

O ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM EJA: UMA EXPERIÊNCIA COM O GÊNERO *CONTO*

*Textual production teaching
in young and adult education:
an experience with short
story genre*

Renato Antônio de Souza¹
Mestrando LAEL – PUC/SP

Resumo: O objetivo deste artigo é relatar um estudo sobre o ensino de produção de texto com foco no gênero textual *conto*, em um 5º termo da Educação de Jovens e Adultos. Esta pesquisa tem como base conceitual o quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY e DOLZ, 1999, 2004). A análise do *corpus* mostra desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos entre a produção inicial e a final pela apropriação das características do gênero, propiciando um aumento da competência discursiva dos aprendizes.

Palavras-chave: ensino; gênero textual; sequência didática; capacidades de linguagem

Abstract: The aim of this article is to report a study about text production teaching focused on short story textual genre in a 5th term of Young and Adult Education. This research is based on conceptual framework of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY and DOLZ, 1999, 2004). The corpus analysis shows development of language skills of learners among initial and final production, for appropriation of the genre characteristics, providing an enlarging of learners discursive competence.

Key-words: teaching; textual genre; didactic sequence; language skills

¹ Professor de Línguas Portuguesa e Inglesa (Fundação para o desenvolvimento da Universidade Estadual Paulista - Unesp). E-mail: renatoas@hotmail.com

Introdução

O objetivo deste artigo é relatar um estudo sobre o ensino de produção de texto com foco no gênero textual *conto*, em um 5º termo da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA).

A escolha desse gênero como objeto de ensino-aprendizagem justifica-se pela observação de três princípios: a) trata-se de um gênero literário, que precisa de mediação para a sua aprendizagem; b) pode proporcionar aos alunos o imaginário de uma cultura diferente da sua para que eles possam valorizar, respeitar e compreender sua cultura e a dos outros; e c) propicia aos alunos de EJA momentos descontraídos de aprendizagem por fazer da sala de aula um lugar para ouvir e contar histórias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998) constituíram um avanço para as políticas educacionais brasileiras e, sobretudo, para as políticas linguísticas contra o iletrismo², neste caso, da população mais adulta, foco desta pesquisa.

Ao propor os gêneros textuais como objeto de ensino, seja na prática de escuta e compreensão escrita, seja na prática de produção de textos orais e escritos, esse documento fornece um parâmetro, como seu próprio nome indica, para a construção de currículos e de materiais didáticos que favoreçam a sua implementação (ROJO, 2000).

A partir de uma abordagem enunciativo-discursiva³, os PCN propõem uma ruptura com o ensino de língua materna centrado no ensino da gramática normativa, que vem privando os alunos de uma competência textual e discursiva, pelo trabalho focado no nível da sentença em detrimento do uso do texto como unidade de ensino.

² Caracterizado pela dificuldade que o aluno tem em compreensão escrita e na produção e interpretação de textos orais e escritos.

³ Essa abordagem leva em consideração a posição do sujeito frente ao discurso e seu contexto de produção.

Segundo Antunes (2007), o ensino focado na gramática vem constituindo pedras no caminho no ensino de línguas, sonhando conhecimentos e princípios que são fundamentais para a cidadania. Essa prática, em vez de promover uma inclusão social, contribuiu por muito tempo para a exclusão de alunos, pois as concepções de linguagem inerentes a ela eram as que privilegiavam a estrutura interna da língua, os recursos morfosintáticos de formação de palavras e frases (ANTUNES, 2007), por exemplo.

O estudo focado em gêneros pode promover atividades integradas de uso da língua, a partir da observação das dimensões cotextuais e contextuais⁴ e, assim, conscientizar os alunos sobre o funcionamento do gênero em estudo e instrumentalizá-los para a sua produção, contribuindo, dessa forma, para o exercício da cidadania.

De acordo com Haddad (2002), a maioria das pesquisas em EJA tem focado a compreensão sócio-histórica desse segmento educacional, o que pode ser verificado em trabalhos como os de Gadotti e Romão (2001), Fernandes (2002) e Soares e Giovanetti (2005), entre outros. Poucos trabalhos, como os de Buzzo (2003) e Alencar (2005), têm investigado questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua materna em EJA. Assim, há ainda uma grande lacuna em relação a pesquisas que abordem questões de ensino-aprendizagem, sobretudo de línguas, em EJA.

Desse modo, pretendo contribuir com as pesquisas atuais nessa área ao apresentar estudo prático relacionado ao ensino-aprendizagem de produção de texto com foco em gênero textual como forma de desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas⁵ (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999) dos educandos. Espero, também, colaborar com a prática docente ao oferecer uma proposta de trabalho que se utiliza de gênero para o ensino de produção de textos e que pode ser implementada em sala de aula.

⁴ Essas dimensões serão tratadas no subitem *Gênero e ensino*.

⁵ Essas capacidades serão abordadas na seção seguinte.

Para atingir o objetivo proposto, o artigo organiza-se da seguinte forma: em primeiro lugar, são apresentados os pressupostos teóricos a respeito de gênero textual na perspectiva de Bronckart (1999) e sobre o ensino da produção textual com foco em gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (1997) e Machado e Cristóvão (2006). Em segundo lugar, é descrita a metodologia utilizada neste trabalho. Em terceiro, vem a discussão dos resultados à luz da teoria adotada. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas algumas contribuições, limitações e implicações para estudos futuros.

1. Fundamentação teórica

1.1 Gênero textual

Desde a Antiguidade a discussão sobre gênero tem trazido reflexões bastante valiosas sobre a noção de texto. Na Antiguidade Grega, por exemplo, gênero era concebido apenas como texto dotado de valor social ou literário, reconhecido como épico, poético, lírico, etc. Mais recentemente, a partir da abordagem bakhtiniana, a classificação proposta pelos gregos foi expandida a outras espécies de textos e gênero passou a ser considerado como instrumento que possibilita a comunicação (BRONCKART, 1999).

A linguagem praticada nas diversas esferas sociais realiza-se por meio de gêneros textuais, formas relativamente estáveis de enunciados que não se caracterizam apenas pelos seus “aspectos formais”, mas também por “aspectos sociocomunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2005, p. 21). Assim, é importante um conhecimento abrangente sobre o funcionamento dos gêneros, seja para sua compreensão ou produção oral, seja para produção e compreensão escrita.

Conhecer os propósitos dos gêneros e seu contexto de produção pode proporcionar aos alunos uma forma de realizar linguisticamente um ato de fala em situações específicas e com propósitos comunicativos.

Foi a partir da abordagem bakhtiniana sobre gêneros discursivos que pesquisadores europeus do chamado “Grupo de Genebra” propuseram a utilização dos gêneros, para eles definidos como *textuais*, e não *discursivos* como proposto por Bakhtin (2000), como megainstrumentos para o ensino-aprendizagem de línguas.

Esse Grupo considera gêneros como *textuais* – e não *discursivos* – pelo fato de um texto, “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”, estar inserido dentro de um “conjunto de textos” e não em um conjunto de discursos (BRONCKART, 1999, p. 75). Discurso é considerado como conjunto de segmentos que compõem gêneros textuais.

Segundo Bronckart (1999), há uma certa dificuldade na classificação dos gêneros e as classificações existentes não podem ser consideradas como referenciais: “Essa dificuldade de classificação deve-se, primeiramente, à diversidade de critérios que podem ser legitimamente utilizados para definir um gênero” (p. 73). O fato de os gêneros estarem em constante movimento contribui para uma classificação flutuante e, assim, colabora com as divergências teóricas a respeito de sua classificação.

1.2 Gênero e ensino

Se o gênero é utilizado como meio para as práticas sociais de linguagem, então a sua apropriação torna-se fundamental para uma participação social consciente. Práticas de linguagem, para Schneuwly e Dolz (1999), são manifestações do indivíduo e do social na linguagem. Essas atividades podem ser definidas como um sistema de ações. Uma ação de linguagem consiste em “produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos” (p. 11).

Essas considerações trazem para o objeto de ensino *gêneros textuais* informações relevantes para a transposição didática⁶ no que se refere ao ensino-aprendizagem de gênero textual. Gênero pode contribuir para a reflexão sobre a importância da linguagem na constituição do indivíduo e para a formação cidadã.

Para a implementação de gênero como megainstrumento de ensino-aprendizagem, na visão de Machado e Cristóvão (2006, p. 552), quatro níveis devem ser observados: “conhecimento científico, conhecimento a ser ensinado, conhecimento efetivamente ensinado e conhecimento efetivamente aprendido”. O *conhecimento científico* refere-se à teoria sobre gêneros e ensino-aprendizagem. O *conhecimento a ser ensinado* é o conhecimento científico apreendido pelo professor. O *conhecimento efetivamente ensinado* refere-se àquele que de fato foi ensinado pelo professor e, por fim, o *conhecimento efetivamente aprendido* corresponde ao que foi apreendido pelo aluno.

Segundo Machado e Cristóvão (2006), vários problemas de transposição didática podem surgir do percurso descrito. Na intenção de minimizar esses problemas surgiu “sequência didática” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), ou seja, “sequência de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção de texto final” (MACHADO e CRISTÓVÃO, p. 554-5) para permitir que os alunos apropriem-se de características enunciativo-discursivas dos gêneros estudados.

Para essas autoras, sequência didática seria justificada por permitir um trabalho global e integrado com atividades de compreensão escrita, produção e reflexão sobre a língua; por abranger conteúdos fixados pelas instruções oficiais e os objetivos de aprendizagem específicos; por contemplar atividades e suportes de exercícios variados; e, por fim, por ser motivadora para os alunos.

⁶ De acordo com Machado e Cristóvão (2006, p. 552), transposição didática “é o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

Essas sequências relacionariam atividade de linguagem a um contexto específico de enunciação e o ponto de partida seria a observação de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 1999) e dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos.

As capacidades de linguagem implicariam adaptar-se às características do contexto de produção e mobilizar conteúdos dizíveis por meio do gênero a ser escolhido (*capacidade de ação*). Implicariam também mobilizar operações de gerenciamento da infraestrutura geral do texto e formas de planificação global e local do conteúdo do gênero (*capacidade discursiva*). Por fim, implicariam o domínio das operações psicolinguísticas, que dizem respeito às ações pertinentes à produção textual, na manipulação das unidades linguísticas (*capacidade linguístico-discursiva*).

As dificuldades apresentadas inicialmente pelos alunos seriam trabalhadas isoladamente por meio de sequências didáticas. Essas atividades seriam direcionadas para a produção final do gênero, o que, por conseguinte, possibilitaria a avaliação dos progressos alcançados, para se constatar se houve manutenção das dificuldades ou, ainda, se surgiram novos obstáculos.

Entretanto, antes de se dar início às sequências de atividades planejadas, faz-se necessário um levantamento do estado da arte do objeto a ser ensinado e aprendido, para se identificarem suas dimensões ensináveis e para se construir um modelo didático. O ensino de gênero de texto deve partir de um modelo que analise a dimensão *cotextual*: tudo que é trazido pelo texto, como a estrutura composicional, atitudes discursivas predominantes, sequências textuais, textualização e tipos discursivos. Deve-se partir também de um modelo que analise a dimensão *contextual*: informações extratexto, como o ambiente situacional de produção do gênero, os suportes textuais e o papel social dos interlocutores na interação.

Pelo exposto, parece que a questão central no ensino de gênero é conhecer o objeto que se propõe ensinar, conhecer as capacidades de linguagem e dificuldades dos alunos ao produzirem o gênero, para, então, planejar uma sequência de atividades

com objetivos precisos e limitados, que ajudariam os alunos a se apropriarem das dimensões constitutivas do gênero em estudo.

1.3- Caracterização do gênero *conto*

O *conto* é um gênero textual literário da ordem do narrar. Apresenta-se em forma de narrativa breve com ações reduzidas ao essencial, poucas células dramáticas, poucas personagens, cenário limitado e espaço restrito. O desenrolar dos fatos dá-se num curto espaço de tempo. Geralmente, os discursos interativos são sugestivos e permitem mostrar os conflitos entre as personagens. A descrição também é uma característica desse gênero, pois tem a função de guiar o olhar do leitor em relação a algum detalhe que seu produtor queira enfatizar.

Além de essas características, o gênero apresenta uma organização de texto concebida como “*folhado textual*” (BRONCKART, 1999, p. 119), isto é, uma arquitetura interna. Essa arquitetura nos fornece informações cotextuais e é constituída de camadas superpostas. A primeira delas é a *infraestrutura geral do texto*, que se refere à organização do conteúdo temático e às articulações entre os tipos de discurso. Em relação a essa camada, podemos dizer que o gênero *conto* inicia-se com uma situação de equilíbrio e que em seguida tem essa situação desconfigurada pela instauração de um conflito. A partir desse conflito, desenvolvem-se ações que caminham para avaliação e resolução e, por conseguinte, podem gerar nova complicação e novas ações (BRONCKART, 1999), encaminhando as personagens aos seus destinos que, por sua vez, podem voltar à situação de equilíbrio inicial ou estabelecer nova situação.

A segunda camada refere-se aos *mecanismos de textualização*, que contribuem para o estabelecimento da coerência temática do gênero. Ainda de acordo com Bronckart (1999), esses mecanismos subdividem-se em conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão diz respeito aos organizadores textuais aplicados aos planos global e local da narrativa. A coesão nominal é responsável pela introdução

dos temas e retomadas dos referentes e, por fim, a coesão verbal, tem como função assegurar a organização temporal das ações.

A terceira e última camada diz respeito aos *mecanismos enunciativos*, que são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática e permitem ao produtor do texto assumir o que é enunciado. No caso do gênero em questão, há uma predominância de discurso interativo e isso permite ao agente-produtor do texto transferir a responsabilidade da enunciação à personagem. Essa última camada é responsável pelas informações contextuais do gênero.

Apresento, a seguir, a metodologia utilizada nesta pesquisa e a análise do *corpus*.

2. Metodologia

Participaram deste estudo 15 alunos de uma escola pública – 5º termo da Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (PROMAC) de São Bernardo do Campo (SP) da disciplina de Língua Portuguesa, durante um bimestre. O estudo iniciou-se com 39 aprendizes, mas no decorrer do semestre muitos alunos desistiram, fato comum em EJA, e outros não participaram de todas as oficinas. Esses alunos compunham uma sala heterogênea, tanto no que diz respeito à faixa-etária quanto ao nível de desenvolvimento. Alguns deles permaneceram afastados das unidades escolares por mais de 20 anos e retomaram seus estudos no 5º termo. Outros eram alunos provenientes de Ensino Fundamental I, que davam seguimento aos estudos.

O *corpus* utilizado na pesquisa foi composto por 30 contos produzidos pelos alunos (15 provenientes da produção inicial e os outros 15, da final). O tratamento dado a esse material foi a análise das capacidades de linguagem (capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva) sugeridas por Schneuwly e Dolz (1999) e do folhado textual proposto por Bronckart (1999), organizado em três níveis:

infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos.

A condução do trabalho compreendeu quatro etapas. Na primeira, levantaram-se as características cotextual e contextual do gênero em questão para a construção de um modelo didático do objeto a ser ensinado, já explicitado na fundamentação teórica deste trabalho. Na segunda, expôs-se os alunos ao gênero em estudo e propôs-se a produção inicial do conto. Na terceira, elaboraram-se as sequências didáticas, cujo ponto de partida foi o levantamento de capacidades de linguagem e dificuldades enfrentadas pelos alunos na produção inicial. Na última fase, o conto foi reescrito, enfocando-se os aspectos mais enfatizados na sequência didática.

O detalhamento dessas etapas é feito a seguir.

2.1 Primeira e segunda etapas: apresentação das características do *conto*, exposição dos alunos ao gênero e produção inicial do conto

Em primeiro lugar, foi feita a explicitação das características da situação de produção do conto. Em seguida, foram organizadas atividades de compreensão escrita dos seguintes contos de costumes de Nelson Rodrigues (1992): *O delicado*, *Os noivos*, *O pediatra* e *A Dama do loteação*, para que os alunos pudessem entrar em contato com o gênero a ser produzido. Nessa etapa, a turma foi dividida em 4 grupos. Cada grupo leu um conto e posteriormente o recontou para o restante da sala. O objetivo nesse momento foi trabalhar com compreensão escrita e oralidade em sala de aula.

Por fim, foi solicitado aos alunos que produzissem um conto.

A partir de análise das capacidades de linguagem alcançadas e de dificuldades ainda não superadas⁷, foi identificado o nível de desenvolvimento real dos alunos, em

⁷ Esses dados serão apresentados e discutidos em item próprio.

relação ao gênero produzido, e organizadas as sequências didáticas detalhadas no próximo item.

2.2 Terceira e quarta etapas: elaboração e aplicação das sequências didáticas e produção final do conto

As oficinas elaboradas na terceira fase e quarta etapas objetivaram o desenvolvimento de habilidades ainda não desenvolvidas ou em fase de desenvolvimento pelos alunos, conforme segue:

- Oficina n. 1 Foram analisados os contos de Nelson Rodrigues, juntamente com os alunos, em relação ao narrador, para serem identificadas no texto sequências nas quais ele era onisciente (apenas narrava a história) ou personagem (narrava e participava dos fatos narrados).
- Oficina n. 2 Foi analisado o conto *O delicado* em relação aos aspectos descritivos do local e das personagens presentes no texto. O objetivo dessa oficina foi ensinar uma forma de argumentação por meio da descrição, em que o escritor guia o olhar do leitor, ressaltando detalhes do objeto descrito. Foi composta uma sequência descritiva em conjunto com os alunos, em que o professor foi o escriba. Em seguida, foi solicitado a eles que compusessem uma sequência descritiva da personagem ou do espaço de seus contos.
- Oficina n. 3 Foi analisado o conto *O delicado* em relação aos aspectos narrativos do texto. O objetivo dessa oficina foi ensinar a narrar os acontecimentos e as ações das personagens, atentando para as escolhas lexicais. Os aspectos verbais foram considerados como forma de manutenção da coerência temporal das ações expressas no texto.
- Oficina n. 4 Foi analisado o conto *O delicado* em relação aos aspectos interativos. O objetivo dessa oficina foi ensinar a inserção de vozes dos personagens, por meio do discurso relatado, utilizando-se de verbos *discendi*⁸. Foram

⁸ Verbos *discendi* são mecanismos utilizados para a inserção e gerenciamento de vozes no texto.

feitos exercícios de transcrição de trechos de falas das personagens do conto e de análise do discurso direto e indireto.

- Oficina n. 5 Foi analisado o conto *Os noivos* em relação ao conflito e clímax presentes no texto, cujo objetivo era identificar no conto formas de mobilização desses conteúdos. Nessa oficina, foi solicitada a recriação do desfecho do conto analisado, levando em consideração o clímax da história.
- Oficina n. 6 Foi analisada a pontuação do conto *O pediatra*, com destaque para a função do ponto final, da vírgula, dos dois pontos e do travessão. Como exercício, foi solicitado aos alunos que pontuassem o conto *A caçada*, de Lygia Fagundes Telles (1994), considerando os estudos de pontuação feitos. O objetivo dessa oficina foi ensinar aos alunos a pontuação característica do *conto*.
- Oficina n. 7 Foi produzida a versão final dos contos pelos alunos de modo que estivessem presentes em seus trabalhos os elementos caracterizadores do gênero *conto*, além dos aspectos trabalhados nas oficinas anteriores.
- Oficina n. 8 No início desse trabalho foi proposto um concurso de contos para os alunos. Nessa última oficina, procedeu-se à leitura dos contos e à eleição, pela turma, das três melhores produções para serem premiadas.

3. Apresentação e discussão dos dados

Nesta seção, apresentarei os resultados das análises das produções inicial e final dos alunos, quanto às *capacidades de linguagem* (de ação, discursivas e linguístico-discursivas), tentando demonstrar o processo percorrido por eles para apropriação do gênero em estudo.

3.1 Produção inicial

Em relação às *capacidades de ação*, apenas 26% dos alunos não obtiveram sucesso, pois não se adaptaram ao contexto de produção do gênero e não

mobilizaram conteúdos dizíveis por meio dele, como indicam os trechos transcritos a seguir:

❶
(...) Sempre que bebemos um copo de água, quando estamos com sede, afirmamos:

- Não há nada mais gostoso do que a água Pura contuda água esta e muito gostosa. Misture uma colher de açúcar em um copo (...)

❷
Em mil novecentos e noventa e nove aconteceu o desafio dos istudiosos buscando provas de como poderia ter acontecido aquela tragédia que tirou muitas vidas sem necessidade. Passando us anos depois, a historia sir repete bem mais grave o avião decola mais não tem inquilíbrio e acaba caindo (...)

Em ❶, há indícios de que a aluna tentou escrever uma receita, inserindo nela discursos interativos e narrativos, o que foge completamente das características do gênero que deveria ter sido produzido.

Já em ❷, parece que a intenção do aluno foi escrever uma notícia sobre um acidente recente em São Paulo, com um avião, o que também foge da proposta da produção de um conto.

Em relação às *capacidades discursivas*, pode-se notar uma dificuldade maior dos alunos em mobilizar operações de gerenciamento da infraestrutura do texto e a articulação dos tipos de discurso.

Tabela 1 – Infraestrutura geral do gênero *conto* na produção inicial.

Infraestrutura geral do conto	Produção inicial	
	N. de alunos	%
Situação de equilíbrio	11	73
Instauração do conflito	7	46
Desenvolvimento das ações	3	20
Clímax	0	0
Desfecho	5	33

Ao que se refere a essas capacidades, pode-se dizer que 73% dos participantes da pesquisa mobilizaram operações para a organização do conteúdo temático em relação à situação de equilíbrio e 46% (menos da metade do grupo) foram capazes de mobilizar os conteúdos que dizem respeito à instauração do conflito no conto. Apenas 20% dos alunos parecem ter mobilizado conteúdos para tentar solucionar o problema apresentado no gênero produzido. Nenhum dos alunos, na produção inicial, teve capacidades discursivas para mobilizar conteúdos temáticos para alcançar o clímax da história. Por fim, 33% dos alunos conseguiram mobilizar conteúdos temáticos que apresentavam um desfecho coerente com a organização global e temática do gênero.

Ainda em relação às *capacidades discursivas*, pode-se notar que o tipo discursivo predominante nos contos produzidos pelos alunos é a narração, como sugerem os quatro trechos transcritos

③

Eu cheguei em São Paulo em 1998.
A primeira coisa que mim marcou foi um bar que conheci ... Seu João pegou uma faca para brigar (...)

④

Oswaldo chegou do trabalho e foi para o quarto, deitou na cama e relaxou discansano perguntou a Maria (...)

⑤

José trabalhava em uma metalúgica a muito tempo. Eli resolveu tirar umas férias para visitar seu pai que não estava passando bem (...)

⑥

(...) No momento o avião perdeu um parafuso de sua asa e logo em seguida o piloto perdeu o controle (...)

Pode-se notar nos exemplos que a sequência narrativa apresenta coerência verbal, com os verbos grafados no passado. A coerência verbal é responsável pela demarcação do tempo nas sequências narrativas, fato considerado pelos alunos sem muita dificuldade.

Outro tipo discursivo mobilizado pelos alunos, na produção inicial, foi a descrição, embora não tenha sido utilizada com muita frequência. Essa sequência é articulada e inserida em outras sequências, como a narrativa, comentada anteriormente. Ela tem a função de guiar o olhar do leitor no intuito de mostrar detalhes ou avaliar o objeto descrito, como indicam estes exemplos:

7

... Ele e ela estava muito feliz com um noivado também, tanto tempo esperando por esse dia ... Minha tia ficou muito feliz de porde ajuda um filho dela. (...)

8

Darci era rica bonita charmosa solteira sem compromisso no amor (...)

Quanto ao tipo discursivo interativo, pela análise feita nos textos, parece que as capacidades discursivas dos alunos para o uso desse tipo de discurso ainda não tinham sido totalmente desenvolvidas. Do total de contos escritos na produção inicial, em apenas 33% foi usado o discurso interativo, mas ainda de forma não adequada, pois a articulação entre o discurso interativo e o narrativo não foi indicado coerentemente, como indicam os exemplos a seguir:

9

(...) O padeiro todos os dias dava bom dia para Maria. bom dia minha Senhora tudo bem com voce? Maria respondeu para o padeiro eu hoje não esto bem porque eu briguei com meu marido (...)

10

(...) – Um dia olhando pessoas pobris pensol como pode viver asem.
- Carro não moto não conforto pasa longí que miséria? (...)

Finalmente, em relação às *capacidades linguístico-discursivas*, apenas 13% dos alunos assumiram o que é enunciado pelos textos, produzindo contos narrados em primeira pessoa, nos quais os produtores dos textos figuram como narrador-personagem. Os demais optaram pelo narrador em terceira pessoa, transferindo, desse modo, muito do que é enunciado no texto, à figura da personagem, veiculado pelos discursos interativos. Pôde-se verificar, também em relação a essas capacidades,

certas dificuldades no domínio das operações de coesão textual e no gerenciamento de vozes nos contos.

3.2 Comparação das capacidades de linguagem entre as produções inicial e final

Em relação às *capacidades de ação*, entre a produção inicial e a final, houve uma redução em 50% do número de alunos que não se adaptaram ao contexto de produção do gênero e que não conseguiram mobilizar conteúdos dizíveis por meio dele. Como pode ser verificado, é um percentual pequeno de alunos que parecem não ter apreendido o modelo didático do gênero ensinado.

No que diz respeito às *capacidades discursivas*, pode-se notar que houve um desenvolvimento considerável dessas capacidades pelos alunos em relação à produção inicial, pois um percentual maior de alunos conseguiu mobilizar operações de gerenciamento da infraestrutura geral do texto em todos os aspectos trabalhados.

A *Tabela 2* mostra um quadro comparativo das capacidades de linguagem inicialmente identificadas pela análise da produção inicial e das desenvolvidas, indicadas pela avaliação da produção final dos contos elaborados pelos alunos.

Tabela 2 – Comparação entre a infraestrutura geral do gênero *conto* na produção inicial e na produção final.

Infraestrutura geral do gênero <i>conto</i>	Produção Inicial		Produção final	
	N. de alunos	%	N. de alunos	%
Situação de equilíbrio	11	73	13	86
Instauração do conflito	7	46	12	80
Desenvolvimento das ações	3	20	10	66
Clímax	0	0	3	20
Desfecho	5	33	10	66

Com destaque aos aspectos de instauração do conflito, apenas 46% das produções iniciais apresentaram esses conteúdos mas, na produção final, além desse índice ter praticamente dobrado, os alunos conseguiram superar certas dificuldades apresentadas na produção inicial. Os conteúdos mobilizados para o desenvolvimento de ações no intuito de resolução do problema tiveram uma melhoria em torno de 46%. Já em relação ao clímax, enquanto a produção inicial indicou que nenhum aluno havia desenvolvido capacidades nesse aspecto, na produção final há mostras de que essas capacidades tenham tido um desenvolvimento de 20%. Da mesma forma, em relação ao desfecho da narrativa, a produção final apresenta a mobilização desses conteúdos, indicando uma superação de dificuldades também nesse aspecto.

Finalmente, em relação às *capacidades linguístico-discursivas*, as ações pertinentes à produção textual e manipulação das unidades linguísticas parecem apresentar um desenvolvimento superior ao relatado na produção inicial. Merece destaque o desenvolvimento das operações de textualização, pontuação e do gerenciamento de vozes no texto.

4. Considerações finais

Busquei aqui relatar uma experiência didática com o ensino-aprendizagem de produção textual com o gênero *conto*.

Para o desenvolvimento dessa experiência, diferentes atividades foram desenvolvidas com a intenção de desenvolver nos alunos capacidades de linguagem necessárias à compreensão escrita e à produção do gênero proposto. A análise textual das produções dos alunos mostrou que um trabalho em torno de sequências didáticas pode trazer resultados muito produtivos no contexto de EJA.

Entre outros possíveis questionamentos e reflexões sobre o que foi discutido neste artigo, destaco aspectos que considero relevantes:

- a importância do conhecimento teórico sobre o objeto de ensino-aprendizagem;
- o planejamento de situações significativas de ensino-aprendizagem que sejam construtoras de significados, a partir das capacidades de linguagem já desenvolvidas ou em desenvolvimento pelos alunos e que contemplem a competência discursiva dos usuários da língua;
- o desenvolvimento dessas capacidades como condição fundamental para ampliar a participação do aluno de EJA em atividades sociais e seu agir enquanto cidadão;
- a consideração do gênero como um processo que envolve a aquisição e a apropriação de sua estrutura relativamente estável e seu refinamento, passível de mudanças e reflexões sobre ele.

Assim, espero que a presente pesquisa sirva para estimular o ensino de gêneros por meio de sequências didáticas e que, ainda, impulse outras investigações com foco em outros gêneros, a fim de apresentar novos subsídios para o ensino-aprendizagem de língua materna.

5. Referências bibliográficas

ALENCAR, A.G. *Práticas de ensino de produção de textos na educação de jovens e adultos: 2º segmento (5ª a 8ª)*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. (Trad. de Maria Ermantina Galvão). 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília, 1998.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. (Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha). São Paulo: Educ, 1999.

BUZZO, M.G. *O diário de leituras: uma experiência didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2003. XX p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

FERNANDES, D.G. *Alfabetização de jovens e adultos. Pontos críticos e desafios*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, S. (Coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/Inep, 2002.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n.3, p.547 – 573, set./dez 2006.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M.A.; DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R. (2005). *Gêneros textuais & ensino*. 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RODRIGUES, N. *A vida como ela é*. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n.11, p.5-16, mai./ago, 1999.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, L.; GIOAVANETTI, M.A. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TELLES, L.F. *Contos brasileiros contemporâneos*. São Paulo: Moderna, 2004.