todos ficam muito.

Ele foi chorando para cara do aró.

A aró botou um remédio no olho dele, e o Ricordo disse:

— Ké esta doendo o meu olho.

A aró disse:

— Ricordo deita no sofá que acalma.
Ele deitou e dormiu.

O Fernando acordou o Ricordo de noite para ir em Bora, todos eles deram um beijo no aró, e foram em lora.

O Ricordo chegou em casa Pegou os documentos e foi urgente para o hospital no outro dia de manhã.

Ele foi embora com um olho rocho, e os amigos dele botaram um apilido de pirata alma negra

Luís

Produção inicial

Era uma vez eu estava no projeto coisa velha. No primeiro dia Nam sabe o que aconteceu. No dia seguinte que eu e o Nicolas não estava na porta ^(um dia) cada um na sua curva fora para a direita a gente se jogava para a esquerda e se fosse para esquerda a gente se jogava para a direita e daí um pouco **BU!** Veio aquele fedorão tinha cheirado um pouco um suor então o outro eu olhei um tanto bem querendo eu foi para daí ele começou a rir tinha mais umas. Não ~~gostava~~ tinha a capacidade de terminar o dia na qual de novo não desemo e ~~o~~ tinha tinha coisa para com o mel e o açúcar eu acho um equilíbrio mas um s fui para eles faziam que não sentia respeito e eu sabia para eles tudo amarelo: comer e a ris de mim.

Não Pessoa que eu não comela para

no. Um Poqui hti

@ QUB. Estava com fome

Filho rou a mesma

Era um ~~caso~~ caso de duas mulheres uma magra e uma gorda elas se conheciam no parque Tupã. Elas se queriam pouco no carinho de que ela entrou no carinho e querrou. Ela ficou muito chateada do mundo falou

- Sai daí gorda, palha.

A amiga dela falou.

- Não precisa ficar chateada des me chama de Bombinha.

Elas (foram) foram impora conversando. No outro dia se encontraram.

- Oi como vai

- Um pouco mal

- O que aconteceu

- Estou muito gorda. Estou com a pressão alta (porque) por causa das bombas loucas.

- E eu estou muito magra. Estou em peso.

- Não podia fazer uma operação e para de grito que a gente que cada uma que.

- Então vamos trocar de lugar por causa que uma que ser gorda e a outra magra.

- Sim pode ser.

- Então vamos amanhã.

- Então vou para casa para descansar para a manhã.

No outro dia elas foram al médico. Fizeram a operação. Operação foi um sucesso chegando em casa os filhos pensaram que era logroam.

- Pegou o ladrão ela pegou a ladrão.

Depois eu não quero ser mais gorda magra que to ser como era antes. Ela pegou o telefone e telefonou.

- Vamos fazer a operação de novo ou quero ser a mesma.

- Eu também quero.

Depois fizeram a operação elas se voltaram e seus filhos falou.

- Não tem uma ladra a qui falando que era só.

Mariana

Produção inicial

maduro e Podre

Para uma vez, um espécie de loucos,
e uma enfermeira foi fazer um teste para
ver se eles já estavam prontos para um
mundo.

Ela colocou eles em cima de um pre-
dio e disse quem tiver maduro cai:

Ela perguntou:

— Quem já maduro?

Uns caíram.

Ela perguntou de novo:

— Quem já maduro?

Uns caíram.

Por fim se sobrou um.

Ela perguntou se que ele não havia
caído. Ele respondeu:

— É porque eu acho que estou
podre.

Ele estava cagado!

Maxia Dedeira
Que Vergonha

Uma linda moçoira, meditada, uma moçoira muito bonita chamada Maxia Tabela, mas todos a conheciam como Maxia Dedeira, estava muito perturbada no colégio que ela estudava chamado: Colégio Particular Santa Cecília. Tabela estava pensando em fazer um problema dividido com seu namorado, chamado: Yáris Arbatado

Durante o recreio ela viu seu namorado com namorada para ir ao cinema. Quando chegou em casa ela se sentiu de saudades para ele:

— Alô, Maxia?

— Alô, tudo bem minha princesinha?

— Tudo bem Maxia, tá e que é, eu queria convidar você para ir ao cinema comigo?

— Mas é claro que eu vou com você!

Logo assim ela foi tomar um gostoso banho de espuma. Quando ela estava saindo do banheiro a campainha tocou:

— Quem... Dom...! — Quem... Dom...!...

Seu pai correu toda a velocidade para abrir a porta pensando que era seu namorado. Mas chegando lá ela viu que não havia ninguém!

Logo instante a porta do seu apartamento se abriu e ela ficou tremendo de medo de fora e começou a gritar:

— Por favor, abram esta porta...!!!

ela gritando se distraiu e de repente

Sain da grade do apartamento e sua tela não estava lá com suas calças novas, por isso que seu cabelo havia caído muito mais, de um mês de dormida.

Depois seu nomeado chegou e a ele com suas calças e com suas pernas amarradas para o ar. Não irritado e pular pelas cobras e a casa até seu apartamento gritando:

— Vai vir um dia te dar nome suado!

Quando ele estava indo para resolver acabar seu nome de uma vez por todas! Mantém o cabelo em um cinema sozinho e muito triste, com o que havia acontecido.

Depois de se ele encontrou sua amiga e elas resolveram ir a uma pizzaria jantar e para sua amiga se lembrar.

De Maria Doidão ficou mais alegre e esqueceu tudo o que havia acontecido.

A quem acaba apontando foi o ex-nomeado de Maria Doidão, de rindo de pudor por ter feito aquela escandalosa coisa!

João!

Nicole

Produção inicial

O bobo das Cinco

Túlio levou a roupa de banho para buscar no banheiro público da praia, mas quando chegou lá não encontrou o banheiro, só um velho de óculos escuros sentado numa cadeira tomando sol.

Túlio era muito desastrado tentou trocar de roupa ali mesmo mas sem que o velho visse. Tentou atrás da toalha, com um pé só, atrás de uma flor, e nada adiantou nem do velho. Túlio tentou trocar de roupa a tarde inteira e não conseguiu se trocar com medo do velho vendo sem roupa até que lá pelas cinco horas da tarde o velho se levantou, pegou a sua bengala de cego, seu cão guia e saiu como se não tivesse visto nada. Túlio quase morreu de remorso porque o velho era cego!

22 O gôco da máquina

Era uma vez Karter, um garoto muito inteligente mas um tanto atrapalhado. Com um dia mudou de era. Cedo de lá incias Barker em Dezembro, Inglaterra, o garoto inventou uma máquina de tempo que ficou um pouco sem graça mas "deu pra gastar".

No dia do teste, algo deu errado com os computadores e a data errada que estava programada para ir para o futuro acabou. Quando Karter se deu conta que se chamava hoje para o passado, para o século XIX mais precisamente.

Quando se arrisaram, foram os dias em direção à uma fazenda de vacas. Lá encontraram um velho chamado Joaquim que lhes ofereceu um copo de leite apontando para uma de suas vacas. (Lá não acrescentar aqui que a vaca se chama Maria Mary).

Como Karter e seus amigos estavam acostumados com vacas como Mary, procuraram a doadora da máquina de leite e produziram pensando se não dá!

Logo ficou muito ruim com os garotos e com o leite mas graças a Deus que se desculparia de Deus e também ao século XIX sem ter o que fazer acabaram aceitando a proposta. O menino consertou a máquina rapidamente pois tinha apenas dois circuitos na sua invenção mágica e voltou para o tempo de Karter. Ele ensinou tudo o que sabia e hoje a vacinha Mary ficou mais esperta do que ele que em protesto disse:

- Este século é pequeno demais para nós dois!

Então, a vaca mais do que depressa colocou Karter na máquina

ma de trepar cerejeiras e deu-me um cerejeiro de colono e
encanei para se parar de ~~essa~~ ~~monte~~ ~~de~~ ~~planta~~ o século XIX mas
desta vez ele foi parar em uma fazenda de colono e ali com
a suca cheia de equino fadado
- O século da nação americana que eu fui admissível a suca

Quévin

Produção inicial

Dia de Risada

Um certo dia fui maninha da escola e me rodei.

Eu como sou espetinho ficava fazendo meu colega de lado sem ele saber, quando ele percebeu não fez nada de mais só cozinhou o meu nariz com uma bola!

Nela tarde na escola um amigo meu e uma outra menina se riram quando ele como é meio tonto sabe levou um soco no ombro, se desequilibrou, ~~caiu~~ tropeçou num tronco e caiu, acho que a metade da escola riu!

Depois do recreio tivemos aula.

Ela foi muito engraçada porque a professora, os alunos se trocaram as palavras!

Assim foi meu dia de risada!

UM TROCHA NA INUNDAÇÃO

Esta é uma história real que aconteceu com um amigo meu, o **RICK**. Ele é um jovem muito inocente e ainda tem medo com respeito da vida. Mas ele tem um grande problema:

Ele é extremamente esquecido.

Estava no colégio, no ano de 3008. Esta esperava de seus melhores amigos Quessim e Sara, mas eles não apareceram.

— O que é o dia da simulação, e onde eles? —

Quando chegaram na sala de aula e o professor Wilber logo chegou falando:

— Vamos logo para a sala de simulação, começar logo isso!

Quando o professor abriu a porta e lá eles começaram a neblina e a água para todos os lados. Rick que presta a atenção em aula de ciências do professor Lisa, foi rapidamente para sala de equipamentos pegar o equipamento de mergulho portátil (EM capsulas).

Enquanto estava medando para o tempo ouviu um grito imenso vindo da sala de professores. Ele rapidamente arrebou a porta e viu que os pessoas eram Quessim e Sara.

— O que está acontecendo? Perguntou Sara apavorada.

Rick falou:

— Uma inundação! — Esser pela porta, não pensa!

~~Quessim e Sara~~ — Vamos para o tempo!

— Certo Sara!

Esperaram meia hora parada e nada. A água já estava no pescoço deles. Rick e seus amigos levaram a

culpa aguçada. Já estavam submersos.

Sara perguntou:

— O que aconteceu com os outros alunos?

Rick respondeu:

— Implacavelmente morreram! — Eu acho!

Quando Jimba acabou de falar, Rick fez um sinal para eles
deverem os olhos e fecharem os olhos para esperar a morte!

Eles ficaram imóveis.

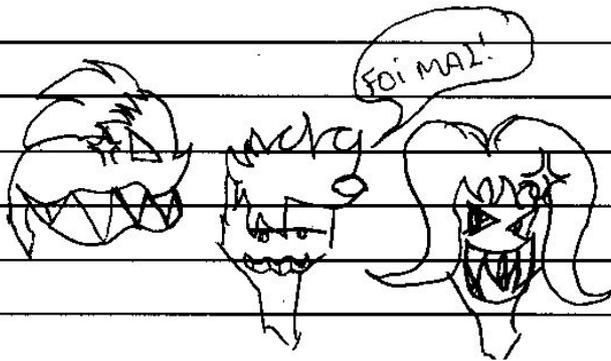
Então Rick gritou:

— Pera aí, eu me lembrei, estamos numa simulação!

— É verdade?

Gritou para com uma voz INFERNAL:

— EU TI MATO!



Ricardo

Produção inicial

A Fuga

Dois ladrões decidiram fugir do hospício pela abertura da maçaneta. Então os dois a noite foram para a porta e um guarda do hospício estava na frente da porta parada e perguntou para os dois:

- Que reação estão fazendo aqui? Não deveria estar nos seus quartos.

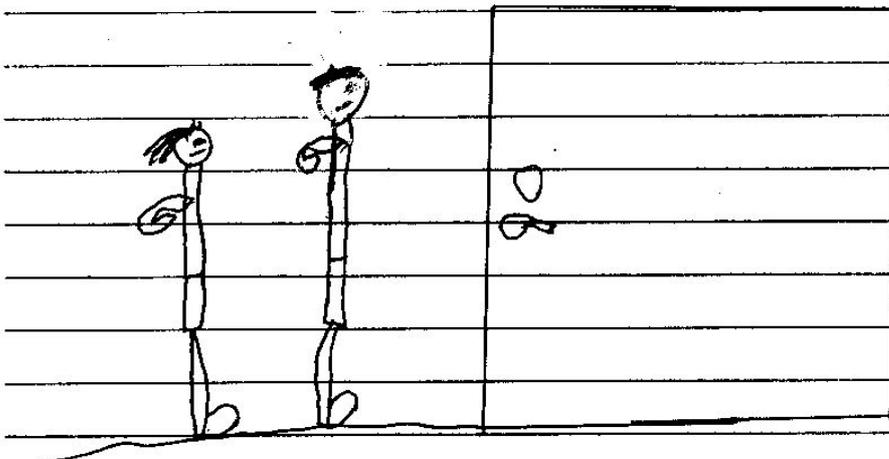
- É deixamos as portas fechadas para dormir - disse um dos ladrões.

O guarda levou os dois para o quarto e foi fazer sua ronda então os ladrões de repente foram para fora e um deles disse:

- Nunca desistiu porque o guarda esqueceu a chave na maçaneta.

Assim os dois se voltaram para o quarto.

Fim



Um dia na vida de Ze (zete)

Um dia Ze foi a um shopping da zona 2 200. Ele parou para por um café e encontrou um amigo chamado Ricardo (A2D2).

Enquanto conversavam Ze e Ricardo foram transportados pela DOUTOR SERRAVALLO e levados para um galpão. Ze e Ricardo foram transportados de trem para o metrô em São Paulo.

Eles lutam e conseguem fugir e voltar para perto do shopping. Ricardo come e muita dor de cabeça acabou com a dor de cabeça de uma caixa de leite e para fazer algum esqueceu uma torta e ele saiu ficando com cara de torto.

- Você está bem? - Perguntou Ze.

Ricardo pensou e respondeu que a torta era de leite e disse:

- Está! Mas eu quero a torta de leite!

Rodrigo

Produção inicial

Wilson

Era uma vez uma mãe que tinha um filho muito estranho. Ele se chamava Wilson e desde seus 11 meses nunca andou para frente.

Em seus 3 anos ele ~~se~~ caiu do seu berço tentando descer. E também ele pensou que era o batom e se jogou do 3º andar e proturou 7 meses com apenas 5 anos de idade.

Wilson foi andar para trás, foi atravessar a rua e foi atropelado por um ônibus de deficientes e quebrou as duas pernas e destroncou o pescoço.

Quando Wilson tinha 7 anos foi andar de bicicleta e por andar para trás deu uma lombada de costas e botou em um poste e perdeu a memória, mas depois recuperou a memória.

Em seus 10 anos ele foi atropelado por um carro de super mercado e perdeu metade de seu dedo mínimo.

E então se passaram 50 longos anos e então nestes anos é dado Wilson notícia de presidente, mas então ele pensa: acho que não ando para frente porque todos não andam?

Produção final

WILSON

WILSON ERA UM HOMEM ALTO, GORDO E ANDA PARA TRÁS. CERTO DIA ELE RESOLVEU DAR UMA VOLTA NA RUA, E CHARCO DE COSTAS.

NO SEU PASSAIO ELE VIU UMA BOTA DE DOSES, REPLETA DE CHOCOLATES ESPORTOS NA VITRINE.

WILSON COMO SEMPRE COM ROSE OLHANDO VIRADAMENTE CAIU SOBRE UM BUENHO MAL TAMPADO.

Á JA IA ME ESQUECENDO ELE QUASE NÃO TINHA AMIGOS POR ISSO TODOS PASSAVAM E NÃO DAVAM BOLA PRA WILSON ERA MEIO ESCLUIDO. ELE GOSTOU ^{NOVA} DE DOU 1 MILHÃO DE DOLARES PARA QUEM } não

- DOU 1 MILHÃO DE DOLARES PARA QUEM ME TIRAR DAQUI...

FOI UM DEUS NOS AQUILO QUENTE DURANDO ELE, FOI FIA DO DE CABELLO, PEDALLO DE CREMHA FOI UMA LOUCURA. DEPOIS DE 3 HORAS TIRARAM WILSON DAQUELE LUGAR.

TODOS ESTAVAM ESPERANDO QUEM WILSON ERA...

- SO VOU DAR O DINHEIRO PARA O PROMETIDO QUE ME PUCHOU...

DESU AQUELA CONVERSÃO DEAMIZO ENTÃO WILSON SAIU DE MANCINHO...

Á ELE NUNCA MAIS APAREceu LÁ...

Simone

Produção inicial

"No buraco da fechadura"

Erro dois loucos que estavam tentando fugir a meio de despesa quando estava chegando do um louco fala para o outro - ~~isso~~ -
- O nosso plano não - porque - porque esqueceram a chave no buraco da fechadura.

"2 dedos"

Errom 3 homens que estavam vendo quem era melhor era um INGLEZ - ALEMÃO - BRASILEIRO
- Vi o inglês e disse - ~~eu~~ do na minha terra
nos fizemos um prédio que alcançava os ouvidos. Lá
o Brasileiro e o alemão - Mentira mais falta 2 dedos.
Lá aí vi o alemão - deus na minha terra fizemos
em navio ben forte. O brasileiro e americano - Mentira mais
falta 2 dedos - Chegou a vez do brasileiro e disse - Lá na
minha terra ganharam os filhos pelo ar - e o americano
e o alemão - Mentira mais falta 2 dedos

A Vermuda girada

Num dia bom, ao sei lá a onde nos Brasil, avia uma menina muito bonita + muito atrapalhada chamada Michele. De tarde ela estava arrumando a casa, e de repente apareceu com seu irmão um gato lindo! Era amigo do seu irmão

Ela não correndo e botou uma vermuada com a vermuada com a vermuada com a vermuada, pra cá, pra cá se dançava rebolava, e seu irmão não oi. Ela se produziu toda arrumou a cabelo e até mesmo a blusa nova tinha posto. Ela se achar linda, mais não sabia o porque dele estar tudo o tempo todo.

Ongem o fim do tarde e ele fo tinha ido. Ela foi para tirar a vermuada e de repente el nesse modo a vermuada estava furada ~~em~~ ~~na~~ na bunda. Ela fez um ascorcer parecia que o mundo vai acabar. E ela nunca + queria ver o gato no sua frente que sempre que dava aparecia la para vir + um por.

Taís

Produção inicial

A piscina

Os cabaram de construir uma piscina na hospício. O doutor admirava do ~~foi~~ olhar eles tomar banho. Dai um louco foi perguntar para o doutor

- Doutor amanhã vai ter mais?

o o doutor responde:

- ~~claro~~ claro amanhã ~~vai~~ vai estar ainda melhor! ~~vai~~ vai ter água na piscina.

O cabelo verde de Verdinda

Verdinda é uma menina que adora inventar coisas. Ela é pequena, magra, e tem 5 anos.

Seu pai se chama Estrogilda e sua mãe Antrogilda. Foram feitos um pro outro.

Um dia (estava chorando) e Verdinda quis chamar atenção. Ela estava sendo tratada pelas suas amigas, porque seu nomezinho de estimação era um "sape", como suas amiguinhas tinham medo daquele leão por isso resolveram evitá-la.

Antrogilda disse para a filha:

- Ah filha! Você pode ter muitos leões de estimação sem ser um sape! Como Verdinda gostava muito de sape, pensou em pintar seus cabelos de verde. Era sua cor preferida e a cor do sape.

De repente ela pensou:

- Devo ter tinta verde na minha material escolar!

Verdinda foi até seu quarto, abriu sua mochila e deu um grito ensurdecedor.

- Ainda tem tinta verde!

Logo foi Verdinda pintar seu cabelo de verde. Logo depois de pintar os cabelos

foi até a sala.

É sua mãe apanhada gritou:

- Urdunda, minha filha o que é isso!

É sua mãe foi correndo telefonar para a ambulância!

É pensou:

- Deve ser um infarto!

É quando lá no hospital a médica explicou para sua mãe que era só tomar um banho, que resolveria a situação.

A mãe de Urdunda a Astrigilda fez ela prometer que nunca mais ia fazer isso. Os amigos de Urdunda, quer dizer, ex amigos, voltaram a ser sua amiga.

É tudo voltou ao normal!

Valéria

Produção inicial

A mulher e o gêmeo
me irritam!

Uma mulher de nome e gêmeo foi, desde a
uma mulher para uma festa, que ela tinha vindo com
alguém. Ele também um guarda colocou o gêmeo dela
e pediu os documentos de quem?

- O gêmeo gostei:

- Não da para pegar nada no porta mala e com o
minha mulher ali não da para pegar.

- É o guarda perguntou e porque não está com nada?

- Não vale foi para tirar os documentos.

- A mulher dele não, minha dele.

- Pode sempre a vida dele.

O guarda não sempre pegou nada?

- É ele sempre não vai quando ele dele.

Labirinto de vidro

Um gato gatinho
elici

Uma linda noite de verão Labirinto de vidro.
na verdade ir ao cinema se distrair. E assim
o gatinho fica junto com ela para os dois
se divertirem. Labirinto de vidro tem seu nome e
fica cheiroso como um perfume

Quando as shopping vai comprando
ingrediente para fazer o filme e não se esqueça
que se não tiver apenas um ingrediente. Foi comprar
pipocas e leite

Para entrar ela faz que usamos a
gata dentro da bolha. Quando todos jogam
alimento para aquela bolha se mantendo.

Para se manter no filme de vidro se
com uma unidade assim:

- Miaw, miaw, miaw, miaw...

Todos começaram a olhar para Labirinto
de vidro, que estava imitando o gato com sua
gargalhada.

Já no fim do filme usamos um
olhar, era o gato, abreviados com o filme. A
Labirinto de vidro, que dona de de de.

Algumas pessoas se sentiram da sala
outros jogaram pipocas no cinema. Ela se senti-
veu que sala imitada, com terminais de olhar
o filme. Ela saiu do cinema e mostrou tudo
na malha de plantas.

Todos jogaram alimento e filme jogado
minuto. Algumas pessoas começaram a olhar.

- Você viu a dor dos cabelos?

- Vi sim!

- Você viu aquele nhâm, nhâm, nhâm!

- Sim eu vi!

É a história do cinema e Duda se divertiu com seu
meio deca. É a história do cinema porque é falso
para a Duda.

- A festa está melhor do que o filme.

Alguns meses depois, uma notícia que
ninguém esperava. Tia viu o mesmo menininho
para a casa da Fabiana.

Você sabe se o menino se mudou?

Pois bem não sei!

Pois bem não sei mais!

É um filhinho de galinha, foram o
na Tita, cláudia, Foga, e os outros que são a Tita e
os outros.

É assim todos vão com alegria!



Vitória

Produção inicial

O Terço!

Um dia eu e a Vanessa estávamos na minha
casa ajudando a minha mãe a fazer faxina.

E quando a minha mãe tinha acabado e foi lavar
os pratos a gente começou a brincar de se empurrar
e ela teve com aquela bola laranja da Danone.

Aí eu tentei empurrar ela com tudo para cima
do muro e ela caiu e apareceu no calcinha dela e todo
mundo viu minha e isso porque não sabia eu era eu e
ela me viu ficamos com fama de Aso abóboras maduras
por que a gente não sabe sair.

FIM!

Astúcia de sentido xuxa de Beirinho!



Em um sábado manhãzinha de fim de semana dia mui-
ta bom para Beirinho e Carlota que saíram (medida de 1500).

Beirinho foi para a casa de Beirinho e Carlota.

- Bom dia Beirinho! Como você está?

- Bom dia aqui e meu dia não está muito bom,
foi! Eu não, não dá, modo pra fazer! Eu quero sair fazer
alguém! Não dá! Não dá!

- Ah não, que coincidência! Eu vim de casa e
para ir ao shopping.

- É isso mesmo! Vamos lá.

Beirinho e Carlota começaram de sair de ca-
ra e de horas da tarde. Mas a Carlota se atrasou.

Aí sim, que a Beirinho quase fez seu sentido
e ela ficou semelhante de tanta coisa.

Ela toda atrevida disse para Carlota:

- Ai, tu tem que atrasar me Carlota! Mas
vamos lá, antes que o meu sentido de mais de uma fique
atrasado de tanta coisa.

Chegando lá as duas foram direto para a res-
taurante. Quando estavam andando encontraram sua
turma. Então todos saíram para comemorar.

Quando estava com o mundo a flor da boca
deu uma surdinha e não quer desobediências
Te me vertido da Puzosão.

A Puzosão ficou picada e disse:
- Aonde é o mundo? Não quero que compare
um vertido mine! *aguentar*
ta laudat *admirar*

- Descubra esse lugar!
- Já! Com a tua cabeça e não com a tua

carra. Então Puzosão se levantou e foi para a
Tudo ficou quieto e se parou de falar.

Puzosão comprou um vestido e vestiu-o. A imagem de seu
na sua alma estava sob uma imagem.

É a laplata, que quer para lápis e vestida
da Puzosão mais conhecida com **SIVENS LIAHA!**