

A APLICABILIDADE DO CONCEITO DE PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO: O GÊNERO TEXTUAL MINICONTO PARA AS PRÁTICAS DE ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Luciano Magnoni Tocaia

lucianotocaia@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

André Alexandre Santos Tavares

andresantos.st@gmail.com

Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa (Tavares, 2024) sobre o aprendizado da produção escrita em aulas de Língua Portuguesa em uma escola particular brasileira, assumindo o lugar fundamental da escrita como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004). Para tanto, o estudo se baseia nas propostas teórico-metodológicas desenvolvidas no quadro do interacionismo sociodiscursivo (ISD), de acordo com a perspectiva de Bronckart (2007, 2021), no uso dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem de línguas (Schneuwly; Dolz, 2004; Tocaia e Lousada, 2024) e no desenvolvimento do Projeto Didático de Gênero (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) como proposta metodológica para o ensino do gênero textual miniconto. Metodologicamente, a pesquisa consiste em analisar duas produções escritas iniciais e duas produções escritas finais do gênero miniconto realizadas por estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, de acordo com as categorias propostas pelo modelo de análise de textos do ISD e com o modelo didático de gênero elaborado. A partir dos textos produzidos e analisados, podemos verificar como se efetua o desenvolvimento e a apropriação das capacidades de linguagem (de ação, discursivas e linguístico-discursivas) pelos estudantes durante a execução das atividades propostas nos módulos que organizam o projeto didático apresentado. Os resultados apontam para a eficácia desta metodologia de trabalho tanto para o desenvolvimento das capacidades de linguagem quanto para o aprendizado de produção textual escrita em Língua Portuguesa na educação básica.

Palavras-chave: Gênero textual. Produção escrita. Projeto Didático de Gênero. Capacidade de linguagem. Miniconto.

Abstract: The aim of this article is to present the results of a study (Tavares, 2024) on the learning of written production in Portuguese language classes in a Brazilian public school, assuming the fundamental place of writing as an ins-

trument for the development of language capacities (Schneuwly; Dolz, 2004). To this end, the study is based on the theoretical-methodological framework developed by sociodiscursive interactionism (SDI), according to Bronckart's proposal (2007, 2021), on the use of textual genres in language teaching and learning (Schneuwly; Dolz, 2004; Tocaia e Lousada, 2024) and on the development of Genre Didactic Project (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) as a methodological proposal, from a language interactionist perspective, for teaching the textual genre mini short story. The study is based on the analysis of two initial written productions and two final written productions by 9th grade students, according to the SDI text analysis model and the didactic genre model developed. Based on the texts produced, we were able to see how the students developed and appropriated their language capacities (action, discursive and linguistic-discursive) during the activities proposed in the modules that organize the didactic project. The results point to the effectiveness of this work methodology both for the development of language capacities and for Portuguese language learning in basic education.

Keywords: Textual genre. Written production. Genre Didactic Project. Language capacities. Mini short story.

1 - Introdução

Neste artigo, buscamos apresentar um estudo sobre a produção de textos escritos de alunos do 9º ano do ensino fundamental II em aulas de Língua Portuguesa ministradas em uma escola particular brasileira. O objetivo específico da pesquisa é analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas), sobretudo aquelas relacionadas à atividade de linguagem “narrar”, por meio de produções textuais escritas elaboradas pelos alunos no decorrer da aplicação de um Projeto Didático de Gênero sobre o gênero textual miniconto.

O trabalho apresentado foi desenvolvido em um grupo de pesquisa mais amplo, na Universidade Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, Brasil,, que visa investigar a abordagem dos gêneros textuais como catalisadora para o ensino do português como língua materna. Nesse grupo, os pesquisadores, sob o viés teórico-metodológico das teorias interacionistas, circunvizinhado pelas teorias do discurso de orientação bakhtiniana e pelas teorias relativas às práticas de letramentos, desenvolvem suas investigações a partir de três nortes: a produção e avaliação de material didático para o ensino de leitura, escrita, oralidade e análise linguística; o interesse em auxiliar o pesquisador (mestrando ou doutorando) a produzir instrumentos que orientem sua prática docente na educação básica, no ensino médio ou ensino superior; o exame discursivo de textos de circulação escolar, como livros didáticos, gramáticas escolares, documentos curricu-

lares normativos para as redes de ensino pública e particular e suas respectivas instituições, entre outros, utilizados por professores e alunos na educação básica.

Para organizar essa reflexão, este texto está dividido em quatro partes, além desta introdução: primeiramente, apresentaremos os pressupostos teórico-metodológicos que orientaram a pesquisa em questão; em seguida, descreveremos o contexto da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados em nossas análises; posteriormente, mostraremos as análises de duas produções iniciais e duas produções finais de alunos participantes da pesquisa, para, enfim, elaborarmos algumas considerações finais sobre a experiência descrita.

2 - Pressupostos teóricos

Nesta seção, teceremos um panorama geral sobre os conceitos teóricos que embasaram a pesquisa, porém, devido aos limites deste artigo, não trataremos dos conceitos em sua exaustividade. Assim, esta pesquisa se orienta, principalmente, pelo quadro teórico do Interacionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2007; 2021), desenvolvido na Universidade de Genebra. O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) caracteriza-se por uma ramificação da psicologia da linguagem, para a qual as condutas humanas são resultadas de um processo histórico de socialização, marcado, sobretudo, pelo uso de instrumentos semióticos como a linguagem. Em linhas gerais, os estudos desenvolvidos neste quadro se baseiam, por um lado, na perspectiva de Vygostki (2009) sobre o desenvolvimento humano e, por outro lado, nas contribuições de Bakhtin (2006) sobre os gêneros textuais¹ e o modo de tratá-los em perspectiva linguística. Nessa corrente, acredita-se que os seres humanos agem em diversos contextos sociais por meio da linguagem e para que esse agir seja legitimado, certas regras, não só comportamentais, mas também relativas ao uso da linguagem devem ser respeitadas em seus múltiplos contextos. Nessa perspectiva, o ISD elabora um modelo de análise textual (Bronckart, 2007, 2021) que, embora bastante complexo, será descrito, a seguir, de maneira didática e mais simplificada.

O modelo de análise desenvolvido pelo ISD é composto de três níveis estruturais superpostos: a infraestrutura geral do texto, momento em que se observam o plano global do texto, os tipos de discurso e os tipos de sequências; os mecanismos de textualização, que propiciam ao texto uma coerência linear ou temática por meio dos processos de conexão, de coesão nominal e de coesão verbal; os mecanismos enunciativos, que se constituem das modalizações e das vozes presentes nos textos. Contudo, segundo Bronckart (2007, 2021), antes de qualquer análise textual, é fundamental que se compreenda adequadamente o contexto de produção que deu origem ao texto, em dois níveis: a partir de seus

1 Embora Bakhtin (2006) proponha em sua obra a terminologia “gêneros discursivos”, neste texto adotaremos “gênero de texto/textuais”, consoante à proposta de Bronckart (2007), para quem a noção de “gênero de texto/textual” é equivalente à noção em Bakhtin (2006), ou seja, as diferentes esferas de atividades humanas elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que se caracterizam por apresentarem tema, estrutura composicional e estilo específicos.

aspectos relativos ao mundo físico da produção do texto (o emissor; o receptor; o local físico; o momento de produção); a partir de seus aspectos sociosubjetivos, que se referem aos estatutos dos aspectos anteriores elencados (o enunciador; o destinatário; o local social; o objetivo da interação). O contexto de produção é que determina as escolhas do produtor do texto nos três níveis da arquitetura textual.

A infraestrutura geral do texto pode ser descrita como o nível mais profundo do texto, momento em que se observam as formas de organização geral do enunciado, tais quais: o plano geral dos conteúdos temáticos; os tipos de discurso (discurso interativo e discurso teórico, pertencentes ao eixo do expor; relato interativo e narração, pertencentes ao eixo do narrar); as sequências textuais (Adam, 1992), a saber: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a expositiva, a descritiva de ações, a explicativa e a dialogal, além de outros modos de planificação que podem ser combinados em um mesmo texto. O segundo nível, dito de textualização, busca explorar a coerência temática. Observam-se, nessa etapa, três elementos básicos: a coesão nominal, a coesão verbal e os mecanismos de conexão, marcados por meio de conjunções, advérbios, grupos preposicionais ou nominais. O terceiro nível diz respeito aos mecanismos enunciativos, isto é, elementos que proporcionam a coerência pragmática no texto, esclarecendo os posicionamentos enunciativos e expressando diversas avaliações (sentimentos, julgamentos, opiniões) sobre aspectos do conteúdo temático, as denominadas modalizações, que podem ser de natureza lógica, deontica, apreciativa ou pragmática. Analisam-se, também, veiculadas às modalizações, as vozes que assumem a responsabilidade pelo que é dito no enunciado.

Ao recuperar o modelo de análise de textos desenvolvido no quadro do ISD e (re)definir suas etapas de maneira didática com o intuito de trabalhá-las no ensino de línguas, Schnewly e Dolz (2004) desenvolvem pesquisas que visam a estudar a transposição didática do conceito de gêneros textuais para o contexto educacional e a verificar quais são as dimensões ensináveis de um gênero. Para que os gêneros textuais possam efetivamente serem transpostos para o ensino de línguas, os autores propõem dois conceitos fundamentais que buscam o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes: o conceito de modelo didático de gênero (MDG) e o conceito de sequência didática (SD). O MDG (De Pietro et al, 1996/1997) é uma etapa anterior à produção da SD propriamente dita, em que se busca mapear as dimensões consideradas ensináveis do gênero textual. Segundo De Pietro e Schnewly (2003), o MDG pode ser considerado um instrumento pragmático, construído no desenrolar da prática didática, e se define pela intersecção de três dimensões: uma estrutura (a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura textual global; as operações languageiras e suas marcas linguísticas); uma construção (as práticas sociais de referência; a literatura a respeito dos gêneros; as práticas de linguagem dos estudantes; as práticas escolares); e uma ferramenta que fornece a possibilidade de construção de várias SD diferentes. O segundo conceito, que se

baseia teoricamente no MDG e o considera como elemento integrador das práticas de leitura, análise linguística, produção oral e produção escrita, é um dispositivo pensado para o ensino de um gênero textual: a SD. Trata-se de um conjunto de atividades de ensino que visam trabalhar as diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico.

Esta pesquisa, entretanto, não seguirá o caminho da SD, mas outra opção epistemológica, derivada da SD, que pode ser igualmente útil ao projeto de ensino de produção escrita que se pretendeu desenvolver: o Projeto Didático de Gênero (PDG). A noção de PDG (Guimarães; Kersch, 2012, 2014, 2015) é uma releitura do trabalho desenvolvido pela equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, a partir dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre as SDs, associado à implementação de Projetos de Letramento (Kleiman, 1995, 2000, 2005) no Brasil. Os eventos de letramento são extremamente proveitosos para o trabalho com os gêneros textuais, pois “as práticas de letramento decorrem de um interesse real na vida dos alunos, servindo para atingir algum outro fim que vai além da mera aprendizagem da língua, no seu aspecto formal”, como definem as palavras de Kleiman (2000, p. 238).

Dessa forma, assumindo a mesma concepção de linguagem interacionista e vygotskiana das SD, as oficinas ou os módulos desenvolvidos em cada PDG propõem atividades de leitura, de escrita, de oralidade e de análise linguística, que conduzem o aluno à produção de quantos gêneros forem necessários para dar conta da demanda surgida na prática dos estudantes e dos professores. A partir de uma escolha temática para desenvolver o PDG, o professor escolhe o(s) gênero(s) a ser(em) trabalhado(s) em um determinado espaço de tempo, relacionando-o(s) à prática social do aluno. Quanto ao trabalho com a produção textual em um PDG, o docente deve sempre partir da realidade da escola e dos discentes, momento em que o quadro teórico dialoga diretamente com os Projetos de Letramento propostos por Kleiman (1995, 2000, 2005).

Além disso, o PDG (assim como a SD) parte do princípio de que, para aprender a ler e a escrever, os estudantes devem desenvolver capacidades de linguagem, ou seja, “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 52), que possivelmente poderão ser transpostas para a produção de outros gêneros ao longo da vida. As capacidades de linguagem estão em constante interação e articulação durante o processo de produção e dividem-se, para fins didáticos, em três grandes tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. De maneira resumida, as capacidades de ação possibilitam que o sujeito mobilize conhecimentos relativos ao contexto de produção do texto, o que contribui de forma significativa para o reconhecimento do gênero. As capacidades discursivas, por sua vez, mobilizam modelos discursivos em atividades relacionadas à organização geral do texto. Desse modo, permitem a elaboração de representações sobre a planificação global do texto, os tipos de discurso e os tipos de seqüências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, injuntiva).

As capacidades linguístico-discursivas são aquelas que mobilizam conhecimentos relacionados às operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário.

Finalizaremos esta seção com algumas palavras sobre o gênero textual escolhido para esta pesquisa: o miniconto. A demanda tecnológica, ocasionada pelo alto fluxo de informações recebido diariamente, fez surgir novos hábitos de leitura e novos acessos a diversificados gêneros textuais. O miniconto destaca-se, neste contexto, por ser um gênero que não só é proposto pelos documentos oficiais que regem o ensino básico brasileiro, mas também por receber um grande apreço dos estudantes, dentro e fora da sala de aula, devido à pouca narratividade e à fluidez da leitura, características cada vez mais apreciadas por leitores que dispõem de pouco tempo para a leitura em uma sociedade corriqueira e dinâmica.

Ao longo dos últimos anos, acompanhamos muitos estudos que ganharam veemência ao tratar das microficcões. No caso específico do miniconto, o gênero começa a ganhar espaço a partir do século XX, na América Latina, recebendo grande destaque até o início do século XXI. Em relação a isso, nota-se que o movimento minimalista na escrita de textos também se mostrou relevante para o surgimento de narrativas ainda mais curtas, a fim de ampliar o efeito das histórias, porém, em um espaço reduzido. Spalding (2007) apresenta e descreve cinco características elementares e particulares de como o gênero miniconto pode ser caracterizado quanto à sua estruturação, a saber: a concisão, a narratividade, a exatidão, a abertura e o efeito. Para o autor, a narratividade desenvolvida no miniconto deve ser precisa e livre dos excessos narrativos, ou seja, as palavras devem ser minuciosamente escolhidas para que não comprometam a interpretação do texto. Com isso, as entrelinhas do miniconto suscitarão os conhecimentos e as experiências dos leitores, e os não-ditos no texto contribuirão para leituras plurissignificativas, produzindo um efeito de inquietude na mente do leitor.

Por fim, uma característica bastante peculiar do gênero miniconto é a presença de um título, que pode ser considerado a porta de entrada para o texto e pode conter as principais informações que serão, posteriormente, descritas ao longo do texto. Logo, o título exerce forte influência no exíguo espaço da narrativa, já que complementa e auxilia as leituras e interpretações do miniconto.

Apresentados os principais conceitos teóricos que embasaram esta pesquisa, descreveremos, a seguir, os procedimentos metodológicos que a orientaram.

3 - Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Como salientado, o estudo descrito foi desenvolvido junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola particular da cidade de Belo Horizonte, e pode ser denominado como pesquisa-ação, de caráter qualitativo, visto que se trata de uma pesquisa eminentemente pedagógica, na perspectiva de a prática

pedagógica ser considerada como uma ação que busca conferir cunho científico à prática educativa².

Quando a pesquisa foi aplicada, a turma contava com doze estudantes, dos quais dois foram transferidos de escola durante a aplicação do PDG e um não entregou as atividades até o prazo final estipulado para finalização. Nesse contexto, dos nove alunos que participaram adequadamente da pesquisa (ainda que com ausências pontuais em determinados módulos do PDG), analisaremos duas produções iniciais e duas produções finais de dois estudantes que conseguiram participar, sem se ausentarem, de todas as oficinas.

Metodologicamente, os textos analisados serão observados com base no MDG elaborado para o gênero e no modelo de análise proposto pelo ISD, a partir das seguintes categorias: a) contexto de produção b) conteúdo temático; c) estrutura composicional; d) elementos linguísticos. Assim, para cada aluno, partiremos da análise da produção inicial, por considerarmos que o texto apresenta valor diagnóstico (Vygostki, 2009), já que ilustra os conhecimentos prévios acerca do gênero que será produzido e as dificuldades de ordem linguístico-discursivas apresentadas pelos alunos; em seguida, compararemos a produção inicial com a produção final, de forma a verificar como se deu (e se de fato ocorreu) o desenvolvimento das capacidades de linguagem no processo de aprendizagem dos alunos e o impacto da pesquisa no aprendizado dos alunos em relação ao gênero miniconto produzido em uma prática de linguagem situada.

4 - Examinando as produções escritas selecionadas

Nesta seção, apresentaremos as principais partes das análises efetuadas para o conjunto de textos selecionados para este estudo. É importante dizer que todos os textos analisados foram digitados exatamente como foram produzidos à mão pelos alunos, podendo, então, apresentar desvios em relação à norma-padrão da Língua Portuguesa, marcas de oralidade, entre outros. Para a produção inicial (PI), a proposta formulada no PDG foi: “Crie um miniconto no espaço reservado abaixo para ser publicado em um blog destinado à escrita literária, baseando-se em uma das temáticas sugeridas. Você poderá, se preferir, usar mais de uma ou até mesmo sugerir a sua própria. Não se esqueça de dar um título bastante criativo para o seu texto”. (Tavares, 2024, p.68). Já a proposta para a produção final foi elaborada da seguinte forma: “Você foi convidado(a) a escrever um miniconto para ser publicado na mesma revista eletrônica da qual todos os minicontos lidos foram retirados. Considere tudo o que estudamos durante os módulos para guiar a sua produção. Bom trabalho!” (Tavares, 2024, p.93).

Iniciaremos nossas análises pela PI do aluno 1.

2 Para a leitura da pesquisa em sua integralidade e a visualização do PDG e do MDG elaborados para o gênero textual miniconto, acessar: Tavares, 2024. Acesso em: http://www.poslin.letras.ufmg.br/diss_defesas_listagem.php.

poder do amor
amor é uma força de imensurável
influência em qualquer existência.
A chama incandescente que
aquece os corações mais aven-
turados. Quem ama, ama sem
medida, incondicionalmente,
por toda a vida.

Figura 1 – Transcrição da produção inicial do aluno 1.

A PI do aluno 1 apresentou, no domínio do contexto de produção, um enunciador que se interessa pela literatura, ou, mais precisamente, um contista, que escreve ao destinatário (leitor) um texto lacônico, buscando ainda se adequar à estrutura narrativa de um miniconto. No que diz respeito ao conteúdo temático, o tema escolhido é o amor, bastante característico dos textos literários. O objetivo do miniconto pareceu definido: escrever uma história curta, sucinta, que buscasse entreter o leitor e provocar uma certa reflexão sobre uma temática dada. O local social de circulação também se mostrou adequado, já que o texto seguiu as características de concisão dos minicontos publicados em blogs, que os alunos tiveram a oportunidade de conhecer na fase anterior de apresentação da situação do projeto. Pudemos constatar, assim, um certo domínio e desenvolvimento das capacidades de ação, dada a mobilização adequada dos conhecimentos que dizem respeito ao contexto de produção do miniconto.

No entanto, o desenvolvimento constatado na etapa anterior não foi satisfatório quando observadas as capacidades discursivas. Embora o aluno tenha criado um título ao miniconto, não apresenta informações sobre a data e o autor, como previsto no MDG. No que diz respeito à estrutura composicional, o aluno instaurou em sua narrativa um enunciador, que, num texto ainda predominantemente descritivo de cunho literário, não desenvolveu, no corpo da história, nenhuma das fases (a situação inicial, o conflito, o clímax, a situação final) de um miniconto, mesmo que de maneira pressuposta ou condensada, conforme preconizava a planificação global de um texto, cuja sequência textual prioritária é a narrativa. Percebeu-se, também, que o aluno não introduziu personagens em sua narrativa (a não ser o “amor”, que pode ser interpretado como um elemento abstrato). Apesar disso, o aluno descreveu, de maneira satisfatória, o amor como uma “força” e acrescentou que o sentimento é uma “chama incandescente que aquece os corações mais aventureiros”, servindo-se, portanto, de metáforas que buscava produzir por meio dos recursos expressivos da linguagem.

No tocante ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, notou-se que o aluno utilizou de maneira adequada os mecanismos de conexão, dentre eles o pronome relativo “que” para retomar a expressão “chama incandes-

cente”. Em relação aos mecanismos de coesão verbal, o aluno utilizou verbos no tempo presente do Indicativo, o que é previsto pelo MDG do gênero miniconto, além de empregar, de modo satisfatório, os mecanismos de coesão nominal como os artigos definidos (a, os), os substantivos (amor, chama, corações, vida) e o advérbio (incondicionalmente), que auxiliam na construção progressiva das ideias expostas. Além disso, embora tenhamos constatado que o aluno escrevera alguns vocábulos iniciados com letra minúscula (como o título e o início do miniconto), a produção textual, grosso modo, mantém-se adequada ao uso adequado da norma-padrão da língua, inclusive, com os sinais de pontuação (pontos finais e vírgulas) utilizados adequadamente ao longo do texto. Logo, os conhecimentos linguísticos pareceram, em um primeiro momento, adequados à produção do gênero. Passemos à observação da produção final (PF) do mesmo aluno.

Coincidências do destino
A vida é repleta de altos e baixos.
De uma hora pra outra, ela, que
nunca havia sido amada corretamente,
encontrou um príncipe encantado.
Aquele que a ama incondicionalmente e
estará pra sempre ao seu lado.

Figura 2 – Transcrição da produção final do aluno 1.

Na PF, percebemos que o aluno 1 continuou a desenvolver adequadamente as capacidades de ação. Ao cumprir a proposta de produzir um miniconto a ser veiculado em um sítio eletrônico, o aluno assumiu o mesmo papel social de um contista interessado pela literatura e produziu um texto adequado à situação de comunicação prevista, com características que o aproximavam de um miniconto, com foco no desenvolvimento do conteúdo temático: uma reflexão sobre a vida e o amor de uma personagem feminina que encontrava, finalmente, o ser amado.

Assim como na PI, no que diz respeito às capacidades discursivas, notou-se que o título do miniconto da PF também é dado, porém, com ausência ainda do nome do autor e da data de publicação. A falta desses elementos demonstrou que o aluno, mesmo na PF, ainda não desenvolveu de maneira total a capacidade discursiva, já que as mediações que ocorreram na sala de aula, por meio da aplicação das oficinas do PDG, não conseguiram despertar e sistematizar o conhecimento do estudante em relação aos aspectos discursivos do gênero textual trabalhado. A estrutura composicional desenvolvida pelo aluno apresentou desenvolvimento em relação à PI, por meio da presença de traços, da forma de organização da sequência prioritária narrativa, como a situação inicial (“a vida é repleta de altos e

baixos”), com a inserção de um suspense e a criação da intriga (“de uma hora para a outra, [...] ela encontrou um príncipe”), caminhando para o desfecho (“aquele que a ama e estará para sempre ao seu lado”).

No que diz respeito às capacidades linguístico-discursivas, o aluno utilizou mecanismos de conexão como o pronome relativo (“que”) para inserir uma oração adjetiva explicativa, o pronome demonstrativo (“aquele”) e o pronome possessivo com função adjetiva (“seu”), como em sua PI. Além disso, combinou os verbos no presente com o emprego de verbos no pretérito perfeito, acrescentando, ainda, uma forma verbal conjugada no futuro do presente e outra no pretérito mais-que-perfeito na voz passiva, formas ainda não sistematizadas no PDG, portanto, em sua zona de desenvolvimento real (Vygostki, 2009). Os mecanismos de coesão nominal, o artigo definido (“a”), os substantivos (“vida”, “hora”, “príncipe”), os adjetivos (“altos”, “baixos”, “encantado”) e um advérbio (“incondicionalmente”), continuaram satisfatoriamente empregados e auxiliaram a construção do conteúdo temático no texto. Apesar de a maior parte da PI estar de acordo com a norma-padrão da língua, verificaram-se, no texto, marcas de oralidade, o que evidenciou, neste aspecto, que as capacidades linguístico-discursivas ainda estavam em desenvolvimento, visto que esta marca de oralidade não foi observada na PI.

Após esta análise em rápidas pinceladas, observemos a PI do aluno 2.

O que há depois

O que há depois
alguns dizem ser o fim, alguns dizem
ser um recomeço ma a verdade é que
ninguém sabe o que acontece ou como é
tudo o que sabemos é que ela é a morte.

Figura 3 – Transcrição da produção inicial do aluno 2.

Em relação ao contexto de produção de sua PI, o aluno 2, mesmo sem um conhecimento preexistente sobre o gênero, produziu um texto para eventuais destinatários que se interessavam por literatura, conforme mapeado pelo MDG e apresentado nas orientações para a escrita do texto. Em relação ao conteúdo temático, o assunto tratado revelou-se apenas no final da história (“a morte”), o que pode, de certa forma, prender a atenção do leitor. Embora ainda estivesse em seu contato inicial com o gênero, as representações já construídas pelo aluno o levaram a produzir um texto breve e leve, característica do gênero, provocando a curiosidade dos leitores e direcionando a história para o desfecho sobre o assunto. As capacidades de ação pareceram mobilizadas, portanto, de maneira parcial, dados os saberes relacionados ao contexto de produção do gênero.

Semelhantemente ao aluno 1, o mesmo desenvolvimento parcial também não foi observado em relação às capacidades discursivas, pois, apesar de o aluno propor um título ao miniconto, não apresentou o registro da data de criação do texto e do autor que o produziu, conforme preconizava o MDG. O aluno também desenvolveu a sequência narrativa característica do gênero de maneira bastante condensada, porém, com fortes indícios de suas marcas. Após a situação inicial (“alguns dizem ser o fim, alguns dizem ser o recomeço”), cria-se um suspense (“ninguém sabe o que acontece ou como é”), e, por fim, o desfecho (“é a morte”). Também não se observaram outras personagens ou recursos estilísticos no texto, o que demonstrou um texto construído de maneira muito sucinta e rápida sem o desenvolvimento de outros mecanismos linguísticos e literários que poderiam ter sido inseridos e explorados na história. Em termos estruturais, portanto, a estrutura narrativa de base está minimamente proposta, mas está presente. As respostas às questões propostas no miniconto não são expostas pelo enunciador desde o início, e só serão descobertas com a leitura, na verdade, da última palavra, o que é uma característica do gênero, conforme mapeamento do MDG.

Quanto às capacidades linguístico-discursivas, o aluno utilizou de maneira adequada os mecanismos de conexão, como a conjunção “ou” e a conjunção “mas”, estabelecendo, assim, relações de alternância ou de concessão entre as ideias desenvolvidas no miniconto. Em relação aos mecanismos de coesão verbal, empregou-se apenas o tempo presente do Indicativo, além do uso indiscriminado de vozes verbais na terceira pessoa do singular e do plural e na primeira pessoa do plural, sem que, a nosso ver, efeitos de sentido estivessem pressupostos e justificassem essas escolhas. Os mecanismos de coesão nominal foram apresentados por meio dos artigos definidos (“o”, “a”), dos substantivos (“verdade”, “morte”) e do pronome pessoal (“ela”). Contudo, alguns desvios gramaticais relativos à norma-padrão da Língua Portuguesa foram observados na PI, como a falta da vírgula antes da conjunção “mas” e a falta da letra “s” na grafia da palavra, bem como o início do texto em letra minúscula.

Vejamos, a seguir, sua PF e seu possível desenvolvimento em relação à PI.

O que sentis?

Eu sentia algo dentro de mim
Algo inexplicável quando olhei para
a mesa e percebi que não era
nada mais nada menos que fome

Antonio Franco
6/11/2023

Figura 4 – Transcrição da produção final do aluno 2

No que diz respeito ao contexto de produção, o estudante 2 produziu sua PF condizente com sua PI, já que destinou seu texto para possíveis leitores interessados em narrativas curtas, de acordo com o que fora sugerido na proposta final e no MDG. O local de produção também é adequado, pois o aluno produziu o gênero para ser publicado em um meio digital e construiu uma narração breve e concisa, além de inserir satisfatoriamente a temática da “fome”, procurando causar no receptor, tanto quanto na PI, um mistério que seria desvendado ao longo do texto. Logo, notou-se que o contexto de produção foi explorado convenientemente pelo aluno, desenvolvendo satisfatoriamente as capacidades de ação.

Diferentemente da PI, ocorreram progressos significativos em relação às capacidades discursivas, pois além de notarmos a presença do título (“O que sentis?”), o aluno acrescentou o nome do autor e a data de construção do texto, o que evidenciou, portanto, um aperfeiçoamento das características organizacionais e composicionais do gênero. Além disso, a PF do aluno mostrou-se alicerçada sobre as sequências narrativas e descritivas, com a inserção de um narrador-personagem, apresentando, já em suas primeiras linhas, de maneira explícita, a situação inicial com o uso da primeira pessoa do singular (eu). Em seguida, há um suspense (“algo inexplicável”) que cria uma tensão e caminha para a ação (“olhei para a mesa”), seguida do desfecho (“percebi que era fome”). Como na PI, também não se observaram recursos expressivos na PF, o que revelou que, apesar de ter avançado significativamente nos aspectos discursivos do gênero, o aluno não assimilou, ainda, o uso de figuras de linguagem, fator que não comprometeu a produção textual do gênero.

Acerca das capacidades linguístico-discursivas, o estudante pareceu cometer um grave deslize em relação à conjugação do verbo sentir (“sentis”) logo no título, visto que o conjuga na 2ª pessoa do plural do presente do Indicativo que, além de estar em franco desuso no português brasileiro, não se relaciona ao contexto descrito no miniconto. Apesar disso, encontram-se no texto usos adequados dos mecanismos de conexão, por meio da conjunção aditiva “e” e da inserção de verbos no tempo pretérito, como postulava o MDG: “sentia”, “olhei”, “percebi”. Diferentemente do texto redigido para a PI, em que havia apenas o uso do tempo presente, os verbos são todos conjugados no pretérito na PF, a partir de formas verbais empregadas na primeira pessoa (“olhei” e “percebi”), o que demonstra uma melhoria na organização do texto narrativo em sua versão final. Os mecanismos de coesão nominal como os artigos definidos (“o”, “a”), os substantivos (“mesa”, “fome”) continuaram sendo utilizados e, de maneira contrária à PI, acrescentaram-se adjetivos e advérbios de tempo (“logo”) e de negação (“não”), o que não foi observado na PI. Esse fato mostrou um desenvolvimento do aluno quanto ao domínio de classes morfológicas trabalhadas no PDG. Assim como na PI, ainda se encontram, no miniconto produzido em sua versão final, alguns desvios gramaticais, como, por exemplo, a falta de sinais de pontuação e a escrita do adjetivo “inexplicável”, grafado com a letra “s”. Verificamos, assim, conforme

a PI do aluno 2, que não houve um uso satisfatório da norma-padrão da Língua Portuguesa, o que afetou claramente o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Após essas análises apresentadas em breve pinceladas, que não esgotam os minicontos produzidos, passemos às considerações finais.

5 - À guisa de conclusão

Neste artigo, tivemos por objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa-ação sobre o gênero miniconto, realizada junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola particular brasileira. Nosso intuito era mostrar como o trabalho com gêneros textuais pode se revelar pertinente para o aprendizado de produção escrita em aulas de Língua Portuguesa e pode ser proveitoso para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que, não só foram mobilizadas para a produção do gênero em questão, mas que possivelmente serão transpostas para a produção de outros textos ao longo da vida dos alunos nas mais diversas situações do agir social.

Como demonstram as breves análises apresentadas neste texto, os alunos conseguiram desenvolver de maneira bastante satisfatória as capacidades de linguagem mobilizadas para a produção do gênero miniconto, sobretudo, as capacidades de ação. No que diz respeito às capacidades discursivas, houve algumas falhas na organização do texto mediante sua planificação, sobretudo, pela sequência narrativa, o que, por vezes, chegou a descaracterizar o gênero produzido na PI. Isso, porém, não chega a ser um problema, já que a PI é o momento em que se acolhem as representações iniciais dos alunos, momento em que eles podem, mesmo que parcialmente, realizar a produção textual solicitada. Esse momento é crucial, pois permite expor as capacidades que os alunos já dispõem e, por conseguinte, suas potencialidades. Já nas PF, o desenvolvimento merece ser considerado, uma vez que os alunos tiveram êxito em criar minicontos com sequências narrativas minimamente estruturadas (ainda que com um certo grau de condensação), a partir de uma dada situação inicial, passando por momentos de suspense com a instauração da intriga e, por fim, o desfecho.

Em relação ao trabalho com as capacidades linguístico-discursivas, as observações mostraram que os alunos não utilizaram de maneira adequada a norma-padrão da Língua Portuguesa, principalmente em suas PF. Foram observados alguns desvios linguísticos como marcas de oralidade no texto escrito, trocas de letras na grafia de determinadas palavras e ausência de sinais de pontuação, o que demonstrou que ainda temos um longo caminho a percorrer, por meio de novos exercícios orientados sobre os recursos expressivos e a variedade linguística, por exemplo.

Por fim, vale destacar que a implementação do PDG em aulas de Língua Portuguesa para a educação básica se mostrou bastante pertinente, resultando em uma grande motivação da parte dos alunos durante a execução das oficinas propostas. A escolha e o trabalho com o gênero miniconto recebeu um grande apreço

por parte dos estudantes desde o início da aplicação do projeto até a realização da PF. A nosso ver, isso se deu, dentre outros fatores, em virtude de as atividades propostas serem diferentes daquelas que os discentes estavam acostumados a realizar na rotina da turma. Logo, esta pesquisa proporcionou, entre outras questões, a oportunidade de repensarmos a prática pedagógica a partir de nossas inquietações em relação ao desenvolvimento adequado das capacidades de linguagem na produção de gêneros textuais e aos projetos didáticos que podem propiciar o aperfeiçoamento de metodologias de ensino mais eficazes em salas de aula de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.

6. Referências

- Adam, J.-M. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Bakhtin. M. 2006. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bronckart, J.-P. 2007. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC.
- Bronckart, J.-P. 2021. *Teorias da linguagem: nova introdução crítica*. Campinas: Mercado de Letras.
- De Pietro, J.F. 1996-1997. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, v. 39/40: 100-129.
- De Pietro, J. F.; Schneuwly, B. 2003. Le modèle didactique du genre : un concept de l’ingénierie didactique. *Les cahiers Théodile*, n. 3, janvier 2003: 27-52.
- Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: 81-108.
- Guimarães, A.M.M; Kersch, D. F. 2012. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado de Letras.
- Guimarães, A.M.M; Kersch, D. F. 2014. *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado das Letras.
- Guimarães, A.M.M.; Carnin, A.; Kersch, D. F. 2015. *A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras.
- Kleiman, A. B. 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. B. 2000. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: Kleiman, A. B.; Signorini, I. (Ed.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas do Sul: 223-243.
- Kleiman, A. B. 2005. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP.

- Schneuwly, B.; Dolz, J. 2004. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Spalding, M. 2007. Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Tavares, A.A.S. 2024. Quem conta um conto diminui um ponto: a aplicabilidade do Projeto Didático de Gênero (PDG) no ensino de Língua Portuguesa para a produção do gênero miniconto. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Tocaia, L.M.; Lousada, E.G. 2024. De la vie quotidienne à la vie universitaire: genres textuels pour l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Vygotski, L. 2009. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes.