

A ESCRITA DE GÊNEROS TEXTUAIS EM CONTEXTO ESCOLAR INTERATIVO E AS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM INCORPORADAS PELA CRIANÇA

Margareth Correia Fagundes Costa(UESB)
margarethcfagundes@hotmail.com

RESUMO: Os gêneros textuais estão presentes na sociedade e podem ser apreendidos pelos processos intencionais e incidentais de ensino (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004). Os processos incidentais, foco de nossa atenção, correspondem aos processos interativos e espontâneos de uso da língua, apontados por Bakhtin (2004), pelos quais se estimula a percepção ativa do locutor sobre sua própria língua (BRONCKART, 1999). Apoiado nos teóricos acima mencionados; em Marcuschi (2005, 2008), Dionísio (2005), entre outros, este estudo teve como objetivo compreender como se processa na criança a capacidade de correlacionar a escrita e seus usos, e como se dá a apropriação dos gêneros escritos, observando os seguintes níveis de operação de linguagem: *a representação do contexto social, a estruturação discursiva, as escolhas de unidades linguísticas* (SCHNEUWLY, 2004). Para tanto, acompanhou-se a escrita de uma criança (sujeito M), ao longo de quatro anos, durante o primeiro segmento do Ensino Fundamental, em uma escola pública. Trata-se de um estudo “singular” e usou-se metodologia de base qualitativo-interpretativista; a pesquisa-ação e a etnografia, pois, na perspectiva de Signorini (1998) essas pesquisas permitem intervenção do pesquisador, na construção do seu objeto de estudo. O estudo revelou que o engajamento da criança nas situações de leitura e escrita estabelecidas, em contexto escolar interativo, possibilitou a expressividade; a criação de vínculos afetivos com seu interlocutor; a incorporação de marcas específicas de cada gênero textual, mas, sobretudo, promoveu o desenvolvimento de operações de linguagem importantes na construção, articulação e produção de sentidos do texto. Observou-se, assim, que os textos lidos e produzidos durante a pesquisa constituíram um conjunto de pistas, índices, a partir dos quais o sujeito M incorporou a *representação do contexto social*; percebeu a *estruturação discursiva* cabível para cada texto e, continuamente, incorporou *unidades linguísticas* variadas, o que contribuiu para maior fluência expressiva e discursiva, nitidamente, notada em seus textos escritos.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Contextos interativos; Operações de linguagem.

ABSTRACT: The genres are present in society and can be seized by the intentional and incidental teaching processes (SCHNEUWLY And DOLZ, 2004). Incidental processes, the focus of our attention, correspond to interactive and spontaneous processes of language use, mentioned by Bakhtin (2004), by which it stimulates the active speaker's perception about their own language (Bronckart, 1999). Supported above the theoretical; Marcuschi in (2005, 2008), among others, this study aimed to understand how it handles in the child the ability to correlate the writing and its uses, and how is the appropriation of written genres, noting the following operating levels of language : *representation of social context, discourse structure, choices of language units* (SCHNEUWLY, 2004). So, we accompanied the writing of a child over four years, in the first segment of Elementary Education. The study revealed that the engagement of children in situations of reading and writing established in interactive school context, enabled the expressiveness; creating emotional bonds with your partner; the incorporation of specific brands of each gender, but mainly promoted the development of important language operations in the construction and articulation of the text. It was observed, so that the read texts and produced during the search were a set of tracks, contents, from which the subject M incorporated representation of the social context; realized the discursive structure appropriate for each text and continuously incorporated various linguistic units, which contributed to greater expressive and discursive fluency, clearly, noted in their written texts.

KEYWORDS: textual genres, interactive contexts, language operations

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa intitulada: Um estudo sobre os recursos agenciados pela criança na apropriação da escrita de gêneros textuais, no ciclo I do Ensino Fundamental - pesquisa cadastrada no programa de pós-graduação PPG/ UESB convênio FAPESB. Trata-se de uma pesquisa que buscou sistematizar a evolução da escrita de uma criança ao longo de quatro anos. Este artigo apresenta parte do referencial teórico que a sustentou; o encaminhamento metodológico da pesquisa, com parte dos textos produzidos pela criança acompanhada, momento em que é feita uma análise comparativa das especificidades da escrita nos níveis de operação de linguagem propostos por Schnewly, Dolz (2004), a saber: representação do contexto social, estruturação discursiva do texto, e escolhas de unidades linguísticas, numa tentativa de entender a apropriação de habilidades inerentes aos gêneros escritos, pela criança, ao longo do Ciclo I do Ensino Fundamental no que diz respeito a esses aspectos apontados.

Sabe-se que a língua é constituída pelo fenômeno social da interação, realizada pela enunciação (BAKHTIN, 2004); (BRONCKART, 1999); (MARCUSCHI, 2005) e o atual debate sobre a linguagem aponta para os usos sociais da língua, o que envolve oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística, de forma que as crianças possam reconhecer as funções da escrita; as características da linguagem oral e escrita em seus aspectos gráficos, linguísticos e textuais-discursivos. Nessa perspectiva, buscamos refletir como se processa, na criança, a capacidade de correlacionar a escrita aos seus usos; como se dá a incorporação de aspectos inerentes aos gêneros textuais; em que medida o texto do mediador (pesquisador) pode atuar como referência de aprendizagem na produção escrita da criança acompanhada, ao longo do Ciclo I do Ensino fundamental.

Trata-se de um estudo “singular” e usou-se metodologia de base qualitativo-interpretativista; a pesquisa-ação e a etnografia, pois, na perspectiva de Signorini (1998) essas pesquisas permitem intervenção do pesquisador, na construção do seu objeto de estudo. Para tanto, foram realizadas, pela pesquisadora, atividades interativas, por meio da escrita, com uma turma de escola pública, uma vez que queríamos observar a participação da criança em atividades interativas, em contexto escolar e, assim, observamos aspectos singulares da escrita do sujeito M, apresentados no item: ‘O que dizem os dados’, logo após rápida teorização.

1- Língua e linguagem: modos de percepção e uso

No intento de especificar o objeto de estudo da linguagem, Bakhtin (2004) analisa e aponta equívocos em duas vertentes de concepções de linguagem presentes no âmbito da filosofia da linguagem e da linguística. O “subjetivismo idealista” postula que o psiquismo individual constitui a base para a explicação dos fatos da língua e pode ser entendida nos seguintes termos bakhtinianos: a língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção que se materializa sob a forma de atos individuais de fala; as leis da criação linguística são, essencialmente, as leis da psicologia individual; a criação linguística é uma criação análoga à criação artística; a língua é um sistema estável (léxico, gramática, fonética), abstratamente construída. Na tendência, denominada “objetivismo abstrato”, o centro organizador da língua e objeto específico de estudo é o sistema linguístico: suas formas fonéticas, gramaticais, lexicais. Para Bakhtin (op. cit), ao contrário da primeira tendência, essa corrente postula que a língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas; as leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado; as ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos e os atos individuais da fala constituem, do ponto de vista da língua, simples deformações das formas normativas.

No entanto, contrapondo tais correntes, Bakhtin (op. cit.) esclarece que “A linguagem se modela em virtude das condições reais da sua realização, ou seja, pelas condições sociais imediatas, pelos objetivos implícitos, pelo interlocutor ao qual se destina, tendo vista que toda enunciação prevê um destinatário presente ou distante”. (p. 113). A situação social imediata e mais distante determina o modo de dizer do locutor que numa interação interior e exterior constrói sua enunciação em função das necessidades implícitas e explícitas. Assim, esse autor propõe que as teorias, acima apontadas, não dão conta de definir a questão da linguagem ou a tratam de maneira inadequada, pois a força motriz da enunciação não é o interior, mas é justamente o meio social e a verdadeira substância da língua não está no sistema de formas abstratas, nem na enunciação monológica, isolada, nem no ato psicofisiológico da produção, mas na **interação verbal** realizada pelas enunciações. Nesse sentido, somente o estudo das formas de comunicação e das formas de enunciação correspondentes dá conta de explicar as categorias linguísticas.

Para Bakhtin a unidade da comunicação discursiva é o enunciado. Um sujeito fala alguma coisa a alguém numa determinada situação e recebe desse alguém uma resposta ativa – que pode ser silenciosa e tardia, como já foi ressaltado. Já as orações, palavras, frases são unidades da língua enquanto sistema.

Bronckart (1999), nesse mesmo direcionamento teórico, afirma que o sistema da língua dispõe de um conjunto de recursos linguísticos para a ordenação formal, mas esses recursos lexicais, morfológicos, sintáticos só ganham direcionamento dentro de um enunciado, dotado das forças da situação de produção; da expectativa do destinatário em relação ao seu ouvinte/interlocutor; de influências dos enunciados anteriores; da expectativa da resposta, enfim, das ressonâncias dialógicas/discursivas, marcadas pela alternância dos sujeitos no discurso.

Observa-se que, tendo em vista o papel ativo do ouvinte/destinatário/locutor, Marcuschi (2005, 2008) também adota uma concepção de língua enquanto discurso e, percebe a linguagem como um processo criador, sócio-historicamente determinado. Nessa perspectiva, defende que o ensino deva ser centrado no texto e em suas condições efetivas de uso e, portanto, prioriza o estímulo às habilidades de “produzir e extrair sentidos do texto”, de forma a ampliar, nos alunos, a competência discursiva e comunicativa. O uso da linguagem é multiforme e manifesta-se em enunciados orais e escritos, concretos, proferidos pelos integrantes das diversas atividades sociais. Como propõe Bakhtin (2003), esses usos materializam-se em *Gêneros do discurso* e refletem as condições específicas e as finalidades de cada atividade, diferenciando-se em *conteúdo*, *estilo*, (seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais) e pela sua *estrutura composicional*.

Esse pesquisador, ao estudar os gêneros dos discursos, chama atenção para a sua heterogeneidade e classifica-os como gêneros primários e secundários, ressaltando que não se trata de uma diferença funcional, mas os *gêneros secundários* surgem na condição cultural mais complexa, relativamente desenvolvida e organizada, pelo trabalho de reelaboração dos *gêneros primários* – gêneros simples que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. Para Bakhtin, os gêneros são enunciados concretos com natureza e peculiaridades singulares que realizam a língua e é por meio deles que a língua passa se unificar à vida, e a comunicação torna-se possível: “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um dos nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”(BAKHTIN, 2004, p. 302).

Nessa vertente, é forte a presença e valor dos “gêneros do discurso”, termo similar ao que estudiosos brasileiros denominam por “gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2002; SOARES, 2004; DIONÍSIO, 2005). Marcuschi, nessa linha de entendimento, também defende que não podemos nos comunicar, senão por algum gênero e de que não há comunicação verbal se não for em forma de textos, sendo preciso considerar além dos traços formais e linguísticos, a funcionalidade sócio-comunicativa.

Por seu turno, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa também evidenciam a importância do trabalho em sala de aula com os gêneros textuais: “ o discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo [...] (BRASIL, 1997, p. 23). Fica a orientação de que os processos de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa sejam realizados com base nos gêneros textuais e para reforçar o entendimento do conceito de gêneros textuais tem-se que:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002 p.23)

Na obra ‘Gêneros Textuais: reflexões e ensino’, elaborada por Dionísio, Machado e Bezerra (2005) encontramos a conceituação dos gêneros textuais; orientações sobre diferentes maneiras de como estes objetos podem ser utilizados no espaço escolar e, conseqüentemente, suas influências e funções nas práticas sociais. Compreende-se, então, os gêneros textuais como uma diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade e, são, portanto, materializações linguísticas de discursos, disponíveis para serem atualizados nas situações de comunicação. Os gêneros textuais são fenômenos, mais ou menos, estáveis e criados historicamente pela prática social, nos mais variados ambientes discursivos com “padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] São formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI. 2008 p. 155).

Ainda, em relação aos gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2004) nos dizem que “a criança percebe, mesmo que de maneira assistemática, as especificidades dos gêneros que circulam em seu entorno” e apontam três dimensões que são essenciais para a apreensão das regularidades de uso de cada gênero: (aspectos que podem se ensinados por processos incidentais e intencionais de ensino)

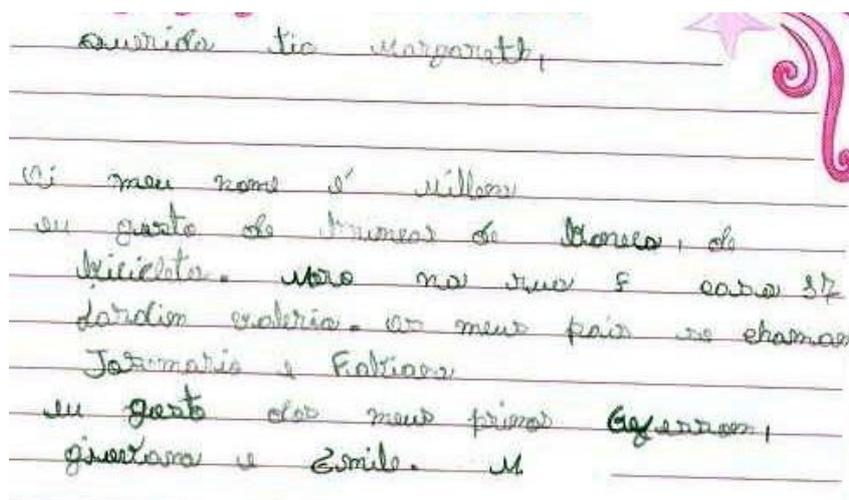
- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

Essas reflexões nos levam a crer que a língua é viva e que a consciência do locutor e do receptor não coincide com um sistema abstrato de formas normativas, mas, ao contrário, refere-se ao conjunto de usos possíveis de formas diversas que se apresentam aos locutores no contexto de enunciações concretas, como se pode observar nas diferentes situações apresentadas a seguir, em que se observará na, escrita infantil, a representação do contexto social; a estruturação discursiva do texto e a escolha de unidades Linguísticas.

2- QUE DIZEM OS DADOS

Ao longo dos quatro anos de observação, foram criadas situações de escrita com os gêneros: carta pessoal, carta contando um filme, diário e cartão de natal. Neste artigo, por questões de espaço, apresentaremos as escritas de **carta pessoal** e **carta contando um filme** e posteriormente, um quadro comparativo das escritas.

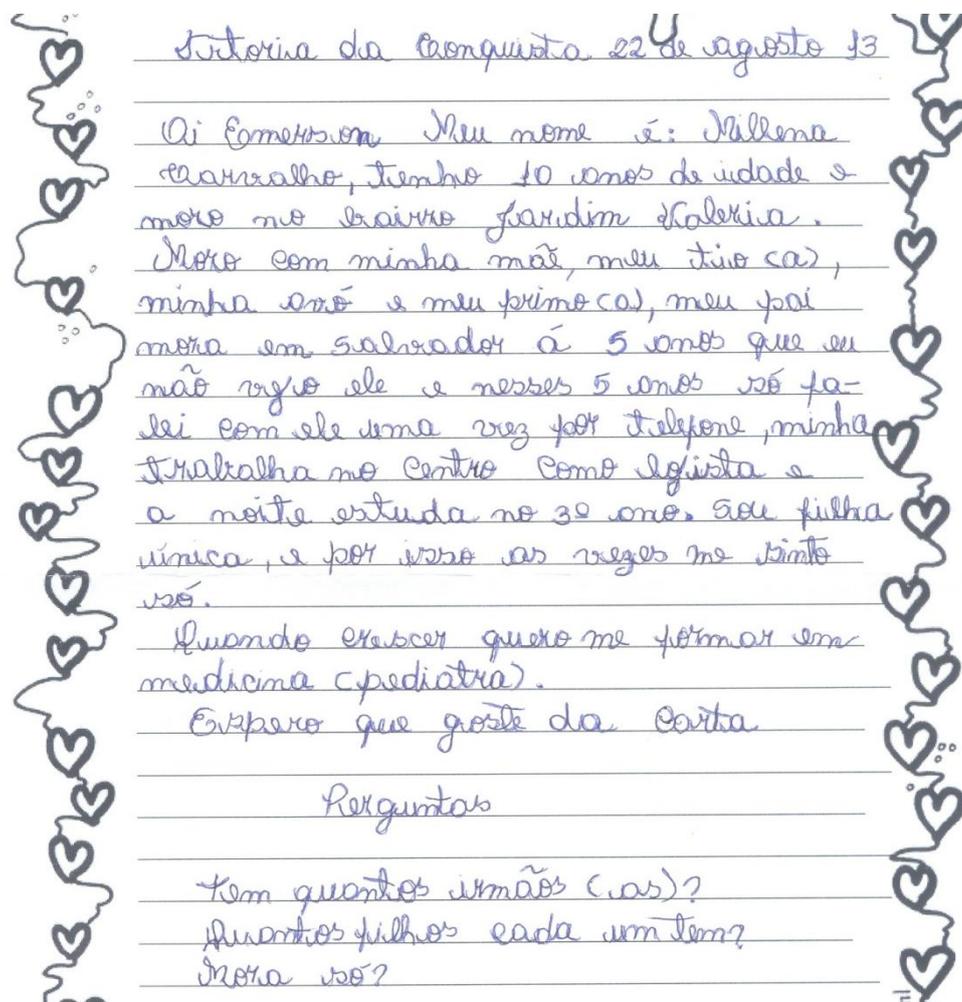
Carta pessoal



Querida tia Margarida,

Oi meu nome é Milena
eu gosto de brincar de boneca, de
bicicleta. Moro no bairro Jardim
Kolekiva. Os meus pais se chamam
Jozemaria e Fabiano.
Eu gosto das meus primos
Guilherme e Emilio. M

Figura 01: Carta pessoal escrita por M em 02/09/2010 (7 anos)



Tutoria da conquista 22 de agosto 13

Oi Emerson, meu nome é: Milena
trabalha, tenho 10 anos de idade e
moro no bairro Jardim Kolekiva.
Moro com minha mãe, meu tio (a),
minha avó e meu primo (a), meu pai
mora em Salvador a 5 anos que eu
não vejo ele e nestes 5 anos só fa-
lei com ele uma vez por telefone, minha
trabalha no Centro como assistente e
a noite estuda no 3º ano. Sou filha
única, e por isso as vezes me sinto
só.

Quando crescer quero me formar em
medicina (pediatria).

Espero que goste da carta.

Perguntas

Tem quantos irmãos (as)?
Quantos filhos cada um tem?
Mora só?

Figura 02: Carta pessoal escrita por M em 22/08/2013 (10 anos) ¹

¹ Carta dirigida ao profº .Emerson Tadeu Cotrim/UNEB que, por um período, colaborou com a pesquisa, participando dos encontros com a turma.

2.1 Análise comparativa

Operações de linguagem	1ª carta pessoal	Última carta pessoal
Representação do contexto social	M faz uma apresentação de si: nomes dos pais, endereço; apresenta nomes dos primos preferidos.	M faz sua caracterização; descreve sua vida, revelando a dor de não conviver com o pai e mostra sonhos para o futuro: ser pediatra.
Estruturação discursiva do texto	M adota uma estratégia discursiva única e a escrita gira em torno de sua apresentação.	Nesta carta, a criança se coloca no discurso, imprimindo um tom pessoal mais marcado. Realiza uma injunção: Oi, Emerson Faz questionamentos: abrindo novas interlocuções. Observa-se mais fluência discursiva e firmeza: Espero que goste desta carta Apresenta estratégia discursiva mais diversificada: apresentação, caracterização da família, planos para o futuro, demonstra curiosidade pela vida do seu interlocutor;
Escolha de unidades Linguísticas	Nessa carta, M utiliza-se de expressão interpelativa na abertura da carta: Oi, meu nome é M. Faz uso de dêiticos e se mostra coerente com a estratégia de autoapresentação.	M utiliza-se de expressões interpelativas. Mostra coerência no uso das unidades linguísticas. Faz uso de marcador temporal desencadeando a progressão do texto (quando eu crescer...). Utiliza-se de parêntese como recurso para destacar informação (pediatra); marca gênero utilizando (os) (as); Utiliza-se de expressões de saudações ao final da carta.

Quadro: 01 Análise comparativa carta pessoal aos 7 anos e aos 10 anos

Carta contando um filme

Historia da Borquilha e do estudo
do

Olá tia margarete

Tudo bem?

Eu gosto de estudar e ler historinhas
agora vou contar o filme do wally o
gato. O filme foi muito bom. Ele salta
que a gente tem que cuidar da natureza
o wally defende a natureza e ele se
apresenta por Bob.

Figura 03: Carta contando um filme , escrita por M em 21/10/2010 (7 anos)



História da Conquista (BA) 17 de outubro de 2013

Oi Emerson!

Tia Margareth veio nos fazer outra visita, desta vez trazendo um filme super legal, o nome dele é "Meu marido roubou".

Ele fala de um homem muito malvado chamado "Gru", ele rouba várias coisas, a casa dele é escura com o jardim morto sem flores. Mais um foras chamado "Reter" rouba sua forma de ladrão, por isso ele tem a ideia de roubar a lua. Com o raio-encolhedor ele podia encolher qualquer coisa, mais Reter tinha roubado o raio-encolhedor.

Logo depois ele percebeu que não poderia entrar há de fato nenhum. Então ele viu três menininhas os objetos que vendiam biscoitos elas se chamavam: Margo, Edith e Agnes. Elas conseguiram entrar e ele resolveu roubar-las pois assim pegariam o raio-encolhedor, ele adotou as três, mas não gostaram muito da casa.

Então ele pediu a seu amigo Dr. Máximo que fizesse biscoitos rolos, depois que o Dr. Máximo fez os biscoitos rolos colocou seu plano em prática e conseguiu. Então ele precisava de dinheiro para construir o foguete e o dia que ele ia para lua era o mesmo dia da apresentação de baile das meninas, ele faltou!

O Reter resquestrou as meninas mas ele

...in my heart!



Conseguiu recupera-las e assim acaba a história.

Figura 04: Carta escrita por M em 17/10/2013 (10 anos)

2.2 Análise comparativa

Operações de linguagem	1ª carta contando um filme	Última carta contando um filme
Representação do contexto Social	<p>Na primeira carta produzida, M percebe o contexto da interação pela escrita e não se limita somente à tarefa solicitada, mas busca manter a interlocução com a mediadora e se revela um pouco naquilo que gosta.</p> <p>Depois fala de sua percepção sobre o filme assistido.</p>	<p>Na segunda carta produzida, M atende à tarefa solicitada e empolga-se na narração do filme: reconstitui cenário, conflitos, nomes de personagens e desfecho, demonstrando percepção do contexto social ao qual a narrativa remete.</p> <p>Apresenta uma escrita objetiva, mais fluente e amadurecida.</p>
Estruturação discursiva do Texto	<p>Na primeira carta, M fala que o filme foi bom e consegue generalizar dizendo que o homem tem que cuidar da natureza, assim como Walle fazia.</p>	<p>Na última carta produzida, M concentra-se no objeto de discurso: e narra com detalhes todo o enredo do filme.</p> <p>Apresenta a situação inicial, o conflito e desfecho final usando, ao longo da narrativa, marcadores temporal, explicativo e conclusivo.</p> <p>Observa-se fluência na narrativa, excelente organização dos fatos e entendimento dos sentidos do texto e excelente nível em termos de padrão discursivo e textual.</p>
Escolha de unidades Linguísticas	<p>Na primeira carta, M faz uso de fórmulas de interpelação:</p> <p>Oi, tia Margareth Tudo bem?</p> <p>Unidades linguísticas bem escritas e articuladas.</p>	<p>Na última carta M utiliza-se de expressões iterpelativas; mostra coerência e diversidade no uso das unidades linguísticas; faz uso de dêiticos, marcadores temporais, explicativos, pronomes na forma de ênclese e situa seu discurso a um trabalho anterior: desta vez tia Margareth trouxe ...</p> <p>Unidades linguísticas variadas, bem articuladas, demonstrando ampliação dos recursos expressivos e ampliação de vocabulário.</p>

Quadro: 02 Análise comparativa carta contando um filme aos (7 anos) e aos (10 anos)

Os quadros comparativos, mostrados acima, revelam as marcas que caracterizam a escrita de M, e também demonstram a força das atividades interativas, que, mesmo sem a intenção formal de ensino, acabam por desencadear inúmeras aprendizagens pela ação mediadora da escrita. Os *textos- suportes*, usados na primeira fase da pesquisa, além de enriquecer a situação interativa, funcionou, em certa medida, como pista, índices para o que o sujeito M confrontasse seu saber e ampliasse seus recursos na escrita. Não só os textos suportes, mas as situações de leitura e escrita, vivenciadas dentro e fora da sala de aula, contribuem para alargar as percepções da regularidades linguísticas, textuais e discursivas.

No que se refere à *representação do contexto social*, M demonstra-se bem inserida no contexto social; percebe a função social de cada gênero e a quais contextos, cada gênero produzido remete: se apresentando pela carta e estabelecendo conversas; resgatando o tema dos filmes – seus personagens, conflitos e desfechos.

Em relação à *estruturação discursiva* pode-se dizer que o sujeito M foi capaz de reconhecer os Objetos de discursos dos filmes assistidos e comentá-los, de forma breve no caso do filme **Wall-e** e, de maneira mais alongada e empolgante, caso do filme “**Meu Malvado Favorito**”, último filme assistido com o grupo e que foi contado por M, de maneira detalhada.

As escritas de M demonstram bom nível de *escolhas de unidades linguísticas*: utiliza-se de interpelativos, expressões dêiticas, expressões apreciativas, conectivo para expressar concordância com sua interlocutora, conectivo temporal para desencadear a progressão temática, demonstra coerência com a estratégia de escrita que assume no início de cada texto e, apesar de, no início da pesquisa, ter revelado: “não gosto de escrever”, passou ter mais fluência na escrita. Embora na análise realizada não se tenha dado ênfase à estrutura composicional de cada gênero produzido, observamos que este aspecto é facilmente percebido pela criança acompanhada, mas não há uma rigidez nesse sentido, pois, às vezes, M matinha um padrão de percepção da estrutura composicional e, muitas vezes, essa percepção era parcial, sobretudo nos gêneros *cartões de natal* e *diários*, neste artigo, não apresentados. Essas idas e vindas não podem ser consideradas como ponto negativo, tendo em vista que as circunstâncias de produção, assim permitiam: (escrita livre, espontânea). No entanto, é preciso ressaltar que do confronto de escrita livres, com as escritas mais formais/intencionais é que a criança, na escola, como fora dela, vai desenvolvendo as habilidades da escrita.

O sujeito M, no ano de (2010), encontrava-se com sete (7) anos de idade, e em 2013 com dez (10) anos e, ao longo desse período, desenvolveu bastante sua fluência discursiva e, se tiver oportunidade, vai caminhar para uma escrita, cada vez mais elaborada, inclusive no que se refere à ortografia, acentuação, pontuação aspectos que podem ser trabalhados, ensinados, tomando como base as próprias produções dos alunos, bem como textos de apoio (livro didático, literários, montagens de tarefas específicas para cada aspecto etc.). Pode-se

dizer que os textos escritos por M apresentam uma gama significativa de conhecimentos acumulados e houve muitos avanços no modo de escrever, no que diz respeito à qualidade da escrita, bem como em relação à fluência comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Possibilitar a leitura e a produção de textos coesos, coerentes e estabelecer situações de produção bem definidas é muito importante no contexto de ensino, para que a criança possa perceber *o que pode ser dito, nesse ou naquele gênero textual; como o dizer se efetua*, tendo em vista as particularidades enunciativas, posições enunciativas e os tipos discursivos acessados na configuração de cada gênero textual, bem como compreender os mecanismos que levam à coerência textual – suas relações lógicas e discursivo-argumentativas.

Além dos gêneros *cartões de natal e diários*, escritos ao longo dos quatro anos da pesquisa (não apresentados nesta análise) e, pelas escritas aqui apresentadas, é possível assegurar que esta criança lidou de maneira particular com os sentidos dos textos e que a apropriação dos gêneros textuais se deu por processos de continuidade e rupturas, tratando-se, de uma apropriação contínua e progressiva, sendo as atividades interativas de escrita excelentes meios de promover a expressividade, a compreensão e a produção de sentidos. cremos que tomar os gêneros textuais em *uso real*, entre outras atividades, é instrumentalizar a criança para participar com maior fluência nas diversas situações enunciativas, inserindo-a em situações de leitura e escrita, com as quais ela vai se deparar por toda vida.

Este estudo revelou que o engajamento da criança nas situações de leitura e escrita, estabelecidas em contexto escolar interativo, possibilitou a expressividade; a criação de vínculos afetivos com seu interlocutor; a incorporação de marcas específicas de cada gênero textual, mas, sobretudo, promoveu o desenvolvimento de operações de linguagem importantes na construção, articulação e produção de sentidos do texto. Observou-se que os textos lidos e produzidos durante a pesquisa constituíram um conjunto de pistas, índices, a partir dos quais o sujeito M incorporou a *representação do contexto social*; percebeu a *estruturação discursiva* cabível para cada texto e, continuamente, incorporou *unidades linguísticas* variadas, o que contribuiu para maior fluência expressiva e discursiva, nitidamente, notada em seus textos escritos.

REFERÊNCIAS :

- BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRONCKART, J.P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Ed. da PUC-SP; EDUC, 1999.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.(Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.185p.
- GARCEZ, L. H. do C.. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. *A linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (série Debates 1).
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. BEZERRA, M.A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4. ed.Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. (orgs) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de letras, 2002.