

O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE TEXTUALIZAÇÃO ESCRITA: O EVENTO RECONTANDO HISTÓRIAS”¹

Sandoval Nonato Gomes SANTOS

RESUMO *É proposta deste trabalho caracterizar os modos de relação dialógica que escreventes-alunos estabelecem com a linguagem em um evento particular de produção escolar da escrita - o “Recontando histórias”. Essa caracterização é constituída pelo recurso que fazemos ao conceito de gênero discursivo, tal como abordado na reflexão bakhtiniana. Nosso primeiro movimento consiste em estabelecer uma conceituação de gênero discursivo segundo uma perspectiva enunciativo-discursiva. Em seguida, procedemos à caracterização do que denominamos evento “Recontando histórias” e dos gestos enunciativos de que se constitui, o que nos leva a uma decisão metodológica importante: dentre os gestos enunciativos constitutivos desse evento, centramos nosso interesse em dois: a) o atribuído ao professor, quando conta a história e quando tenta estabelecer o direcionamento que a atividade de recontar deve tomar - gesto organizado no gênero “instruções” - e b) o gesto de recontar dos alunos, ocasião em que circulam tanto pelo gênero “instruções” quanto pelo gênero, no caso particular deste nosso estudo, “lendas”. Finalmente, passamos à análise de um conjunto de textos escritos por alunos de segunda série do ensino fundamental do Núcleo Pedagógico Integrado - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará - nos anos de 1995 e 1996. Apreender os gestos enunciativos indiciados nesses textos foi possível graças a um modo particular de abordá-los, definido nos limites do que tem sido denominado paradigma indiciário. O método indiciário determinou não somente um modo particular de encarar as pistas lingüísticas, como também um modo de compreender a constituição do sujeito que reconta histórias.*

¹ Texto resultante da Dissertação de Mestrado, intitulada “O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita”, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, no dia 20 de dezembro de 1999, sob orientação da Profª Drª Raquel Salek Fiad.

ABSTRACT *This thesis describes how students learning to write establish dialogical relations with language when retelling written stories in a classroom event. Taking into account that discourse genres are produced in different social activities, this study explains how students move through discourse genres that emerge in this particular event. This study has three parts. First, the concept of discourse genre is discussed on the basis of Bakhtin's concept of discourse genres as relatively stable forms of utterance. Secondly, the elements that constitute the event "Retelling stories" are characterized considering two aspects: the role attributed to the teacher as he tells the story, suggesting - through a particular genre called "instructions to writing" - how the students can retell the story; the activity of retelling as realized by the students, a result of the moving through the "instructions" and other genres that have been presented, such as "legends". Finally an analysis of written texts is presented. These texts were written by second grade elementary school students at the Núcleo Pedagógico Integrado (NPI) - Escola de Aplicação of the Universidade Federal do Pará (UFPA) in 1995 and 1996. The methodological procedures were based on what has been denominated as indiciary paradigm, which permits both the apprehension of linguistic traces manifested in the texts, as well as an understanding of how the subject/writer who retells stories is constituted.*

1. PARA UMA COMPREENSÃO DO CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO

Quando Bakhtin [1952-3] (1997:279) afirmou serem os gêneros discursivos "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" das várias esferas da atividade humana, não dissociava tal conceituação de todo o aparelho teórico - que há muito vinha constituindo - explicitamente marcado pelo *dialogismo* como princípio fundamental da linguagem. Esse caráter dialógico da linguagem estaria materializado, na reflexão do autor, por um certo modo de encarar o próprio enunciado, tomado como "*unidade da comunicação verbal*" e definido como um "*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*" (p. 291). Garantia-se, por essa formulação, a historicidade como constitutiva da linguagem, uma vez que o *enunciado concreto* - como designaria o autor - convoca outros enunciados quando de seu aparecimento, não localizando-se, portanto, no domínio do psiquismo individual de um suposto "*Adão mítico*" que teria o controle absoluto sobre os sentidos que veicula nem no espaço da universalidade e da estabilidade, em cujo domínio não haveria mais o individual, e o sistema independeria do sujeito falante.

Ora, se Bakhtin define o enunciado como um "*elo da cadeia muito complexa de outros enunciados*" e se os gêneros, na reflexão do autor, são "*tipos relativamente estáveis de enunciados*" das várias esferas da atividade humana, não é difícil pensarmos nos gêneros como um certo modo de organização, na continuidade

de enunciados *relativamente estáveis*, da descontinuidade própria de interações verbais que compõem eventos enunciativos particulares².

Os gêneros seriam, então, constitutivos dos diversos modos de funcionamento desses eventos enunciativos, o que nos autoriza a pensar que eles mantêm uma relação necessária com práticas de produção de sentido que lhe são anteriores. A idéia mesma de *acabamento específico do enunciado*, proposta por Bakhtin, parece relacionar-se com a exigência de assegurar uma certa completude, uma certa estabilidade ao que é constitutivamente instável, não-linear - as interações verbais, o acontecimento enunciativo, a linguagem e o sujeito que enuncia. Pensamos nessa *estabilidade flexível* que os gêneros engendram como necessária para que os sujeitos-falantes estabeleçam interações verbais, já que não construímos sentidos originais cada vez que enunciamos. Uma tal originalidade levaria, provavelmente, à impossibilidade absoluta de qualquer interação. É nesse sentido que podemos assegurar a natureza histórico-social dos gêneros discursivos, na reflexão bakhtiniana. Essa historicidade tanto aponta para eventos enunciativos que são prévios à constituição dos gêneros quanto possibilita o aparecimento de novos eventos enunciativos.

É assim que, partindo da reflexão bakhtiniana, podemos definir os gêneros discursivos como os diversos modos de organização do acontecimento enunciativo no qual se localizam as interações verbais entre os indivíduos. Esses modos de organização plasmam, na cadeia de enunciados concretos (orais e/ou escritos), eventos enunciativos que, por definição, são instáveis. Os gêneros são, então, da ordem da *sistematicidade flexível* de eventos enunciativos prévios, o que aparece como necessário para a própria existência e constituição do sentido entre sujeitos sócio-historicamente condicionados. Ao mesmo tempo, eles permitem a constituição de novos eventos enunciativos - tendo, portanto, um caráter também prospectivo - já que oferecem um horizonte enunciativo possível - mais ou menos padronizado - em que novas interações podem acontecer.

2. O CONCEITO DE GÊNERO DISCURSIVO E O GESTO DE RECONTAR HISTÓRIAS

Foi exatamente pelo recurso ao conceito de gênero discursivo, tal como proposto por Bakhtin, que vislumbramos a possibilidade de caracterizar a relação que escreventes-alunos mantêm com a linguagem em eventos escolares de produção da escrita. Isso porque um tal conceito pôde nos permitir tratar dessa relação, de um lado, evitando a simples descrição de configurações textuais a partir de categorias pré-estabelecidas nos estudos sobre escrita e diretamente aplicáveis a textos tomados

² Os termos “evento” e “acontecimento” identificam-se neste nosso estudo. No entanto, quando mencionarmos “evento”, estaremos tratando de uma particularização do “acontecimento enunciativo”.

como *produtos* e, de outro lado, problematizando essa relação por meio da consideração da dinâmica das práticas de leitura/escrita em contexto escolar.

Dentre o conjunto de práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita, centramos nosso interesse em um evento particular - aquele por nós denominado "Recontando histórias". Foi exatamente no âmbito desse evento que foram escritos os trinta textos que constituem o *corpus* analisado em nossa dissertação de Mestrado. Esse conjunto de textos foi constituído como *corpus* de nossa pesquisa por meio da seleção de um conjunto maior de textos produzidos por alunos de segunda série do ensino fundamental do Núcleo Pedagógico Integrado - Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará -, durante os anos de 1995 e 1996. Tendo uma história particular de constituição, nosso *corpus* aponta também para a história de constituição de um *olhar* sobre ele. Esse *olhar* está constitutivamente marcado pelo fato de termos estado envolvidos com os escreventes-alunos na ocasião em que os textos foram produzidos, na posição de professor da turma.

Eleger o evento "Recontando histórias" como lugar de observação da relação escrevente-aluno/linguagem exigiu que puséssemos em questão o próprio sentido do gesto de "recontar histórias". E mais: exigiu que definíssemos o contorno etnográfico desse evento no conjunto de práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita. A partir dessas duas ordens de problemas, foi-nos possível definir uma primeira suposição: o evento de que nos ocupamos colocaria em cena uma série de gêneros discursivos em que se inscreveriam os alunos quando escrevem textos na escola. Ficou delimitado, assim, que nosso interesse não se vincularia a qualquer tentativa de proceder a uma descrição exaustiva dos gêneros que adquirem, supostamente, uma certa estabilidade no evento de que nos propusemos ocupar, mas de caracterizar, a partir daquela suposição mencionada, certos modos de circulação dialógica dos escreventes-alunos por esses gêneros.

Dentre os gestos enunciativos constitutivos do "Recontando histórias", centramos nosso interesse em dois: a) o atribuído ao professor, quando conta a história e quando tenta estabelecer o direcionamento que a atividade de recontar deve tomar - gesto organizado no gênero "instruções para a atividade de produção escrita" - e b) o gesto de recontar dos alunos, ocasião em que circulam tanto pelo gênero "instruções" quanto pelo gênero, no caso particular deste nosso estudo, "contos de fadas" e "lendas".

No que respeita à compreensão do que seria "recontar histórias", consideramos que o que define esse gesto é o fato de ele estar constitutivamente intrincado no domínio do narrar. Essa decisão de localizar os gestos enunciativos dos escreventes-alunos, em sua tarefa de recontar, no plano de uma narratividade constitutiva tem pelo menos duas implicações, uma de caráter mais metodológico e outra de caráter teórico.

Em termos metodológicos, nossa decisão evita que tratemos os textos a partir de determinadas marcas lingüísticas que os inscreveriam necessariamente em tipologias definidas *a priori*: caberia, nesse sentido, detectar as marcas lingüísticas

presentes nos textos e, então, organizá-los segundo esquemas de classificação pré-concebidos, sem qualquer interesse em explicar a relação entre escrevente e linguagem que emerge na atividade mesma de produção escrita. Uma tal visão reduziria os textos a *produtos* e estaria impedindo que interpretássemos, tal como propõe Geraldí (1996:145), os “processos indiciados nos produtos”.

Essa decisão metodológica decorre da de caráter mais teórico, baseada na opção de Corrêa (1997: 09) de considerar a narratividade - “*presente sempre que o homem enuncia*” - como “*princípio enunciativo e não enquanto tipo (ou gênero) de texto*”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a tarefa de “recontar histórias”, composta de gestos enunciativos organizados em gêneros diversos - tais como os gêneros “relatos de experiência”, “contos de fadas”, “resumos” - é constitutivamente narrativa. É nesse sentido que podemos supor que, tanto quanto outras marcas de enunciação, a narratividade ganha especificidade de acordo com o gênero em que ocorre.

O que vale discutir, tendo considerado a decisão teórica exposta, é o que particulariza a enunciação narrativa quando imbricada na tarefa escolar de “recontar histórias” e não, por exemplo, na tarefa de “dissertar sobre um tema”.

Consideramos que a particularidade dessa enunciação refere-se à produção de um efeito de referencialidade como constitutivo da tarefa de “recontar”, mesmo porque o *recontar* parece já pressupor o *contar*, o que indicia uma relação intertextual necessária, embora nem sempre suficientemente mostrada na materialidade lingüística dos textos produzidos.

Como podemos perceber, as principais questões a que esta investigação se refere guardam um pressuposto fundamental, que diz respeito à própria possibilidade de tomar certas *formas de enunciar* - no caso deste nosso estudo, os “contos de fadas”, a “lenda” e as “instruções para a atividade de produção escrita” - como gêneros. O que estaria em jogo nessa definição? O que ocorre quando um gênero, já constituído e com uma história própria de circulação, passa a integrar o conjunto de práticas escolares de produção da escrita? Quais as condições de enunciação que permitem seu aparecimento ou seu redimensionamento (quando mudam as condições em que foi inicialmente plasmado)?

3. OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO EVENTO “RECONTANDO HISTÓRIAS”: MODOS DE CIRCULAÇÃO DIALÓGICA NOS TEXTOS PRODUZIDOS.

Vejamos como se constitui a circulação dialógica dos escreventes pelos gêneros que, a nosso ver, adquiriram uma certa estabilidade no evento “Recontando histórias”. Para tanto, analisemos, inicialmente, as instruções de uma das propostas de produção de textos apresentadas aos alunos. Trata-se de instruções relativas à

lenda “A Cobra Grande”, texto-base³ apresentado como referência para a atividade de recontar proposta aos alunos. Como existem várias versões dessa lenda, cabe esclarecer que a que está sendo considerada neste nosso estudo foi a versão que se configurou em um jornal de ampla circulação da cidade de Belém - *O Liberal*. Não nos parece inútil, portanto, sintetizar a versão de que nos utilizamos no evento “Recontando histórias”.

“Uma índia, chamada Pacoca, desperta, por ser muito bela, a atenção de dois índios da taba. Um deles é filho do Pajé, mas é pelo outro que a índia se enamora. O filho do Pajé pede, então, ao pai que faça um feitiço contra a índia. O pajé acaba por transformar a bela índia numa horripilante cobra que, algumas vezes, era vista na forma de um imenso navio navegando os rios amazônicos ou na forma de uma ilha que flutuava e que se movimentava para diferentes pontos desses rios (numa das versões, a cobra teria se fixado no subsolo de uma igreja). O encanto só seria desfeito se um bravo guerreiro cortasse, com uma faca virgem, a ponta do rabo da cobra. Ao fazer isso, o guerreiro deveria correr sem olhar para trás. Caso contrário, enlouqueceria. Ninguém nunca conseguiu realizar a façanha. E, se algum dia alguém conseguisse, a cidade mais próxima de onde o feitiço ocorreria submergiria para sempre nas águas dos rios da Amazônia.”

3.1. “De quando a Índia tornou-se Cobra”: as instruções como gênero discursivo

Produção de Texto

Como você percebeu, na Lenda da Cobra Grande o encanto só pode ser quebrado se um corajoso guerreiro cortar a ponta do rabo da cobra, fazendo com que ela volte a ser uma índia bela e atraente.

E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra? Conte-nos esta história.

No caso do funcionamento dessa instrução, o que chama inicialmente a atenção é o fato de ela circunscrever explicitamente o texto-base - que estava servindo de referência à atividade - ao gênero “lenda”. Isso ilustra bem aquela percepção de que um gênero - no caso, as instruções - pode ser suporte para a nomeação de outros gêneros. Restaria pôr-se em questão se o gesto de designar o gênero “lenda”, na instrução, tem alguma implicação na produção escrita dos alunos: se o texto-base não tivesse sido alçado à condição de “lenda” pelas instruções, o que teria acontecido?

Outro aspecto relevante nessa instrução é o enunciado-síntese inicial, que parece eleger um fragmento do texto-base - a quebra do encanto investido contra a índia - como enunciado-motivação da atividade. Podemos supor que o próprio gesto de eleger um fragmento do texto-base para compor a instrução se, de um lado, constitui-se como o registro de uma certa leitura do professor, de outro, indicia um

³ Estamos designando, aqui, de “textos-base” aqueles textos apresentados aos alunos para que, a partir deles, outros textos pudessem ser produzidos.

determinado direcionamento para a atividade, explicitamente configurado no trecho “*Como você percebeu*”. Anulam-se, desse modo, todas as demais leituras possíveis desse fragmento e, ainda, a possibilidade de outros fragmentos - não exatamente esse - ter-se configurado como mais relevante para os escreventes-alunos durante o gesto do professor de “contar a história”. Assim, pelo enunciado-resumo, essa instrução produz um efeito de evidência: a interpretação do texto-base configurada nesse enunciado-resumo aparece como a única válida e a que remete *mais adequadamente* à lenda contada. Esse efeito de evidência está indiciado pelo próprio uso do “você”, que pode estar remetendo a um uso genérico, nos limites de uma universalidade que emerge como já-dada, como inquestionável porque verdadeira: “você” funciona, nesse caso, como “todo mundo” ou “qualquer um”.

É interessante perceber que esse uso diferencia-se do que é feito logo na seqüência seguinte: “*E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?*”. Nesse caso, o “você” parece marcar a tentativa de estabelecimento de interlocução, podendo estar no lugar do “tu”. Não nos parece irrelevante o fato de ele aparecer, nesse caso, no interior de uma pergunta, o que a uma estratégia de interpelação do outro pelo recurso às perguntas. Ainda sobre essa seqüência, é relevante a “*estratégia de tematização*” (Koch, 1997:74-86) de que se utiliza a instrução, isto é, opera-se um *deslocamento à esquerda* do sintagma nominal *você*, sem retomada pronominal, ou seja, com elipse (categoria vazia) - “*E você, que outra solução [] arrumaria...?*”. Com essa estratégia de tematização, a instrução pretende aproximar-se do interlocutor (tal como acontece na conversação oral). Vemos, então, que o modo de organização seqüencial da instrução traz marcas que remetem à narratividade como princípio enunciativo. É exatamente por meio da remissão à narratividade que se estabelece a tentativa de interpelar o outro-escrevente como co-participante do gesto de recontar, o que está materializado, por exemplo, no recurso à pergunta de que faz uso a instrução analisada.

Perpassando essa tentativa mais explícita de estabelecimento da interlocução, aparece a pretensão de garantir a liberdade do escrevente para produzir mudanças no texto-base. Essa pretensão emerge como possibilidade de o escrevente arrumar uma “*outra solução para quebrar o encanto da cobra*”. Outro indício da tentativa de estabelecer uma espécie de reciprocidade de relações entre professor e alunos é o uso do “*Conte-nos*”, que relativiza um suposto direcionamento da atividade proposta.. Essa relativização é só aparente, já que na continuidade do enunciado temos “*esta história*”. Ora, trata-se de contar “*esta*” e não outra história, ou seja, a que o professor elegeu quando optou por um fragmento particular do texto-base. Fica garantida, assim, a vontade de que os alunos recontem a história, mesmo que possam produzir mudanças no enredo do texto-base. É interessante notar que, à pretensão de que os alunos não só recontem o texto-base, no sentido de que não apenas o reproduzam tal e qual, acrescenta-se a constrictão que tenta circunscrever o próprio gesto de recontar: ele deve ter como referência a mudança do fragmento do

texto-base que versa sobre a quebra do encanto da cobra, tendo que incidir sobre esse e não outro fragmento.

3.2. Os gestos enunciativos indiciados nos produtos: os textos dos alunos

Dentre todos os textos produzidos em referência à lenda da “Cobra Grande”⁴, um merece destaque, no início desta nossa análise, exatamente pelo fato de ser o texto em que de modo mais explícito o escrevente representa o enunciado interrogativo da instrução - “*E você, que outra solução arrumaria para quebrar o encanto da cobra?*” - como uma “pergunta a ser respondida” de maneira direta.

1) “*Para Quebrar o feitiço que o caçador colocou na índia precisa, pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande, e depois liberta a índio do feitiço que o cassado colocou, eu mesmo Fábio vol cortar o rabo da cobra grande.*” (Texto: Quebra o encanto da cobra grande)

A fixação do escrevente no enunciado interrogativo da instrução configura-se por uma retomada de parte da estrutura desse enunciado: após retomar a seqüência “*Para quebrar*”, o escrevente renomeia a ação e o próprio agente que desencadeiam a transformação da índia em cobra. É assim que o “*encanto*” torna-se “*feitiço*” e o “*pajé*” torna-se “*caçador*”. Outro aspecto que individualiza essa ocorrência é o modo como se configura a *réplica* do escrevente à exigência da instrução de que “*outra solução*” deveria ser encontrada para quebrar o encanto da cobra. O escrevente, no caso, retoma a solução que aparece no texto-base - “*pegar um facão e cortar o rabo da cobra grande*” -, mas insere um outro elemento: em sua divisão enunciativa, representa-se, de um lado, como figura textual, agente da quebra do encanto - “*eu mesmo Fábio*” - e, de outro lado, como sujeito-aluno que busca satisfazer à injunção da instrução que exige uma resposta do escrevente à questão apresentada. Nesse caso, a resposta do aluno ao enunciar “*eu mesmo*” pode remeter à seqüência interrogativa da instrução iniciada por “*E você*”.

Esse exemplo é suficiente para se caracterizar como enunciado mais proeminente da instrução o enunciado interrogativo. É bem verdade, entretanto, que esse enunciado só funciona no conjunto da instrução por estar associado ao enunciado-síntese, que elege a quebra do encanto da índia como fragmento mais relevante do texto-base.

Já quanto ao enunciado apelativo da instrução - “*Conte-nos esta história*” -, os escreventes o representam como inserido na tarefa de “recontar”. Isso nos leva a supor que, embora não se configurando explicitamente na instrução como “tarefa de recontar”, a atividade em questão visou funcionar como um “recontar”, já que, por intermédio da instrução, elegeu um fragmento particular do texto-base sobre o qual *deveriam* fixar-se os textos dos alunos.

⁴ Apresentamos, neste texto, apenas parte do *corpus* analisado em nossa dissertação.

À exigência de atender ao fragmento do texto-base posto em evidência pela instrução, a grande maioria dos escreventes - dezesseis do total de vinte textos - iniciaram seus textos com marcas explícitas de circunstancialização temporal, buscando contextualizar a circunstância da quebra do encanto da cobra. Isso, a nosso ver, indicia também um modo de circulação dialógica do escrevente pela instrução: embora pudesse, por meio de uma determinada leitura da instrução, iniciar seus textos pela circunstância da quebra do encanto - e fixar-se apenas nisso -, o escrevente supõe ser necessário retomar outros elementos do texto-base, tais como o conflito entre os dois índios, a não-preferência da índia pelo filho do pajé e a intervenção deste último. Dentre os vinte textos que constituem esta parte de nosso *corpus*, 14 (quatorze) deles trazem como marca de circunstancialização temporal o “Era uma vez”; outros dois iniciam com outras marcas - um com “Um dia” e o outro com “Serta vez”. Os demais textos - 04 (quatro) do total - não trazem, em seu início, marcas explícitas de circunstancialização temporal.

Supondo que o enunciado interrogativo da instrução é o que se apresenta como o mais proeminente, vejamos como o escrevente organiza, por intermédio de uma *réplica* a esse enunciado, a dialogia com a instrução e, por tabela, com o texto-base.

- A dialogia com a instrução configura-se por uma fixação quase exclusiva no enunciado interrogativo e, mais especificamente, no início dele - no elemento topicalizado “você”. Nesse caso, é interessante observar, tal como o exemplo dado no início desta seção de nosso estudo, que o escrevente se representa como sujeito-locutor, como figura textual que pode solucionar o problema do encanto da cobra. Por outro lado e conseqüentemente, ao enunciar “eu”, o escrevente supõe estar atendendo à própria solicitação, imposta pelo enunciado interrogativo, de “arrumar” uma solução para aquele problema. Trata-se, portanto, de uma *réplica* que, ao mesmo tempo em que dá uma configuração narrativa à circunstância da quebra do encanto, cumpre uma injunção institucional - a injunção de “dizer algo”, de responder. Vejamos um texto.

02) “Eu sou um guereiro muito valente e corajoso vou corta o rabo da cobra e liberta a índia do feitiço e eu Jolbe vou liber ta a índia da noça terra.” FIM (Texto: A cobra grande)

- Ainda que o enunciado interrogativo da instrução continue sendo o mais proeminente, os textos a seguir procuram contextualizar a circunstância da quebra do encanto. A dialogia com a instrução, nesse caso, é constituída pela suposição dos escreventes de que é necessário não apenas garantir a relevância daquele enunciado interrogativo como também integrá-lo a uma configuração narrativa que lhe atribua coerência. É assim que, ao retomar o texto-base:
 - a) os escreventes inventam outra solução que não a proposta no texto-base, trazendo ao texto produzido outras referências intertextuais, tais como as

relativas à linguagem cinematográfica ou as relativas a textos pertencentes ao gênero “contos de fadas”.

03) “*Era uma vez uma índia e ela estava enfeitiçada e virou uma cobra e tinha outra cobra. Elas foram atrás de um navio e começaram a atacar, e eu estava no navio e cortei a cabeça das duas cobras. E uma cobra morreu e a outra cobra virou uma índia bela e atraente.*” (Texto: O feitiço da cobra **2º combate**)

04) “*Era uma vez uma índia muito bela e o Paje transformou ela em uma cobra muito grande e para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra e o índio deu um beijo na nele tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre.*” (Texto: A bela índia)

Em (03), temos a referência à linguagem cinematográfica de “filmes de ação”, que, em muitos casos, são produzidos em vários episódios (v. a série “*Star Wars*”, por exemplo). Essa referência - que aparece já no próprio título do texto - leva-nos, inclusive, a supor que o escrevente representa seu gesto narrativo como circunscrevendo-se à tarefa de *recontar*, uma vez que, ao dar um título a seu texto, assinala que se trata de um “**2º. combate**”, isto é, que o início da história a ser contada localiza-se em uma história anterior, que está sendo retomada.

Já em (04), a suposta solução para o encanto da cobra é constituída em referência aos “contos de fadas”. Nesse texto, a remissão aproxima-se do conto “A Bela Adormecida”, já que “*para desfazer o encanto tinha que dar um beijo na cobra*”, o que ocasionaria a quebra do encanto e, por conseguinte, o *happy end* do casal: “*tornou uma bela índia denovo e se casaram e viveram felizes para sempre*”.

b) os escreventes retomam a mesma solução que aparece no texto-base para a quebra do encanto da cobra.

05) “*Era uma vez uma cobra que se chamava pacoca a tinha sido amaldiçoada em cobra e ai Layse e lorena foram descobrir o misterio da cobra Lrena foi para mata perto igreja a cobra estava enterrada Layse e Lorena foram cortar o rabo da cobra debaixo da igreja Layse desenterrou Lorena cortou derrepente virou uma mulher linda.*” Altoras Layse e Lorena (Texto: Desfazendo o encanto da Cobra Grande)

06) “*O grandí sabio Pague dici na iscuridam disse meu filho saia da oca filho saiu sem peceber que Turi estava ouvindo a convessa de Pague. Eo índio Turi estava olhando de fora da oca e quando ele ouviu que a índia de seu coração era a cobra grande.*

Ele correu pegou a sua faca virgem e coreu atras da cobra grande e acho ela dormindo e aproveitou e cortou o seu rabo e ficarão felízis para sempre.” (Texto: Quebrando o encanto da cobra grande)

Pela leitura desses textos fica claro que os modos de reconfiguração da circunstância do texto-base relativa à quebra do encanto não são absolutamente iguais: ora mudam-se os agentes da quebra do encanto - caso do texto (05) - ora relaciona-se a quebra do encanto com o *happy end* dos contos de fadas - caso do texto (06).

- os escreventes procedem à caracterização das circunstâncias de aparecimento da personagem índia e do conflito que emerge do fato de ela despertar,

simultaneamente, o interesse de dois índios. Pode-se fazer menção à circunstância da transformação da índia em cobra, mas se apaga a referência à quebra do encanto, circunstância-chave para a instrução, conforme vimos. O que parece ocorrer, nesse caso, é o apagamento das instruções em favor de uma *réplica* ao texto-base, marcada pelo não-reconhecimento do enunciado interrogativo da instrução. O interessante é que esse modo de circulação dialógica do escrevente é o que mais se afasta do enunciado interrogativo da instrução, opondo-se mais radicalmente àquele modo de circulação - caracterizado anteriormente - em que a *réplica* à instrução configura-se quase como uma resposta direta ao enunciado interrogativo.

07) “Era uma vez, uma linda índia que se chamava, Pacota e o filho do Paje gostava muito dela e como a índia gostava de outro índio então o paje fez um negoso muito feio ele fez ela vira cobra e ate oje ela esta debaixo de uma igeja.” (Texto: A índia que virou cobra.)

08) “Era uma vez uma cobra grande e magica que era uma mulhe enfeitada pelo o pai do namorado dela. Mas só que ela gostava de outro, e o pai dele ficol muito orgulhoso diço que o pai queria que se casace com ela.” (Texto: O encanto da cobra magica)

- nos textos a seguir, o que parece ocorrer é o desconhecimento da circunstância que produz o conflito na lenda tomada como referência para a atividade - o encanto da cobra e a busca de uma solução para desfazê-lo. O gesto de recontar individua-se, nesse caso, exatamente por levar ao limite o não-reconhecimento da circunstância narrativa posta em destaque pelas instruções. Os escreventes orientam seus textos para outra espécie de conflito, o que acaba por fazer-lhes buscar também uma outra solução para o conflito inventado. Esse deslocamento, como podemos perceber pela leitura dos textos, produz “subversão” (Maingueneau 1989) não apenas em relação ao texto-base, como também em relação ao próprio gênero - lenda - em que o mesmo está imbricado.

09) “Serta vez eu estava brincando com mus amigos Marcelo, Rosalino, Tiago, Rafael e Ulace nós estávamos no campo quando a parecel uma cobra e nós corremos para sima do prédio e então pegamo uma flecha e a pomtam mos para a cobra a sim ter mina a istoria.” (Texto: O encanto da cobra Mágica)

10) “Era uma veis uma cobra gigante gostava come passarinho setor dia a cobra foi cassa passarinho ela viu um ninho de passarinho e o filho estava dentro do ninho o passarinho estava domido dentro do ninho de passarinho e o pai apareceu comdo a cobra estava pegando o ninho de passarinho comdo o pai apareceu a cobra jatinha pegado o ninho de passarinho quando o pai apareceu o ninho de passarinho não estava lá.” (Texto: O emquato da cobra grande)

Em (09) e em (10), o que se destaca é o sentido atribuído à cobra: em nenhum momento se faz referência ao fato - caro ao texto-base - de ela ter sido índia. Nesse caso, os alunos parecem somente eleger a personagem cobra do texto-base, apagando qualquer referência à “lenda” em que essa personagem adquire um sentido particular.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Aprender os gestos enunciativos indicados nesses textos foi possível graças a um modo particular de abordar tais textos, definido nos limites do que tem sido denominado *paradigma indiciário* de investigação - proposto por Carlo Ginzburg (1989) - e conforme a leitura que Abaurre et al (1995) e (Corrêa op. cit.) fazem dessa perspectiva teórico-metodológica de estudo. O método indiciário determinou não somente um modo particular de encarar as pistas lingüísticas - elas seriam indícios da relação escrevente-escrita -, como também um modo de compreender a constituição do sujeito que “reconta” - ele é singular não porque é um objeto empírico passível de uma localização singular que permanece sempre a mesma, mas porque se singulariza nas condições de enunciação que constitui e em que é constituído.

A análise dos textos apresentada pode nos permitir confirmar a suposição de que não há razões para se postular uma delimitação absoluta entre os gêneros. O caráter de mistura que deles é constitutivo leva, em termos pedagógicos - dentre outras implicações - à necessidade de se redimensionar a própria tipologização textual que circunscreve todo e qualquer texto nos domínios do que a escola toma como “narração”, “descrição” e “dissertação”, estando a primeira reservada ao ensino da escrita nas séries iniciais e a última a níveis mais avançados de escolarização. Por outro lado, uma tal mistura coloca questões relevantes do ponto de vista da prática científica: não há razões para se crer na possibilidade de linearização, por meio de uma análise que se pretenda “objetiva”, da não-linearidade constitutiva dos enunciados da escrita infantil. A tentativa de interpretação que fizemos, pela organização dos textos escritos segundo modos diversos de circulação dos escreventes pelos gêneros “instruções” e “lenda”, não pretendeu ser a única interpretação possível da relação escrevente-que-reconta/linguagem. Pelo contrário, trata-se de uma interpretação que adquire a estabilidade particular e constitutiva da própria prática de produção de saber, não havendo, portanto, segundo o lugar teórico-metodológico em que situamos nosso estudo, como postular uma caracterização definitiva e absoluta dos dados da escrita escolar infantil.

BIBLIOGRAFIA

- ABAURRE, M. B. M. et al. (1995). Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Lingüística Aplicada** 25. Campinas (SP): Ed. da UNICAMP, pp. 5-33.
- BAKHTIN, M. (1997). Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal** [1952-3]. São Paulo: Martins Fontes, pp. 277-326.
- CORRÊA, M. L. G. (1997). **O Modo Heterogêneo de Constituição da Escrita**. Campinas (SP). Tese (Doutorado em Lingüística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

- GERALDI, J. W. (1996). **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas (SP): Mercado de Letras - ALB.
- GINZBURG, C. (1989). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas, sinais – morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras. pp.143-179.
- KOCH, I. (1997). A construção do sentido no texto falado. In: **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto. pp. 59-110.
- MAINGUENEAU, D. (1989). **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas (SP): Pontes/Ed. da UNICAMP.