

GÊNEROS DISCURSIVOS: POSSIBILIDADES NAS SÉRIES INICIAIS

Cátia Amara HORST*
Clair Fátima ZACCHI**

ABSTRACT: The work, on the basis of the proposal of discursive gender of Bakhtin, presents argues that are results of the work of the docencia in discipline of theoretical-practical Studies of the education of the Portuguese Language in the course of Pedagogia. We verify in the space of professional performance, that the exploration of the text while discursive gender, in this level of education, has as main focus the subject/content/message of the text. In this direction, we will describe practical ours, having as focus didactic sequences with discursive gender, searching to demystifying the idea of that the text is only message/content/information, but too being explored the conditions of production of a gender. The challenge of the research is to make divulgation among the professors in the course of Pedagogia.

KEYWORDS: discursive genders; didactic sequence; series initial.

1. Aspectos iniciais

O trabalho com o gênero discursivo e a perspectiva metodológica a partir da sequência didática, no âmbito acadêmico, tem sido nossa preocupação, como professoras de disciplinas de Estudos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa, no ensino superior, nos cursos de Pedagogia. Partindo do pressuposto de que o acadêmico de Pedagogia irá atuar na educação infantil e nas séries iniciais, as relações professor/aluno serão construídas na e pela linguagem, por isso é importante que domine as teorias propostas para o trabalho a partir do texto, levando em consideração a perspectiva metodológica dos trabalhos com os gêneros discursivos, perspectiva presente, hoje, na metodologia do ensino da Língua Portuguesa, uma vez que qualquer enunciado faz parte de um gênero.

Tal pesquisa surgiu diante da análise das propostas que os acadêmicos desse curso lançam em sala de aula, na disciplina de Estudos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa e em seus estágios, no que se refere à exploração da linguagem e do texto, que, ainda, é usado como pretexto, visto que o que importa é a sua mensagem e não suas condições de produção. Assim, a diversidade de textos está presente nesse nível de ensino, mas sua função baseia-se na busca do conteúdo, ou seja, não é o domínio das situações de uso que importam para o ensino, mas somente a pergunta que guia a leitura “Qual é a mensagem do texto?” “Qual foi a intenção do autor?”. Além disso, as atividades práticas produzidas por esses acadêmicos, mesmo depois de encaminhamentos de propostas de trabalho com o gênero discursivo e sequência didática, em sua maioria, ficam distantes da proposta, o que nos leva a encaminhar discussões com os outros professores do curso, para que essa perspectiva não aconteça somente nessa disciplina, uma vez que todos trabalham com a linguagem e exploram de alguma forma o texto, e “usam” textos que contêm as informações necessárias para que o acadêmico/professor explore os conteúdos de sua disciplina nos textos, aí temos, por exemplo, o texto literário como a principal “vítima”.

Diante disso, partimos de um trabalho de reflexão com base na proposta da teoria do gênero discursivo, a partir de BAKHTIN e, em seguida, apresentamos atividades propostas na

* Mestre em Ciências da Linguagem; Universidade do Oeste de Santa Catarina.

** Mestre em Educação; Universidade do Oeste de Santa Catarina.

disciplina. A pesquisa prevê a análise dos trabalhos dos alunos, todavia, tendo em vista que a disciplina não ocorreu no semestre anterior, não tínhamos os trabalhos para verificar, e os trabalhos de semestres anteriores, quando a disciplina foi oferecida, foram devolvidos aos acadêmicos. Sendo assim, serão analisados no decorrer desse semestre, visto que a disciplina já está ocorrendo.

2. Aspectos teóricos

Para realizar esse propósito, buscamos reflexões nos estudos de gênero discursivo e partimos do percurso da linguagem, que apresenta como materialidade concreta o texto, e por refletir a sociedade, manifesta uma materialidade não imediatamente perceptível, que é o discurso. Por isso, ao produzirmos leitura, identificamos nos textos os discursos, e ao produzirmos textos, produzimos gêneros discursivos.

Todas as atividades da esfera humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos [...] fundem-se indissolavelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor).

Além dos elementos acima apontados, vale ressaltar que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é o que entrelaça a trama, visto que as situações de interação verbal são inesgotáveis e, portanto, dão a possibilidade de ampliação dos gêneros de acordo com as mudanças decorrentes em uma esfera social.

Outro aspecto a ser observado neste estudo é que:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja, dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida (BAKHTIN, 2000, p. 282).

Partido da concepção de linguagem defendida por Bakhtin, entendemos que ela, a linguagem, não pode ser examinada/analisaada sem que se considere as práticas sociais, visto que o seu (dela) processo constituidor e seus sentidos são histórico-sociais e, portanto, os conceitos de condição de produção do discurso precisam fazer parte do estudo do texto e das práticas de leitura.

Ora, estudar o texto da perspectiva da tipologia textual e seu conteúdo (o do texto), focado na mensagem do texto é, no mínimo, reducionista demais. Tal proposta limita o aluno a não refletir sobre o “como” o texto é constituído, o que encerra as possibilidades de ir além da “mensagem” de um texto, o que também não contribui para o processo de reflexão – interação no processo ensino aprendizagem –, reduzindo-o a simples transmissão de

conhecimento. No entanto, são essas concepções que nos deparamos em muitas propostas de ensino, visto que os professores das séries iniciais buscam o texto como pretexto para a exploração de conteúdos, ou seja, o texto é um depósito de informações e não um modo de interagir, logo não se vai além da mensagem, o que não propicia que o aluno leia o discurso.

Segundo Orlandi (1996, p. 26), que busca o conceito em Pêcheux:

Considero o discurso (M. Pêcheux, 1969) não como transmissão de informações mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, *i. e.*, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida.

Assim, muitas vezes, os textos “servem” para ensinar a “escovar os dentes”, consolidar a “paz na família”, ensinar o que é ser “um bom aluno”, etc, o que não capacita os alunos a perceberem os efeitos de sentido que o **modo** como a linguagem está no texto é o que significa, e com isso, usarem a linguagem em seus contextos efetivos, a fim de que busquem contribuir no processo interacional a que serão submetidos no social.

Em relação à produção de leitura, as atividades propostas nas séries iniciais focam em uma compreensão praticamente pronta e explícita do texto, interpretando-o como portador de verdades absolutas; não têm, comumente, a prática de questionar esses textos com que trabalham, não demonstram condições de contra-argumentá-los ou de relacioná-los com outros textos. Eles só lêem os mecanismos estruturais do texto, não passam da materialidade concreta, pois não levam em consideração que esse texto está inserido em uma sociedade, refletindo essa sociedade e deixando marcas do sujeito que fala, ou seja, tem voz.

O texto não é somente estrutura: ele é escrito e lido por sujeitos, cujas marcas são detectadas no discurso. A escrita acontece a partir de operações, ou seja, lugar de constituição de sujeitos, práticas que abarcam relações entre sujeitos que dão origem à interação, mas que são controladas por mecanismos da sociedade, pois, feliz ou infelizmente, não podemos dizer sempre tudo que pensamos, muito menos podemos escrever tudo o que queremos.

Como então detectar essas “marcas”? Isso será evidenciado na enunciação do discurso, que marca o tempo e o espaço de onde os sujeitos “falamos”. Por “acontecer” entre meios, fios, frestas, o discurso caracteriza-se por sua materialidade abstrata, que se concretiza no texto. “Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção” (BRAIT, 2000, p.20)

Sendo assim, os gêneros discursivos não envolvem somente a estrutura textual, são percebidos/identificados pela materialidade concreta, mas é, na materialidade abstrata, inseridos no social, que se estabelecem os efeitos de sentido marcados pela ideologia, construídos no processo de produção de leitura e escrita. Desse modo, a produção de leitura parte da língua, estruturada em texto, inserida em um processo social que se organiza através de instituições, para chegar na materialidade abstrata e ideológica do texto. Ler é, nesse sentido, encontrar no texto as marcas do processo discursivo. Já a produção escrita faz o percurso inverso. Ela parte de um sujeito inserido na sociedade, absorvido pelas instituições sociais, através da memória discursiva, que deixará marcas no texto, por meio da língua.

O que importa não é o **que** o texto quer dizer, mas sim **como** o texto diz, ou seja, como o texto funciona – suas condições de produção. Daí surgem, como resultado, os efeitos de sentido de um texto, orientando novas/diferentes leituras.

Vale ressaltar, ainda, que, quando falamos em gênero, a primeira idéia que surge é que por trás de uma leitura ou de um texto há uma produção, logo há o envolvimento de um sujeito que se insere na linguagem e é constituído por ela. O texto, que é o local de

manifestação social e discursiva, permite-nos a interação verbal, pois ele é que é usado como aporte estrutural para o emprego e manejo da língua.

A noção de *gênero* permite incorporar *elementos da ordem do social e do histórico*; permite considerar a *situação de produção* de um dado discurso (quem fala, para quem, lugares sociais dos interlocutores, posicionamentos ideológicos, em que situação, em que momento histórico, em que veículo, com que objetivo, finalidade ou intenção, em que registro, etc.); abrange o *conteúdo temático* – o que pode ser dizível em um dado gênero, a *construção composicional* – sua forma de dizer, sua organização geral que não é inventada a cada vez que nos comunicamos, mas que está disponível em circulação social – e seu *estilo verbal* – seleção de recursos disponibilizados pela língua, orientada pela posição enunciativa do produtor do texto (BARBOSA, 2000, p. 152, 153).

Tais aspectos são o foco para a elaboração de atividades com o texto na sala de aula, desde as séries iniciais. A proposta que se quer aqui é a proposta Bakhtiniana, na qual o estudo do texto é orientado para o estudo do discurso, do enunciado, das relações dialógicas sem o “apagamento” do homem social. O estudo tem como foco o próprio gênero e seu funcionamento. Assim, para que isso se concretize no ensino, o professor organiza sua proposta didática tendo em vista a interação com esses aspectos do texto.

Nesse sentido, na proposta de trabalho a partir dos gêneros discursivos, o que se tenta, então, é analisar textos de diversas fontes, a fim de fazer perceber que, por ser construído pela língua, carrega a história das palavras, e, quando manifestadas por um sujeito, identificam sua ideologia, que é resultado das formações discursivas que o constituem naquele momento.

Diante disso, vale ressaltar que, mesmo na heterogeneidade, todo o texto é constituído por “regras” relativamente estáveis, que marcam sua formação discursiva, pelo que pode ou não ser dito, e há características “relativamente estáveis”, o que possibilitam a construção de elementos básicos, constituintes das condições de produção a partir de sequências didáticas possíveis para cada gênero textual.

Segundo Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) *apud* Rojo (2000, p. 36):

Nos próprios PCNs, [...] o material didático organizado por *sequências didáticas*, isto é, um material pensado para “um conjunto de aulas, organizadas de maneira sistemática em torno de uma atividade de linguagem, no quadro de um projeto de classe. (grifos do autor)

Tal proposta, construída por Dolz e Schneuwly, professores da Universidade de Genebra, seguidores do interacionismo sociodiscursivo, foi explorada, cada vez mais, nas reflexões referentes ao ensino da Língua Portuguesa e os gêneros discursivos, visto que contribui para o trabalho com a leitura e produção de textos na sala de aula e ainda, segundo esses autores, é dever da escola auxiliar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros de texto.

Citamos uma proposta lançada para o ensino fundamental e que contribuiu com nossa prática para a disciplina de Estudos teórico-práticos para o ensino da Língua Portuguesa: “Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental”. Segundo Guimarães; Campani-Castilhos; Drey (2008, p.14), baseados na proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly:

Uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um determinado gênero textual oral ou escrito”, que tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor tal gênero escolhido, “permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Diante disso, surgiram materiais de propostas práticas com os gêneros textuais, organizadas a partir de sequências didáticas. As atividades que serão relatadas tiveram como a base a percepção de que os acadêmicos, mesmo após discussões teóricas referentes ao gênero textual, ainda indicavam explorações somente referentes ao conteúdo e mensagem do texto, ou ainda, somente usavam-no como pretexto. Neste caso, buscamos desmistificar a idéia de mensagem e propomos identificar o espaço onde os textos acontecem e seu objetivo no contexto social.

3. Aspectos didáticos

Nos cursos de ensino superior, hoje, as reflexões referentes à linguagem e seu uso estão presentes nos cursos de Pedagogia, uma vez que é a partir da linguagem que a “aula”, nesse nível de ensino, acontece. No curso de Pedagogia, o conteúdo de Estudos teórico-práticos do ensino da Língua Portuguesa está dividido em duas disciplinas, uma de 60 horas/aula e outra de 30 horas/aula e têm como ementa, na primeira, “concepções de pensamento, língua e aprendizagem. Unidades básicas do ensino da língua e análise lingüística. Análise dos PCNs e Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. O estudo do vocabulário infantil, as práticas sociais e o ensino de português da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental”, e, na segunda, “Práticas da leitura e da escrita. Tipos de leitura. Produção de textos. Análise lingüística de textos produzidos pela criança. Reestruturação de textos. Avaliação e concepção de erro”.

Temos enfrentado dificuldades de trabalho com os alunos, em função de suas práticas já “engessadas” em relação ao uso do texto como pretexto e a falta de uma reflexão teórica referente à linguagem. Curiosamente o texto é muito “usado” nesse nível de ensino, o que percebemos, também, no livro didático, a questão crucial é **como** ele está sendo explorado e com qual objetivo.

Além disso, essa proposta não está presente entre os professores da área de Pedagogia. Logo, as orientações de atividades práticas de intervenção docente são estimuladas por esses professores que orientam também em uma perspectiva reducionista do texto.

Diante disso, exemplificamos algumas possibilidades que tentam desmistificar a idéia de texto somente como “depósito” de conteúdos, buscando refletir suas condições de produção. Ressaltamos que essa atividade foi proposta após discussão de questões teóricas referente aos conceitos de linguagem, sujeito, interacionismo sociodiscursivo, gênero textual/discursivo e sequência didática. Além disso, foram apresentadas algumas sequências didáticas para análise e identificação de suas etapas.

A justificativa para a escolha desse gênero discursivo se deu, tendo em vista que, tanto na Educação Infantil como nas Séries Iniciais, o texto literário predomina como gênero que circula no espaço escolar. Além disso, o livro didático também privilegia esse gênero e, muitas vezes, esse texto aparece como complementar, e o modo como é explorado está bastante distante da perspectiva do gênero discursivo.

1. Atividade:

Foi feita a leitura do texto literário “Bom dia, todas as cores” de Ruth Rocha, (ANEXO A). Ao questionar os acadêmicos sobre as possíveis explorações desse material no ensino fundamental, demonstraram um rápido retrocesso às propostas que vivenciaram até então, o que reflete uma não “interação/assimilação” da teoria discutida. Sendo assim, focaram as atividades na exploração das cores, dos animais, da moral, das reações do camaleão, das virtudes presentes no texto, ou seja, somente na mensagem/conteúdo/informação; não houve um olhar para o texto enquanto gênero

textual/discursivo. Diante disso, construiu-se, juntamente com os alunos, uma possível sequência didática, que está descrita abaixo:

2. Atividade:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA – GÊNERO – HISTÓRIA INFANTIL

Identificação dos seguintes aspectos:

Características do gênero: cultura literária ficcional – seqüência narrativa, tempo, espaço, personagens (mundo animal - personificação), situações da infância, fantasia.

3. Atividade:

Solicitou-se que os alunos identificassem, no texto “Bom dia, todas as cores”, os seguintes aspectos:

1) Contexto de produção e relação autor-leitor-texto

Autor-enunciador:

Provável destinatário:

Local e época de circulação:

Provável objetivo da interação:

2) Conteúdo temático: camaleão

3) Organização geral: narrativa

4) **Marcas lingüístico enunciativas:** vocabulário simples, que permite fácil assimilação e compreensão do conteúdo que o compõe, tornando-se prazeroso para quem o lê. Uso de gíria, os verbos que constituem ações estão no pretérito imperfeito comum ao mundo narrado e no pretérito perfeito. Apresentação de animais com sentimentos e estrutura básica da narração: introdução, conflito, resolução do conflito e final feliz.

4. Atividade: foram organizadas oficinas a serem exploradas com alunos do ensino fundamental, seguindo as etapas de uma sequência didática.

Oficina 1: apresentação da proposta de trabalho.

- Vamos ler uma história infantil. Vocês conhecem o livro “Bom dia, todas as cores”? Vocês conhecem a escritora Ruth Rocha? Vamos ler algo sobre a vida dela, pois vamos trabalhar com uma obra dela. E, no final, vamos produzir uma pequena história infantil.

Primeira produção: será feita oralmente, numa rodinha. A professora irá mostrar algumas figuras de animais e os alunos tentarão inventar uma história. Primeiro ela solicitará que deem nome ao personagem, criem um espaço e tempo para a história. Será analisado se eles conseguem criar os elementos da narrativa.

Elementos a serem trabalhados: seqüência narrativa, personagens, espaço, tempo, narrador/autor, presença do mundo animal, fantasia, diferença entre texto enciclopédico de animais e literatura infantil (ficção e não-ficção), verossimilhança, pontuação – discurso direto e indireto. Em relação à verossimilhança, mostraremos aos acadêmicos que, nessa história, a mudança de cor representa o elemento verossímil e, portanto, é isso que deve ser explorado e não as cores em si, e/ou reações, conforme se verificou na atividade anterior. Isso poderá ser melhor compreendido quando estudarem o texto de ficção, no qual verificarão o motivo pelo qual o animal muda de cor. Relacionada à questão está também a imaginação e a fantasia, possível por meio do texto literário.

Oficina 2: Identificação de características gerais do gênero.

Apresentar um verbete enciclopédico infantil sobre o camaleão (ANEXO B) (personagem principal da história), comparando com a história infantil. Os alunos terão que perceber o que é ficção e o que não é ficção, observando, ainda, os aspectos de verossimilhança.

Oficina 3: identificação de características específicas.

Autor – narrador:

- Quem escreveu a história?
- Quem está narrando – contando a história?
- Aparece na história o nome de quem conta a história?
- Ele participa da história? Como você descobriu isso?

Personagens: (características físicas e psicológicas)

Espaço: (há vários, estão dentro do mundo infantil? Relação com a fantasia)

Tempo: (marcas de tempo no texto)

Seqüência narrativa: introdução, conflito, resolução do conflito e final feliz.

Oficina 4: roteiro preparatório para a produção final.

Formar grupos de 4 alunos. Cada grupo terá que escolher um animal e pesquisar sobre ele, num verbete enciclopédico, que poderá ser a Wikipédia ou o site da Recreio, os mesmos aspectos apresentados por tópicos no texto de verbete sobre o camaleão. Primeiramente, fará um esboço da seqüência narrativa, dando maior ênfase ao conflito. Cada grupo terá que apresentar o conflito para que seja avaliado e aprovado pelos outros grupos. Nesta fase estará definido o enfoque da narrativa: humor, aventura, mistério, etc. Em seguida, o grupo terá que desenhar o personagem principal e descrever suas características. Além disso, terá que desenhar e descrever os espaços onde acontecerá a história e definir o tempo. Dependendo do enfoque, por exemplo, mistério, o espaço será mais explorado, além das características dos personagens.

Oficina 5: Produção final – produção da história infantil.

Avaliação – os acadêmicos elaborarão uma tabela com os aspectos referentes às condições de produção de uma história infantil.

4. Aspectos finais

O resultado dessa análise evidenciou, primeiramente, a dificuldade de os acadêmicos associar as concepções de ensino e aprendizagem que priorize a interação e, com isso, um olhar para a linguagem, não somente como “transmissora de mensagens”, e ainda um olhar para o texto que seja como pretexto, discussão tão antiga e tão presente ainda no ensino.

Isso ficou evidenciado após a leitura do livro “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha. Diante do questionamento a respeito de **como** os futuros professores explorariam esse texto, levando em consideração as discussões feitas a respeito da linguagem na disciplina, surgiram propostas direcionadas para o ensino das cores, do animal camaleão e aspectos sociais, como: “as pessoas” devem ter opinião própria e não se deixar levar pelos outros. Em nenhum momento houve a proposta de exploração das condições de produção desse texto, que possui uma seqüência narrativa, verossimilhança, narrador, personagem. Associado a isso, muitos acadêmicos não sabiam o que é um verbete enciclopédico, logo trabalham tais conteúdos – cores, animais – e não identificam o espaço onde tais gêneros “acontecem” e por isso os exploram nos textos literários.

Sendo assim, assinalamos a necessidade de se promover mais reflexões, a partir de oficinas de capacitação docente no ensino superior, sobre a temática gênero discursivo, em busca de consonância entre as discussões propostas pelas diretrizes e pelos professores da pedagogia, visto que eles, ao orientarem projetos de estágio, estimulam o “ab-uso” do texto em suas propostas.

Essa pesquisa, apesar de não apresentar aqui a análise das seqüências didáticas, foi estimulada por se perceber poucos efeitos nos cursos de Pedagogia das discussões referentes aos gêneros textuais/discursivos. Percebemos que os alunos, de certa forma, dividem essa

proposta como sendo do curso de Letras, pois em outros momentos do curso a elaboração de atividades com textos não acontece sob a perspectiva do gênero discursivo, e que para eles é mais próximo às práticas vigentes nas escolas e nas suas vivências enquanto alunos em uma escola.

Tal problemática – foco no conteúdo/temática/mensagem em detrimento do discurso – é um tema intrigante em muitas das propostas, até mesmo das apresentadas a partir da perspectiva do gênero textual/discursivo, visto que, de certo modo, as sequências didáticas são agrupadas por temáticas e não por tipologia. Assim, essa pesquisa dará continuidade, primeiramente, com a análise das propostas dos acadêmicos de Pedagogia e após serão exploradas as sequências didáticas publicadas nos últimos dois anos, a fim de verificar se o foco central está no discurso – **como** – ou na mensagem.

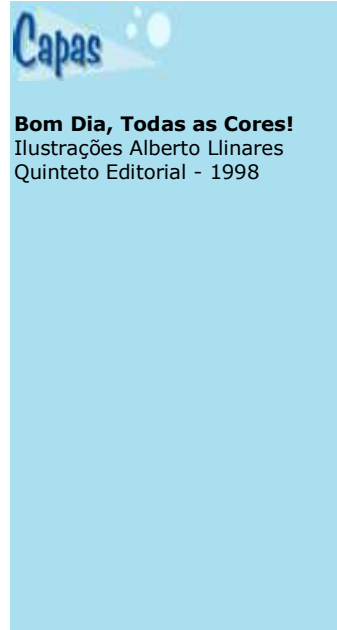
Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução [do francês] de Maria Ermantina G.G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática de linguagem na sala de aula*. Praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BRAIT, Beth. PCNs, Gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- FURLANETTO, Maria Marta. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- GUIMARÃES, Ana Maria de M.; CAMPANI-CASTILHOS, Daiana; DREY, Rafaela Fetzner. *Gênero de texto – no dia-a-dia no ensino fundamental*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- ORLANDI, Eni P.. *A Linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. 4. ed. Campinas. SP: Pontes, 1996.
- ROCHA, Ruth. *Bom dia, todas as cores*. São Paulo: Quinteto Editorial, 1998.

Anexos A e B

Bom Dia, Todas as Cores!

Reprodução



Meu amigo Camaleão acordou de bom humor.
- Bom dia, sol, bom dia, flores,
bom dia, todas as cores!

Lavou o rosto numa folha
Cheia de orvalho, mudou sua cor
Para a cor-de-rosa, que ele achava
A mais bonita de todas, e saiu para
O sol, contente da vida.

Meu amigo Camaleão estava feliz
Porque tinha chegado a primavera.
E o sol, finalmente, depois de
Um inverno longo e frio, brilhava,
Alegre, no céu.
- Eu hoje estou de bem com a vida
- Ele disse. - quero ser bonzinho
Pra todo mundo...

Logo que saiu de casa,
O Camaleão encontrou
O professor pernilongo.
O professor pernilongo toca
Violino na orquestra
Do Teatro Florestal.
- Bom dia, professor!
Como vai o senhor?
- Bom dia, Camaleão!
Mas o que é isso, meu irmão?
Por que é que mudou de cor?
Essa cor não lhe cai bem...
Olhe para o azul do céu.
Por que não fica azul também?

Camaleão

http://recreionline.abril.com.br/fique_dentro/ciencia/bichos/conteudo_77771.shtm?

Onde vive:

A maioria das espécies vive em florestas da [África](#) (ao sul do Saara) ou em Madagascar

O que come:

Insetos e pequenos vertebrados

Tamanho:

Em média, 25 centímetros

Gestação:

Dura cerca de três meses e são colocados de 30 a 50 ovos



Você Sabia...

O camaleão troca a cor da pele para se disfarçar no ambiente quando se sente em perigo, para se aproximar das presas sem ser visto na hora de caçar e para conquistar uma companheira.

Você Sabia...

Ele consegue ficar na cor do mato ou das rochas, por exemplo. As cores também mostram o humor desse bicho. Quando está bravo, ele costuma ter tons escuros e, quando está tranqüilo, fica verde-claro.

Você Sabia...

Uma das camadas de pele dura e enrugada do camaleão tem células com pigmentos verdes e amarelos. Outra camada é formada por células das cores azul, branco, vermelho, laranja e violeta. Na camada mais interna, há pigmentos marrom-escuros. Quando precisa, ele movimenta os pigmentos da pele e, em poucos minutos, se pinta de tons diferentes.

Você Sabia...

O camaleão é um bicho de poucos amigos, ou nenhum. Ele não aceita outro camaleão em seu território, mesmo que seja uma fêmea. Fica com ela só na época da reprodução.