

# A Produção de Discursos a partir de Situações Comunicativas: Desafios e Possibilidades Didático-Pedagógicas

*The Production of Discourses from Communicative Situations: Challenges and Didactic-Pedagogical Possibilities*

Isabel Cristina Michelan de Azevedo\*

**RESUMO:** Desde o início dos estudos da Sociolinguística e da Pragmática estadunidenses e europeias, reforçados pela divulgação das ideias de Bakhtin e o Círculo na França e em outras regiões do mundo a partir da década de 1970 – em particular, pelo acesso ao ensaio “Os gêneros do discurso”, escrito na década de 1950 –, as pesquisas voltadas ao ensino de línguas são orientadas para que as práticas pedagógicas estejam apoiadas em situações comunicativas. Passados mais de cinquenta anos, ao acompanhar os graduandos em estágio supervisionado e mestrados do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), observa-se ser essa é uma situação pouco frequente nas salas de aula das escolas de educação básica de Sergipe, e talvez em outros estados brasileiros, por isso a temática ainda merece atenção. Com base em uma metodologia interpretativista (ERIKSON, 1986), pretendemos retomar alguns dos conceitos chave que sustentam esse tipo de trabalho didático-pedagógico e compreender os movimentos discursivos depreendidos de produções de um gênero discursivo específico (narrativa de vida/memória) e de enunciados estéticos multissemióticos (textos verbivocovisuais), por meio de criações em stop motion, realizadas por estudantes de ensino fundamental. Os resultados indicam que as práticas escolares de produção discursiva, que decorrem de situações comunicativas concretas, segundo Canale (1983), favorece o desenvolvimento de competências variadas, permitem a associação das atividades de produção textual às necessidades de vida, estimula práticas cooperativas de linguagem, aprimora as avaliações axiológicas e amplia a visão crítica dos estudantes, além de possibilitar o estudo e uso de variados recursos linguístico-discursivos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção discursiva; Situação comunicativa; Ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** Since the beginning of the studies of American and European Sociolinguistics and Pragmatics, reinforced by the dissemination of Bakhtin's ideas and the Circle in France and other regions of the world from the 1970s – in particular, for access to the essay "The genres of discourse" written in the 1950s –, research focused on language teaching is oriented so that pedagogical practices are supported in communicative situations. After more than fifty years,

\* Professora Adjunta no Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão, do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Mestrado Profissional em Letras. E-mail: icmazevedo@hotmail.com.

 10.46230/2674-8266-11-2943

Distribuído sob



following supervised internship students and master students of Professional Master's in Letters, it is observed that this is an uncommon situation in the Sergipe's basic school classrooms, and maybe in other Brazilian states, so the theme is still worth the attention. Based on an interpretative methodology (ERIKSON, 1986), we intend to take back some of the key concepts that support this kind of didactic-pedagogical work and understand the discursive movements taken from productions of a specific discursive genre (life / memory narrative) and multisemiotic aesthetic statements (verb-vocal-visual texts), through stop motion creations by elementary students. The results indicate that the school practices of discursive production, resulting from concrete communicative situations, according to Canale (1983), favor the development of varied skills, allow the association of textual production activities with life needs, encourages cooperative language practices, improves axiological assessments and broadens students' critical view, besides allowing the study and use of varied linguistic-discursive resources.

**KEYWORDS:** Discursive Production; Communicative situations; Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, o planejamento de práticas de produção de textos na escola, em aulas de língua portuguesa (materna ou adicional), tem sido objeto de particular atenção há mais de quarenta anos. Nesse período, uma tendência teórico-prática tem sido preferida na formação de professores: a que orienta o trabalho com a escrita a partir dos usos sociais da linguagem, em oposição aos artificiais exercícios que se apoiam em temas abstratos e servem à avaliação de conteúdos gramaticais pelo docente.

Preocupado com as aulas de língua materna, em particular, João Wanderley Geraldi orienta o professor a organizar práticas escolares associadas ao “[...] jogo que se joga na sociedade, na interlocução, [...] [pois] é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo [...]” (GERALDI, 1995 [1983], p. 43). Assim, o foco não está posto nos textos e, sim, nos gêneros discursivos, produzidos em um contexto específico (uma situação concreta), voltados aos interlocutores implicados nesse processo. Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, destacam-se as ideias de Widdowson (1978) que, alinhadas ao método comunicativo, indicam haver inter-relação entre os sistemas linguísticos e seus valores comunicativos no texto e discurso, por isso esse autor recomenda um trabalho que vincula os usos da língua aos atos comunicativos.

Cada um desses pensadores apresenta diferentes referências para a concepção recomendada. Geraldi segue os estudos linguístico-discursivos europeus, como os de Wittgenstein, Foucault, Angenot, Habermas, Gnerre, Pêcheux, apenas para citar alguns deles, e brasileiros, como Osakabe, Franchi, Ilari e Possenti, entre muitos outros. Também declara a influência de uma perspectiva discursiva que foi reforçada pela ampla circulação entre os brasileiros da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, em 1979, cujas ideias estimulam pensar nas relações entre língua/linguagem e as condições sociais de sua produção. Atualmente, essa obra, concluída em 1929 e cuja autoria esteve em disputa por alguns anos, é atribuída a Valentin Volóchinov, mas sabe-se que esse trabalho decorre das discussões empreendidas em diferentes momentos de estudo e em colaboração com Bakhtin e o Círculo<sup>1</sup>.

1 Segundo Brandist (2002), o nome “Círculo de Bakhtin” é utilizado para se referir a um fenômeno institucional que, em alguns aspectos herdou a tradição dos círculos de discussão que se constituíram como uma forma de vida

Widdowson, por sua vez, apoia-se nas pesquisas sociolinguísticas e pragmáticas estadunidenses – conduzidas por Labov, Cohen, Austin, Grice, Searle, Hymes, Goffman, Halliday, Hasan, entre tantos outros –, não obstante, é possível observar pontos comuns entre Geraldi e Widdowson. Ambos, ao associar o conceito de língua ao de linguagem, reconhecem o valor de sua dimensão comunicativa, acompanhando uma tradição que remonta às obras de Aristóteles<sup>2</sup>, o que impulsiona perceber o aprendizado de uma língua em função das interações humanas, ou seja, do contínuo processo intersubjetivo de agir pela linguagem.

Apesar de os estudos pragmáticos e discursivos terem sido desenvolvidos desde meados do século XX e de as propostas comunicativas terem sido amplamente divulgadas na área de ensino-aprendizagem desde a década de 1980, quando os estagiários da Universidade Federal de Sergipe (UFS) são acompanhados na observação das práticas de professores de educação básica, bem como de cursos livres de línguas, nota-se que muitos docentes se distanciam da dimensão comunicativa-pragmática da linguagem.

De um modo geral, a respeito das aulas de produção textual, reconhecidas como aulas de “redação”, no contexto descrito, presencia-se pouco tempo disponível para as práticas de escrita, há uma restrição de temas ligados da realidade e da cultura juvenil pelo professor, há pré-definição da extensão e dos limites do texto e falta interlocutor(es) para a posterior leitura do texto preparado, sendo o professor o único provável leitor, visto que deverá fazer a correção das inadequações gramaticais e textuais.

Além disso, em livros didáticos, embora o Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em edital divulgado para proposição de obras cuja distribuição ocorreria em 2020, recomendasse o seguimento das competências da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), entre as quais se destaca a terceira competência de língua portuguesa: “utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se *expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos* e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p. 67, grifos nossos), algumas propostas não apresentam indicações suficientes para a elaboração de textos com função social, como pode ser verificado entre as principais obras adotadas em Sergipe.

Essa constatação em lugar de gerar desmotivação tem estimulado a orientação de professores vinculado ao Mestrado Profissional em Letras (ou Profletras)<sup>3</sup> a realizarem pesquisas intervencionistas que intelectual na década de 1830, instituída como uma forma de resistência frente às tentativas da classe dominante da Rússia czarista de ocidentalizar a nação. Esses círculos se tornaram a base dos partidos políticos revolucionários que vieram à tona dado o impulso à industrialização. O círculo era uma forma mais aberta de vida intelectual, isto é, uma possibilidade real para aqueles que não eram hostis às mudanças sociais e políticas. Os tópicos com os quais o Círculo de Bakhtin se envolvia eram variados, e alguns dos outros círculos seguiam as preocupações das novas políticas sociais e políticas, bem como o contexto intelectual de cada época e lugar. A participação de Bakhtin em círculos de discussão foi algo formativo e serviu de base para muitas de suas reflexões, pois permitiu a ele dialogar com intelectuais e artistas de vanguarda, principalmente no período de 1918 a 1924. O círculo de Nevel formado em 1918 foi composto por Pumpiânski, Iudina, Kagan, Zubálin, Gúrvitch, Bakhtin. A partir de 1920, Bakhtin tornou-se o membro mais destacado do círculo de Vitebsk, período em que o grupo foi reconfigurado e passou a incluir Volóchinov e Miedviédiev. As reuniões do Círculo (de Bakhtin) foram encerradas após a prisão de alguns membros do grupo em 1929 e durante a “revolução de Stalin” (1928-1932), período em que a existência de todos os círculos foi afetada abruptamente.

2 Em *Da Interpretação*, Aristóteles (2013, p. 7) declara que “[...] todos os discursos são significativos, não como ferramenta, mas [...] por convenção”, indicando que os usos da linguagem são necessários para a construção de sentidos.

3 O Mestrado Profissional em Letras é um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, oferecido em rede nacional e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O conjunto das quarenta e nove unidades, ligadas às quarenta e duas Instituições de Ensino Superior que integram esse Programa, é coordenado pela

permitam a qualificação das práticas escolares de produção escrita. Também intenta-se colaborar com a superação de um falso dilema, declarado por vários professores, o de não saber se devem organizar as práticas pedagógicas para trabalhar conteúdos de língua ou para desenvolver capacidades comunicativas.

Para tanto, optou-se por uma concepção de língua/linguagem favorável ao processo de ensino-aprendizagem da escrita em perspectiva interacional, conseqüentemente concebe-se a língua/linguagem como um ato-atividade consolidado na realidade histórica do existir. Assim, a produção escrita é entendida como uma prática de produção de enunciados concretos, inseridos em uma cadeia de comunicação discursiva, como propõe Bakhtin e o Círculo, e ainda buscou-se prospectar um modelo integrador que permitisse articular as práticas de produção discursiva às de multiletramentos associados às culturas infanto-juvenis.

Para compor essa discussão, este artigo está dividido em três partes. Após detalhar as características de uma situação comunicativa na primeira parte, será proposto um modelo integrador que permita trabalhar com o uso da linguagem em situação comunicativa e aprofundar os conhecimentos relacionados aos níveis de composição da língua, com o apoio da Sociolinguística, da Pragmática e da Teoria Dialógica do Discurso. Por fim, tentar-se-á definir como essas referências teórico-práticas colaboram com a análise de uma proposta pedagógica desenvolvida ao longo de uma pesquisa realizada ao longo de dois anos no Profeletras da Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão.

## 1 CONCEPÇÃO DE SITUAÇÃO COMUNICATIVA

O conceito de situação comunicativa decorre dos estudos estadunidenses de etnografia linguística iniciados em torno de 1960 e aprofundados na década seguinte, que permitiram estabelecer relações entre os aspectos culturais e as formas sociais nas pesquisas em linguística, acompanhando a proposição de Sapir (1929, p. 214, tradução nossa), os “[...] linguistas [...] devem ficar cada vez mais preocupados com os vários problemas antropológicos, sociológicos e psicológicos que invadem o campo da linguagem”<sup>4</sup>.

Hymes (1964) explica que a linguística em perspectiva etnográfica tornou a comunicação o elemento central das investigações, o que permitiu considerar variadas facetas (valores, crenças culturais, instituições sociais, papéis, história etc.) nas pesquisas; estudar as regras que regem e sustentam a interação face a face; explicar a variação de um código linguístico em uma certa comunidade, por exemplo; identificar os eventos e padrões comunicativos e compreender os papéis sociais e as determinações situacionais, entre outros aspectos. Vê-se, então, que as relações estabelecidas entre os diferentes eventos, os recursos utilizados, os estados de seus componentes, como também as atividades realizadas são consideradas conjuntamente, por isso o evento comunicativo assume a centralidade.

Esses estudos colaboraram com as pesquisas sociolinguísticas (LABOV, 2006 [1966], entre outros) e com a definição do conceito de “competência comunicativa”, em oposição ao de “competência linguística”, proposto por Chomsky (1965). Hymes (2009 [1971]) esclarece que a competência se

---

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O programa tem como objetivo, a médio prazo, a formação continuada de professores do ensino fundamental no ensino de língua portuguesa em todo o território nacional.

<sup>4</sup> No original: “[...] linguists [...] must become increasingly concerned with the many anthropological, sociological, and psychological problems which invade the field of language” (SAPIR, 1929, p. 214).

diferencia do desempenho linguístico e está relacionada ao conhecimento tácito da estrutura da língua, isto é, à capacidade de dizer. Para Chomsky, naquele período, o linguista tinha o objetivo de descrever a estrutura inata dos indivíduos, que serve de apoio para a produção criativa de um conjunto infinito de orações em uma certa língua. Essa teoria estava fundada em uma abstração dos aspectos culturais de uma comunidade homogênea, e notava-se a ausência de um lugar para os fatores socioculturais e ideológicos, bem como a impossibilidade de a linguagem variar de cultura para cultura, por isso foi proposto um novo conceito por Hymes: o de competência comunicativa, que está ligado às atitudes, às motivações e aos valores relacionados aos usos efetivos da língua.

O desenvolvimento da competência comunicativa depende da experiência social e das necessidades práticas, bem como dos propósitos individuais ou de grupo (persuadir, suplicar, advertir etc.), em vista disso os esforços de professores e pesquisadores precisam considerar a heterogeneidade da fala da comunidade, as relações sociais, os contextos, as organizações sequenciais textuais que compõem os gêneros, tal como nos gêneros literários.

Goffman (2002 [1964]) e Cazden (1970) forneceram dados de pesquisas que auxiliaram Hymes (2009 [1971]) a formular a concepção de competência discursiva, pois ambos tematizaram a noção de situação. Ao constatar que a escrita não é capaz de registrar a complexidade da língua oral (o movimento das sobrelinhas e da mão, por exemplo) e que é preciso haver uma maneira sistemática de descrever o gesto, Goffman (2002 [1964], p. 15) propõe “[...] o estudo do comportamento enquanto se fala e o estudo do comportamento dos que estão em presença uns dos outros [...]”, isto é, da “órbita microecológica”, quando se quer aprofundar os conhecimentos linguísticos e definir indicadores de observação e análise.

Os aspectos situacionais não são atributos da estrutura social – embora mantenha relações com a idade, o sexo, o nível de escolaridade, *status*, para citar alguns deles –, pois estão associados aos valores agregados a esses atributos em certa situação, enquanto ela acontece, por isso se pode definir uma situação social da seguinte maneira:

[...] um ambiente que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontra acessível aos sentidos [...] que estão “presentes” e, para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. [...] emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram em presença imediata [...] (GOFFMAN, 2002 [1964], p. 17).

Com isso, Goffman (2002 [1964]) indica que os estudiosos, e também os professores, precisam olhar para as situações sociais ao estudar uma determinada língua, porque cada uma delas possui propriedades e estruturas próprias, o que marca as interseções entre os sujeitos que agem de acordo com regras culturais. Assim, quando estão em interação em uma situação social, os sujeitos ratificam conjuntamente as regras de participação social. Jogos de cartas, casais em um baile e equipes cirúrgicas durante uma cirurgia “[...] ilustram a organização social de uma orientação [...] compartilhada e todos envolvem um entrelace organizado [...] [conforme um] tipo de arranjo social [...]” (GOFFMAN, 2002 [1964], p. 18).

Ao comparar três investigações relativas à aquisição de inglês por crianças de diferentes origens sociais, Cazden (1970) ressalta que as explicações apoiadas nas diferenças linguísticas são insuficientes para descrever tudo que está implicado nas situações de aprendizagem, por ignorarem os padrões de

uso em eventos de fala reais, uma vez que as habilidades dos indivíduos, bem como os meios para seu desenvolvimento, dependem das características da situação ou do ambiente. Nesse sentido, os estudos linguísticos e educacionais precisam incluir o contexto e a situação social no trabalho de pesquisa e nas práticas de ensino que estejam interessadas em ampliar competências comunicativas.

Cazden (1970), como Goffman (2002 [1964]), entende que a situação social é uma variável independente, mas as experiências vividas por cada um interagem com os fatores envolvidos em uma situação específica e afetam o comportamento dos implicados em vários sentidos, quanto à fluência, à espontaneidade, à complexidade e ao conteúdo e ao estilo, como registram diferentes estudos reunidos por Cazden. Conclui, então, que as crianças de diferentes idades respondem diferentemente em função das situações, por isso não podem ser negligenciadas em circunstâncias de ensino de línguas, seja materna ou adicional.

Em síntese, as *situações comunicativas* são situações sociais que ocorrem em um contexto imediato. Observa-se que variados fatores configuram a situação comunicativa: os atores sociais envolvidos em uma situação real de uso da língua, os contextos socioculturais e discursivos que oferecem referências para as ações e as interpretações das reações dos sujeitos, os objetivos e propósitos comunicativos, os gêneros conhecidos (ou não), o quadro espaço-temporal e até o contexto de circulação da expressão verbal.

Tais características foram identificadas em diferentes campos (filosofia, psicologia, linguística, antropologia, sociologia, etc.) em seguimento ao movimento comunicativo desenvolvido no âmbito dos estudos sobre a linguagem a partir da década de 1960 (BORGES, 2012). Particularmente, em contexto escolar, os conhecimentos culturais, sociais, ideológicos e linguísticos, bem como as crenças e os valores dos participantes, são colocados a serviço de resultados concretos e específicos, visando a superar as restrições perceptuais das situações reais de comunicação. Desse modo, ao considerar as situações comunicativas, o professor pode examinar a comunicação real aos estudantes e refletir acerca das condições que podem limitar a produção verbal em sociedade (CANALE, 1995 [1983]).

O desenvolvimento da competência comunicativa na escola a partir de situações sociais é, então, um meio para haver compreensão relativa aos lugares ocupados pelos participantes, o que também permite analisar os pontos de vista e papéis sociais assumidos pelos sujeitos em um determinado lugar sócio-histórico. Por considerar a abrangência desse tipo de competência, Canale 1995 [1983]) identifica um conjunto de componentes constitutivos da competência comunicativa. O detalhamento desses componentes pode ser sistematizado pela análise das capacidades subjacentes à competência comunicativa, pela observação dos modos de manifestação em situações concretas e pela contribuição de trabalhos alinhados à Sociolinguística, à Pragmática e aos estudos discursivos, o que propicia a organização de um modelo integrador, que passa a ser descrito a seguir.

## 2 UM MODELO INTEGRADOR PARA O TRABALHO COM A PRODUÇÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA

Os esforços em planejar o ensino de línguas a partir de situações comunicativas ainda se constitui um desafio para professores de língua portuguesa (materna e adicional), como foi demarcado inicialmente,

pois, embora tenhamos pesquisas divulgadas há algum tempo, os professores acompanhados no Profletras (UFS, *campus* São Cristóvão) declaram enfrentar um dilema: trabalhar a partir de situações comunicativas ou a partir de conteúdos linguísticos? Neste artigo, pretender-se-á mostrar que esse é, na verdade, um falso dilema.

Com base nas referências reunidas neste trabalho, a produção linguístico-discursiva escrita pode ser aprimorada na escola quando parte de uma situação social adaptada à escola e está direcionada ao desenvolvimento da competência comunicativa, que é composta por outras quatro competências: a sociolinguística, a gramatical, a estratégica, a discursiva (CANALE, 1995 [1983]). Assim, o professor não precisa escolher entre um tipo de prática pedagógica ou outra, mas, se optar por trabalhar de maneira integrada com as competências supracitadas, poderá ampliar as competências comunicativas dos estudantes.

Em Sociolinguística, desde os estudos de Labov (1963), como explica Aijón Oliva (2008), os estudos realizados por diferentes pesquisadores em relação aos impactos da situação de linguagem nas escolhas linguísticas esclarecem que:

- (i) toda comunidade conta com tipos situacionais recorrentes e reconhecíveis, que podem não ser análogos a outras comunidades, por meio dos quais é possível identificar aspectos concretos, como: papéis e objetivos dos sujeitos, temas discursivos etc.;
- (ii) muitos componentes situacionais podem influir na eleição linguística, como o marco espaço-temporal e institucional, o perfil dos interlocutores participantes em uma dada situação, o gênero discursivo, o tema, as tecnologias utilizadas na interação etc.;
- (iii) fatores heterogêneos, observados em pesquisas etnográficas, provocam mudanças nos graus de atenção do sujeito em relação ao discurso produzido, o que pode afetar tanto a eleição dos termos utilizados quanto a formalidade nos usos, por exemplo;
- (iv) os sujeitos, apoiados nas imagens social, grupal e pessoal construídas, fazem escolhas criativas, conforme as necessidades e exigências circunstanciais;
- (v) há regras e condutas esperadas em cada situação comunicativa, que podem (ou não) ser seguidas a depender da força de cada um dos fatores implicados nela.

Essas reflexões indicam que o uso da linguagem em situação comunicativa é um campo de investigação produtivo e ainda difundem as características da *competência sociolinguística* que agrupa as regras socioculturais de uso e as de discurso, garantindo aos estudantes a produção de expressões adequadas aos diferentes contextos socioculturais, aos fatores contextuais, aos propósitos da interação e às normas e convenções sociais. Essa adequação dos enunciados é tanto em relação ao significado, baseado em ideias e atitudes associadas à situação comunicativa, quanto à forma linguística, e é um meio de manifestação da competência interacional (CANALE, 1995 [1983]).

Nota-se ainda que, quando em interação, os estudantes precisam ter domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal para compensar possíveis falhas na comunicação e, assim, garantir sua efetividade. Desse modo, precisam aprender a mobilizar juízos, conhecimentos específicos e técnicas que

favorecem as escolhas léxico-gramaticais, além de perceber que, em situação comunicativa, os problemas de natureza sociolinguística estão ligados a outros de ordem discursiva e gramatical concreta.

A *competência gramatical* diz respeito ao domínio do código linguístico, incluindo os fenômenos ligados às escolhas lexicais, à formação de palavras e sentenças, à pronúncia ou à ortografia etc. Centra-se, então, nos conhecimentos linguísticos e epilinguísticos<sup>5</sup> necessários para que um sujeito possa se expressar adequada e eficazmente.

A eficácia no uso da linguagem tem sido uma temática recorrente nos trabalhos alinhados à Pragmática. Austin (1990 [1962]), Goffman (2002 [1964], 2011 [1967]) e Francis Jacques (2000) – inspirados nos estudos filosóficos de Wittgenstein, Pierce e Bakhtin, respectivamente – são autores que defenderam a importância dos usos da língua para a compreensão de sua natureza e exploraram essas preocupações, por isso colaboram com o desenvolvimento da *competência estratégica*, como também da competência discursiva.

Austin (1990 [1962]), ao analisar os usos linguísticos na prática cotidiana, discute como o contexto situacional determina os papéis ilocucionários (derivados dos atos de fala) mais ou menos institucionalizados e trata da responsabilidade que decorre de uma ação, visto considerar a linguagem como um modo de atuar sobre o real e de constitui-lo. Para saber como agir pela linguagem, oralmente ou por escrito, torna-se necessário estender a *competência estratégica*, por meio de diferentes meios, como fazer paráfrases do que foi escutado ou lido, trocar uma expressão desconhecida por outra de significado próximo, reconhecer a pertinência de certo uso de uma palavra, por exemplo. Contudo, Austin deixa em aberto a compreensão do funcionamento das práticas discursivas nos numerosos jogos de linguagem wittgensteinnianos, por isso a articulação entre os conceitos em discursos torna-se uma necessidade para o professor.

A *competência discursiva* está diretamente ligada à produção de sentidos. Nas práticas discursivas, as características institucionais, as percepções pessoais, os valores assumidos, bem como as relações de poder, interferem nos modos de agir dos sujeitos implicados nela, por isso é preciso compreender o que se passa nos encontros sociais<sup>6</sup> – momentos em que as pessoas desempenham comportamentos que seguem certos padrões, conforme a avaliação que um faz do outro, inclusive de si mesmo (GOFFMAN, 2011 [1967]). Esses modos específicos de agir são construídos, apreendidos das regras de cada grupo social, afetam diretamente a produção textual, posto que orientam as escolhas linguístico-discursivas.

Até aqui foi possível compreender que uma enunciação é significativa justamente porque é realizada em função de outros interlocutores, do contexto social/histórico e das finalidades comunicativas. É, portanto, uma atividade simbólica, dialógica, relacional, que articula as instâncias enunciativas. Dessa maneira, a autonomia linguística do sujeito é invalidada, e o diálogo real, o intercâmbio de ideias, isto é, o processo de comunicação é o que torna possível compreender como agir em sociedade pela linguagem.

Em função dessas concepções, a competência discursiva que poderia ser compreendida nos limites

5 Segundo Galdi (1993), os conhecimentos epilinguísticos decorrem das atividades epilinguísticas, ou seja, daquelas em que há reflexão sobre a língua em contexto de uso, independentemente de o sujeito ter consciência ou não sobre os saberes construídos, isto é, são atividades realizadas em situações reais de interação comunicativa entre interlocutores.

6 *Encontro social* é um conceito proposto por Goffman 2002 [1964] para indicar que em determinadas situações sociais as pessoas precisam ratificar conjuntamente uma(s) à(s) outra(s) suas expressões, em um movimento de co-sustentação autorizada.

do âmbito semântico e textual, passa a incluir os aspectos sociais e interacionais, pois “o pessoal une-se ao social distinguindo-se dele: ao lado da relação de pertinência característica da dimensão coletiva no social, há uma relação não menos específica de reciprocidade a caracterizar a dimensão interpessoal no social [...]” (ARMENGAUD, 2006 [1985], p.147). Assim, a subjetividade não parte das intenções dos sujeitos, mas é construída na reciprocidade entre os sujeitos em interlocução; logo o outro está implicado na produção de sentidos, de discursos e nas relações de poder (JACQUES, 2000).

Diante desse quadro teórico, Matos (2018) decidiu realizar uma experiência pedagógica, na qual pudesse articular todos os componentes da competência comunicativa em dois projetos de produção discursiva, realizada com uma turma do ensino fundamental de uma escola pública, localizada em Salgado/SE, durante a realização de sua pesquisa no Mestrado Profissional em Letras, UFS, *campus* São Cristóvão. Uma breve síntese do trabalho realizado encontra-se a seguir.

### 3 A PRODUÇÃO DISCURSIVA E MULTIMODAL DO GÊNERO NARRATIVA DE MEMÓRIA/DE VIDA

Inicialmente, Matos (2018) pretendia realizar um projeto de intervenção em sua própria sala de aula, visando a corrigir dois problemas identificados entre os estudantes do 8º ano do ensino fundamental em 2017: a dificuldade em produzir uma narrativa, visto que só conseguiam produzir relatos, e o problema de utilizar muitas marcas de oralidade na produção escrita. Diante disso, Matos (2018) considerou que deveria realizar um projeto de retextualização, no qual os estudantes partiriam de um relato pessoal para produzir uma narrativa. Nessa proposta, pretendia chamar atenção para os elementos gramaticais que precisariam ser utilizados corretamente.

No entanto, como as práticas de produção textual, segundo Geraldi 1987 [1983], precisam fazer sentido na vida dos estudantes, a partir da prospecção de uma situação comunicativa em que a transposição da língua oral para a escrita fosse significativa, Matos (2018) optou por propor a produção de uma narrativa de memória/de vida, visando à sua partilha com outros integrantes da comunidade escolar. Dessa maneira, a partir de um contexto sociocultural específico, haveria o registro dos valores axiológicos dos estudantes por meio da interpretação que fariam de acontecimentos lembrados pelos idosos do povoado Água Fria, no município de Salgado/SE, durante a produção de um gênero discursivo, que ainda seria adaptado a uma animação em *stop motion*.

Nessa proposta didática, além de superar uma situação artificial de escrita, em alinhamento à pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012), os estudantes teriam a oportunidade de articular os valores da cultura juvenil em circulação na sociedade em produções multissemióticas. Além disso, os estudantes e o professor compartilharam saberes variados, uma vez que todos puderam contribuir com informações locais, conhecimentos, materiais, estratégias etc., posto que os contextos histórico, social e cultural foram apreendidos diferentemente pelos sujeitos escolares.

Nessa *situação comunicativa*, definida no âmbito da aprendizagem de língua materna, todos foram envolvidos em uma situação real de uso da língua. Por meio dela, os estudantes entenderam que o ato de narrar é uma atividade de linguagem, constituído por relações dialógicas, que se concretizam em

gêneros discursivos, por isso foi importante aprender conjuntamente as características próprias do gênero selecionado. Também puderam evocar os valores da tradição e da cultura locais, adaptaram o discurso alheio para o contexto autoral por meio de diferentes recursos que retomavam outras enunciações em discursos citados e/ou relatados, narraram acontecimentos vividos de maneira que a sucessão de ações estivesse bem articulada em relação ao tempo e espaço definidos pelo narrador, com adequação linguístico-discursiva. Em relação à animação audiovisual, precisaram adaptar a técnica de animação *stop motion*<sup>7</sup> em função dos materiais que puderam ser coletados, dos recursos semióticos reunidos e dos limites de produção de fotogramas<sup>8</sup> em situação escolar, como ser observado na imagem a seguir.

**Figura 1** – Trabalho conjunto de produção discursiva multissemiótica



Fonte: Matos (2018).

A criação de uma animação, de modo colaborativo, como já foi explicado em artigo publicado anteriormente, proporcionou a produção de um curta-metragem “[...] na forma de uma animação em *stop motion*, [...] [configurando-se] como uma adaptação de uma narrativa escrita, ou seja, tratou-se de uma segunda criação estética [...]” (AZEVEDO; MATOS, 2018, p. 41). Assim, na criação artística, os autores retornam a si mesmos a partir de uma visão estética *excedente*, o que permite dar um acabamento ao material produzido e preencher o mundo material por meio dos elementos *transgredientes*, criando um espaço-temporal literário único, que recria dialogicamente as memórias coletivas por meio da linguagem (BAKHTIN, 2003 [1979]).

A fim de sintetizar como a *competência comunicativa* pode ser desenvolvida por meio dessa experiência pedagógica, que propiciou relacionar contextos variados, enquanto conteúdos gramaticais também foram estudados e aprendidos, cada um de seus componentes será retomado a seguir. Será possível observar que “[...] a análise da linguagem em elementos gramaticais permite a adaptação flexível

7 Um capítulo que descreve detalhadamente todo o trabalho de construção de animações pelos estudantes foi publicado na obra: *Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas* (cf. MATOS; AZEVEDO, 2019).

8 A técnica de animação em *stop motion* recomenda 24 fotogramas digitais (imagens impressas em pixels por uma câmera digital) por segundo, em uma produção profissional, contudo, em ambiente escolar, a animação obteve resultados satisfatórios com 10 a 15 fotogramas por segundo.

da linguagem a uma variedade de usos diferentes, [...] [logo] utilizar o conhecimento linguístico de forma efetiva na comunicação depende de até que ponto o conhecimento é analisado [...]”<sup>9</sup> (WIDDOWSON, 1995, p. 86, tradução nossa), ou seja, nota-se que as condições para haver análise da língua em uso nos espaços escolares e sociais influenciam a promoção de relações entre os elementos gramaticais e os contextos comunicativos pelos estudantes.

Nesse sentido, Matos (2018), ao proporcionar a interação entre os idosos do povoado de Água Fria e os estudantes do 8º ano do ensino fundamental, proporcionou a identificação de situações comunicativas típicas, recorrentes e reconhecíveis naquela comunidade e, ao mesmo tempo, permitiu o exercício de análise linguística. Isso está marcado no temas escolhidos pelos cinco grupos que produziram as narrativas, transformadas em animação em um segundo momento, e nas escolhas linguísticas realizadas pelos estudantes.

A título de ilustração, vê-se que em *A colheita de laranja e a tragédia* (texto na íntegra encontra-se no anexo 1), os estudantes reconheceram os papéis sociais dos integrantes da comunidade, o que possibilitou a assunção de posicionamentos discursivos na escrita produzida (“trabalhar no pesado para dá o sustendo a sua família”, “estavam voltando, todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana”, “por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou”, “ele sabe que as vezes vamos para algum lugar e sabemos que podemos não voltar, ou quando vamos voltar”). Nessa atividade de linguagem, a eleição linguística é dependente dos fatores heterogêneos e segue regras contextuais, o que é pertinente no desenvolvimento da *competência sociolinguística*, e ainda há espaço para escolhas criativas, alinhadas às posições axiológicas.

Com esse projeto pedagógico, Matos (2018) buscou superar o dilema apresentado por alguns professores de língua portuguesa em Sergipe, visto que a *competência gramatical* foi ampliada por meio de um trabalho que partiu de uma situação comunicativa real de relevância social. Embora alguns problemas gramaticais permaneçam (pontuação e ortografia, por exemplo), as marcas de oralidade estão ausentes, pois o grupo fez uso de marcas linguísticas típicas do gênero narrativas de memória/de vida, na referência a um momento anterior foi utilizado: “em um dia” e “ao final do dia” e os verbos foram flexionados no pretérito para registrar um acontecimento que ocorreu no passado, revelando adequação a uma época ou a um passado vivido e a personagem principal foi bem referenciada, entre outros aspectos. Assim, os conhecimentos linguísticos e epilinguísticos foram combinados na produção de uma história que provocou profundo impacto emocional na comunidade local, visto que, após o acidente, a escola onde a experiência ocorreu foi utilizada para realizar o velório dos mortos no acidente narrado, na época da tragédia.

Na produção verbal, observa-se ainda o uso de variadas estratégias no plano lexical e textual, como, por exemplo, a aplicação do processo de sumarização<sup>10</sup> durante a audição das histórias e no momento

9 No original: “[...] el análisis del lenguaje en elementos gramaticales permite la adaptación flexible del lenguaje a una variedad de usos diferentes, [...] [luego] utilizar el conocimiento lingüístico de forma efectiva en la comunicación depende de hasta qué punto el conocimiento es analizado [...]” (WIDDOWSON, 1995, p. 86).

10 O processo de sumarização diz respeito a um processo cognitivo interno que ocorre quando se ouve ou lê algo, para favorecer a retenção das informações. Como a memória atua de forma seletiva, expressões ou termos são escolhidos e outros são descartados, quando julgados desnecessários. Nesse processo, simultaneamente, novos conhecimentos são elaborados, sempre que há articulação entre as novas informações e os conhecimentos pré-existentes advindas de variadas fontes.

elaboração do gênero discursivo, colaborando com a organização das ações da narrativa de memória/ de vida. Também na produção multissemiótica a *competência estratégica* foi produtivamente aplicada, pois uma etapa que antecede a produção dos fotogramas e a geração do da animação é a criação de uma *storyline*<sup>11</sup>, construída com base na seleção das informações reconhecidas como as mais importantes da narrativa (ver anexo 2).

A coesão textual, proporcionada pela organização sintática e pelos recursos de textuais, e a coerência, decorrente das relações entre os diferentes significados e sentidos, foram bem empregadas. Por sua vez, a *competência discursiva* exigiu a inter-relação entre os valores axiológicos (manifestação ativa de pontos de vista dos estudantes com relação aos idosos da região), os contextos sociais (ao tratar de uma atividade econômica típica nas pequenas cidades do interior), os aspectos culturais (como a realização de uma festa no dia do pagamento semanal) e as posições políticas (a denúncia da insegurança no transporte dos trabalhos braçais).

Como a sala de aula se tornou um espaço colaborativo, todos puderam desenvolver competências e sistematizar conhecimentos variados. Os resultados observados indicam que as aprendizagens construídas cooperativamente ao longo da realização das atividades estimularam pesquisa, estudo, negociação de posições, embora existissem relações hierárquicas desiguais entre os participantes. O estudo das práticas de produção textual/discursiva indica haver um caminho viável para a formação e transformação dos sujeitos escolares, principalmente em decorrência da cooperação estabelecida entre todos. Para favorecer a identificação dos saberes construídos ao longo do trabalho realizado em uma escola pública de Sergipe, organizou-se o quadro a seguir.

**Quadro 1** – Saberes construídos pelos participantes do projeto pedagógico

ESTUDANTES	PROFESSOR
Participar de situações comunicativas permite entender como mobilizar a língua em situação concreta.	O planejamento das aulas de línguas com base em situações comunicativas permite desenvolver competências, bem como ensinar conteúdos específicos de gramática e produção textual.
Reorganizar as experiências passadas antes de iniciar a escrita (retextualização do oral para o escrito), sem perder de vista as exigências formais da língua, para poder circular em sociedade.	O gênero narrativa de memória/de vida, enquanto gênero discursivo, se diferencia do relato, tanto em seus aspectos composicionais quanto no estilo.
Construir narrativas de vida com prefácio, orientação, ação complicadora, resultado ou resolução, coda, avaliação e de modo verossímil (recriação de contextos de vida).	As partes que compõem as narrativas de vida são construções dialógicas de um “eu” situado social e historicamente, que colaboram com a organização dos discursos, sobretudo quando o discurso alheio é transferido para o contexto autoral.
Aplicar o processo de sumarização necessário para o registro de ideias durante a entrevista dos idosos e a criação das <i>storylines</i> .	Conhecer todas as etapas recomendadas para a criação de curta-metragens.
Utilizar a técnica de <i>stop motion</i> para a criação de um curta-metragem.	Adaptar as técnicas de animação em <i>stop motion</i> , considerando as limitações materiais existentes na escola, sem perda de capacidade expressiva.

11 Como foi explicado por Azevedo e Matos (2018), o termo *storyline* tem sido utilizado como um procedimento que permite a sintetização da história de referência em poucas linhas, incluindo a indicação das partes da narrativa: apresentação, desenvolvimento e solução do(s) conflito(s), as falas das personagens que serão utilizadas no vídeo e os recursos audiovisuais selecionados para a composição da animação.

<p>Produzir coletivamente uma narrativa de vida em <i>stop motion</i>, para fazer circular os saberes partilhados e valores axiológicos.</p>	<p>As memórias pessoais integram-se a outras familiares, de grupo e sociais, evoca experiências profundas que permitem ressignificar paisagens, tradições, valores, culturas etc., além de possibilitar o encontro entre as pessoas.</p>
<p>Todos entenderam que os variados recursos linguístico-discursivos colaboram com o acabamento estético da narrativa e registram o tom volitivo-emocional da expressividade, assim como os recursos técnicos configuram animações.</p>	

Fonte: elaborado pela autora.

Os saberes sistematizados, principalmente pelos estudantes, recobrem todos os componentes da competência comunicativa e ainda indicam que, quando o objeto de estudo é a língua em sua totalidade, as relações intersubjetivas colaboram significativamente com o processo de produção enunciativa e discursiva. Como nesse tipo de produção, o sujeito articula pontos de vista sobre o mundo, as atividades concretas (“Produzir coletivamente uma narrativa de vida em *stop motion*, para fazer circular os saberes partilhados e valores axiológicos”, por exemplo), em lugar das atividades que são marcadas por uma visão mecânica de domínio de estruturas linguísticas, tornam-se a base que possibilita a apropriação dos recursos que são necessários para agir na sociedade pela linguagem.

Confirmou-se ainda que, tanto na composição de um discurso verbal quanto de um multissemiótico, os estudantes responderam diferentemente às circunstâncias situacionais, conforme as experiências pessoais e as próprias da comunidade a qual estão vinculados, e, ao mesmo tempo, todos conseguiram produzir enunciados concretos, articular os contextos socioculturais e discursivos e reagir contra as injustiças sociais.

As interações promovidas pela situação comunicativa que serviu de referência para o projeto de intervenção em sala de aula (entrevistar idosos de Água Fria, cujas memórias registram as histórias mais significativas da região) tinha propósitos comunicativos claros (produzir narrativas de memória/de vida para interlocutores reais e permitir a avaliação das narrativas e das animações pela audiência interna e externa da escola) que geraram novas oportunidades de convívio social do início ao final das atividades. Assim que o trabalho foi concluído, ocorreu uma Mostra de curta-metragens na escola, e todos da comunidade escolar puderam assistir às produções artísticas, momento de sensibilização dos presentes diante dos fatos marcantes e emocionantes resgatados pelos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, partiu-se dos estudos etnográficos, sociolinguísticos, pragmáticos e discursivos para construir a noção de situação comunicativa, que se configura por meio de variadas facetas (valores, crenças culturais, instituições sociais, papéis, história etc.) e serve como ponto de partida para os estudos dos usos da língua/linguagem na sociedade. Ao partir de eventos sociais, o trabalho pedagógico dedicado ao ensino de língua, materna ou adicional, possibilita aos estudantes desenvolver a competência comunicativa, uma vez que têm a chance de identificar os padrões comunicativos em vigor, compreender os papéis sociais assumidos pelos interlocutores e as determinações situacionais e culturais que afetam os sujeitos dentro

e fora da escola.

Essa perspectiva de ação didático-pedagógica, que poderia apresentar um dilema ao professor que quisesse aprofundar os conhecimentos linguísticos dos estudantes, constitui-se, na verdade, como uma oportunidade para ampliar outras competências que integram a comunicativa: competência sociolinguística, competência gramatical, competência estratégica e competência discursiva. Isso significa que não há oposição entre o objetivo de desenvolver a competência comunicativa e o de estudar os elementos linguísticos que colaboram com a produção de enunciados concretos.

Isso pode ser confirmado na pesquisa empreendida por Matos (2018), enquanto frequentava o Mestrado Profissional em Letras, na Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão: ao partir da escuta de histórias de idosos do povoado de Água Fria, Salgado (SE), os estudantes do 8º ano do ensino fundamental conseguiram produzir o gênero discursivo narrativa de memória/de vida e, depois, transformar o texto em curtas-metragens que foram projetadas para todos da comunidade escolar. A experiência realizada indicou que a produção significativa de textos, para interlocutores reais, em situação concreta, permite aos estudantes articular variados saberes e posicionar-se frente aos desafios da realidade circundante, além de fazer circular os valores axiológicos individuais e coletivos, tanto em discursos verbais quanto multissemióticos.

Por fim, é possível afirmar que a produção de um gênero discursivo a partir de uma situação comunicativa é um meio favorável ao desenvolvimento de diferentes competências, à construção de saberes linguísticos, textuais, pragmáticos e culturais e ainda incentiva os estudantes a assumirem posições políticas, uma vez que as demandas sociais impelem esses sujeitos a realizarem uma leitura ativa da realidade, incentivando-os a construir discursos com valor social.

## REFERÊNCIAS

AIJÓN OLIVA, M. Á. Elección lingüística y situación comunicativa: un dilema teórico. *Revista de Filología*, v. 26, p. 9-20, janeiro 2008.

ARMENGAUD, F. *A pragmática*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1985].

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Trad. de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

AZEVEDO, I. C. M.; MATOS, F. S. de S. Narrativas de vida em *stop motion*: uma alternativa para o desenvolvimento de multiletramentos. *Entreletras*, Araguaína, v. 9, n. 3, out/dez. 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BORGES, E. F. do V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. *Linguagens e Diálogos*, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

BRANDIST, C. *The Bakhtin Circle*. Philosophy, Culture and Politics. Londres: Pluto Press, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CANALE, M. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In: Llobera, Miquel (Coord.). *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995 [1983]. p. 63-81.

CAZDEN, C. B. The situation: A neglected source of social class differences in language use. *Journal of Social Issues*, v. 26, n. 2, p. 35-60, 1970.

CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology Press, 1965.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (org.) *O texto na sala de aula*. 3. ed. Cascavel: Assoeste Editora Educativa, 1987 [1983]. p. 49-69.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolinguística inercial*. São Paulo: Edições Loyola, 2002 [1964]. p. 13-20.

\_\_\_\_\_. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Trad. de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011 [1967].

HYMES, D. Introduction: toward ethnographies of communication. *American Anthropologist*, n. 66, v. 6, p. 1-34, 1964.

\_\_\_\_\_. Sobre competência comunicativa. *Revista Desempenho*, v. 10, n. 1, p. 74- 104, jun/2009 [1971].

JACQUES, F. Dialogue, dialogism, interlocution. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2000. Disponível em: <http://journals.openedition.org/osp/5866>. Acesso em: 16 nov. 2019.

LABOV, W. The Social Motivation of a Sound Change, *WORD*, v. 19, n. 3, p. 273-309, 1963.

\_\_\_\_\_. *The Social Stratification of English in New York City*. 2. ed. New York: Cambridge University Press, 2006 [1966].

MATOS, F. S. de S. *Narrativas de vida em stop motion – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramento no ensino fundamental*, 2018, 155f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, *campus* São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10464>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MATOS, F. S. de S.; AZEVEDO, I. C. M. de. O ensino de gêneros discursivos associado aos multiletramentos – A experiência de produzir animações em *stop motion* na escola. In: AZEVEDO, I. C. M.; COSTA, R. F. (orgs.), *Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 93-122.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 11-31. 92.

SAPIR, E. The Status of Linguistics as a Science. *Language*, v. 5, n. 4, p. 207-214, dez. 1929.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching Language as Communication*. New York: Oxford University Press, 2004 [1978].

\_\_\_\_\_. Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla. *In*: LLOBERA, M. (Coord.). *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, 1995. p. 83-90.

## ANEXOS

### 1. Título da narrativa: A colheita de laranja e a tragédia.

Seu Francisco que não estudou, tinha que trabalhar no pesado para dá o sustendo a sua família.

Em um dia, comum como os outros, Francisco e os colegas: Selminho, Robero, Renato e Lázaro pegaram o caminhão para ir ao povoado quebradas para trabalhar tirando laranja.

Ele e seus amigos estavam muito alegres em cima do caminhão. Quando chegaram lá, tiraram laranja, pesaram, e, colocaram na caixa e levaram para o caminhão.

Ao final do dia, quando eles estavam voltando, todos contentes, porque iam receber o dinheiro da semana que trabalhou para irem á festa, algo inesperado aconteceu! Por um descuido do motorista que estava bêbado, numa curva, o caminhão virou.

Francisco passou dois meses no hospital e quando chegou com as duas pernas quebradas que hoje já está melhor, os amigos falaram que a filha dele tinha morrido no acidente. Ele ficou muito triste e chorou.

Hoje, ele sabe que as vezes vamos para algum lugar e sabemos que podemos não voltar, ou quando vamos voltar.

Esse acontecimento deixou toda a comunidade triste e chocada fazendo com que os trabalhadores e caminhoneiros tivessem mais cuidado e procurassem transportes mais seguros quando fossem trabalhar.

Esse inesperado fez Francisco e outras pessoas perceberem que a vida é uma caixinha de surpresa.

## 2. *Storyline*

Pessoas do interior ganham a vida catando laranja. Em uma das viagens o caminhão vira com todo mundo e algumas pessoas morrem. Eduardo fica vivo e volta para casa. Depois do acidente, muitos trabalhadores passam a viajar em transportes mais seguros.

*Introdução* (contextualização do modo de vida de seu Francisco)

Seu Francisco não estudou e por isso tinha que trabalhar no pesado para sustentar sua família.

(Cena da ida de Francisco para trabalhar na plantação de laranjas)

Narrador: Apesar da vida sofrida, havia uma festa programada para aquele dia.

Francisco: Bora gente, termina logo a colheita de hoje para recebermos nosso dinheiro e irmos para a festa.

Depois de um tempo de trabalho, Francisco diz: Terminamos! Vamos embora!

(Na sequência, todos sobem no caminhão).

Narrador: O motorista do caminhão de laranja estava bêbado e uma tragédia acontece.

*Clímax*: ocorre um acidente e várias pessoas ficam feridas e morrem.

Francisco grita aflito: Socorro me ajudem!!

(Chega a polícia e os bombeiros para resgate. Enche de populares para ver o que aconteceu).

*Avaliação* do narrador: Esse acontecimento deixou toda a comunidade em luto mas os trabalhadores e caminhoneiros procuraram transporte mais seguros quando fossem trabalhar.

(Depois de um tempo Francisco, volta para casa e é recebido por sua família.)

Francisco fala: Graças a Deus que estou vivo e pude voltar para minha casa e minha família.

(Termina com música.)