



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO - ILC  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL  
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE NACIONAL - PROFLETRAS

MARIA RITA BARBOSA DE ALMEIDA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE BASE NARRATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belém/2015

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
LABORATÓRIO DE CIÊNCIAS DA LINGUAGEM  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

MARIA RITA BARBOSA DE ALMEIDA

**A PRODUÇÃO TEXTUAL DE BASE NARRATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado Profissional e Letras) do Laboratório de Linguagem da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Iaci de Nazaré  
Silva Abdon

Belém/2015

MARIA RITA BARBOSA DE ALMEIDA

A PRODUÇÃO DE TEXTOS DE BASE NARRATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para obtenção do título de Mestre em  
Letras.

Data da defesa: 28/08/2015.

Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Iaci de Nazaré Silva Abdon - Orientadora  
Universidade Federal do Pará/UFPA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ediene Pena Ferreira – Membro Externo  
Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA

---

Prof. Dr. Thomas Massao Fairchild – Membro interno  
Universidade Federal do Pará/UFPA

---

Suplente: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lygia de Almeida Cunha – Membro interno  
Universidade Federal do Pará/UFPA

A

Vocês, que me deram a vida,  
Que despertaram em mim os sentimentos mais puros,  
Que me ensinaram os primeiros passos...  
E, passo a passo, caminharam comigo,  
E, comigo buscaram os meus ideais... Meus Pais  
Francisco Almeida e Lídia Barbosa de Almeida

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, minha fonte de foco, força e fé.

Aos envolvidos diretamente na pesquisa, fontes de meus dados, sem os quais não poderia partilhar essas experiências;

Aos meus familiares, que incentivaram para que eu realizasse esse curso e sempre estiveram ao meu lado.

Aos meus amigos, queridos companheiros, que juntos trilhamos essa jornada de estudos com muita dedicação e amizade;

Aos professores do Curso, por compartilharem seus conhecimentos;

E, principalmente, à professora Dra. Iaci Abdon, pela orientação deste trabalho.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DA LINGUÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>16</b>
2.1 A produção textual na escola.....	16
2.2 Contribuições de Bronckart sobre o texto .....	19
2.3 Elementos básicos de textos do mundo narrativo .....	22
2.3.1 tempos verbais na narrativa .....	26
2.3.2 Função dos tempos verbais no discurso .....	28
2.3.3 A inserção e reinserção de personagens na narrativa: o processo de referenciação .....	30
2.4 A introdução de referentes no texto .....	31
2.4.1 Progressão referencial e cadeias referenciais .....	32
2.4.2 Funções das expressões nominais .....	33
<b>3 A PESQUISA: DESVENDANDO O TEXTO DO ALUNO.....</b>	<b>36</b>
3.1 O espaço de realização da pesquisa.....	36
3.2 Alunos colaboradores .....	36
3.3 A coleta dos dados .....	37
3.4 Os critérios de análise dos textos .....	38
3.5 Procedimentos para a construção da proposta de ensino .....	40
<b>4 O QUE OS ALUNOS PRODUZIRAM .....</b>	<b>43</b>
4.1 A estrutura básica nos textos produzidos .....	43
4.2 A inserção de discursos interativos no texto narrativo .....	50
4.3 Referenciação às personagens .....	51
4.4 A coesão verbal na construção da temporalidade primária narrativa .....	52
<b>5 OS RESULTADOS DA ANÁLISE.....</b>	<b>54</b>
<b>6 A PROPOSTA DIDÁTICA.....</b>	<b>57</b>
I PARTE.....	58
SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR .....	58

1 DA TEORIA À PRÁTICA .....	58
2 REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL .....	60
3 O GÊNERO COMO SUPORTE DAS PRÁTICAS DE ENSINO.....	63
II PARTE .....	70
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS DE BASE NARRATIVA .....	70
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>94</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>100</b>

## RESUMO

Este trabalho analisa a produção textual (conto) de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, estudantes de uma escola pública de Altamira (Pará), como ponto de partida para a construção de uma proposta de ensino voltada à produção de textos de base narrativa. A análise consiste em compreender a situação em que os alunos se encontram em relação à construção de narrativas, procurando identificar que conhecimentos dispõem sobre os elementos da narrativa, como articulam os mecanismos de textualização quanto à coesão verbal (temporalidade primária da narrativa) e nominal (referenciação dos personagens) e como articulam o discurso interativo com o narrativo. Dentro dessa perspectiva, discute-se como textos de base narrativa são organizados (Cardoso, 2001; Koch, 2011, 2015); reflete-se sobre o ensino e aprendizagem da produção de textos (Dolz, 2010; Antunes, 2009); sobre as contribuições de Bronckart (1999), com sua proposta teórica para elucidar a organização do texto nas suas diferentes dimensões. Também se apresentam reflexões ao professor sobre a importância de se apropriar de contribuições da Linguística como apoio para desenvolver sua prática docente, de considerar quais as dificuldades do aluno como ponto de partida para a promoção de práticas pedagógicas, de valorizar as atividades com gêneros textuais, entre outros. O trabalho de análise dos textos dos alunos, que se situa no âmbito da pesquisa qualitativa, apresentou como resultado dificuldades na produção textual de alunos do 8º ano, tais como falta de domínio da organização de uma narrativa, dificuldade em empregar o discurso direto e pouca habilidade no processo de referenciação das personagens. Observando os problemas identificados, elaborou-se uma proposta didática para os professores com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da competência de redigir textos bem formados quanto a sua organização e escolhas linguísticas, considerando o gênero em que se configuram, sendo esse o objetivo principal do trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção textual, Ensino de língua portuguesa, discurso narrativo.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the textual production (short story) of students in a class of 8th grade of elementary school, students from a public school in Altamira (Pará), as a starting point for building an educational proposal focused on the production of texts narrative base. The analysis is to understand the situation in which students are in relation to the construction of narratives, trying to identify what knowledge have on the narrative elements, as articulated mechanisms textualization as the verbal cohesion (primary temporality of the narrative) and nominal (referencing of characters) and how articulate the interactive discourse with the narrative. Within this perspective, we discuss how narrative basic texts are organized (Cardoso, 2001; Koch, 2011, 2015); reflects on the teaching and learning of text production (Dolz, 2010; Antunes, 2009); on the contributions of Bronckart (1999), with its theoretical proposal to elucidate the text organization in its different dimensions. Also present reflections to the teacher about the importance of ownership of Linguistics of the contributions as support to develop their teaching practice, to consider what difficulties the student as a starting point for the promotion of pedagogical practices, to value the activities with genres, among others. The analytical work of the texts of the students, which lies within the qualitative research, presented as a result of difficulties in textual production of 8th graders, such as lack of organizing a narrative domain, difficulty in using the direct speech and little ability in the referral process of the characters. Noting the problems identified, it elaborated a didactic proposal for teachers in order to contribute to the development of skills to write well-formed texts as to their organization and language choices, considering the genre in which to configure, which is the main objective from work.

**KEYWORDS:** textual production, English language instruction, narrative discourse.

## 1 INTRODUÇÃO

São muitas as dificuldades presentes no Ensino Básico, porém há uma que vem comprometendo o ensino de língua portuguesa e desafiando os professores, que é a dificuldade que os alunos têm em produzir textos escritos. Os estudantes, em sua maioria, não conseguem desenvolver um texto organizado quanto a sua estrutura, nem empregar suficientemente mecanismos de textualização (nominal, verbal, conexão) e enunciativos para expressarem suas ideias com desenvoltura numa sequência lógica.

Os professores de modo geral reclamam que as composições dos alunos são curtas, insuficientemente informativas; falta domínio satisfatório dos mecanismos de textualização, de pontuação, de ortografia; não conseguem adequar o texto aos contextos mais formais de comunicação; têm pouco conhecimento sobre os temas a desenvolver; chegam às séries finais do Ensino Fundamental sem conseguirem organizar adequadamente um texto narrativo. Enfim, a dificuldade de produzir um texto bem formado em sua infraestrutura e bem elaborado quanto a estratégias de textualização é uma problemática que vem se arrastando série após série, de modo que os estudantes não conseguem desenvolver as competências necessárias nessa área de conhecimento.

As consequências dessa situação se revelam no dia a dia dos alunos que não conseguem se sair bem nas várias práticas sociais de comunicação que dependem da escrita. As redações de exames, como as do ENEM, eliminam um grande número de candidatos que, na maioria, são alunos que ainda estudam o ensino médio ou terminaram recentemente.

O desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) também é comprometido. O SAEB avalia, de dois em dois anos, por meio da Prova Brasil, o rendimento escolar dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipal, estadual e federal. Essa avaliação ocorre nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e diagnostica a proficiência dos alunos nessas disciplinas e a qualidade do ensino. Buscando-se informações sobre o desempenho dos alunos, nessa avaliação, em Língua Portuguesa, no município de Altamira, confirma-se a baixa competência no âmbito da leitura, o que de certa forma acaba se refletindo na escrita.

A média de proficiência de Língua Portuguesa, no município de Altamira, dos alunos de 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental da zona urbana, em uma escala de 1 a 9, se encontra entre o nível 3 e 4; em relação aos níveis de desempenho de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental público no estado do Pará, em uma escala de 1 a 9: anos iniciais ficou no nível 2, e 3 nos anos finais; na região Norte o desempenho está no nível 2 nos anos iniciais e nos anos finais 4. Esse resultado do SAEB corresponde ao ano de 2011. Analisando esses dados, podemos confirmar que o nível de aproveitamento dos alunos em Língua Portuguesa está baixo não só em Altamira, mas certamente no Pará e em toda a região Norte.

De posse dessas informações, pode-se observar que algumas mudanças na prática pedagógica do professor que não tem alcançado o desenvolvimento das competências essenciais de leitura e escrita dos seus alunos se faz necessária; embora não dê para dizer que o resultado do SAEB reflita apenas as consequências da prática do professor, pois existem outras questões que também influenciam o desempenho do aluno, como a gestão do sistema educacional, o funcionamento das matrículas, as condições da escola, os salários, o desinteresse dos alunos, entre outras... Mas nos limitaremos apenas à prática do professor visando às contribuições que ele pode oferecer para minimizar essa situação.

Irandé Antunes (2009), ouvindo experiências de alguns professores que lhe pediam orientações para desenvolverem um trabalho mais eficiente, observou que o ensino não tem acompanhado os avanços teóricos das ciências da linguagem, o que, segundo ela, pode ser justificado pelo fato de o professor estar muito centrado no ensino tradicional, priorizando a descrição gramatical e o ensino da gramática normativa. Ela diz, ainda, que é necessário o professor saber mais sobre o universo da leitura e da escrita com a finalidade de inserir gradativamente o aluno no mundo da cultura letrada.

A afirmação de Antunes só consolida o que muitos pesquisadores e professores já concluíram. Tentando reverter esse quadro negativo com que a escola se defronta, com a intenção de produzir mudanças no contexto educacional, para acompanhar as atualidades do novo milênio marcado pelos avanços da ciência e da tecnologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) mudaram os paradigmas de ensino, que anteriormente se embasavam em uma concepção tradicional do que é ensinar uma língua aos seus já usuários. Atualmente, o ensino de Língua Portuguesa está direcionado pela concepção de que é preciso fazer a

abordagem da língua em funcionamento nos múltiplos contextos socioculturais e de que a escola deverá levar ao aluno a refletir sobre os usos da linguagem. Procura-se, por meio dessa reflexão, promover no aluno a proficiência de leitura e de produção de textos com suporte em atividades que considerem gêneros de textos, os mais diversos, num processo gradativo de apresentação dos gêneros aos alunos. Portanto, o desafio que os PCN apresentam ao professor é que ele trabalhe a prática da linguagem: prática de leitura de textos orais/escritos, prática de produções de textos orais/escritos, prática de análise linguística.

Essa mudança que os PCN propõem desde 1998 vem ocorrendo lentamente nas escolas, carecendo de inovações importantes que venham a contribuir no processo ensino-aprendizagem. Principalmente no que diz respeito ao trabalho com a leitura e a produção textual, haja vista, os resultados das avaliações citadas acima.

Geraldi (2010) afirma que devido à força da diversidade da língua, as sociedades têm respondido com o mito da unidade. A unidade a qual ele se refere é a do estudo da língua em que a sociedade estabilizou um conjunto de normas, determinando o que é certo ou errado ao que se reporta a língua. O autor afirma que há uma defesa da padronização, acreditando ser ela necessária para que haja comunicação entre os membros de uma mesma comunidade. Como efeito, essa unidade vai exercer sobre os falantes uma pressão para que se estabilizem as formas da língua. A esse respeito, Geraldi considera que existe um meio de reverter esta estabilidade: privilegiando o estudo do texto em sala de aula ou em outros espaços, pois ele desafia a estabilidade quando possibilita uma infinidade de dizer que se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. Essa é uma possibilidade de se fugir do tradicionalismo e buscar realizar experiências novas mais próximas de uma língua como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação, conforme nos ensinam Soares (1998) e Geraldi (1997).

A intenção aqui não é fazer denúncias, criticar A ou B, pois sabemos das dificuldades das escolas em implantar um ensino de qualidade, por muitas razões que não citaremos aqui porque já é de conhecimento de todos. O que importa é reconhecer o que não deu certo e enfrentar os desafios que se apresentam no ensino, em especial o de língua portuguesa. Analisar o que os alunos têm mais dificuldades de aprendizagem e buscar estratégias de trabalho que possam colaborar com suas necessidades.

Tentando buscar este caminho, foi selecionada uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino na cidade de Altamira-Pa, para investigar se a reclamação dos professores quanto à falta de habilidade dos alunos em escrever textos, e se os resultados dos exames do ensino básico aqui mencionados se confirmam ou não. Assim, foram analisados textos produzidos pelos alunos, em contexto em que deveriam recontar um filme, buscando identificar as suas reais dificuldades, e o resultado insatisfatório foi revelado conforme os critérios aqui estipulados na metodologia desta pesquisa. Após essa avaliação da produção textual dos alunos, foi construída uma proposta ensino com atividades que colaborem com o professor no processo de ensino-aprendizagem dos alunos no que se refere à produção de textos de base narrativa.

As seguintes questões se fazem relevantes para reflexões nas análises dos textos dos alunos colaboradores, para averiguar se eles estão aptos a construir adequadamente narrativas, identificando seus elementos principais e recursos linguísticos:

- 1) Os alunos são capazes de construir narrativas organizando-as de acordo com as suas propriedades linguísticas, e reconhecendo seus elementos básicos?
- 2) Articulam o discurso narrativo com os discursos interativos (no processo de organização da infraestrutura textual)?
- 3) Utilizam adequadamente os recursos de conexão e de coesão verbal?
- 4) Organizam, de forma adequada, a temporalidade por meio dos verbos e das expressões adverbiais?
- 5) Empregam estratégias de referenciação na representação de personagens?

A partir dessas preocupações, este trabalho propõe como objeto de pesquisa a competência de alunos de ensino fundamental quanto à produção de textos de base narrativa, e tem como objetivo principal construir material didático que contribua com a competência de redigir textos bem formados quanto a sua organização e escolhas linguísticas, oferecendo, para esse fim, caminho alternativo nos procedimentos de sala de aula que auxiliem os alunos quanto à produção de narrativas. Esse material poderá auxiliar o professor de língua portuguesa do ensino fundamental na árdua tarefa de tornar seus alunos competentes produtores de textos escritos.

Para alcançar esse objetivo principal, foram utilizados os seguintes procedimentos:

- Analisar, nas produções escritas dos alunos selecionados para colaborar com esta pesquisa, problemas de produção textual que envolvam a construção de textos da ordem do narrar, nas dimensões da infraestrutura e da textualização.
- Elaborar um conjunto de atividades como proposta de trabalho para os professores que contribua com a competência de redigir textos bem formados quanto a sua organização e escolhas linguísticas, a partir dos problemas diagnosticados na análise.

São muitas as contribuições que os linguistas podem oferecer no que se refere à compreensão/produção textual. Assim, neste trabalho, além das contribuições de Bronckart (1999), referencial teórico, serão considerados estudiosos que têm também contribuído com suas reflexões para o entendimento das teorias sobre o texto, como, por exemplo, Guimarães (1995), Koch (1996, 2002, 2012); Costa Val (1999), Pécora (1999), Marcuschi (2009). Também serão considerados trabalhos de estudiosos que refletem sobre questões de ensino-aprendizagem, particularmente no que se refere à produção de textos no contexto escolar, como é exemplo Dolz (2010), Antunes (2003, 2009) entre outros.

Assim, o primeiro capítulo apresenta construções teóricas sobre a organização do texto como instrumento mediador das ações de linguagem, como as de Bronckart (1999) com a sua proposta do folhado textual, autor que tem uma importante contribuição para esse campo de estudos, dentro de uma perspectiva em que se considera o texto não só na sua organização interna, mas também em sua dimensão enunciativa. São referenciais também outros estudiosos que contribuem nesse campo discutindo sobre os elementos que constituem uma narrativa e seus mecanismos de textualização. São considerados, além disso, estudos que refletem sobre ensino-aprendizagem, particularmente no que se refere à produção de textos no contexto escolar e sobre as teorias linguísticas referentes à produção textual.

No segundo capítulo são demonstrados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. São apresentados seu contexto, instrumentos utilizados para a coleta dos dados, público-alvo, os critérios para a

análise dos dados, com o fim de efetuar o diagnóstico objetivado pela pesquisa, que é avaliar o desempenho dos alunos na produção de texto de base narrativa.

No terceiro capítulo é apresentada a proposta de análise das produções escritas dos colaboradores – alunos do 8º ano. A análise consiste em compreender a situação em que os alunos se encontram em relação à construção de textos de base narrativa, procurando identificar, nos seus textos, como eles os estruturam internamente em termos dos elementos da narrativa, como eles utilizam os mecanismos de textualização, como a coesão verbal (temporalidade primária da narrativa) e a nominal (referenciação dos personagens), e como empregam o discurso interativo na articulação com a narrativa.

Após a coleta dos dados, são explanados os resultados da análise que mostram as reais dificuldades dos alunos em produzirem textos narrativos; revelando que as produções foram construídas com poucas noções escolares e com mais conhecimentos das suas experiências sociais.

Em seguida é apresentada uma breve reflexão ao professor, buscando ampliar a sua visão no que se refere ao estudo da textualidade, aos instrumentos de apoio como o livro didático, referências bibliográficas, aos gêneros textuais, os quais são essenciais para orientar as ações de sala de aula.

E como proposta de trabalho é desenvolvida uma sequência didática, visando a colaborar com o professor, no que se refere à produção de texto da ordem do narrar, sua composição estrutural e alguns mecanismos de textualização. Trata-se, naturalmente, de uma proposta que é desenvolvida a partir das dificuldades analisadas nos textos dos alunos colaboradores.

E por fim nas considerações finais, busca-se retomar os objetivos do trabalho para explicar que os alunos colaboradores apresentam, em suas produções textuais da ordem do narrar, muitas dificuldades que não deveriam existir no nível de escolaridade destes (8º ano), as quais deveriam motivar professores à reflexão e a ações pedagógicas mais efetivas.

## **2 PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DA LINGUÍSTICA E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo apresenta considerações teóricas que dão sustentação aos estudos aqui realizados sobre a produção textual no contexto escolar. O trabalho busca analisar discursos narrativos, nos termos de Bronckart (1999), produzidos por alunos do Ensino fundamental observando-se como eles organizam sua produção textual, para, a partir desse conhecimento, apresentarmos uma proposta de atividades de ensino que auxiliem o professor na sua prática de sala de aula. Para isso, foram consideradas obras de autores que possuem relevantes trabalhos sobre o assunto para colaborar nesse sentido. São muitas as contribuições que os linguistas podem oferecer à compreensão/produção textual, como Bronckart (1999). Mas, além das contribuições de Bronckart (1999), nosso referencial teórico; serão considerados também estudiosos que refletem sobre ensino-aprendizagem, particularmente no que se refere à produção de textos no contexto escolar, com base em concepções teóricas referentes ao texto .

### **2.1 A produção textual na escola**

Apesar de ainda ser muito frequente a problemática aqui exposta, muitos estudos vêm contribuindo significativamente com o ensino da língua portuguesa, apontando que o texto é o melhor caminho para as aulas de Língua Portuguesa, como nos faz ver Marcos Bagno (2010, p. 11), quando afirma que a linguagem tem existência por meio da dimensão textual: “ Abrir a boca para falar, empunhar um instrumento para grafar o que quer que seja, ativar a memória, raciocinar, sonhar, esquecer... todas essas atividades humanas só se realizam como textos”. Não somente Bagno, mas também, muitos outros autores têm se destacado nesta área de estudo do texto/discurso por contribuírem com suas reflexões para o entendimento das teorias sobre como se organiza e funciona um texto na constituição de mundos discursivos. Certamente essas construções teóricas sobre texto/discurso podem contribuir com o ensino-aprendizagem no sentido de formar leitores e produtores proficientes de textos.

Segundo Antunes (2009), as aulas de Português estão, ainda, muito limitadas às categorias gramaticais e suas funções sintáticas, o que realmente se confirma nas várias pesquisas realizadas. De fato, as escolas centram o ensino mais nessa

área, ficando a produção textual relegada a um segundo plano. A esse respeito Graves (1981) salienta que “as dificuldades dos alunos ao produzir um texto escrito estão muito mais relacionadas ao desenvolvimento e coerência entre as ideias, à estruturação do seu texto do que as incorreções gramaticais” (*in* HOFFMANN, 2013, p.21). De acordo com Graves, é necessário que se trabalhe com a produção de texto de forma organizada utilizando uma metodologia adequada, que enfrente o problema de massificação do ensino, e que se proceda a uma melhor avaliação da produção textual do aluno com critérios definidos, claros e adequados; o autor, portanto, percebe não só a ausência de objetivos claros quanto ao texto a ser produzido, mas também a ênfase em uma avaliação dos textos que se esgota nesse próprio processo, principalmente pelos professores da Educação Básica. Sobre essa questão, Drey e Silveira assim se manifestam:

Voltando-nos especificamente para as questões intraescolares, o que se percebe, em todos os níveis da escola básica, desde os anos iniciais até o ensino médio, é uma falta (ou escassez ou falta de conexão) de atividades precedentes à produção do texto, o que gera dúvidas por parte dos alunos e um conseqüente afastamento e desmotivação dos mesmos com relação à atividade de escrita proposta (*apud* HOFFMANN, 2013, p.22).

A autora esclarece que os alunos produzem poucas redações ao longo do seu processo educativo e quando produzem é apenas para cumprir tarefas e o professor avaliar; dessa forma o aluno fica desmotivado. Interessante seria ele ter conteúdo para discutir, para se posicionar, porque uma situação de produção pressupõe um envolvimento, um trabalho de leitura prévia, discussões e pesquisas sobre o possível tema. Questionados os docentes de todos os segmentos de ensino, eles justificam essa situação alegando falta de tempo e não saber como proceder pedagogicamente para auxiliar o aluno a melhorar a sua escrita. A autora conclui ressaltando que o ensino de texto escrito necessita de maior atenção nas escolas.

Retornando a Antunes, outra questão observada por ela diz respeito aos estudos acadêmicos, que, conforme a autora, ficam confinados aos espaços da academia e as escolas não se apropriam dessas contribuições, “ficando muitos estudos mais atuais desenvolvidos pela linguística estranhos aos programas estudados nas escolas” (ANTUNES, 2009, p.14). Portanto, a autora enfatiza a necessidade de que teoria e prática tenham uma relação mútua, o que poderá

contribuir para avanços no contexto do ensino-aprendizagem. Essa afirmação vem confirmar o que já se sabe: que o professor precisa fazer parte da academia, continuar seus estudos para apropriar-se dos atuais conhecimentos, pois muitos terminaram sua graduação há bastante tempo e não tiveram chance de dar continuidade a sua formação. Mas, enquanto isso não acontece, os estudos acadêmicos podem se relacionar com os programas das escolas, como sugere a autora, para que se possa superar/minimizar as dificuldades dos alunos no que se refere a ler e escrever.

Antunes ressalta que “usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, e que essas coisas somente acontecem em textos – falamos ou escrevemos sempre em textos” (ANTUNES, 2009, p.49-50). Ela diz que a língua foi vista, e ainda é, nos seus aspectos linguísticos e interiores a seu sistema de regras, e afirma que é preciso sair desse sistema tradicional e levar o aluno a dominar as práticas discursivas, pois essas são usos adequados e relevantes da língua. É por esse caminho que o aluno pode perceber como construir textos concretos, reais e situados no tempo e no espaço, ou seja, pode-se apropriar ainda mais das estratégias de processamento textual, conforme assinala a autora nesta passagem:

O texto envolve uma teia de relações, de discursos, de estratégias de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento Comunicativo dos alunos, somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos. (ANTUNES, p.51-52)

O trabalho com textos precisa de uma atenção especial nas escolas: é relevante que se ensinem as funções de um texto, a sua utilização no dia a dia, e a particularidade de cada tipo textual, de modo que as aulas sejam mais interessantes, que sejam significativas para o aprendiz. É isso que os PCN já vêm propondo, desde 1998, como objetivo de ensino:

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação

de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p.49)

Nas orientações dos PCN, a proposta de trabalho é que a escola utilize o texto na sua heterogeneidade, pois cada situação de uso da linguagem exige peculiaridades típicas de um determinado tipo de texto que caracterizam um propósito comunicativo que é impresso nas práticas comunicativas que se precisa desenvolver, como em uma carta, um relatório, um aviso, um convite etc. Segundo Koch, “[...] nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros.” (KOCH, 2012, p.54). Assim sendo, o gênero textual, como dispositivo que faz parte da nossa comunicação diária, deve fazer parte da agenda escolar como ponto de partida para as reflexões que devem ser feitas sobre as estratégias para a recepção/produção de textos. Às vezes não se tem consciência de que, ao se escrever um cartão postal, por exemplo, ele pertença a um gênero de texto, o que implica, portanto, a necessidade de que se conheçam os elementos característicos da composição, estilo e função social dos textos, pois esses elementos colaboram no resultado do texto/discurso que se quer produzir.

Mediante o exposto, entende-se que as práticas pedagógicas precisam ser mais eficazes, ou seja, devem acompanhar os estudos sobre a língua, particularmente aqueles que podem colaborar para a compreensão das atividades de linguagem. Pesquisadores na área da Linguística têm contribuído muito no campo do conhecimento sobre como se dá o processo de compreensão e produção de um texto. Então é importante a apropriação desses saberes para colocá-los em prática nas salas de aula.

## **2.2 Contribuições de Bronckart sobre o texto**

Somos sabedores que muitas são as alternativas com as quais se pode trabalhar a língua utilizando o texto, e que a escolha se efetivará em decorrência dos objetivos, dos interesses. Como consequência dessa pluralidade, têm surgido várias

teorias sobre a organização e o funcionamento do texto: todas têm o seu valor, mas nenhuma vai ser capaz de contemplar toda a verdade.

Sobre essas contribuições, destaca-se o trabalho do linguista Bronckart (1999), que tem uma importante construção teórica para esse campo de estudos, dentro de uma perspectiva em que se considera o texto não só na sua organização interna, mas também em sua dimensão enunciativa. É percorrendo esses domínios que será construída a base teórica para esta pesquisa.

Bronckart (1999) expõe sua teoria sobre a linguagem (língua), na qual assume uma concepção bem distinta daquela que fundamentou o estruturalismo linguístico, inaugurado por Saussure (1921), em que se vê a língua como um código ou sistema, que se organiza por meio de regras fonológicas, lexicais e sintáticas praticamente estáveis, as quais possibilitam a recepção/construção das formas linguísticas usadas na comunicação verbal em uma comunidade. No entanto, como lembra o teórico, ao contrapor sua visão à dos estruturalistas, esse sistema não deve ser visto como estável, pois ele sofre mudanças no decorrer do tempo e apresenta variações de uso condicionadas por diferentes fatores cognitivos e socioculturais. De acordo com Bronckart (1999), que retoma Bakhtin, uma língua natural só pode ser compreendida por meio das produções verbais realizadas como práticas discursivas, e essas produções, que são fundamentadas em determinações do contexto sócio-histórico-social e servem às múltiplas interações que se realizam na vida cotidiana, são o que se chama de **textos**.

O autor afirma, ainda, que toda língua natural funciona segundo leis internas de um sistema, mas “essas só podem ser identificadas e conceitualizadas por um procedimento de abstração-generalização, a partir das propriedades observáveis dos diversos textos utilizados em uma comunidade.” (BRONCKART, 1999, p.69). Assim, as correntes da linguística ditas formalistas se preocuparam em estudar o sistema da língua e a estrutura do seu funcionamento sem considerar o sujeito que põem em prática esse sistema para interpretar o mundo e nele agir por meio dos discursos que realiza.

Bronckart (1999) concebe como **texto** todo enunciado coerente, oral ou escrito, que consiga transmitir uma mensagem. Afirma que são produtos, exclusivamente, da atividade humana, proveniente de suas necessidades de comunicação. Portanto, pode-se observar uma grande diversidade de textos, que

são todos produzidos de acordo com os interesses do usuário da língua e que se caracterizam mediante a situação de uso.

Diante dessa diversidade de textos, existe, desde a Antiguidade grega, e se estende até nossos dias, a preocupação em classificar por espécies os textos; o que resultou no estudo dos diferentes gêneros textuais, ou seja, no empreendimento de uma classificação das produções textuais como pertencentes a uma determinada espécie em comum, denominada de gênero textual. No entanto, essa classificação não é fácil realizar, como considera Bronckart (1999), devido a uma série de dificuldades, entre elas a variedade de critérios utilizados para se definir um gênero.

Para Bronckart (1999, p. 74), “o critério mais objetivo que poderia ser utilizado para identificar e classificar os gêneros é o das **unidades** e das **regras linguísticas específicas** que mobilizam (grifos do autor).” Ainda assim, o autor entende que esse critério enfrenta grandes dificuldades, pois um texto que pertença a um mesmo gênero pode apresentar partes de outros. Ele cita o exemplo de um romance histórico, que é composto por um segmento principal em que é exposta a cronologia dos acontecimentos e são intercalados diálogos dos personagens ou comentários de autor. Bronckart entende, portanto, que os diferentes segmentos textuais que constituem um gênero é que podem ser reconhecidos e classificados pelos critérios linguísticos, pois esses segmentos apresentam características linguísticas semelhantes (tempos verbais, pronomes, organizadores, etc.).

Uma análise do que é um texto, afirma Bronckart (1999, p. 119), deve “basear-se nas hipóteses, nos conceitos e nos métodos que as ciências da linguagem elaboraram até hoje a partir do exame comparativo das múltiplas espécies de textos existentes.” Para contribuir nesse sentido, o autor propõe uma construção teórica que parte do pressuposto de que todo texto é organizado em três níveis superpostos, à maneira de um folhado, que são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A *infraestrutura geral do texto* é o nível que “é constituído pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que o texto comporta pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem.”(p.119).

Entende-se como tipos de discursos os diferentes segmentos do texto que geralmente se apresentam nos discursos produzidos na ordem do narrar e do expor. Os *mecanismos de textualização* dizem respeito à organização da linearidade do

texto no qual se criam séries isotópicas que contribuem com a coerência temática, que são: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Os *mecanismos de enunciação* são o espaço em que se constituem as vozes que se expressam no texto, que podem ser a voz do autor empírico, as vozes sociais, as vozes de personagens, assim como se realizam as modalizações, que são responsáveis pelas avaliações do enunciador em relação a alguns aspectos do conteúdo temático e que se dividem, segundo Bronckart (1999), em lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas.

Sobre os mecanismos de textualização ditos coesão verbal (tempos e modos verbais), Bronckart (1999, p.273) diz que “os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.” Os constituintes obrigatórios desses sintagmas verbais são: lexemas verbais e os tempos verbais. Esses mecanismos de coesão verbal juntamente com os de coesão nominal, pelo qual se introduzem referentes no texto e se procede à sua remissão, e com os de conexão (organizadores temporais, conectores semântico-discursivos) constituem objeto de atenção particular na presente investigação da produção textual de alunos.

Considerando a proposta de Bronckart (1999) no que se refere à organização da infraestrutura geral do texto, a seguir serão abordados os elementos básicos de textos do mundo do narrar.

### **2.3 Elementos básicos de textos do mundo narrativo**

Conhecer um pouco sobre a narrativa se faz relevante, haja vista os textos produzidos pelos alunos colaboradores da pesquisa serem do mundo do narrar. Portanto, questões especificamente referentes à narrativa serão enfatizadas por estarem presentes nos critérios de avaliação dos textos, alvos de nossa investigação.

Os textos narrativos fazem parte de nossa vida, porquanto desde muito cedo mantemos contato com histórias que são ouvidas ou contadas deixando claro que em nossa existência sempre haverá uma situação narrativa, como esclarece Barthes (1976, p.19):

Inumeráveis são as narrativas do mundo. Há em primeiro lugar uma variedade prodigiosa de gêneros, distribuídos entre substâncias diferentes, como se toda matéria fosse boa para que o homem lhe confiasse suas narrativas: a narrativa pode ser sustentada pela linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou móvel, pelo gesto ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias; está presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura, no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na conversação. Além disso, sob essas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades... internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está aí, como a vida.

O vocábulo “narrar” vem do latim “narratio” e significa historiar acontecimentos verídicos ou fictícios. Na Antiguidade Clássica, os padrões literários reconhecidos eram apenas o épico, que é a narrativa com conteúdo histórico, narra os feitos heroicos de um povo; o lírico, um gênero poético; e o dramático, um gênero criado para ser representado. O épico manifestava a grandiosidade ligada aos feitos heroicos de um povo com a participação de entes sobrenaturais relacionados à Mitologia Pagã. Com o passar do tempo foram surgindo outras modalidades oriundas do gênero épico: o gênero narrativo, o qual apresentou concepções de prosa com características diferentes, o que resultou em divisões de outros gêneros literários narrativo: o romance, a novela, o conto, a crônica, a fábula. Porém, praticamente todas as obras narrativas são dotadas de elementos estruturais e estilísticos em comum. Sendo assim, exporemos os elementos básicos que formam a estrutura da narrativa e que fazem parte do conteúdo curricular do ensino fundamental.

As obras narrativas hoje possuem uma grande variedade, as quais se apresentam em diversos meios, como bem citou Barthes, referido acima; e são constituídas de cinco elementos essenciais que formam a estrutura da narrativa: os acontecimentos para que exista uma história; os personagens que a vivem em tempos e espaços estabelecidos; e o narrador, que relata os fatos ocorridos na história intermediando-a entre ouvinte, leitor ou espectador.

O **Enredo** é um conjunto de acontecimentos, conhecidos também como ação, trama, intriga, encadeados, vividos por personagens e se desenrolam de modo ordenado em uma sequência lógica e temporal, formando o texto. Vejamos como Cardoso (2001, p. 35) concebe o enredo no exemplo:

A história de um acidente é um acontecimento (conjunto universo) que se dilui em acontecimentos marginais (subconjuntos) que vão evoluindo desde o começo, quando os carros se chocam num cruzamento, por exemplo, até o final, quando se dá o resultado do que ocorreu.

No exemplo, Cardoso diz que em um acontecimento principal – conjunto universo – cita um acidente que tem como situação inicial dois carros que se chocam –, essa situação evolui em uma sucessão de acontecimentos que ele chama de marginais (subconjuntos) até o desfecho do que aconteceu. Desse modo, ele esclarece de forma simples o enredo.

Segundo Gancho (2006, p. 30), a história narrada possui como parte integrante um tema, assunto e mensagem; eles não são elementos da estrutura da narrativa, mas estão inseridos no texto/obra e se relacionam e despertam a motivação, interesse e satisfação do ouvinte/leitor/espectador. Pode-se reconhecer o tema de acordo com o que trata a história; um assunto vai ser como a narrativa se desenvolve e/ou de que maneira o tema é abordado, e a mensagem é a conclusão ou ensinamento que apresenta o final da narração. Essas informações contribuem ao analisar-se uma narrativa.

Toda narrativa divide-se, ainda, em começo meio e fim, segmentos que são nomeados de introdução, desenvolvimento e conclusão. Essas partes organizam o enredo, sendo a *Introdução* a parte em que se inicia a história situando o ouvinte/leitor/espectador sobre a narrativa, o tempo, espaço, o enredo e as personagens; nessa etapa dá-se início, também, ao *conflito* que é o momento em que começa algum desequilíbrio na história. A partir daí iniciará o *Desenvolvimento* (ou complicação). Esta é a parte mais longa do enredo, onde será narrado o que aconteceu, como aconteceu, por que aconteceu. E por fim vem a *Conclusão*, que apresenta o final da história, as consequências dos acontecimentos.

A Conclusão compreende o *Clímax* e o *Desfecho* (desenlace). O primeiro é o ponto culminante de toda a trama, revelado pelo momento de maior tensão. É o momento em que o conflito atinge seu ápice. No desfecho, o conflito se resolve e o destino das personagens é revelado, ocorrendo, assim, o final da narrativa que pode ser feliz ou surpreendente...

Como vimos anteriormente os acontecimentos são vividos por personagens em um determinado tempo e espaço. O **tempo** narrativo pode ser diverso, existindo

os internos e externos à narrativa; aqui será tratado do interno. Sobre essa categoria do tempo Tânia Pellegrini afirma que toda narrativa é constituída por...

...uma corrente fluida de fatos linguisticamente elaborados de acordo com a experiência perceptiva de um narrador: a sucessão desses fatos se faz por meio do discurso, que por sua vez é uma sucessão de enunciados postos em sequência.

Pellegrini (2003) continua essa afirmação citando o professor Benedito Nunes<sup>1</sup>, que defende que “o tempo é a condição da narrativa: esta se acha presa à linearidade do discurso e preenche o tempo com a matéria dos fatos organizada em forma sequencial” (p. 17).

A referida sucessão de eventos é dependente da questão temporal, haja vista os acontecimentos da história narrada serem organizados de modo que exista entre eles uma relação de anterioridade, posterioridade ou concomitância. Assim, o tempo interno dos acontecimentos pode ser cronológico ou psicológico. O tempo cronológico é aquele medido pela natureza, pelo calendário ou pelo relógio. O psicológico se refere ao tempo interior à personagem, suas lembranças seus sentimentos, no qual se percebe muitas vezes a fusão do presente, passado e futuro de uma forma não linear. O que se observa é que o tempo é relevante na organização sequencial dos fatos, sem ele não manterá a conexão entre os fatos.

O **Espaço** também contribui na constituição do significado das ações das personagens, pois é o lugar físico onde eles se movem realizando as ações. Gancho considera mais algumas funções do espaço:

O espaço tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens. Assim como os personagens, o espaço pode ser caracterizado mais detalhadamente em textos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qualquer maneira é possível identificar-lhe as características, por exemplo, espaço fechado ou aberto, espaço urbano ou rural, e assim por diante (GANCHO, 2006, p. 23).

---

<sup>1</sup> **Benedito José Viana da Costa Nunes** (Belém, 21 de novembro de 1929 - Belém, 27 de fevereiro de 2011) foi um filósofo, professor, crítico de arte e escritor brasileiro.

Portanto, o local em que as personagens atuam varia de acordo com a necessidade de onde ele precisa estar para a realização das ações; dessa forma, a personagem interage em diversos lugares.

O **Narrador** é outro elemento importante na organização da história; é ele quem do interior da narrativa conta a história intermediando entre os fatos e o receptor “apresentando e explicando os fatos que se sucedem no tempo e introduzindo os personagens” (CARDOSO, 2001:36). Quando narra em primeira pessoa é participante da história como personagem, portanto conhecido como *narrador personagem*. Se em terceira pessoa, posiciona-se fora dos fatos, apenas observa de forma imparcial, assim, denominado de *narrador observador*. O narrador em terceira pessoa sabe tudo o que acontece no enredo e com as personagens; caracterizado por onisciência e onipresença. Essas características não serão tratadas aqui, pois não são relevantes ao trabalho.

As **Personagens** possuem vínculo com os demais elementos já citados, são seres fictícios que vivenciam a história; nela há as personagens que se destacam mais, elas são conhecidas como *protagonistas*, heróis ou personagens principais, e existem as que se opõem a elas, as *antagonistas*. Ao redor destas giram outras personagens que colaboram com a trama e são denominadas de personagens *secundárias*, por seus papéis serem, naturalmente, menos importantes que os outros.

Esses elementos são dependentes uns dos outros, o que se torna de fundamental importância para uma boa organização da narrativa, pois ela não se atém apenas à sucessão de acontecimentos; é preciso que os elementos se organizem, mantenham uma conexão para a culminação de um conflito que garante a dramaticidade das personagens (WACHOWICZ, 2012).

### 2.3.1 tempos verbais na narrativa

Os tempos verbais que predominam na narrativa são os tempos do passado, pois as sequências de acontecimentos já ocorreram e o narrador não tem intenção de intervir nos relatos; procura, portanto, distanciar-se deles. Segundo Harald Weinrich (citado por KOCH, 2013), os tempos do mundo narrado são: os pretéritos

imperfeito, mais-que-perfeito e o perfeito, o futuro do pretérito, e ainda, todas as locuções verbais derivadas desses tempos.

O autor explica que quando houver sequências descritivas no mundo narrado (de paisagens, ambientes e personagens) o tempo utilizado deve ser o pretérito imperfeito. Em relação ao discurso (estilo), pertence a esse mundo o indireto. “Daí a necessidade de, na passagem do estilo direto ao indireto (ou vice-versa), proceder-se à mudança dos tempos – também dos advérbios temporais e locativos – além das pessoas verbais” (KOCH, 2013, p. 55).

Weinrich, ao estudar o sistema temporal do verbo francês no processo da enunciação, afirma que, quando houver uma introdução dos tempos verbais do mundo narrado no mundo comentado ou vice-versa, tem-se o que o autor chama de metáfora temporal. A esse respeito, Koch (1992: 53) explica:

“Outra noção importante da teoria de Weinrich é a de metáfora temporal: pode ocorrer o emprego de um tempo de um dos mundos no interior do outro. Tal tempo terá, então, um valor metafórico: o uso de um tempo do mundo comentado no interior do mundo narrado significa maior engajamento, atenção, relevância (por exemplo, o uso do presente “histórico” ou narrativo); o emprego de um tempo do mundo narrado num texto do mundo comentado significa um menor comprometimento, distância, irrealidade, cortesia, etc.”

Dessa forma, a alternância dos tempos verbais nos mundos narrativo e comentado resulta num recurso linguístico importante, pois possibilita ao narrador transitar nos dois mundos conforme sua intenção discursiva, sem que se responsabilize diretamente pelo que é dito.

Portanto, a narrativa pode ser trabalhada com vários tempos verbais, no entanto, o mais frequente é o passado e o menos frequente o futuro. E como vimos anteriormente, existe, ainda, a possibilidade da utilização do presente. Há contextos em que se observa alternância entre o passado – o momento da história – e o presente, em que se constata as contribuições, interferências do narrador. A utilização do passado deixa claro o distanciamento do narrador em relação ao que se narra.

Sobre o valor dos tempos verbais na organização dos discursos quer do mundo do narrar, quer do mundo do comentar, a síntese abaixo expressa as considerações de Weinrich acerca da participação do verbo não só no arranjo da

temporalidade, mas também na indicação de atitudes comunicativas e na constituição de um contraste na narrativa, quanto ao relevo dos fatos representados.

### **2.3.2 Função dos tempos verbais no discurso**

#### **1 Sobre os verbos**

No resultado dos estudos de Harald Weinrich, apresentado em sua obra *Tempus*, em relação á função dos tempos verbais – do francês – no discurso, o autor comprova que:

- a) As marcas do tempo são altamente redundantes nos enunciados da língua;
- b) Existem leis de concordância dos tempos verbais dentro do período;
- c) Os tempos verbais não têm vinculação com Tempo (cronos), mas a de tornar ciente o ouvinte quanto à situação de comunicação em que a linguagem se atualiza;
- d) Os tempos verbais distribuem-se em dois grupos ou sistemas temporais que articulam o comportamento do falante como narrador ou comentador:

Grupo temporal 1- indicativo: presente (canto), pretérito perfeito composto (tenho cantado), futuro do presente (cantarei), futuro do presente composto (terei cantado) + locuções verbais formadas com esses tempos.

Grupo temporal 2- indicativo: pretérito perfeito (cantei), pretérito imperfeito (cantava), pretérito mais-que-perfeito (cantara), futuro do pretérito (cantaria) + locuções verbais formadas com esses tempos.

#### **2 Sobre as situações comunicativas**

De acordo com Weinrich (1964), a função dos tempos verbais não é a de marcar o tempo cronológico, a função é “cientificar o ouvinte (ou leitor) quanto à situação comunicativa em que a linguagem se atualiza”, sinalizando uma das duas ordens de situação “mundo narrado” ou “mundo comentado”.

Portanto, as situações comunicativas se repartem em dois grupos, em cada um predomina um dos grupos verbais citados acima, e, assim, distinguem-se o

mundo narrado do mundo comentado de acordo com a atitude comunicativa do falante.

**MUNDO NARRADO** – é construído nos diferentes tipos de relato literário ou não.

Quando os tempos do mundo narrado são empregados:

- os eventos são representados como relativamente distantes e perdem sua força pelo filtro do relato;
- permite-se aos interlocutores uma atitude passiva de puro relaxamento.

**MUNDO COMENTADO** - é constituído nas líricas, dramas, ensaios, diálogos, comentários. Os verbos do mundo comentado sinalizam que:

- o falante se mostra comprometido com os fatos/ideias representados: tem de se mover e tem de reagir.
- apresenta como característica uma atitude tensa dos interlocutores frente aos eventos, os quais os afetam diretamente.
- o discurso assim produzido é um fragmento de ação que modifica o mundo em um ápice e que, por sua vez, empenha o falante em um ápice.

Essa teoria sobre dois mundos da proposta de Weinrich (1964) apresenta relação com os estudos realizados por Benveniste (1959-1966), conforme os apresenta Bronckart (1999). Segundo Benveniste (1959-1966), *citado por* Bronckart (1999), os tempos do verbo em francês dividem-se em dois planos de enunciações: plano da história (relatar sem implicar os traços do locutor) e plano do discurso (mobilização do locutor e intenção de influenciar o destinatário). Observa-se que as duas teorias são diferenciadas pelas denominações, enquanto Benveniste (1959-1966) fala em plano da história e plano do discurso, Weinrich (1964) fala em mundo narrado e mundo comentado, apresentando algumas distinções como a questão da Metáfora Temporal.

### **3 Sobre as dimensões do sistema temporal, ligadas à situação comunicativa**

O sistema temporal do autor apresenta três dimensões ligadas à situação comunicativa: a atitude comunicativa, a perspectiva comunicativa e o relevo.

- a) Atitude comunicativa: narrativa e comentadora

Tem a ver com a fronteira estrutural dos dois mundos: narrativo e o comentado. Os grupos temporais que os dividem é que determinarão de que mundo se fala.

b) perspectiva comunicativa

Weinrich só reconhece algo relacionado com o Tempo no conceito de perspectiva comunicativa. Enquanto o presente constitui o tempo de grau zero sem perspectiva do mundo comentado, e os pretéritos perfeito e imperfeito no mundo narrativo, os demais tempos, dos dois grupos, constituem as perspectivas retrospectiva e prospectiva em relação ao zero.

c) Relevô

Ocorre somente na narração, os tempos narrativos podem estar em:

- primeiro plano; o tempo que predomina é o pretérito perfeito: tempo que marca todas as unidades de ação da narrativa;
- segundo plano, marcado pelo tempo pretérito imperfeito: constitui o pano de fundo, isto é, refere-se a eventos de importância secundária para a progressão dos fatos relatados.

### 2.3.3 A inserção e reinserção de personagens na narrativa: o processo de referenciação

Contribuindo também com a construção do mundo discursivo, a referenciação é um processo não somente de textualização, quer dizer, de construção de cadeias anafóricas, mas também uma estratégia de representação positiva ou negativa das personagens que participam do mundo discursivamente criado.

Koch (2011, p. 123) denomina **referenciação** como “as diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes. Quando tais referentes são retomados mais adiante ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se o que se denomina **progressão referencial**.”

Na construção e reconstrução de referentes interfere o saber construído linguisticamente pelo próprio texto e os conteúdos desenvolvidos a partir de conhecimentos nele presentes como: conhecimentos lexicais, enciclopédicos e culturais e aos lugares-comuns de uma dada sociedade (KOCH, 2011).

A construção dos referentes textuais abrange as estratégias de referenciação: Introdução (construção), Retomada (manutenção) e Desfocalização. (KOCH, 2011, p. 125-126), assim entendidas:

- **Introdução** um novo referente antes não mencionado é introduzido no texto, por alguma expressão nominal que o apresenta colocando-o na memória ativa do leitor/ouvinte.
- A **Retomada**, como o próprio termo indica, retoma um referente já citado no texto, e o objeto do discurso permanece em foco.
- A **Focalização** acontece quando um novo objeto de discurso é incluído e passa a ser o novo referente em destaque, desativando-se, assim, os focos anteriores.

Dessa forma, os referentes podem “a qualquer momento serem modificados ou expandidos, de modo que, durante o processo de compreensão, vão-se criando na memória do leitor ou do ouvinte uma representação extremamente complexa, pelo acréscimo sucessivo de novas categorizações e/ou avaliações acerca do referente.” (KOCH, 2011, p.126).

Como assinala a autora, ao desenvolver-se um texto empregam-se várias estratégias por meio das quais são construídos os objetos-de-discurso e mantidos ou desfocalizados na plurilinearidade do texto. São exemplos dessas estratégias: fazer referência constante a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos; manter em foco os referentes introduzidos por meio da operação retomada; desfocar referentes e introduzir outros no discurso. Pode-se dizer que os referentes são “objetos de discurso são dinâmicos, ou seja, uma vez introduzidos, são constantemente modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se, por esta via, os sentidos, no curso da progressão textual” (Koch & Marcuschi, 1998; Marcuschi & Koch, 2003; Koch, 1999, 2003). Essa construção e reconstrução dos sentidos do texto por meio do objeto do discurso vão depender da visão de mundo do autor do texto, dos conhecimentos adquiridos que o capacitará a diversificar ou não as estratégias de referenciação.

#### **2.4 A introdução de referentes no texto**

De acordo com Koch (2015), são dois os tipos de introdução de referentes que se pode utilizar na produção textual: ativação ancorada e não ancorada.

A ativação de referente **não ancorada** é aquela em que o escritor introduz no texto um novo objeto de discurso ainda não referido no texto; e se reproduzido por uma expressão nominal, esta realiza uma primeira categorização do referente.

A **ativação ancorada** acontece quando é introduzido no texto um objeto de discurso novo, no entanto esse novo objeto está associado com elementos já presentes no texto e colabora com a interpretação. Esse tipo de referente constitui anáforas indiretas, pois não existe no cotexto um antecedente explícito.

As anáforas indiretas, diferentemente das anáforas diretas que retomam referentes já introduzidos no texto, são conforme Marcuschi (2005):

“constituídas por expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto, ocorre uma estratégia de ativação de referentes novos, e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita.” (KOCH; ELIAS, 2015, p.136)

#### 2.4.1 Progressão referencial e cadeias referenciais

Koch (2015) ressalta que a continuidade de um texto é garantida pelo equilíbrio entre dois elementos fundamentais: **repetição (retroação) e progressão**. Isto é, refere-se a objetos do discurso já mencionados, já inculcado na memória do interlocutor; e acrescentam-se novas informações.

**A progressão referencial** é a retomada ou remissão a um mesmo referente, realizada por uma série de elementos linguísticos:

- **formas de valor pronominal** (pronominalização) – utilização de pronomes pessoais de 3ª pessoa, possessivos, demonstrativos, indefinidos, interrogativos e relativos.
- **certos advérbios locativos** – aqui, lá, ali, etc.
- **elipses** (...) Eram poucos. Eram quase seres humanos. (...)
- **formas nominais reiteradas** (Quero quero / A música (...) A música)
- **formas nominais sinônimas ou quase sinônimas** (uma menina (...) A garotinha)
- **formas nominais hiperonímicas** (uma carta (...) O documento)
- **nomes genéricos** (os bichos (...) espécies) / o gorila. (...) essa magnífica criatura.

Quanto às cadeias referenciais, Koch (2015) considera que “quando remetemos seguidamente a um mesmo referente ou a elementos estreitamente ligados a ele, formamos no texto, *cadeias anafóricas ou referenciais*.” Segundo a autora, esse movimento constitui um **princípio de construção textual**, e, dependendo da organização do texto, serão construídas uma ou mais cadeias referenciais. Como por exemplo:

- **em sequências descritivas**, ocorrerá pelo menos uma cadeia relativa ao elemento que está sendo descrito.
- **em sequências narrativas**, as redes de retomadas referenciais são várias, correspondem, na maioria das vezes, à apresentação e sucessivas remissões aos personagens centrais participantes dos eventos narrados.
- **em sequências expositivas**, a cadeia anafórica será alusiva ao referente principal (ideia central) que está sendo desenvolvido, poderão existir outras que dizem respeito aos demais referentes que forem aparecendo no curso da exposição.

A autora observa ser necessária especial atenção na construção de um enunciado quando se utilizar cadeia referencial formada **por pronomes pessoais de 3ª pessoa, retos e oblíquos**, pois sempre que houver mais de um antecedente possível para a forma pronominal a referência torna-se ambígua.

#### 2.4.2 Funções das expressões nominais

As expressões nominais são formas importantes de progressão. Elas são expressões constituídas de um núcleo nominal (substantivo), acompanhado ou não de determinantes (artigos, pronomes adjetivos, numerais) e modificadores (adjetivos, locuções adjetivas, orações adjetivas). As formas ou expressões nominais desempenham várias funções para a construção dos sentidos no texto. Exemplo de algumas funções que se destacam:

##### (i) Função de organização textual micro e macroestrutural:

- **microestrutural**: são os elementos que estabelecem a coesão textual. As formas nominais referenciais são recursos coesivos muito produtivos, funcionam tanto como anáforas quanto como catáforas.

- **macroestrutural**: geralmente, são responsáveis pela introdução de novos referentes, novas sequências ou episódios da narrativa, assim, também pela paragrafação.

### **(ii) Recategorização de referentes**

Nesse caso, os referentes já introduzidos no texto são retomados com as mesmas características e propriedades ou, com alterações ou acréscimos de outras. Se com alterações passam a fazer parte de outra categoria.

### **(iii) Sumarização/encapsulamento de segmentos textuais antecedentes ou subsequentes, por meio de rotulação**

O **Encapsulamento** consiste na sumarização de todo um trecho anterior ou posterior ao texto, por meio de uma forma pronominal ou nominal. Desse modo ele pode ser feito por pronome demonstrativo neutro (isto, isso, aquilo, o), ou por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, assim, a **rotulação**. Essa se apresenta em dois tipos principais:

- quando a designação feita pelo rótulo recai sobre os fatos, eventos, circunstâncias contidas no segmento textual encapsulado.
- quando o rótulo nomeia o tipo de ação que o produtor atribui aos personagens presentes nos trechos encapsulados, como a declaração, a pergunta, a promessa, a reflexão, a dúvida, etc., ou seja, aqueles que têm função metadiscursiva.

A seleção dos referentes e suas progressões desempenham um papel de grande relevância no texto, desse modo merecem todo cuidado ao serem inseridos na construção desse, para que, assim, colaborem de modo adequado na composição dos sentidos textuais.

Essa exposição sobre o fenômeno de referenciação mostra a complexidade envolvida na construção de um texto quanto às estratégias pelas quais os objetos discursivos (pessoas, coisas, fatos, ideias) são construídos e reconstruídos num processo que concorre para a progressão textual. A competência para usar essas estratégias precisa ser desenvolvida gradativamente no processo de ensino-aprendizagem por meio de um trabalho constante com textos em que se vá ajudando o aluno a desvelar estratégias usadas pelo produtor do texto para construção dos sentidos textuais e para dotação de clareza e coerência na

exposição das ideias, assim como habilitando-o a fazer uso mais amplo das estratégias de referenciação.

Não se trata de tornar as aulas de língua portuguesa um lugar para exposição de teorias, pois esse não é o caminho para alcançar uma mudança do aluno-usuário quanto à sua competência como leitor e produtor de textos. Trata-se, sim, reiteramos, de exercitar a capacidade de análise (reflexão) linguística do aluno para que ele perceba estratégias textuais-discursivas, e ele próprio possa fazer uso dessas estratégias.

Importante insistir, aqui, sobre o pressuposto de que o professor deve sempre conceber suas atividades de ensino a partir da percepção clara sobre o conhecimento linguístico que seus alunos detêm. É importante, por exemplo, levar o aluno a observar que seu texto faz referência a um personagem somente por meio de pronomes de terceira pessoa, e que assim ele perde a oportunidade de usar a referência para dar mais informações sobre participantes de uma narrativa.

### **3 A PESQUISA: DESVENDANDO O TEXTO DO ALUNO**

O presente capítulo visa a relatar os passos seguidos no decorrer do trabalho, os quais configuram o contexto da pesquisa e as estratégias utilizadas em sua elaboração.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação consistiram, preliminarmente, de uma análise em vinte e quatro produções textuais de base narrativa de uma turma de 8º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Altamira (Pará), avaliando-se, assim, a proficiência dos alunos na construção de textos de base narrativa; para apresentar, em seguida, uma proposta de atividade, na forma de sequência didática, que possa contribuir com o trabalho do professor nas aulas de produção textual. Assim, a pesquisa utilizada é de natureza qualitativa, uma vez que será feita a análise e interpretação da produção textual de alunos no que se refere à infraestrutura dos textos e aos mecanismos de textualização.

#### **3.1 O espaço de realização da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública Municipal de Ensino Fundamental<sup>2</sup>, localizada na zona urbana do município de Altamira-Pará. A escola funciona nos três turnos, ofertando o ensino fundamental, o sistema regular de 1º ao 9º ano no período da manhã e tarde; a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), à noite. A clientela atendida é oriunda do próprio bairro e de outros vizinhos. A instituição trabalha há 21(vinte e um) anos com o Ensino Fundamental possui 30 (trinta) professores e 831(oitocentos e trinta e um) alunos. A infraestrutura da instituição é considerada adequada, pois oferece aos professores e alunos: sala de leitura, sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), aparelho de Televisão, aparelho DVD, Projetor Multimídia com tela de projeção, aparelho micro sistem, caixa de som e microfones com fio e sem fio.

#### **3.2 Alunos colaboradores**

---

<sup>2</sup> Sou professora nesta escola há 15 anos.

O período de realização da pesquisa foi de 30 de novembro a 4 de dezembro de 2014, em uma turma de 8º ano, composta por trinta e dois alunos, no entanto, colaboraram apenas vinte e quatro. Os alunos participantes encontravam-se na faixa etária entre treze e quinze anos, poucos apresentavam um ano de distorção idade-série. Ao serem interrogados se gostavam de produzir textos, responderam que não, que “não sabem escrever”, claro que foi apenas uma justificativa para tentarem se livrar das produções colaborativas que estavam por vir, por isso pudemos contar com a colaboração de apenas vinte e quatro. Com essa dificuldade, foi necessário usar de sutileza para convencê-los a colaborar. A maioria pertence à família de baixa renda e participa de programas sociais do governo federal como o Bolsa Escola, e seus pais possuem pouca ou nenhuma formação escolar.

### **3.3 A coleta dos dados**

Para a efetivação do estudo, procedi ao contato com a escola a fim de solicitar autorização para realizar uma pesquisa com os alunos do 8º ano para levantar os dados pretendidos. Após a permissão concedida, para colocar em prática as atividades planejadas para a composição dos dados da pesquisa, foi solicitada à professora de Língua Portuguesa da turma para que essa colaborasse com os procedimentos da pesquisa, conforme abaixo descritos:

#### **1) Exposição de um filme**

A professora da turma colaboradora exibiu um filme para os alunos explicando que esse seria recontado por eles de forma escrita para outra turma da escola. A proposta foi para que os alunos se sentissem motivados e escrevessem com interesse para uma turma que não havia assistido ao filme sugerido.

O filme assistido foi “Malévola”. Ele é baseado no conto da Bela Adormecida e conta a história de Malévola (interpretada por Angelina Jolie), a protetora do reino dos Moors. Desde pequena, esta garota com chifres e asas mantém a paz entre dois reinos diferentes, o reino mágico e o dos humanos, até se apaixonar pelo garoto Stefan (Sharlto Copley). Os dois iniciam um romance, mas

Stefan tem a ambição de se tornar líder do reino vizinho, e abandona malévola para conquistar seus planos, iniciando assim, um grande conflito. A garota torna-se uma mulher vingativa e amarga, que decide amaldiçoar a filha recém-nascida de Stefan, Aurora (Elle Fanning)...

Este filme foi escolhido por narrar uma história interessante baseada em um conto, mas nunca tinha sido vista dessa maneira, com um festival de imagens digitais, efeitos sonoros e espetáculo pirotécnico (efeitos especiais), sendo, portanto, uma versão moderna da história e com certeza agradaria a turma, como de fato agradou. Mas, o motivo principal é a relação intertextual com outra narrativa bem conhecida, a mudança de ponto de vista (que envolve narrador, enredo, espaço, etc.); em especial o modo como não se sabe, a princípio, que se trata da Bela Adormecida. O conto, também, é um gênero textual literário que faz parte da vida escolar do aluno desde as séries iniciais - às vezes antes de iniciar a vida escolar alguns pais contam histórias aos filhos - e integra o currículo do 8º ano. Por isso, a decisão pelo filme Malévola.

## 2) **Produção de texto**

No dia seguinte à exibição do filme, os alunos produziram o texto sem nenhuma orientação sobre o gênero, apenas com os conhecimentos adquiridos até o presente nível de ensino. Redigiram o texto contando o filme e sem correções os expuseram em um varal na sala, e convidaram a turma do 7º ano para ler suas produções. Estavam muito ansiosos e temerosos, pois não sabiam como os colegas iam reagir ao lerem os textos. Os alunos convidados ficaram bastante eufóricos e gostaram muito, conseguiram ler alguns textos e outros não, porém o que não entendiam em um, conseguiam na leitura em outro.

### **3.4 Os critérios de análise dos textos**

Após essas etapas, a professora da turma entregou-me os textos e, procedi à análise da proficiência dos alunos na construção dos textos de base narrativa produzido, levando em consideração suas dificuldades na organização do texto, no que se refere:

### **a) À inserção de discursos interativos no texto narrativo**

A presença de diferentes discursos é de muita importância, pois de acordo com Moisés:

os conflitos e os dramas residem mais na fala, nas palavras proferidas, ou mesmo pensadas, do que nos atos ou gestos, que são reflexos ou sucedâneos da fala. Sem diálogo não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e, conseqüentemente, não há enredo nem ação (MOISÉS, 1978, *apud* KOCHÉ, 2012, p.84).

Nesse sentido, foi verificado se os textos apresentaram os tipos de discurso: discurso direto (diálogo entre as personagens), discurso indireto (o narrador conta como foi o diálogo) e discurso indireto livre (é uma combinação dos dois anteriores, há o emprego da primeira e da terceira pessoas do discurso).

### **b) Ao modo de articulação das fases da narrativa**

Foi examinado se o aluno conseguiu estruturar a narrativa observando as fases introdução (situação inicial), Desenvolvimento (complicação, relato dos fatos) e Conclusão (clímax e desfecho); articulando de forma coerente esses elementos;

### **c) À construção da temporalidade primária**

Sobre esse procedimento foi observado se os alunos empregam os tempos verbais apropriadamente, observando o deslocamento de tempo em referência ao tempo de base da narrativa, que é o tempo pretérito perfeito;

### **d) Apropriação das categorias da narrativa**

Foi avaliado o emprego das categorias da narrativa: narrador, tempo, espaço, personagem; para identificar se os alunos fazem uso adequadamente das referidas categorias.

### **e) Ao modo de referência das personagens da narrativa**

Foi examinado como os alunos introduzem e retomam as personagens no desenvolvimento do texto.

A finalidade da análise das estratégias acima é encontrar a resposta para o questionamento: Os alunos são capazes de construir um texto narrativo organizando-o de acordo com as características do gênero, utilizando seus elementos básicos e recursos linguísticos apropriados? Conseguem estruturar bem o texto proposto, garantindo os sentidos decorrentes da textualização adequada a proposta do texto, da coerência das ideias e da organização adequada dos elementos narrativos?

### **3.5 Procedimentos para a construção da proposta de ensino**

Com a avaliação das produções textuais, focando as estratégias citadas, as dificuldades encontradas foram consideradas como ponte de partida para a proposição de atividades que buscaram melhorar a produção textual de base narrativa dos alunos. Assim, foi organizada uma sequência didática que visa a auxiliar o professor a melhorar sua prática pedagógica no que se refere às atividades de produção de textos escritos dos alunos.

O trabalho com sequências didáticas permite a elaboração de contextos de produção de forma precisa, por meio de atividades e exercícios múltiplos e variados com a finalidade de oferecer aos alunos noções, técnicas e instrumentos que desenvolvam suas capacidades de expressão oral e escrita em diversas situações de comunicação (DOLZ, 2004).

Como se pode observar nas palavras de Dolz, a sequência didática permite organizar várias atividades escolares, de modo ordenado, em torno de um gênero textual oral ou escrito. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) "Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um gênero* de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação".

Amaral<sup>3</sup>, ao refletir sobre "Por que usar sequências didáticas ao ensinar Língua Portuguesa?", declara que:

---

<sup>3</sup> Conferir: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>

Para ensinar os alunos a dominar um gênero de texto de forma gradual, passo a passo. Ao organizar uma sequência didática, o professor pode planejar etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar diversos exemplares desse gênero, estudar as suas características próprias e praticar aspectos de sua escrita antes de propor uma produção escrita final.

Outra vantagem desse tipo de trabalho é que leitura, escrita, oralidade e aspectos gramaticais são trabalhados em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Portanto, pode-se deduzir que a sequência didática é a mais adequada para organizar as atividades propostas neste trabalho oriundas dos problemas diagnosticados nos textos dos alunos colaboradores, visando a contribuir com os professores a ajudarem seus alunos nas dificuldades ao que se refere à produção de narrativas. Mas, é bom lembrar que essa proposta didática não deve ser entendida como uma receita pronta, mas sim como uma sugestão de trabalho que possa favorecer bons frutos, permitindo, inclusive, que o professor faça alterações conforme achar necessário, de acordo com os seus interesses.

Assim, para organizar o trabalho com textos da ordem do narrar, foram desenvolvidas atividades com base nas dificuldades apresentadas nas produções dos alunos colaboradores desta pesquisa, 8º ano do ensino fundamental, numa estrutura de sequência didática seguindo as orientações de organização dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que segue a seguinte forma:

- apresentação da situação
- produção inicial
- módulo 1
- módulo 2
- módulo n
- produção final

A escolha se deve por considerar a mais adequada para se trabalhar o gênero textual, pois essa serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou ainda não dominadas. A sequência permitirá, também, ao professor, avaliar as capacidades já adquiridas dos alunos e desenvolver atividades que supram as dificuldades reais da turma.

Considerando como base a proposta de sequência didática dos autores, concebeu-se a criação de um material didático a ser utilizado pelo professor como sugestão de trabalho, com a possibilidade de adaptá-la segundo suas necessidades.

A sequência foi organizada contemplando:

- a *apresentação da proposta*;
- uma *situação inicial* em que é explicado sobre a produção textual inicial. Como primeira produção foi levado em conta o texto de um conto dos alunos colaboradores, turma do 8º ano do Ensino Fundamental, em que foi avaliado o que eles já sabiam sobre o narrar e suas dificuldades a respeito desse tipo de produção textual;
- *três módulos* com atividades direcionadas à resolução de os problemas encontrados, com a intenção de oferecer, aos alunos, instrumentos necessários para produzirem um bom texto de base narrativa, com a devida atenção ao gênero textual escolhido. Os módulos trabalham os problemas que apareceram na produção inicial dos alunos e são constituídos:
  - da seleção de textos dos gêneros lenda, poesia, fábula e parábola; para ampliação do conhecimento sobre esses gêneros, por meio de leituras e análise de textos. Espera-se promover, assim, uma compreensão do estilo e dos elementos que permitem a estruturação do gênero em questão, assim como alguns mecanismos de textualização.
  - de objetivos das atividades; em que se consideram habilidades que ainda não são do domínio dos alunos, referentes ao gênero em estudo;
  - de informações que possam ampliar o repertório sobre o gênero em estudo;
  - e de atividades em que os alunos vão praticar os conteúdos trabalhados no módulo. Essas atividades partem sempre de um texto.
- *produção final* – a sequência é finalizada com uma produção textual final, o que vai possibilitar ao aluno demonstrar os conhecimentos adquiridos no decorrer da sequência. Essa produção permitirá, também, ao professor avaliar se os objetivos foram alcançados. O professor fará uma revisão e se necessário pedirá uma reescrita.

Maingueneau (2011) afirma que dominar um determinado gênero implica ter uma consciência mais ou menos clara dos modos de organização textual associados a um determinado gênero. Espera-se que essa sequência alcance esse desafio.

## **4 O QUE OS ALUNOS PRODUZIRAM**

No Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), espera-se do aluno um grau de autonomia na prática escrita, quer dizer, que ele seja capaz de redigir textos de vários gêneros, ainda que não tenham densidade temática ou originalidade, sejam dotados de organização interna e atendam a critérios de coesão e coerência; de entender como os textos funcionam em sociedade, como dispositivos pelos quais as pessoas interagem para fins diversos.

Nesse sentido, não se trata apenas de listar características que compõem um texto, mas de compreender como ele é feito, de entender quais as condições sociais de sua produção e recepção, para então se refletir sobre sua adequação e funcionalidade.

A proposta de análise das produções escritas dos colaboradores – 8º ano - deste trabalho consiste em compreender a situação em que eles se encontram em relação à construção de textos de base narrativa, procurando identificar nos seus textos:

- 1) a estrutura básica e característica da narrativa, que, apesar de não ser absoluta, deve ser seguida na medida do possível, - não é absoluta porque a estrutura narrativa pode apresentar sequências descritivas e dissertativas – introdução, desenvolvimento (complicação) e conclusão (clímax e desfecho);
- 2) as categorias da narrativa: enredo, narrador, tempo, espaço, personagem;
- 3) o mecanismo de textualização, em termos de coesão verbal, na construção da temporalidade primária narrativa;
- 4) estratégias de referenciação das personagens, considerando-se como eles a introduzem e a retomam;
- 5) articulação do discurso interativo com a narrativa.

### **4.1 A estrutura básica nos textos produzidos**

Quanto à estrutura do texto dos alunos, foi verificado se eles têm conhecimento dos elementos que compõem uma narrativa, analisando a introdução, o desenvolvimento dos fatos narrados e a conclusão, observando se de fato conseguem elaborar a história em conformidade com as características que lhe são inerentes. Como já foi dito, a produção textual dos alunos consistiu em contar o filme “Malévola”, desenvolvendo o texto coerentemente de acordo com os elementos de uma narrativa. .

Nesse sentido, os textos avaliados<sup>4</sup> apresentam uma situação inicial, que é a introdução, na qual se informa ao leitor sobre o enredo, o tempo, o espaço, as personagens. Assim, a maioria inicia o texto situando a localização temporal da forma mais convencional, por meio da expressão *era uma vez* que remete a um tempo longínquo, distante do vivenciado pelo leitor, como se apresenta nas frases iniciais dos textos (os exemplos são transcritos de acordo com a escrita dos alunos):

- (1) **Era uma vez** uma menina chamada Malévola... **(Texto 01)**
- (2) **Era uma ves**, havia dois reino, de um rei que tinha muitas riquezas... (Texto 03)
- (3) **Era uma vez** em um reino mágico... **(Texto 04)**
- (4) **Era uma vez** do reino das norfiz e no reino do rei ela era uma pequena griansa... **(Texto 05)**
- (5) **Era uma Vez** Em um Reino Magico... **(Texto 07)**
- (6) **Era uma veis**. O malévolo tinha um jovem... **(Texto 08)**

O que se observa também é que os autores dos textos acima sabem o que se trata de um conto, pois desde cedo eles têm contato com esse gênero e sabem que os contos, geralmente, começam com *era uma vez*. Mas acreditamos que eles utilizam essa expressão temporal sem compreender muito bem o seu significado ou a sua função no texto narrativo. Assim, por exemplo, no início dos textos 3, 5 e 8, *Era uma vez*, parece funcionar como mera convenção de abertura, pois não há uma ligação sintática ou semântica com o restante dos elementos da frase.

Os outros textos não informam o tempo inicial, começam contando o filme como, por exemplo:

- (7) malévola era uma menina que morava quase perto do castelo... **(Texto 2)**
- (8) No Começo a Malevola era uma pequena Adolescente... **(Texto 6)**
- (9) No começo do filme. Malévola era uma menina... **(Texto 9)**

---

<sup>4</sup> Os textos dos alunos colaboradores foram numerados de 1 a 24, e os trechos transcritos nas análises foram expostos conforme eles escreveram.

(10) Malevola era uno fado dum mudo encantado... **(Texto 10)**

No início do texto é importante o narrador informar, também, ao leitor *onde* aconteceu a história e com *quem*, apresentar as personagens. No filme o espaço inicial é o reino de Malévola, onde acontece o encontro das personagens principais, Malévola e Stefan. Em relação aos textos dos colaboradores, poucos conseguiram colocar informações mais detalhadas sobre o espaço e as personagens, como se pode constatar nos exemplos:

(11) Era uma vez uma menina chamada malévola. Ela tinha poderes, assas e chifres.

Até que um dia a malévola andando pela mata avistou um menino e foi um amor primeira vista, o menino chama-se Estefano.

Ela foi crescendo e ele também e quando ficaram adultos, Eles Quase tiveram um romance. **(Texto 1)**

(12) malévola era uma menina que morava quase perto do castelo, mais era do outro lado um dia ela, achou um humano querendo rouba uma pedra do seu rio, e ela perguntou qual é o seu nome eu me chamo Estefão e você Malévola.

E o tempo foi ser passando e eles foi ficando bem amigos eles crecero e Estefão deu um beijo em malévola, depois ele foi embora, mais nunca mais ela aviu. **(Texto 2)**

A situação inicial do texto 2 ficou um pouco confusa, pois o aluno se refere ao espaço, que é o reino de Malévola quando diz que ela morava “quase perto do castelo” ( o castelo ao qual ele se refere é no reino dos humanos). O autor do texto poderia ter informado mais sobre onde a protagonista morava. Informa quais são os personagens principais, mas não os caracteriza. Apesar de o texto ficar um pouco confuso, pelo fato de o aluno não conseguir usar as palavras e pontuação corretamente, seu produtor consegue situar o leitor sobre os dados citados, desde que ele tenha assistido ao filme e saiba sobre os dois reinos.

(13) Era uma vez, havia dois reinos, de um rei que tinha muitas riquezas, mas ele tinha inveja dos outros reinos, e ira também, o outro reino dos morfes, que não havia rei e nem rainha porque todos confiavam uns nos outros, lá morava todo o tipo de mostro mas eles não eram maus, nesse reino tinha uma fada diferente de todos os mostros, e o nome dela era Malevola. Os humanos tinham raiva dos morfis porque eles eram alegres. Uma vez um humano apareceu no reino dos morfis roubando, e malévola conheceu ele e dai começou uma grande amizade de humano e morfis, no

início ele havia roubado mais que um diamante, tinha roubado o coração dela.

**(Texto 3)**

O início do texto 3 traz informações mais completas sobre o espaço e as personagens principais, que os outros dois acima. Faltou explicar melhor sobre o humano que invadiu o reino dos morfes.

(14) Uma menina acorda com muita espição todas as plantas que estão quebradas ela vai consertando com o seu poder depois ela sai dando bom dia para todo mundo ai ela chegou em uma parte que dois mostros atrás de um menino ai o menino começa a chamar eles dois de feios ai os monstros ficam com mais raiva, ai a menina tenta acalma os dois ai os monstros vão embora e o menino sai da caverna e manda ele ir embora. **(Texto 13)**

No texto 13 não é apresentado o espaço inicial, o aluno não nomeia as personagens nem diz quem são; apenas chama-os de menina e menino. O aluno não consegue fazer um início adequado para situar o leitor sobre o que ele vai ler.

(15) A malevola e uma criança quando conheceu estefano roubando uma pedra eles cresceram junto e rolou um romance entre os dois mais eles cresceram e o rei do castelo que ele queria ser o rei ele jurou que eria ser o rei. **(Texto 20)**

Esse início também não está adequado: foram omitidos o tempo inicial, o cenário onde aconteceram os fatos, algumas informações sobre as personagens, o que dificulta o entendimento da narrativa. Nessa situação se encontra a maioria dos textos, faltando inteirar o leitor sobre informes importantes que ele precisaria ter no início do texto. Alguns colocam no desenvolvimento da narrativa informação que deveria estar no início.

Após a situação inicial em que o narrador inteira o leitor sobre o que ele vai narrar, com quem acontece, onde e quando começa; a partir de agora os alunos vão começar o relato dos acontecimentos, o desenvolvimento como é tratado aqui. Eles obedecem a uma forma sequencializada, dos eventos, de preferência, mas nada impede uma ordem invertida dos fatos, o que vai depender da competência, do estilo do narrador. Para que os alunos possam executar com êxito essa etapa, eles deveriam relatar os fatos, a partir do conflito, encadeando-os numa relação lógica.

Para que se tenha uma visão do plano geral da história faz se necessário apresentar a progressão dos eventos do filme Malévola, aos quais os alunos deveriam fazer referência.

- 1- Malévola vive num reino mágico;
- 2- Conhece Stefan e se tornam amigos;
- 3- Malévola derrota o rei do reino humano em uma batalha;
- 4- O rei, para se vingar, oferece seu reino como herança para quem matasse Malévola;
- 5- Stefan, com a ambição de se tornar rei, é incumbido de matar a fada;
- 6- Ele procura-a como amigo e a engana, dando-lhe sonífero, e corta suas asas;
- 7- Malévola promete vingança;
- 8- Stefan torna-se rei e logo tem uma filha;
- 9- Malévola amaldiçoa a filha do rei: quando fizesse 16 anos iria adormecer e acordaria só com um beijo de um amor verdadeiro;
- 10- Malévola acompanha o crescimento de Aurora e cria amor por ela;
- 11- Aurora descobre que Malévola a enfeitiçou e volta ao reino do pai e fura o dedo num fuso de tear, cumprindo-se o destino da menina;
- 12- Um príncipe beija Aurora, mas não a acorda;
- 13- Todos pensam que ela dormiria eternamente;
- 14- Malévola beija a menina e ela acorda;
- 15- O rei Stefan prepara uma armadilha para Malévola, mas Aurora solta as asas da fada.
- 16- O rei é dominado e morto;
- 17- Aurora é proclamada, por Malévola, rainha do reino dos humanos e das fadas, os dois reinos foram unidos.

Seguem algumas exemplificações da produção dos alunos, nas quais se observará como eles desenvolveram o conteúdo da história:

(16) [...] Certo dia, Malevola estava com estefano, ai ela durmiu nos braços dele, Ele aproveitou que ela durmiu e tirou as assas delas. Quando acordou ficou desesperada e começou a chorar.

Ela foi andando ao rumo do castelo e viu um homem querendo matar o passado, e ela transformou o pássaro em um sere humano, e o homem saiu correndo.[...] **(Texto 1)**

No texto 1, o aluno começa a relatar os fatos, apresentando o conflito (Stefano corta as asas de Malévola), no entanto, não revela se ela dormiu

naturalmente ou sobre o efeito de sonífero e nem porque ele corta as asas da fada. Ao mudar de sequência observa-se que esta não tem relação com a anterior.

(17) No começo a Malevola era uma pequena Adolescente de apenas 13 anos, e enquanto brincava na Árvore os amigos Brincavam embaixo...

E derrepente ela saiu daquela Arvore voando, com suas asas e cai encima de um lugar fofo e la neste lugar tem três fadas falam para ela que tem, um ladrão Roubando uma pedra e na verdade e um diamante ai ela foi la e deu conselhos pra ele devolveu o Diamante a ela...

E então no passar do tempo eles Creceram juntos e o Carinho deles Tambem, então um dia o Reino proximo queria guerra com o Reino da Malevola...

E então a Malevola abanou suas asas e o Rei caiu e ela foi pra cima do Rei e o Rei a machucou... [...] **(Texto 6)**

Neste texto, verifica-se que o conflito inicia no terceiro parágrafo – com a guerra entre o reino de Malévola e o dos humanos –, mas não se explica o porquê. Na sequência seguinte sobre a guerra, falta conexão, pois o aluno conta apenas uma cena da guerra.

A maioria dos textos apresenta as mesmas dificuldades de encadear as sequências de forma lógica. Omitem alguns fatos que prejudicam o entendimento da história. Mas há uns poucos que fizeram essa ligação, como, por exemplo, o texto seguinte:

(18) [...] Um dia o rei declarou guerra contra os morfis, mas como previsto ele se deu mal e perdeu a guerra e se machucou muito, antes dele morrer ele fala que se alguém o vingasse e matasse Malevola herdaria o seu reino. Já grande o estavam depois de muito tempo se aproxima de malévola e arranca as asas dela e como previsto ele vira rei. Depois de um tempo malévola sem andar direito ela acha um corvo prendido em uma armadilha e soute ele transformando-o em um humano. [...] **(Texto 3)**

O texto 3 apresenta o conflito, a guerra entre os dois reinos, o rei é machucado e quer vingança e oferece o reino como herança a quem matasse Malévola, por isso Estevam corta as asas da fada. Os fatos seguiram uma ordem, construindo-se uma sequência adequadamente, apesar de estarem no mesmo parágrafo.

Somente poucos alunos conseguiram relatar os fatos coerentemente; os outros, às vezes, em algum momento conseguiam e em outros se distanciaram de

uma progressão coerente. Até porque omitiam fatos importantes que fariam conexão com o seguinte.

Quanto à produção da Conclusão da narrativa (que é composta pelo clímax e o desfecho), os alunos deveriam apresentar o momento em que o conflito fica insustentável e o modo como os fatos se resolvem no final da narrativa. Examina-se, nos exemplos abaixo, como eles procederam:

(19) [...] e por destino espetou o dedo e adormeceu, as fadas procuram o príncipe, mais o príncipe não conseguiu acordala. Porem malévola ao dar um Beijo em seu rosto conseguiu acordala, a menina libertou as asas de malévola, quando estava sendo atacada pelo rei, o rei Estefam segurou Malévola enquanto ela voava acabou caindo e morreu, Malévola levou Aurora para ser rainha do seu reino. Aurora encontrou o príncipe, e todos viveram felizes com mais um reino para levantar. Malévola agora podia voar pelos ceus, feliz com suas asas, podia sentir o que há muitos anos não sentia a liberdade. **(Texto 17)**

No texto acima, o clímax é relatado, porém desprovido de clareza, devido à ausência de informações que ajudariam a torná-lo mais compreensível. Quando Aurora acorda, tenta sair do castelo, mas Malévola cai em uma armadilha preparada pelo rei Stefan, sendo aprisionada numa rede de ferro e ele tenta matá-la. É então que Aurora liberta as asas de Malévola, salvando-lhe a vida. A fada, agora com suas asas, derrota o rei Stefan e ele morre, pondo fim, assim, ao conflito. O desfecho ficou adequado.

(20) [...] Viu ela com ele resolveu colocar uma magica nele para pegar o corvo para Ir ATRas Da MENINa QuanDo Ela CHEgou Não Havia TEMPo Ela ja Havia SE FuRaDo Mais QuanDo o fada EnTRou TiRou o FEITIÇO Do MENINO PaRa QuE Ela acoRDACE EIE a Beijo Mais O FEITIÇO DEMOROU PaRa QUE Ela ACORDACE Passou UM TEMPO Ela e A FADA FICOU FELiz. **(Texto 7)**

O final do texto 7 está incoerente, uma vez que não dá para entender muita coisa. O aluno não consegue fazer uma conclusão apropriada, não há o clímax e praticamente não existe o desfecho: o evento relatado faz parte do desenvolvimento. Ele finda a história abruptamente.

A maioria dos textos finaliza a história sem apresentar o clímax e faz um desfecho de qualquer jeito; outros finalizam em um evento qualquer, como no exemplo:

(21) [...] E durante esse tempo Malevola começou a gostar de aorora. ate que achou o príncipe para acabar com a Maldição de aorora.

E a Malevola conseguiu suas asas de volta. **(Texto 6)**

#### 4.2 A inserção de discursos interativos no texto narrativo

O autor de um texto narrativo pode escolher um dos três tipos de discurso interativo: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Necessariamente esses três discursos não precisam estar separados; eles podem aparecer juntos na narrativa. No texto narrativo é o narrador quem conta a história, mas por meio da voz das personagens podemos conhecer-lhes suas ideias, opiniões e sentimentos. Nessa fase da análise dos textos pesquisados, busca-se investigar como os alunos fazem a inserção dos discursos interativos no texto narrativo, observando se eles dão voz às personagens em algum momento do texto.

A maioria dos alunos usou apenas o discurso indireto, quer dizer, narraram toda a história sem dar voz às personagens. Poucos, apenas três alunos, utilizaram o discurso direto, encaixando um pequeno diálogo, como se nota nos fragmentos dos textos:

(22) [...] Então ele deu um passeio e encontrou ela. eles conversaram e tudo tava se ajeitando e ele perguntou:

- **tem sedis?** Ele falou

- **sim!** ela bebeu da água. Assim que ela bebeu ela durmiu. Ele ia matar ela só que ele não conseguiu. Mais ele cortou as azas dela e então ela ficou fraca mais não perdeu os poderes. [...] **(Texto 12)**

(23) [...] Serto dia saio para dar uma volta sobrevoando o seu paraíso. até que avistou três fadas, as fadinhas estavam muito preocupadas e ela perguntou. – **o que esta acontecendo** elas disseram **a um ladram roubando**. Então ela foi até o local chegando la era um humano, e dai indiante eles se tornaram grandes amigos. [...] **(Texto 14)**

(24) O rei tava muito mal no seu castelo e ele falo quem conseguise vinga o rei, quando ele morre ficarar no lugar dele, Estefão foi lá pra onde fica malévola e começou chamala é ela veio até ele é ela falou **o que você que Estefão eu só vim**

**falar que o rei que le matar** e ela voutou acreditar nele eles voltaro a fica junto [...] **(Texto 2)**

No texto 12, o aluno tem noção sobre o emprego do discurso direto, uma vez que usou o verbo *discendi* *perguntar* seguido de dois pontos antes da fala da personagem, e diante da fala utilizou o travessão. No texto 2, o autor não empregou esses sinais; percebe-se que o discurso é direto devido ao uso dos verbos: antes da fala da personagem ele usou o verbo no pretérito perfeito, e, em seguida, na fala, o verbo no presente. No texto 14, foi empregado o verbo no pretérito perfeito para introduzir a primeira fala, mas não foram usados os dois pontos; mas se empregou corretamente o travessão antes da voz da personagem; na segunda fala, não foram empregados esses recursos, ficando a representação do discurso direto totalmente inadequada. Pode-se afirmar que os produtores desses textos possuem uma noção sobre o discurso direto, no entanto esse conhecimento não é suficiente para que o empreguem eficientemente.

### 4.3 Referenciação às personagens

Sobre as estratégias de referenciação relativas à inserção e à retomada das personagens, procuramos verificar como os alunos se referem às cinco principais personagens: Malévola, Stefan, o Rei, Aurora e o príncipe Philip.

Todos os textos fazem referência às personagens principais da história, conforme era esperado. São utilizadas estratégias de progressão referencial na construção do texto, como o uso de pronomes que retomam uma personagem já referida. A anáfora pronominal foi à estratégia de referenciação que mais ocorreu nas produções textuais dos alunos, como se pode observar nos trechos exemplos:

(25) *Uma menina* nasceu com chifre e asas *ela* era uma fada que gostava da floresta. um menino que conheceu, pequena. um dia o *rei* queria invadir o floresto paro *ele* acordo os arvores paro, lutar contra os soldados, *o rei* ficou com raiva, e mando um *homem* mato mais *ele* ficou com pena e romcau só as asas delas. [...]

#### **(Texto 18)**

A referenciação no início deste texto começa com a introdução da personagem protagonista com o nome *menina*, mais a frente retoma-a pelo pronome *ela*. Logo em seguida é inserido um novo referente, o antagonista, o qual é referido

como um *menino*. Em seguida introduz-se outro referente, o rei, que é retomado pelo pronome *ele*.

Nos trechos seguintes dos textos, vejamos como os autores introduzem as personagens:

(26) Era uma vez *uma mulher* que quando na infância era muito esperta e gentil e *ela* morava num reino de criaturas orendas só que *ela* era muito feliz. [...]

[...] E quando adulto *ela* conheceu um *homem* e *ela* confiava muito *nele*, [...]

**(Texto 15)**

(27) No começo do filme, *Malévola* era uma menininha. *Ela* conheceu um *Garotinho* chamado Estefano. [...]

[...] Então ela ia e vinha com informações do castelo que o *Rei* ia ter uma *filha*. Ai ela foi até o castelo e viu a *criança*, e jogou uma maldição só que o *Rei*, se ajoelhou [...]

[...] as três fadas viram o *príncipe* que *Malévola* trouxe no castelo [...] **(Texto 9)**

Nem sempre as referências são empregadas de forma adequada, como se pode ver quando os alunos repetem várias vezes o nome das personagens ou o pronome anafórico correspondente, como se verifica no exemplo abaixo em que se apresenta a repetição do nome da protagonista “Malévola” e do nome do, a princípio amigo dela, “humano”.

(28) [...] avistaram um *humano* e chamaram *malévola* e *malévola* imediatamente foi ver que o *humano* tinha rouBa, foi uma pedra. eles fizeram uma grande amizade ate que seu primeiro amor de *malévola* foi o *humano* Estefan [...] **(Texto 4)**

No exemplo abaixo, há repetição do referente *Rei*.

(29) [...] E então a Malevola abanou suas asas e o *Rei* caiu e ela foi pra cima do *Rei* e o *Rei* a machucou... [...] **(Texto 6)**

#### 4.4 A coesão verbal na construção da temporalidade primária narrativa

O tempo para que remete o texto narrativo é, por norma, o passado, podendo os acontecimentos narrados ter efetivamente acontecido, ou não. Quer isso dizer que, salvo o emprego do presente histórico – que não consideraremos aqui – os alunos devem elaborar as suas narrativas utilizando formas verbais do pretérito. A

utilização de formas do presente será apropriada quando os alunos optem por introduzir fragmentos de discurso direto e o pretérito imperfeito, como foi visto no capítulo 2 deste trabalho. .

No que diz respeito à coesão verbal nos textos dos alunos colaboradores, o tempo verbal predominante é o pretérito perfeito, no entanto alguns textos sofrem frequentes alternâncias entre o tempo pretérito perfeito e imperfeito, como se observa nos fragmentos dos textos:

(30) Era uma vez em um reino magico *existia* criaturas magicas, uma delas era malévola uma fada com uma Bela asas grandes e chifres. Um dia os guardiões desse reino *avistaram* um humano e *chamaram* malévola e malévola imediatamente *foi ver* que o humano tinha rouBa, foi uma pedra. eles *fizeram* uma grande amizade ate que seu primeiro amor de *malévola foi* o humano Estefan [...]

[...] equanto malévola *estava dormindo* Estefan cortou e levou emBora para seu pai, seu pai o elogiou e ele estefan seria o novo rei. equanto Malevola *jurava* vingança. **(Texto 4)**

Neste início do texto 4, o tempo utilizado é o pretérito perfeito, os verbos se referem ao reino mágico existente em um tempo passado longínquo, o que assegura a base temporal da narrativa, e em todo o texto o verbo que predomina é do tempo do pretérito perfeito; apenas na conclusão é empregado o verbo no pretérito imperfeito . Esses tempos são próprios da narrativa, portanto, estão adequados.

(31) malévola *era* uma menina que *morava* quase perto do castelo, mais era do outro lado um dia ela, *achou* um humano *querendo rouba* uma pedra do seu rio, e ela *perguntou* qual é o seu nome eu me *chamo* Estefão e você Malévola.E o tempo foi ser *passando* e eles *foi ficando* bem amigos eles *crecero* e Estefão *deu* um beijo em malévola, depois ele *foi* embora, mais nunca mais ela aviu. **(Texto 2)**

Neste trecho inicial do texto, a autora emprega os tempos verbais pretérito perfeito, pretérito imperfeito e presente. No restante da narrativa, ela utiliza com predominância o pretérito perfeito. O verbo “morar”, no pretérito imperfeito, localiza a morada de Malévola; os verbos, *achar* , *perguntar* , *crescer* , *dar* , *ser* , *ver* , *nas formas* do pretérito perfeito marca as unidades de ação da narrativa. O tempo presente foi utilizado no discurso direto. Portanto, os tempos verbais foram empregados adequadamente.

## 5 OS RESULTADOS DA ANÁLISE

Este trabalho foi iniciado apresentando avaliações, queixas das dificuldades dos alunos em produzir um texto bem formado em sua infraestrutura e bem elaborado quanto a estratégias de textualização, revelados pelas estatísticas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental público em Língua Portuguesa, na Região Norte, no Pará e em Altamira (Pa), que demonstraram o baixo desempenho dos alunos nas três esferas; queixas dos professores em relação às dificuldades dos alunos em produzirem textos; e também a reflexão de alguns estudiosos, como Irandé Antunes (2009), confirmando o baixo desempenho dos alunos nas várias práticas sociais de comunicação que dependem da escrita.

Da reflexão sobre essa situação, conforme já dito, surgiu o desejo de desenvolver uma pesquisa voltada para a produção textual de alunos, particularmente para textos de base narrativa, para verificação das reais dificuldades dos alunos nesse campo. Este trabalho foi realizado, então, com o objetivo de elaborar uma proposta didática com atividades direcionadas às problemáticas encontradas nos textos dos alunos colaboradores desta pesquisa.

A análise dos dados revelou que os alunos conseguiram produzir o texto da ordem do narrar solicitado. Porém, observou-se que os textos foram construídos de tal forma que revela que os produtores desses textos precisam de mais noções escolares sobre a elaboração de narrativas por meio da escrita. Mesmo com pouco conhecimento sobre narrativas, eles conseguiram escrever o texto com os elementos básicos que esse tipo de produção exige: introdução, desenvolvimento e conclusão, mesmo não desenvolvendo adequadamente essas etapas. Eles sabem que toda história tem começo, meio e fim, e inconscientemente seguem essa ordem. Isso confirma a concepção de Adam de que a narrativa é produto do meio, modulada na mente dos sujeitos, portanto o saber narrar não depende da escola, pois é um conhecimento que, de alguma maneira, faz parte da experiência social do sujeito. Mas, também depende da escola, porque é objetivo dela inserir o aluno na experiência do letramento para o agir social (*in* Wachowicz, 2012). Entende-se, então, que falta aos alunos terem consciência do que compõe um texto dessa ordem, e isso quem faz é a escola, conforme preconizam os PCN (1998, p. 27):

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Observa-se nos textos dos alunos que eles conseguiram contar o filme, todos utilizaram mais de uma página, demonstrando que, quando conhecem o assunto, têm o que dizer. Quanto à estrutura do texto narrativo elaboraram suas histórias de acordo com seus elementos inerentes. Na introdução (situação inicial), metade dos alunos iniciam suas narrativas situando-as no tempo (era uma vez), a outra metade começa contando o filme; no geral, faltou a eles informar melhor o leitor sobre o espaço e as personagens. No desenvolvimento (complicação), houve problema sério em relação à conexão dos eventos, porquanto suprimiram partes importantes do filme, comprometendo a sequencialidade e o sentido da história. Ao concluírem o texto, alguns o fizeram apressadamente, esquecendo o clímax e finalizando em um dos eventos.

Quanto à inserção de discursos interativos no texto, a maioria utilizou o discurso indireto apenas, e três inseriram no discurso indireto um pequeno discurso direto, assim mesmo sem o domínio das marcas de pontuação. O que levou a interpretar que os alunos não dominam suficientemente os recursos do discurso interativo direto.

A introdução e a retomada das personagens são feitas, na sua maioria, pelo nome e por pronomes. Em algum momento a remissão é feita de forma inadequada, por usarem muita repetição do nome da personagem, ou do pronome.

Em relação à coesão verbal na construção da temporalidade primária da narrativa, essa é assegurada pelo fato de o tempo predominante da maioria dos textos ser o pretérito perfeito (tempo zero da narrativa que serve à expressão dos fatos principais da história e responde pela progressão da narrativa), mas utilizaram também o pretérito imperfeito e pelo presente, de forma adequada, o que comprova a proposta de Weinrich (1964) quando diz que a função dos tempos verbais é sinalizar que situação comunicativa a linguagem se atualiza, se mundo narrado ou comentado. Dessa forma, os alunos utilizaram os tempos verbais pertencentes ao grupo do mundo do narrar.

Apesar de não fazer parte dos critérios de análise, a pesquisa mostrou que os textos analisados, na sua maioria, apresentaram outros aspectos que contribuem para os problemas de escrita dos alunos. Dentre eles, muitos erros ortográficos, falta de organização do texto em parágrafos, a não utilização de pontuação ou o uso inadequado dessa, entre outros. Esses problemas já não eram para ser constantes no 8º ano, mas infelizmente não foram, ainda, sanados. O que fica como sugestão de possível estudo.

## 6 A PROPOSTA DIDÁTICA

O material didático proposto está constituído de duas partes: uma voltada para o professor, com a intenção de conduzi-lo a refletir sobre questões que precisam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem da língua, particularmente no que diz respeito à produção de textos na escola, em nível de ensino fundamental. Essa reflexão passa pela avaliação da contribuição de construções teóricas da Linguística para a prática do professor, uma vez que essa apropriação do conhecimento construído pelos linguistas acerca de fatos da linguagem (língua) vai ajudar o professor a ter um novo olhar sobre sua prática pedagógica.

A segunda está voltada para o aluno, com o objetivo de ajudá-lo a ter domínio suficiente da composição de uma narrativa, do modo de ordenar a temporalidade na sequenciação dos fatos, das estratégias pelas quais os personagens no mundo narrado são referidos (no processo de remissão) ao longo do texto. Consiste essa segunda parte de um conjunto de atividades apresentadas em sequência didática, que se orienta pelo pressuposto de que toda atividade desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa deve ter como suporte exemplares de textos de mais variados gêneros, pois o trabalho com textos reais, de circulação social, ajuda os alunos no seu processo de Letramento e a se apropriarem de estratégias textuais-discursivas.

## I PARTE

### SUBSÍDIOS PARA O PROFESSOR

#### **Professor,**

Para o trabalho com o texto, como será proposto neste material didático, recomenda-se que você tenha em vista as considerações feitas, a seguir, a respeito do que é um texto, da relação entre teorias linguísticas e práticas de ensino, da importância do trabalho com gêneros textuais como ponto de partida das atividades de compreensão e produção de textos. Não se esqueça de que é preciso que esteja propenso a assumir atitudes positivas no ensino da língua portuguesa, que podem fazer diferença no processo de formar produtores proficientes de texto.

#### **1 DA TEORIA À PRÁTICA**

Muitos são os estudos em busca da compreensão acerca da organização e do funcionamento dos textos. Essa compreensão tem-se aprimorado ao longo do tempo, de modo que a concepção de que os sentidos estão no próprio texto, controlados pelo agente-produtor, foi superada pelo entendimento de que o texto é uma atividade sociocognitiva, da qual participam ativamente não só o agente-produtor, mas também o interlocutor, e para qual o contexto socio-histórico-cultural é fator determinante dos sentidos construídos.

Naturalmente, é de grande valia o professor apropriar-se dos estudos sobre o texto para orientar suas ações de sala de aula. Existem muitas colaborações nesse sentido, e o professor deve ter interesse não só nas novas metodologias, mas também nas teorias que as fundamentam.

A Linguística, em especial a Linguística Textual, muito tem contribuído com seus novos conhecimentos no ensino de Língua Portuguesa, principalmente no campo da construção textual, que é uma das grandes preocupações dos professores. Eles trabalham pouco essa área da língua materna, privilegiando o ensino das regras gramaticais, como demonstram várias pesquisas realizadas. Apesar dessa circunstância, percebe-se que não faltam trabalhos que abordam elementos da produção textual.

Um bom livro didático já vem embasado nos estudos mais recentes de grandes linguistas que têm se destacado nessa área. Dessa forma, eles podem ser

aliados do professor, desde que esse analise seus procedimentos e conteúdos que devem adequar-se ao desenvolvimento do aluno quanto aos diferentes saberes a que recorrem.

Portanto, é relevante que se faça reflexão sobre as atividades propostas pelo livro didático, examinando-se os procedimentos, as informações, e os conceitos propostos, pois eles devem ser apropriados à situação didático-pedagógica a que se destinam.

O Governo, também, tem disponibilizado para o ensino básico diretrizes como os Parâmetros Curriculares (PCN) com propostas para contribuir com o ensino/aprendizagem, e em consonância com elas muitos autores publicam livros procurando apresentar ao leitor a aplicação de teorias de muita utilidade ao estudo do texto/discurso em sala de aula. Pelos atuais paradigmas do ensino, busca-se fugir do apego às atividades centradas na própria gramática, como conjunto de regras a seguir, mostrando-se ser possível fazer do texto/discurso um objeto sistemático de ensino e aprendizagem.

Desse modo, são diversas as teorias linguísticas de que o professor pode se servir para auxiliá-lo a teorizar sua prática, refletir sobre ela; e a partir dessa reflexão procurar complementar ou até mesmo transformar suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, Alarcão (2004) acha importante a formação do professor reflexivo e a valorização da experiência do aluno. Para ela, “aprendizagem a partir da experiência e a formação com base na reflexão têm muitos elementos em comum (...) queremos que os professores sejam seres pensantes, intelectuais, capazes de gerir a sua ação profissional”. (*in* MESSIAS, 2012, p.9)

De acordo com a autora, a experiência e a formação com base na reflexão precisam caminhar juntas, pois são indissociáveis; é nessa relação “entre a teoria e a prática que se constrói também o saber docente, que é resultado de um longo processo histórico de organização e elaboração, pela sociedade, de uma série de saberes” (GHEDIN, 2002, p. 134, citado por MESSIAS, 2012, p. 10).

Segundo Freire (1993), o professor precisa ir além da reflexão sobre sua prática, ele precisa se preocupar com o aluno, precisa colocá-lo em primeiro plano nos seus propósitos de ensino-aprendizagem. Ciente disso, o professor terá que ser pesquisador buscando analisar e compreender os fenômenos que observa, com o objetivo de não só encontrar respostas às perguntas que ele se faz, como também soluções para as dificuldades encontradas no cotidiano de sala de aula.

Pelo fato de o saber docente ser resultado de todo esse processo de que falam Ghendin e Freire, é relevante o professor estar sempre atualizado no que se refere aos saberes diversos e atuais do seu campo de atuação. É ideal que a reflexão seja contínua e que o professor esteja ciente do seu importante papel no processo de reflexão sobre toda a realidade na qual se encontra inserido, seja das políticas públicas educacionais, das pesquisas que se realizam na área de ensino de língua materna, e, por que não, das suas próprias pesquisas.

Assim, o professor inserido nessa realidade é sabedor de que precisa superar suas limitações e buscar informações importantes para o seu agir profissional, como as teorias mais recentes sobre o texto, que buscam solucionar limitações das tendências anteriores. Uma reflexão inicial que todo professor de Língua Portuguesa deve fazer, no que se refere às atividades de produção de textos, diz respeito aos conceitos de Redação e de Produção Textual, como se apresenta a seguir.

## **2 REDAÇÃO E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Sabemos que a Linguística Textual vem evoluindo no decorrer da sua história e que o estudo sobre o texto tem avançado. Também sabemos que as metodologias tradicionais de ensino do texto têm bastantes limitações e que, por isso, procurou-se buscar em contribuições de teorias linguísticas o caminho para mudanças. O ensino tradicional não vem mais atendendo às necessidades dos alunos, e há uma crescente insatisfação dos professores diante do fracasso dos alunos quando solicitados a redigir e a interpretar textos. São muitas as queixas relacionadas com essa questão.

Redigir um texto é uma atividade tradicionalmente denominada de Redação, que é aplicada para fins de avaliação do aluno. Essa prática, frente aos avanços dos estudos linguísticos, não se mostra condizente com o que se espera do trabalho com o texto nas escolas. À luz dos paradigmas atuais do ensino, impôs-se, assim, a necessária distinção entre as atividades de redação e de produção de textos. A primeira abordagem é considerada tradicional, pois o texto é utilizado como expediente para ensinar valores morais, daí a ênfase nos textos literários e nos de conteúdos ideológicos, privilegiando-se os temas amor à família, à pátria e aos deveres dos cidadãos; e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais.

A segunda contempla a organização do texto dentro de uma situação de comunicação, ou seja, considera a escrita em uma perspectiva interacionista, concebendo-se que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva, dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução” (BRASIL, 1998, p.25).

Ao refletir sobre questões relacionadas ao contexto tradicional do ensino, entre as quais, o trabalho com o texto, Pauliukonis (2013) pontua problemas que dificultaram (e ainda dificultam) o trabalho do professor:

Tradicionalmente, o ensino de texto sempre encontrou muitas dificuldades de delimitação; em primeiro lugar, porque não se apresenta um programa bem definido como existe, por exemplo, para a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia, temas da gramática da frase e, em segundo, também devido ao espaço menor de tempo dedicado a ele pelos professores, sobrecarregados pelos extensos programas curriculares, centrados em uma metalinguagem de classificação e de reconhecimento dos elementos gramaticais. (VIEIRA, Sílvia Rodrigues; BRANDÃO, Sílvia Rodrigues, 2013, p.240)

A autora destaca um estado de coisas que pode concorrer para que o ensino de texto não seja bem sucedido, como a falta de um programa que indique o que deve ser ensinado e a falta de tempo do professor para um trabalho produtivo, haja vista que ele, em geral, se dedica mais ao ensino da gramática como conjunto de regras, o que é prioridade nos currículos escolares. Esses fatores contribuem sim, mas existem muitos outros, como, por exemplo, falta tempo ou oportunidade para o professor estudar, como já foi citado, de modo que possa acompanhar as transformações ocorridas no âmbito dos estudos acerca da textualidade. Mas é consenso geral que as mudanças precisam acontecer, pois as tendências antigas não dão conta das problemáticas atuais. As dificuldades precisam ser ultrapassadas e as mudanças acontecerem.

Nos estudos de Mônica Cruz (2005), em sua tese de mestrado intitulada “A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção”, citada pela professora Carina (2012), ela mostra o contraste entre um professor de Redação e um professor de Produção de Textos. Ao longo de sua observação de sala de aula, a autora confessa que só conseguiu assistir a aulas tradicionais (Redação) – o conceito de Produção de Textos acabou ficando no plano do ideal.

Muitos pesquisadores também chegaram a essa conclusão de que a maioria dos professores ainda está arraigada às tendências mais antigas de abordagem da língua.

Baseada na catalogação das características que Cruz faz dos objetivos de uma aula de Redação, foi elaborada uma tabela, de forma sistematizada, em que se diferenciam as duas nomenclaturas que estão em foco aqui.

QUADRO 1

<b>Redação</b>	<b>Produção de textos</b>
Estuda-se a forma em detrimento do conteúdo (correção do texto visa apenas aos seus aspectos gramaticais).	Estuda-se a relação entre forma e conteúdo (correção do texto propõe um diálogo com o aluno).
Aulas baseadas em manuais de técnicas de redação.	Aulas baseadas em livros de teoria textual.
Sem atividade prévia para a produção escrita.	Exposição oral de conceitos e debate de ideias como atividade prévia de qualquer produção escrita.
Não há trabalho de reescrita dos textos.	Encara-se a reescrita como fundamental no processo de autoavaliação do texto.
O destinatário do texto é o professor.	Ao longo do ano, as melhores produções são fotografadas e publicadas em um blog; ou os alunos corrigem os textos dos colegas; ou são elaborados textos que terão destinatários reais – além dos muros da escola, entre outras ideias.
Os textos são fruto de uma atividade de reprodução. O aluno apenas cumpre instruções.	O aluno assume um compromisso com o que diz.
Os textos valem nota. Há uma nota máxima a ser alcançada.	Os textos são encarados como um exercício da cidadania do aluno. Parte-se da premissa que sempre é possível melhorar (o foco vai além de alcançar a nota máxima).
Só se estudam os modelos narração/ descrição/ dissertação.	São estudados diferentes gêneros e tipologias textuais.
A linguagem é um instrumento de comunicação.	A linguagem é uma forma de interação entre sujeitos.
O aluno aprende a fazer redação para se dar bem nas provas.	O aluno aprende a produzir textos para: <ul style="list-style-type: none"> <li>- interpretar melhor os vários discursos com os quais tem contato em seu dia a dia;</li> <li>- refinar seu olhar crítico;</li> <li>- saber como inter-agir no mundo por meio de sua palavra.</li> </ul>

Fonte: Blog da professora Carina <http://napontadanossalingua.blogspot.com.br/2012/05/diferencas-entre-redacao-e-producao-de.html>

Nota-se que muita coisa mudou em relação a perspectiva em que se concebe o trabalho que a escola deve realizar quanto às atividades de construção do texto, ao que muito se deve aos avanços nas pesquisas da Linguística do Texto e

da Análise do Discurso, as quais se pode dizer que são responsáveis pelas mudanças no estudo do texto. Dentro dessa perspectiva de ensino, é importante que o professor tenha clara a concepção de que à escola cabe desenvolver a competência do aluno para a produção de textos bem formados, do ponto de vista da sua adequação aos contextos sociocomunicativos.

Outro ponto importante que orienta as aulas para a “Produção Textual” é que nessas são estudados diferentes gêneros e tipologias textuais enquanto nas tradicionais aulas de “Redação” o foco eram os modelos narração/ descrição/ dissertação.

### **3 O GÊNERO COMO SUPORTE DAS PRÁTICAS DE ENSINO**

Considerando-se a necessária diferença entre gênero e tipos textuais, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem que o estudo do professor deve voltar-se às teorias de gêneros. Os PCN de Língua Portuguesa (1998) deixam claro que é importante contemplar, nas atividades de sala de aula, a diversidade textual. Assim, ao ser utilizado como suporte para orientar as práticas de ensino de língua materna, os PCN poderão contribuir para melhorar a educação dos estudantes em termos de desenvolvimento da linguagem e postura crítica.

A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos desenvolvidos em diferentes situações de comunicação. Essas entidades empíricas são as diversas práticas discursivas que fazem parte da vida nos diferentes âmbitos sociais que estamos inseridos, são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente por seus propósitos comunicativos, nascentes da união de forças históricas, sociais e culturais.

Na concepção de Joaquim Dolz (2010) é importante trabalhar os gêneros textuais na escola, primeiramente por a língua ser aprendida por meio de produções verbais efetivas, as quais variam conforme as situações de comunicação. Essas realizações empíricas diversas, “produções verbais situadas” orais ou escritas são chamadas de textos (Bronckart 1996, p. 173). Portanto, a comunicação ocorre por meio de textos, que devem, então, ser considerados “como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura” (DOLZ, 2010, p. 39). Sob essa

perspectiva, o autor ressalta que eles se tornam os instrumentos essenciais para se trabalhar a produção escrita.

Dolz (2010) também considera importante trabalhar com os gêneros textuais, devido ao fato de as práticas languageiras serem significantes e socialmente reconhecidas, tornando-se uma referência indispensável para orientar o ensino. E ainda porque o gênero, como objeto de ensino, também é um instrumento cultural e didático. “E, sobretudo, porque eles permitem o reagrupamento de uma imensa variedade de textos disponíveis em função de aspectos genéricos, tais como os conteúdos, a estrutura comunicativa e as configurações de unidades linguísticas.” (p. 40). Dessa forma, o autor concebe que o trabalho com a linguagem deve estar centrado no universo de textos existentes, pois eles oferecem diversos recursos languageiros importantes no ensino-aprendizagem.

Dolz (2010), para quem é imprescindível se trabalhar os gêneros textuais na escola para ensinar a produção textual, expõe quatro temas relativos à abordagem dos gêneros:

- 1) Os gêneros como manifestação das práticas languageiras;
- 2) O gênero como “megainstrumento” didático;
- 3) O gênero como “facilitador” do ensino da produção textual;
- 4) O modelo didático do gênero textual.

## **1. Os gêneros como manifestação das práticas languageiras**

Dolz (2010), em relação à necessidade de classificar os discursos em gênero, afirma que é preciso organizá-los para melhor compreendê-los no ensino da produção escrita. Por manifestarem as práticas languageiras, os gêneros “se caracterizam, ao mesmo tempo, por serem tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história, e por seu caráter variável, dinâmico.” (p. 41)

Sobre algumas concepções de Mikhail Bakhtin a respeito do gênero do discurso, ele compreende os enunciados como a concretização da linguagem que deriva das representações de um domínio da atividade humana, o qual elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, constituindo, assim, os gêneros do discurso:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no

processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKHTIN,1997, citado por DOLZ, 2010, p. 169)

O linguista russo compreende o gênero como a combinação de três dimensões essenciais: os conteúdos que podem ser ditos por ele, uma estrutura comunicativa particular, configurações específicas de unidades linguageiras. “Trata-se de um conjunto de unidades linguísticas, postas em relação de cotextualidade particular que permite identificar um texto como pertencente a um gênero e que caracteriza as formas linguísticas de sua textualidade” (DOLZ, 2010, p.42)

Bakhtin diferencia os gêneros discursivos em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários pertencem à esfera da vida cotidiana, e são quase que predominantemente orais. Os secundários são resultantes do discurso literário, científico ou ideológico, oriundas de trocas culturais mais formais e são predominantemente escritos. Apesar da diferenciação os dois gêneros estão em constante interação, como, por exemplo, a troca de receita, oralmente, entre mãe e filha não é a mesma apresentada por uma animadora de um programa de culinária; a relação aí existente é a do contexto real. No ensino, o trabalho com o gênero primário e secundário é importante, pois se aproveita a dinâmica entre os dois com atividades reflexivas sobre a compreensão dos mecanismos de passagem de discursos informais para formais e vice-versa. Essa é a proposta dos PCN, que se trabalhe didaticamente com o texto envolvendo as manifestações da linguagem oral e escrita.

Bakhtin (1992) diferencia essas duas esferas dos gêneros discursivos, como se vê a seguir:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e conseqüente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Importa, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre gênero de discurso primário (simples) e o gênero de discurso secundário (complexo). Os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante todo o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. (Bakhtin, 1992, p. 281)

## **2. O gênero como “megainstrumento” didático**

A noção de gênero textual aqui exposta é a defendida, particularmente, por Bronckart e Schneuwly e está intrinsecamente ligada à concepção interacionista social do desenvolvimento psicológico herdado de Vygotsky (Dolz 2010). Busca-se entender aqui qual é a concepção de “gênero” enquanto posicionamento didático defendido pelos autores. De maneira geral, os gêneros são explorados com base na metáfora “instrumento didático”, ou seja, são vistos como uma ferramenta importante (por isso, necessária) para o desenvolvimento das funções superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades. Dolz (2010, p.44), Plane e Schneuwly (2001) compreendem por instrumento didático “todo artefato introduzido na aula servindo para o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular”.

Para Dolz & Schneuwly (1998:65), o gênero é justamente “um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular; este instrumento é complexo e compreende níveis diferentes; é por isso que é chamado por vezes de ‘megainstrumento’, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos à moda de uma usina; mas, fundamentalmente, trata-se de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular”. Assim, os gêneros são mediadores semióticos das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, ou seja, são megainstrumentos que mediam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Na escola, então, fica claro que os gêneros são os diferentes instrumentos por meio dos quais os indivíduos se relacionam com o meio – o mundo letrado.

## **3 O gênero como “facilitador” do ensino da produção textual**

Dolz, Schneuwly e Noverraz (2001), citados por Dolz (2010), elaboraram um quadro que fornece uma orientação para a construção de sequências didáticas para o ensino da expressão oral e escrita. Dolz justifica o quadro do ensino da produção textual como entrada pelos gêneros textuais apresentando três argumentos. O primeiro ressalta que o trabalho de agrupamento facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino. O segundo destaca que a vantagem da proposta são as possibilidades de se trabalhar com práticas sociais. O terceiro se refere aos

aspectos associados às representações genéricas coletivas veiculadas pelo uso do gênero. Os gêneros são nomeados, identificados e categorizados pelos seus usos. Construir um modelo didático do gênero envolve a identificação das dimensões ensináveis que podem gerar atividades e sequências de ensino.

Os autores apresentam a seguinte proposta de agrupamento de gêneros, orientada por três critérios básicos: domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias textuais existentes.

QUADRO 2

<b>Domínios sociais de comunicação</b>	<b>Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominante</b>	<b>Exemplos de gêneros Orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Narrativa mítica Esquete ou história engraçada Biografia romanceada Romance Romance histórico Novela fantástica Conto Crônica literária Adivinha Piada
Documentação e memorização das ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia Curriculum vitae ... Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva ... Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia ...
Discussão de problemas	ARGUMENTAR	Textos de opinião

sociais controversos	Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição	Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Deliberação informal Debate regrado Assembleia Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio ...
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista Verbetes Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritivos ...

Fonte: DOLZ, GAGNON E DECÂNDIO, 2010, p. 45-46

Como se pode notar o agrupamento dos gêneros possibilita aos professores variar o trabalho com gêneros tendo em vista os domínios sociais de comunicação e as capacidades de linguagem que possuem. Os gêneros estão inseridos num determinado agrupamento por suas características comuns, mas os autores orientam que o trabalho escolar a partir do gênero deve ser realizado de um

modo dinâmico, “integrando as restrições e as liberdades que aí se relacionam na produção de novos textos” (Dolz, 2010, p. 48).

#### 4 O modelo didático do gênero textual

Dolz e Schneuwly, também elaboraram e conceitualizaram uma ferramenta importante para organizar a produção de textos por meio dos gêneros visando orientar as práticas de ensino. Ela é denominada de modelo didático e conceitualizada como a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las explicitando as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno.

Os autores esquematizaram o modelo didático sintetizando, sem especificar as dimensões linguísticas, as principais categorias dos componentes do modelo didático do gênero textual.

FIGURA 1: O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO



No modelo didático devem estar inserido os recursos que serão transformados em possíveis conteúdos de ensino a serem trabalhados nas atividades escolares. Ele é apenas uma base de dados de um procedimento, possibilitando, assim, construções de um conjunto de sequências didáticas.

Diante da exposição apresentada sobre os gêneros textuais, fica evidente a relevância de se trabalhar os gêneros textuais na sala de aula, pois eles são instrumentos indispensáveis ao professor, uma vez que permitem aos alunos ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras.

## **II PARTE**

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O DESENVOLVIMENTO DE TEXTOS DE BASE NARRATIVA**

#### **Apresentação da proposta**

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o trabalho com os gêneros é importante, pois possibilita a produção de um projeto didático-metodológico de ensino que considera os obstáculos típicos da aprendizagem e as novas etapas pelas quais os alunos possam praticar a linguagem, o que fornecerá, aos professores, orientações de como e o que trabalhar de acordo com restrições, níveis e situações concretas de ensino. Por isso, adotar os gêneros como instrumento para o trabalho com a linguagem na escola, torna-se relevante.

Em conformidade com as considerações dos autores, este é um planejamento em que está conjecturada uma sequência de atividades que busca abranger problemas detectados em textos produzidos por alunos colaboradores de uma pesquisa, 8º ano do ensino fundamental, os quais, se sabe, não são só deles, mas de muitos alunos de vários níveis de escolaridade.

Desse modo, conforme já foi informado em capítulo anterior, as sequências de atividades propostas neste trabalho visam a colaborar com os professores no sentido de desenvolver habilidades específicas que supram as principais dificuldades apresentadas pelos alunos colaboradores, quanto à produção de texto

de base narrativa. Nesse sentido, vários aspectos serão tratados nesta unidade didática, buscando compreender o texto quanto a sua situação de comunicação (destinatário do texto, finalidade visada, posição enquanto autor ou locutor, o gênero). Assim, também será privilegiado o estudo dos elementos da organização da estrutura do texto do mundo narrativo: Introdução, Desenvolvimento (complicação) e Conclusão (clímax e desfecho), de forma que os alunos percebam que essas partes se completam formando o sentido pretendido pelo autor. Em seguida, será trabalhada a inserção do discurso interativo direto na narração, e a referenciação das personagens.

A sequência didática terá como atividade final uma produção textual que oportunizará ao aluno demonstrar as habilidades desenvolvidas em cada módulo, sendo possível, a partir de então, realizar uma avaliação de todo o processo observando se foram alcançados os objetivos pretendidos. Após a avaliação dos textos produzidos, o professor pedirá uma reescrita para possíveis ajustes. Após as reescritas, algumas produções serão selecionadas para serem apresentadas para a comunidade escolar e todas serão publicadas no blog da escola.

## **SITUAÇÃO INICIAL**

Foi exibido o filme Malévola, baseado em um conto, a uma turma de alunos do 8º ano do ensino fundamental com o propósito de que eles recontasse-o de forma escrita a uma turma do 6º ano. As produções não sofreram alterações e foram expostas em um varal para que os alunos convidados os lessem.

Após essa etapa os textos foram avaliados pela pesquisadora que na análise realizada observou que é necessário aprimorar o que eles sabem sobre a construção de narrativas, pois apresentaram dificuldades em sequenciar as ações, desenvolver a situação inicial, apresentar um conflito e o clímax de um conto, também não conseguiram se sair bem na utilização da referenciação das personagens e do discurso interativo direto.

Dessa forma, iniciam-se as atividades com o estudo de texto teórico sobre os elementos da narrativa, em seguida, abre-se uma discussão com base em textos de variados gêneros do mundo narrativo: lendas amazônicas, fábulas, poema narrativo, conto, parábolas.

## PRIMEIRO MÓDULO

### TEXTOS-BASE

#### Poema narrativo: Pardalzinho

O pardalzinho nasceu  
 Livre. Quebraram-lhe a asa.  
 Sacha lhe deu uma casa,  
 Água, comida e carinhos.  
 Foram cuidados em vão:  
 A casa era uma prisão,  
 O pardalzinho morreu.  
 O corpo Sacha enterrou  
 No jardim; a alma, essa voou  
 Para o céu dos passarinhos!  
 (Manuel Bandeira)

#### Lenda Amazônica do Pirarucu

Autor desconhecido

Fonte: <http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=277>

Pirarucu era um índio que pertencia à tribo dos Uaiás. Era um bravo guerreiro, mas tinha um coração perverso, mesmo sendo filho de Pindarô, um homem de bom coração, chefe da tribo.

Egoísta e cheio de vaidades, Pirarucu adorava criticar os deuses. Um dia ele aproveitou a ausência do pai para tomar índios da sua tribo como reféns e executá-los sem nenhum motivo.

Tupã, o deus dos deuses, decidiu puni-lo chamando Polo para que espalhasse o seu mais poderoso relâmpago. Também convocou Iururaruçu a deusa das torrentes, e ordenou que provocasse a mais forte tempestade sobre Pirarucu, quando estava pescando com outros índios às margens do Rio Tocantins.

O fogo de Tupã foi visto por toda floresta. Pirarucu tentou escapar, mas foi atingido no coração por um relâmpago fulminante. Todos que se encontrava com ele correram para a selva assustados.

O corpo de Pirarucu, ainda vivo, foi levado para as profundezas do Rio Tocantins e transformado em um gigante e escuro peixe. Acabou desaparecendo nas águas e nunca mais retornou, mas por um longo tempo aterrorizou toda a região.

#### LENDA DA CUNHÃ E O MARUPIARA

Autor desconhecido

Fonte: <http://www.portalamazonia.com.br/secao/amazoniadeaz/interna.php?id=277>

Existia na selva amazônica um casal indígena que morava próximo a um lago. Ela era a cunhã e ele o Marupiara. Cunhã cuidava da casa e ele gostava de pescar e caçar pela floresta repleta de animais e peixes deliciosos.

O casal era muito feliz, eles se amavam e se cuidavam muito. Sempre que podia Marupiara convidava cunhã para passear pela floresta.

Um dia o sol estava bonito e ele a convidou para ir pescar . Ela, feliz por poder ficar ao lado do amado, aceitou prontamente. Mas, algo inesperado aconteceu. Eis que o céu se fecha rapidamente enquanto eles pescavam no meio do lago.

Marupiara ficou assustado com a força da natureza. Vendo o céu negro e o vento aumentando rapidamente pediu que Cunhã o ajudasse a levar a canoa para a margem da floresta. No entanto, a margem do rio estava muito longe e eles teriam que remar muito, muito...

Eles remavam rapidamente, mas com a fúria das águas, os remos caíram na água. Cunhã se desesperou e abraçada a Marupiara perguntava a ele:

- O que será de nós, Maru, querido?

- Sossega, mulher, sossega. Eu estou aqui e nada de mal vai acontecer.

O céu rugia furioso, cortado pelos grandes raios e, abraçada ao marido, a cunhã rezava e pedia a Tupã que os protegesse. No entanto, a tempestade tornava-se cada vez mais violenta e mesmo assim, o barco conseguiu chegar até a margem. O Casal tocou o chão e ficou abraçado. Ele, cheio de medo, mas com muito amor, tentava proteger a amada da água e dos raios que

Era tarde porém. Um raio enorme os atingiu e o casal morreu de forma fulminante.

A natureza, no entanto, cúmplice daquele amor, transformou Cunhã na palmeira uricuri, palmeira cheia de graça e que enfeita as matas amazônicas. Ele se fez apuí, cipó bonito que abraça.

Assim, em memória do casal que morava junto ao lago, sempre unidos estão a uricuri e apuí, representando cunhã e marupiara, que mesmo na desgraça nunca se separaram.

### **Conto: BRUXAS NÃO EXISTEM**

Moacyr Sclair

Quando eu era garoto, acreditava em bruxas, mulheres malvadas que passavam o tempo todo maquinando coisas perversas. Os meus amigos também acreditavam nisso. A prova para nós era uma mulher muito velha, uma solteirona que morava numa casinha caindo aos pedaços no fim de nossa rua. Seu nome era Ana Custódio, mas nós só a chamávamos de "bruxa".

Era muito feia, ela; gorda, enorme, os cabelos pareciam palha, o nariz era comprido, ela tinha uma enorme verruga no queixo. E estava sempre falando sozinha. Nunca tínhamos entrado na casa, mas tínhamos a certeza de que, se fizéssemos isso, nós a encontraríamos preparando venenos num grande caldeirão.

Nossa diversão predileta era incomodá-la. Volta e meia invadíamos o pequeno pátio para dali roubar frutas e quando, por acaso, a velha saía à rua para fazer compras no pequeno armazém ali perto, corríamos atrás dela gritando "bruxa, bruxa!".

Um dia encontramos, no meio da rua, um bode morto. A quem pertencera esse animal nós não sabíamos, mas logo descobrimos o que fazer com ele: jogá-lo na casa da bruxa. O que seria fácil. Ao contrário do que sempre acontecia, naquela manhã, e talvez por esquecimento, ela deixara aberta a janela da frente. Sob comando do João Pedro, que era o nosso líder, levantamos o bicho, que era grande

e pesava bastante, e com muito esforço nós o levamos até a janela. Tentamos empurrá-lo para dentro, mas aí os chifres ficaram presos na cortina.

- Vamos logo - gritava o João Pedro -, antes que a bruxa apareça. E ela apareceu. No momento exato em que, finalmente, conseguíamos introduzir o bode pela janela, a porta se abriu e ali estava ela, a bruxa, empunhando um cabo de vassoura. Rindo, saímos correndo. Eu, gordinho, era o último.

E então aconteceu. De repente, enfiei o pé num buraco e caí. De imediato senti uma dor terrível na perna e não tive dúvida: estava quebrada. Gemendo, tentei me levantar, mas não consegui. E a bruxa, caminhando com dificuldade, mas com o cabo de vassoura na mão, aproximava-se. Àquela altura a turma estava longe, ninguém poderia me ajudar. E a mulher sem dúvida descarregaria em mim sua fúria.

Em um momento, ela estava junto a mim, transtornada de raiva. Mas aí viu a minha perna, e instantaneamente mudou. Agachou-se junto a mim e começou a examiná-la com uma habilidade surpreendente.

- Está quebrada - disse por fim. - Mas podemos dar um jeito. Não se preocupe, sei fazer isso. Fui enfermeira muitos anos, trabalhei em hospital. Confie em mim.

Dividiu o cabo de vassoura em três pedaços e com eles, e com seu cinto de pano, improvisou uma tala, imobilizando-me a perna. A dor diminuiu muito e, amparado nela, fui até minha casa. "Chame uma ambulância", disse a mulher à minha mãe. Sorriu.

Tudo ficou bem. Levaram-me para o hospital, o médico engessou minha perna e em poucas semanas eu estava recuperado. Desde então, deixei de acreditar em bruxas. E tornei-me grande amigo de uma senhora que morava em minha rua, uma senhora muito boa que se chamava Ana Custódio.

Fonte:

<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/bruxas-nao-existem-689866.shtml>

### **Objetivo:**

Criar caminhos que favoreçam a reflexão dos alunos quanto à estruturação de narrativas, baseando-se na leitura de textos de diversos gêneros da ordem do narrar (lenda Amazônica, poema narrativo, parábola, fábula, conto), levando o aluno a analisar os diversos aspectos dos textos lidos – função social, destinatário do texto, narrador, personagens, cenário, conflito, acontecimentos, clímax, desfecho.

### **Fundamentação**

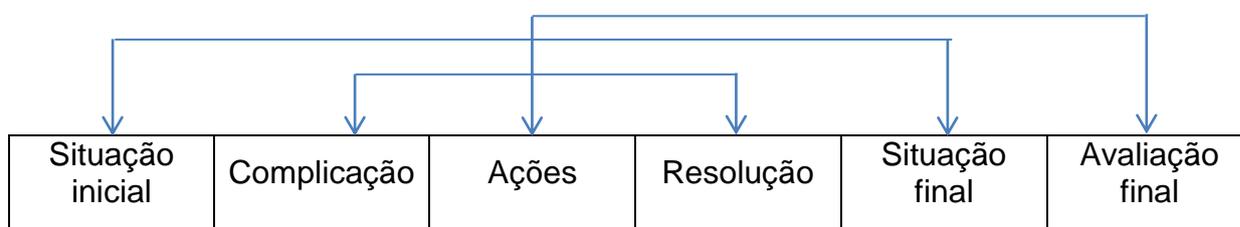
Para a utilização de gêneros textuais na escola, torna-se necessário compreender tanto as características estruturais de determinado texto (ou seja,

como ele é feito) como as condições sociais de produção e recepção, para refletir sobre sua adequação e funcionalidade. Portanto, não se trata de listar uma série de características de um gênero, mas de entender como os textos funcionam em sociedade e a forma como deve ser produzido e utilizado para se atingir uma determinada finalidade.

De acordo com Adam (2001, citado por Wachowicz, 2012, p.56), a narrativa possui uma construção a seguir, ela é “uma sucessão de eventos no tempo, em que se mantém uma unidade temática através de transformação de predicados – em relação de causalidade”. Os acontecimentos, apesar de diferentes, se justapõem no tempo, e esses precisam ter uma relação de causa entre si para formarem uma unidade temática.

Adam considera também a verossimilhança, como uma regra pragmática na formulação da narrativa que acompanha a concisão e a clareza. “A verossimilhança dá a narrativa o traço da ficção”. Isto é, o ouvinte/leitor não se preocupa se o que se conta é verídico ou não, ele aceita e basta.

O autor propõe um esquema ordenado dos elementos que constituem a narrativa:



A seta indica a dependência que um elemento da narrativa tem com o outro. Uma situação inicial imagina-se uma final, uma complicação leva a uma resolução, e uma sequência de ações condicionará um juízo ou moral final (Wachowicz, 2012). Essa estrutura às vezes é conhecida por outras nomenclaturas, mas contemplam a mesma significação como se observa em seguida:

*Introdução* para a situação inicial: esse é o começo da história, e deve ser apresentado o tempo, o espaço, o enredo e as personagens.

*Desenvolvimento* para a complicação: parte em que se estabelece o conflito que modifica a situação inicial, desestabilizando o equilíbrio de até então, os fatos são relatados numa sequência lógica, isto é, o enredo é desenvolvido.

*Conclusão*: momento que compreende a resolução, situação final e avaliação: na conclusão está inserido o clímax (momento de maior tensão da narrativa onde o conflito chega ao seu ponto máximo) e o desfecho (solução do conflito). Esses são os elementos básicos para a organização estrutural da narrativa.

As narrativas abrangem variantes diversas como, por exemplo:

- romance
- novela
- crônica
- conto
- parábola
- fábula
- lenda

Como será trabalhada a lenda faz-se necessário conhecer um pouco esse gênero. A lenda é de origem oral e são histórias narradas por um determinado povo. Essas histórias podem ser verídicas ou não. Quando verdadeiras são transformadas pela imaginação popular que inventa uma série de acontecimentos irrealis para explicar fatos ou fenômenos da natureza, por exemplo, na cultura indígena eles a utilizam para explicar fenômenos da natureza, como a origem do universo, das plantas e animais. O que se pode constatar na lenda do Pirarucu, que é uma história fantástica sobre a existência de um peixe da Amazônia.

Lenda vem do latim que quer dizer “aquilo que deve ser lido”. No que se tornam conhecidas vão sendo registradas na linguagem escrita.

É analisado também o conto, o qual é caracterizado como um gênero textual narrativo de curta duração. Ele apresenta apenas um conflito, possui um número limitado de personagens e uma situação condensada e completa.

Conforme Soares (1997, p. 54) esse gênero diferencia-se da novela e do romance, pois, “ao invés de representar o desenvolvimento ou corte na vida das personagens, visando abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneos, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo” (*In* Koche; Marinello; Boff. 2012, p. 83). Os outros gêneros trabalhados aqui (fábula, parábola), serão conceituados mais adiante, no início dos módulos.

O conhecimento da organização estrutural dos textos é importante, pois favorece o modo de ver as várias formas de dizer algo nos diversos usos da

linguagem e a ganhar consciência clara do que é o texto narrativo percebendo a forma como ele deve ser organizado. Essas narrativas possuem em sua estrutura elementos em comum, o que faz com que façam parte da mesma tipologia textual, mas possuem algumas características que as diferenciam, como se pode observar nos textos apresentados, surgindo então variantes diversas como foi citado acima.

### **Atividades**

Essa atividade envolve uma discussão sobre os diversos aspectos dos textos-base, no módulo 1. Serão direcionados alguns passos que conduzirão à compreensão da classe de gêneros abordada.

1) Pedir aos alunos que pesquisem em livros ou na internet: lendas amazônicas, fábulas, poemas que contem uma história, parábolas, contos. Imprimam e levem para a aula. (sugerir livros, sites...)

2) Na aula seguinte, dividir a turma em duplas.

- O professor selecionará alguns textos que os alunos trouxeram, pois eles trabalharão em dupla.
- Pedir às duplas que leiam os textos pesquisados e selecionados, por ordem: as lendas, as fábulas, os poemas, os contos e, por último, as parábolas.

3) Procurar saber o que os alunos já sabem sobre os gêneros e sobre as características que diferenciam um gênero de outro.

a) Após a leitura de cada texto, perguntar aos alunos:

- Quem escreveu e a quem se destina o texto?
- Qual a finalidade do texto?
- Os textos apresentam o mesmo assunto? Caso negativo, qual o assunto de cada texto?

b) Pedir que releiam os textos atentamente para responderem a estes outros questionamentos:

- Quais lendas eles conhecem? Sabem o que é lenda?
- Conhecem alguma poesia que conte uma história?
- conhecem uma parábola e sabem o que é?
- Conhecem fábulas e sabem o que são?

- O que é conto?

c) Após as perguntas, conversar com os alunos sobre o que eles notaram em cada texto, por exemplo, se existem semelhanças e diferenças entre eles (os textos têm o mesmo destino? As mesmas finalidades? O mesmo assunto? etc.). Pedir que as listem.

O professor deve conduzir a conversa para que eles se reportem aos aspectos que formam a estrutura da narrativa. E indagar se eles ocorrem em todos os textos lidos.

d) Após a conversa, o professor deverá concluir informando que os textos selecionados possuem características semelhantes, com apenas algumas diferenças, o que os tornam pertencentes ao mesmo domínio da linguagem, a narrativa; mostrar quais são, exibindo um texto de cada gênero no retroprojetor ( o professor deve trazer os seus textos de casa, preparados para a aula).

- Aproveitar a exibição para falar sobre as semelhanças: os personagens, o tempo, o espaço, o narrador, o desenvolvimento (conflito e a sequência de ações), a conclusão (clímax e desfecho).

- As características específicas de cada texto, instigando os alunos a auxiliá-lo nesse processo.

- Mostrar o texto *Pardalzinho* e explicar que ele está em forma de poema, mas que o autor se serviu desse gênero para narrar, de forma poética, uma história. Encontrar com os alunos as características da narração que o texto apresenta.

4) Após o professor mostrar as diferenças e semelhanças entre os textos da ordem do narrar, deixando claros os elementos da narrativa; os alunos agora irão identificá-los no texto *A Lenda Amazônica do Pirarucu*.

a) Personagem principal do texto:

b) Local em que ocorre a história:

c) Personagem (s) secundária (s):

d) Conflito:

e) Clímax:

f) Desfecho:

g) Introdução (situação inicial da lenda):

h) O narrador: é personagem ou apenas conta a história?

5) Pedir ao aluno para se imaginar como o autor da Lenda Amazônica do Pirarucu, pensar em uma história diferente para o Pirarucu e contar apenas o início. O professor deve ficar mediando às produções, cuidando para que os alunos façam a introdução adequadamente, chamando a atenção para os elementos que precisam situar o leitor sobre a lenda: localização no tempo e no espaço, apresentação das personagens e do elemento desencadeador do enredo.

- Após a escrita dos alunos, o professor deverá convidá-los a fazerem uma introdução coletiva: o professor escreve no quadro o que eles vão dizendo, fazendo as orientações necessárias.

6) Levar para a aula o conto *Bruxas não existem*, de Moacyr Scliar, Analisar com os alunos a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, chamando a atenção como o texto é desenvolvido numa sequência lógica, e o que compõe cada uma dessas etapas.

7) Analisar, também, com os alunos a *Lenda da Cunhã e o Marupiara*, focando os elementos da narrativa ( situação inicial: apresentação das personagens, espaço; desenvolvimento: complicação, desenrolar dos fatos; conclusão: clímax e desfecho).

8) Apresente esta imagem, que é de uma personagem muito conhecida, e peça aos alunos que a observem bem e vejam que cada figura trata da mesma personagem, porém em situações diferentes que possibilita imaginar uma história.



- a) Descreva, detalhadamente, como é a personagem;
  - b) Imagine o lugar onde ela vive e caracterize esse espaço com detalhes;
  - c) A personagem e o lugar que você descreveu caracterizam qual tipo de história?
  - d) Utilize a sequência das imagens e escreva uma pequena história. ( O professor, deve focar sua atenção na conexão entre as sequências do texto).
  - e) Pedir que os alunos releiam e revisem seus próprios textos. (O professor deve orientar essa etapa).
- 9) Com a introdução coletiva pronta sobre a narrativa do Pirarucu, pedir aos alunos que:
- a) em trio escrevam o desenvolvimento (contendo o conflito) com muita atenção para que construam uma sequência lógica de acontecimentos;
  - b) escrevam também uma conclusão com o clímax e desfecho.
- Após a escrita do texto, trocar com os colegas a nova versão da lenda. Eles vão ler e verificar se foram empregados os elementos da narrativa adequadamente e conversar com os autores sobre o que acham que poderia ser melhorado.

## SEGUNDO MÓDULO

### TEXTOS-BASE

#### Fábula: DE BEM COM A VIDA

*Nye Ribeiro*

Filó, a joaninha, acordou cedo.

- Que lindo dia! Vou aproveitar para visitar minha tia.

- Alô, tia Matilde. Posso ir aí hoje?

- Venha, Filó. Vou fazer um almoço bem gostoso.

Filó colocou seu vestido amarelo de bolinhas pretas, passou batom cor-de-rosa, calçou os sapatinhos de verniz, pegou o guarda-chuva preto e saiu pela floresta: plecht, plecht...

Andou, andou... e logo encontrou Loreta, a borboleta.

- Que lindo dia!

- E pra que esse guarda-chuva preto, Filó?

- É mesmo! - pensou a joaninha. E foi para casa deixar o guarda-chuva.

De volta à floresta:

- Sapatinhos de verniz? Que exagero! - Disse o sapo Tatá. Hoje nem tem festa na floresta.

- É mesmo! - pensou a joaninha. E foi para casa trocar os sapatinhos.

De volta à floresta:

- Batom cor-de-rosa? Que esquisito! - disse Téo, o grilo falante.

- É mesmo! - disse a joaninha. E foi para casa tirar o batom.

- Vestido amarelo com bolinhas pretas? Que feio! Por que não usa o vermelho? - disse a aranha Filomena.

- É mesmo! - pensou Filó. E foi para casa trocar de vestido.

Cansada da tanto ir e voltar, Filó resmungava pelo caminho. O sol estava tão quente que a joaninha resolveu desistir do passeio.

Chegando em casa, ligou para tia Matilde.

- Titia, vou deixar a visita para outro dia.

- O que aconteceu, Filó? - Ah! Tia Matilde! Acordei cedo, me arrumei bem bonita e saí andando pela floresta. Mas no caminho...

- Lembre-se, Filozinha... gosto de você do jeitinho que você é. Venha amanhã, estarei te esperando com um almoço bem gostoso.

No dia seguinte, Filó acordou de bem com a vida. Colocou seu vestido amarelo de bolinhas pretas, amarrou a fita na cabeça, passou batom cor-de-rosa, calçou seus sapatinhos de verniz, pegou o guarda-chuva preto, saiu andando apressadinha pela floresta, plecht, plecht, plecht... e só parou para descansar no colo gostoso da tia Matilde.

Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/bem-vida-634355.shtml>

## **Fábula: O Rato e a Ratoeira**

Numa planície da Ática, perto de Atenas, morava um fazendeiro com sua mulher; ele tinha vários tipos de cultivares, assim como: oliva, grão de bico, lentilha, vinha, cevada e trigo. Ele armazenava tudo num paiol dentro de casa, quando notou que seus cereais e leguminosas, estavam sendo devoradas pelo rato. O velho fazendeiro foi a Atenas vender partes de suas cultivares e aproveitou para comprar uma ratoeira. Quando chegou em casa, adivinha quem estava espreitando?

Um rato, olhando pelo buraco na parede, vê o fazendeiro e sua esposa abrindo um pacote. Pensou logo no tipo de comida que haveria ali.

Ao descobrir que era uma ratoeira ficou aterrorizado.

Correu para a esplanada da fazenda advertindo a todos:

- Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira na casa!!

A galinha disse:

-Desculpe-me Sr. Rato, eu entendo que isso seja um grande problema para o senhor, mas não me prejudica em nada, não me incomoda.

O rato foi até o porco e disse:

- Há uma ratoeira na casa, uma ratoeira!

- Desculpe-me Sr. Rato, disse o porco, mas não há nada que eu possa fazer, a não ser orar. Fique tranquilo que o Sr. Será lembrado nas minhas orações.

O rato dirigiu-se à vaca. E ela lhe disse:

- O que ? Uma ratoeira ? Por acaso estou em perigo? Acho que não !

Então o rato voltou para casa abatido, para encarar a ratoeira. Naquela noite ouviu-se um barulho, como o da ratoeira pegando sua vítima.

A mulher do fazendeiro correu para ver o que havia pego.

No escuro, ela não viu que a ratoeira havia pego a cauda de uma cobra venenosa. E a cobra picou a mulher... O fazendeiro chamou imediatamente o médico, que avaliou a situação da esposa e disse:

- Sua mulher está com muita febre e corre perigo.

Todo mundo sabe que para alimentar alguém com febre, nada melhor que uma canja de galinha. O fazendeiro pegou seu cutelo e foi providenciar o ingrediente principal.

Como a doença da mulher continuava, os amigos e vizinhos vieram visitá-la.

Para alimentá-los, o fazendeiro matou o porco.

A mulher não melhorou e acabou morrendo.

Muita gente veio para o funeral. O fazendeiro então sacrificou a vaca, para alimentar todo aquele povo.

Moral:

“Na próxima vez que você ouvir dizer que alguém está diante de um problema e acreditar que o problema não lhe diz respeito, lembre-se que quando há uma ratoeira na casa, toda fazenda corre risco. O problema de um é problema de todos.”

*Esopo*

**Objetivo**

Aprimorar os conhecimentos sobre discurso interativo direto, analisando o modo de introdução do discurso do personagem, e como se constituem o repertório das marcas gráficas.

### Fundamentação

Em um texto narrativo, o autor pode optar por três tipos de discurso: o discurso direto, o discurso indireto e o discurso indireto livre. Não necessariamente estes três discursos estão separados, eles podem aparecer juntos em um texto. A escolha dependerá de quem o produziu.

O Discurso Direto caracteriza-se pelo fato de indicar as próprias palavras do enunciador. É o que ocorre normalmente em diálogos. Isso permite que traços da fala e da personalidade das personagens sejam destacados e expostos no texto. Segundo Maingueneau (2011) a introdução do discurso direto escrito satisfaz duas exigências em relação ao leitor:

- indicar que houve um ato de fala;
- marcar a fronteira que o separa do discurso citado.

Várias formas indicam a segunda exigência, sobretudo tipográficas: dois pontos, travessões, aspas e itálico delimitam a fala. A primeira exigência é revelada por meio do uso de verbos que indica enunciação (p. 143-144):

- colocado **antes** do discurso direto, conforme os exemplo:

Hilary Clinton se *posiciona* contra os divórcios fáceis: “...”

*Libération*, 20 de janeiro de 1997.

Ou:

Hilary Clinton se posiciona contra os divórcios fáceis:

– ...

Um delegado sindical *esclarece*: “...”

Ibid

Ou:

Um delegado sindical esclarece:

– ...

- Colocados **em oração intercalada no interior** do discurso citado:

“*Estou exausto, pois não dormi bem*, confessava o tetracampeão do mundo. Tudo o que aconteceu até sexta-feira e esta coletiva não passou de uma primeira etapa”.

*L'Équipe*, 17 de fevereiro de 1997.

Ou:

-*Estou exausto, pois não dormi bem* - confessava o tetracampeão do mundo. - Tudo o que aconteceu até sexta-feira e esta coletiva não passou de uma primeira etapa.

- Colocado no **final**:

“ O futebol foi glorificado nesta noite”, *destaca* Guy Roux.

*Libération*, 20 de janeiro de 1997.

Ou:

- O futebol foi glorificado nesta noite - *destaca* Guy Roux.

“Tenho vergonha do meu escritório, prefiro que seja filmada a sala de reunião”, *confessava* ele.

Ou:

-Tenho vergonha do meu escritório, prefiro que seja filmada a sala de reunião - *confessava* ele.

Essas são as possibilidades mais comuns de utilização do discurso direto.

### **Atividade 1**

Os textos apresentados no início do módulo são fábulas, que são composições literárias feitas geralmente para crianças. Os textos desse gênero apresentam:

- os elementos essenciais da narrativa;
- uma história curta e geralmente um diálogo;
- personagens que geralmente são animais, forças da natureza ou objetos;
- características humanas, tais como a fala, os costumes, etc.
- um ensinamento no final da história.

a) Faça a leitura das fábulas. Convide os alunos para representarem a fala das personagens e um para ler a parte do narrador.

b) Deve ser feita, pelo professor, uma análise dos textos fábula *O Rato e a Ratoeira* e *De bem com a vida*.

- identificando as características do gênero e se detendo no diálogo enfatizando o discurso direto.

- Explicando que os diálogos devem ser introduzidos por um verbo que indica uma ação de fala, dois pontos e usando-se um travessão; explicando ainda que cada fala corresponde a um parágrafo. Caso o texto não apresente o verbo indicando a fala (como em algumas parte do texto *De bem com a vida*), observar para que tenham cuidado com a ambiguidade, que fique claro quem falou.
- Recomenda-se exibir o texto num retroprojetor para realizar as identificações.
- Leve um texto, por exemplo, um conto, para comparar o discurso direto com o indireto, para que possam compreender a diferença. Use, por exemplo, o texto *Bruxas não existem*.

c) Mostre aos alunos outra marca gráfica que indica o discurso direto: a fala das personagens entre aspas. Aproveite e peça para que eles reescrevam o texto, passando o discurso direto para o indireto.

#### *Sugestão de texto a ser usado*

Uma parábola conta que um homem olhava uma construção. Curioso, perguntou a um dos operários o que ele estava fazendo. Triste, ele respondeu: "Erguendo uma parede". Em seguida, questionou outro trabalhador, que disse: "Estou fazendo um prédio". Percebendo que havia um homem alegre e envolvido com os afazeres, não resistiu e repetiu a pergunta. Ouviu: "Estou construindo uma escola e, com isso, ajudando a acabar com o analfabetismo e fazer com que as pessoas sejam mais felizes".

Fonte: <http://gestaoescolar.abril.com.br/equipe/falar-falta-motivacao-equipe-escolar-gestao-pessoas-auto-estima-508106.shtml>

O professor deverá chamar a atenção para a necessidade de mudar os tempos verbais, os pronomes pessoais e demonstrativos bem como os advérbios de lugar.

## **Atividade 2**

a) Leia o texto a seguir, observando os vários discursos empregados:

O sinal ficou vermelho e lá se foi o menino jornalista cantar a manchete do jornal:  
- Vinte e dois adultos enganados por um menino! Uma criança engana vinte e dois adultos.

Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal. Ao ler a primeira página, percebe que foi enganado: o jornal era de um ano atrás. Ficou furioso, mas justamente naquele momento o sinal abriu.

O sujeito ainda teve tempo de olhar pelo retrovisor e viu o menino gritando:

- vinte e três pessoas enganadas por um menino! Uma criança engana vinte e três adultos!

(Fonte: <http://clairmazzutti.blogspot.com.br/2013/07/exercicios-sobre-tipos-de-discurso-e.html>)

Analisando o texto, nota-se a presença de três vozes, ou três discursos: a do narrador, a do menino jornalista e a do motorista. Quando se trata da voz do menino, suas falas são reproduzidas integralmente. Identifique essas falas e o sinal de pontuação utilizado para introduzi-las.

b) Observe o trecho:

“Um motorista abaixa o vidro, puxa o dinheiro e pede ao menino que, por favor, lhe dê um jornal.”

Nesse trecho, o narrador é quem reproduz a fala da personagem, sendo empregado o discurso indireto. Reescreva na forma direta a frase dita pelo motorista, isto é, do modo como ele provavelmente a disse naquela situação.

### Atividade 3

Leia a tirinha de Hagar:



Fonte: <http://produzirtextosgeotambau.blogspot.com.br/2014/06/revisao-discurso-direto-e-indireto.html>

a) Observe que as tirinhas contam uma história, transforme-a em um pequeno texto escrito com a estrutura de narrativa, lembrando que os balões reproduzem a fala da personagem. Lembre que uma narrativa deve conter introdução, desenvolvimento e conclusão. O professor deve orientar os alunos sobre as imagens que dizem muita coisa, por isso não precisa usar muito texto escrito. Já o texto escrito exige mais explicações, pois não tem imagem para dizer o que não foi escrito.

## TERCEIRO MÓDULO

### TEXTOS-BASE

#### Parábola: O Caldo de Pedra

de Teófilo Braga

Um frade andava ao peditório; chegou à porta de um lavrador, mas não lhe quiseram aí dar nada. O frade estava a cair com fome, e disse:

— Vou ver se faço um caldinho de pedra. E pegou numa pedra do chão, sacudiu-lhe a terra e pôs-se a olhar para ela para ver se era boa para fazer um caldo. A gente da casa pôs-se a rir do frade e daquela lembrança. Diz o frade:

— Então nunca comeram caldo de pedra? Só lhes digo que é uma coisa muito boa.

Responderam-lhe:

— Sempre queremos ver isso.

Foi o que o frade quis ouvir. Depois de ter lavado a pedra, disse:

— Se me emprestassem aí um pucarinho.

Deram-lhe uma panela de barro. Ele encheu-a de água e deitou-lhe a pedra dentro.

— Agora se me deixassem estar a panelinha aí ao pé das brasas.

Deixaram. Assim que a panela começou a chiar, disse ele:

— Com um bocadinho de unto é que o caldo ficava de primor.

Foram-lhe buscar um pedaço de unto. Ferveu, ferveu, e a gente da casa pasmada para o que via. Diz o frade, provando o caldo:

— Está um bocadinho insosso; bem precisa de uma pedrinha de sal.

Também lhe deram o sal. Temperou, provou, e disse:

— Agora é que com uns olhinhos de couve ficava que os anjos o comeriam.

A dona da casa foi à horta e trouxe-lhe duas couves tenras. O frade limpou-as, e ripou-as com os dedos deitando as folhas na panela.

Quando os olhos já estavam aferventados disse o frade:

— Ai, um naquinho de chouriço é que lhe dava uma graça...

Trouxeram-lhe um pedaço de chouriço; ele botou-o à panela, e enquanto se cozia, tirou do alforge pão, e arranjou-se para comer com vagar. O caldo cheirava que era um regalo. Comeu e lambeu o beiço; depois de despejada a panela ficou a

pedra no fundo; a gente da casa, que estava com os olhos nele, perguntou-lhe:

— Ó senhor frade, então a pedra?

Respondeu o frade:

— A pedra lavo-a e levo-a comigo para outra vez.

E assim comeu onde não lhe queriam dar nada.

Fonte: [http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit\\_online/teofilo4.pdf](http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/teofilo4.pdf)

### **Parábola: O monge e o escorpião**

Um monge e seus discípulos seguiam por uma estrada. Quando passavam por uma ponte, viram um escorpião sendo arrastado pelas águas.

O monge correu pela margem do rio, adentrou a água e tomou o bichinho na mão.

Quando o trazia para fora, o bichinho o picou e, devido à dor, o homem deixou-o cair novamente no rio.

Foi então à margem do rio, tomou um ramo de árvore, correu adiantando-se à correnteza, entrou, recolheu o escorpião e o salvou.

Ao voltar, o monge juntou-se aos discípulos na estrada. Eles haviam assistido à cena e o receberam perplexos e sem entender nada.

Então, perguntaram:

– Mestre, deve estar doendo muito! Por que foi salvar esse bicho ruim e venenoso?

– Que se afogasse! Seria um a menos!

– Veja como ele respondeu à sua ajuda! Picou a mão que o salvara!

– Não merecia sua compaixão!

O monge ouviu tranquilamente os comentários e respondeu:

– Ele agiu conforme sua natureza, e eu, de acordo com a minha.

Moral: Não podemos e nem temos o direito de mudar o outro. Apenas podemos melhorar nossas próprias reações e atitudes, pois é certo que cada um dá o que tem e o que pode. Cada qual conforme sua natureza, e não conforme a do outro.

Fonte: Centro Educacional Leonardo da Vinci – Brasília

### **Objetivo**

Auxiliar no reconhecimento do processo de referenciação, mais especificamente: a introdução, a retomada e a substituição de referentes nos textos.

### **Fundamentação teórica sobre a Referenciação**

Um texto é uma rede coerente de ideias articuladas entre si, conforme afirma Koch (1996):

Todo texto caracteriza-se pela textualidade (tessitura), rede de relações que fazem com que um texto seja um texto (e não um

simples somatório de frases), revelando uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que os compõem, por meio do encadeamento de enunciados dentro do quadro estabelecido pela enunciação. (Costa; Foltran (Orgs), 2013, p. 101)

A atenção nesse estudo será focalizada em como as ideias podem estar organizadas em um texto, no que diz respeito aos referentes dispostos de forma a recuperar elementos já referenciados, retomando-os ou simplesmente introduzindo-os no texto. Nesse sentido, realiza-se, aqui, uma discussão acerca dos elementos referenciais, o movimento desses contribui com a coesão textual, e é necessária para a progressão temática e para a construção do sentido do texto. Por isso é importante alguns esclarecimentos sobre a referenciação textual.

Koch (2015) assinala que, para o desenvolvimento da produção textual escrita ou oral deve-se considerar que:

- constantemente se faz referência a algo, alguém, fatos, eventos, sentimentos – ativa-se um referente até então não mencionado;
- mantem-se em foco os referentes introduzidos por meio da operação de retomada - reativação;
- desfocaliza-se referentes deixando-os em *stand by*, para que outros referentes sejam introduzidos no discurso – De-ativação.

Esse movimento produz estratégias nas quais se constrói os objetos-de-discursos.

A autora exemplifica os princípios básicos da referenciação citados (p. 132):

Alta-costura

**Carla Lamarca**, 1,80m, está de volta à televisão. **Ela** estava afastada das telas há dois anos, quando deixou a MTV para trabalhar em uma gravadora de rock independente em Paris e estudar marketing musical em Londres. Agora, **a paulistana de 26 anos** vai comandar um programa sobre moda. *A atração* se chama “FTV MAG” e tem estreia prevista para o fim de novembro, no Canal Fashion TV, exibido pelas operadoras pagas Sky e Net.

(Fonte: BERGAMO, Mônica. Alta-costura. *Folha de São Paulo*, 3 nov. 2008)

No texto, inicialmente é introduzido o referente “Carla Lamarca”, o qual é retomado e mantido em foco pelo pronome “ela”; e logo em seguida pela expressão “a paulistana de 26 anos”. Esse referente perde o foco, ficando em *stand by*, e outro é introduzido “programa sobre moda”, retomada pela expressão nominal “a atração”.

Conforme destaca a autora (p.132) “O processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de **referenciação**.” Quando os referentes são retomados ou servem de base para a introdução de novos referentes, tem-se a **progressão referencial**.

É importante levar o aluno a observar (usando uma linguagem acessível) que um texto não se constrói como continuidade progressiva linear, somando elementos novos a outros já existentes. O processamento textual acontece em movimentos projetivo e retrospectivo, representados pela anáfora e catáfora; além de outros que vão se alterando progressivamente.

### **Principais estratégias de progressão referencial**

#### *Uso de pronomes ou elipses*

A referenciação pode realizar-se por intermédio de formas gramaticais que exercem a “função de pronome” (pronomes propriamente ditos, numerais, advérbios pronominais, cf. Koch, 1988, 1989, 1997).

#### *Uso de formas nominais definidas*

Há diferentes estratégias de referenciação por meio de expressões ou formas nominais definidas.

Koch, em seus estudos, aponta três tipos:

- **Descrições Definidas**- caracteriza-se pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente. Configuram-se em:

Det. + Nome

Det. + modificador(es) + Nome + modificador(es)

Det.: artigo definido

Demonstrativo

Modificador: Adjetivo

SP

Oração relativa

- **Nominalizações** – expressões (substantivos-predicativos) que condensam informações contidas no contexto precedente; atribuem o estatuto de objeto de discurso a um conjunto de informações-suporte que, anteriormente, não possuíam tal estatuto.

### *Uso de expressões nominais indefinidas*

Estratégia da expressão indefinida: é a introdução de novos referentes no discurso. As expressões nominais indefinidas são também utilizadas como função anafórica apesar desse tipo de referência ainda ser pouco discutida na literatura.

Entre as possibilidades de referência, deverá ser objeto de atenção, nas atividades a serem realizadas para a finalidade desta proposta de ensino, a pronominalização, a elipse e as formas nominais definidas, uma vez que o propósito é exercitar possibilidades de inserir e retomar personagens nas narrativas. O processo de referência é complexo, por isso precisa ser gradativamente apresentado ao aluno por meio de atividades que os leve a entender que os personagens que participam do mundo narrado vão ter seus traços físicos ou psicológicos, suas qualidades ou defeitos revelados no texto por diferentes recursos da língua, entre os quais o modo como são apresentados ou reapresentados no texto por meio de expressões referenciais. Naturalmente, outras possibilidades de referência deverão compor atividades sobre a língua que reflitam sobre procedimentos de textualização e suas implicações para a construção da proposta do texto.

Uma atividade produtora seria confrontar textos em que processo de referência dos personagens seja de textualização mais simples com textos em que o processo tenha mais complexidade em vista da inserção de expressões nominais definidas, que concorram para compor a imagem dos personagens.

### **Atividade 1**

A parábola é uma narração alegórica que compara a ficção com a realidade utilizando situações e pessoas. Caracterizam pelos seguintes aspectos:

- são narrativas curtas e objetivas;
- objetivam transmitir ensinamentos e normalmente o fazem por meio de comparações, da explanação de fatos reais e de elementos comuns à época em que foram escritas;
- os ensinamentos transmitidos são os mais variados: a moral e virtudes, a sabedoria e também a religião e doutrina;
- diferencia-se da fábula e do apólogo por ser protagonizada por seres humanos.

Pedir aos alunos que:

a) leiam as parábolas O caldo de Pedra e O Monge e o Escorpião. (A primeira parábola o professor deve fazer uma análise das características do gênero e da referenciação dos personagens).

b) Retirem do texto nomes/expressões nominais e pronomes que se refiram ao monge e seus discípulos.

c) Retirem, também, nomes e pronomes que se refiram ao escorpião.

d) Usar um pequeno texto adaptado de modo a ter repetição dos nomes. Chamar a atenção para esta repetição excessiva dos nomes e pedir aos alunos que façam as alterações necessárias para que o texto tenha uma produção de mais qualidade.

*Sugestão de texto adaptado*

### **O cão e o gato**

Era uma vez um pardal que tinha um ninho com ovos numa árvore e estava quase a ter filhos. Um dia, os ovos chocaram e os filhos do pardal nasceram. Pouco depois, o pardal foi buscar comida para alimentar os filhos.

Mas mal sabia o pardal que um gato andava por ali. O gato olhou para os filhos do pardal e, como o gato estava com fome, o gato decidiu ir comer os filhos do pardal. O gato subiu a árvore. Entretanto apareceu um cão. O cão viu o que o gato estava a fazer. Por isso, o cão agarrou o gato pela cauda e puxou o gato com toda a sua força.

O pardal chegou, viu o que o cão tinha feito e agradeceu ao cão.

O pardal e os filhos do pardal ficaram bem.

### **PRODUÇÃO FINAL**

Para finalizar a sequência didática, os alunos redigirão um texto de base narrativa que possibilitará demonstrar o que eles aprenderam progressivamente no decorrer do trabalho. Nessa produção, o professor avaliará se o aprendiz alcançou os objetivos trabalhados em aula, se esses foram bem sucedidos ou se precisam de intervenções.

## Atividades

a) Pedir aos alunos que procurem saber junto às comunidades de seu bairro, moradores mais antigos da cidade, etc., sobre as lendas existentes em sua cidade. Em sala de aula vão contar as lendas coletadas. Em seguida, deverão narrar a lenda de forma escrita, de acordo com o conhecimento adquirido sobre a produção de narrativas, no decorrer das sequências de atividades desenvolvidas.

b) Construir com os alunos um quadro com critérios que serão avaliados nos textos. Por exemplo: o texto apresenta Introdução, desenvolvimento e introdução adequados? As partes apresentam uma sequência lógica? Que recursos foram usados para inserir e reinserir as personagens no texto? Emprega-se corretamente o discurso direto? As frases construídas são claras e completas? Esse quadro poderá começar a ser elaborado no fim do primeiro módulo em diante.

c) O aluno deverá trocar o texto com um colega e fazerem as correções de acordo com o quadro de critérios construído.

d) A avaliação final será feita pelo professor. Após a revisão, o professor deverá entregar os textos aos alunos para que os reescrevam.

e) A turma selecionará cinco textos, e, entre os selecionados, escolherão quatro para serem apresentados à comunidade escolar. Todos serão publicados no Blog da escola.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada foi motivada pela inquietação diante dos resultados não satisfatórios do ensino de Língua Portuguesa quanto ao desenvolvimento da competência textual-discursiva de alunos. A título de delimitação, tomamos por objeto de atenção a produção textual no ensino fundamental, que é ainda problema que requer bastante investimento em ações pedagógicas, como tem sido ponderado pelos autores que refletem sobre essa questão. Diante do problema, este trabalho procurou investigar narrativas de uma turma de alunos de 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Altamira-Pa, para avaliar a real situação de construção de textos desses alunos, que, com certeza, representam a situação da maioria dos alunos desse nível do ensino.

Conforme tem demonstrado a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, a proficiência dos alunos em língua portuguesa anda em baixa não só em Altamira, mas em toda a região Norte. O objetivo deste trabalho foi, então, a partir do reconhecimento das dificuldades dos alunos em produzir narrativas, propor um material didático que apresentasse aos professores da escola já referida possibilidades de trabalho com texto, particularmente no que diz respeito à capacidade de organizar a estrutura de narrativas e valer-se de estratégias adequadas de textualização, envolvendo-se, nessa proposta de ensino, gêneros diversos do domínio do mundo do narrar.

Para subsidiar este trabalho, recorreu-se a estudos de Bronckart (1999) em que o autor constrói sua teoria sobre a organização do texto, em suas três dimensões, e sobre a construção dos mundos discursivos (narrar vs. expor). Foram considerados, além disso, estudos que refletem sobre ensino-aprendizagem (Antunes, 2009) (Dolz, 2010), (Wachowicz, 2012), entre outros, particularmente no que se refere à produção de textos no contexto escolar, considerando-se como base de reflexão teorias linguísticas que elegem o texto e seus aspectos sociocognitivos como objeto de atenção.

É importante mencionar também a contribuição relevante das formulações teóricas construídas sobre os gêneros textuais (Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); BAKHTIN (1997, 1992); BRONCKART (1999)), conhecimento essencial para o trabalho como o texto no contexto escolar.

Com base na análise desenvolvida acerca da produção textual dos alunos colaboradores da pesquisa, constatamos que os textos produzidos apresentam muitas dificuldades quanto à estruturação da narrativa em seus elementos constituintes: observa-se que os alunos têm apenas conhecimento elementar sobre o fato de que toda história tem começo (introdução), meio (desenvolvimento) e fim (conclusão), mas não demonstram habilidade na composição de cada um desses segmentos da narrativa. Além disso, o processo de textualização, no que diz respeito à referenciação textual dos personagens, ainda é bem incipiente, o que é reflexo, decerto, do tipo de ensino que ainda vem se realizando, quer dizer, um ensino que está fora dos parâmetros desejados. Também é evidente a falta de habilidade na articulação do discurso interativo com a sequência narrativa, o que é mais um indício de que a escola precisa investir mais em atividades de textualização.

Em vista do problema que a pesquisa confirmou, e que tantas outras pesquisas têm revelado, impõe-se a necessidade de que nós, professores de Língua Portuguesa, façamos a devida reflexão sobre nossa conduta em sala de aula, no sentido de adequar aos atuais paradigmas do ensino a abordagem não só do texto (em sua compreensão e produção), mas também dos conteúdos de gramática, que não podem ser vistos dissociados do texto. Portanto, entendemos que ter conhecimento de quais são as dificuldades do aluno quanto à produção de textos é o ponto de partida para que sejam concebidas ações pedagógicas alinhadas às reais necessidades dos alunos, o que implica, naturalmente, estar o professor em sintonia com o conhecimento cientificamente construído sobre os fatos da linguagem (língua) e sobre reflexões feitas sobre a aplicação desse conhecimento ao ensino-aprendizagem da língua. Isso posto, justificamos, mais uma vez, a proposta de intervenção construída neste trabalho, a saber, uma sequência didática (inspirada nas propostas de Schneuwly e Dolz, 2004) com o objetivo de exercitar a competência de alunos quanto à composição de narrativas. Nesse sentido, é preciso salientar que o modelo didático não precisa ser teoricamente puro, como apontam os autores, já que tem a função maior de apontar as dimensões ensináveis dos gêneros, em uma necessária adequação entre teoria e prática.

Por fim, entendemos que esta pesquisa confirma as avaliações e queixas dos professores, citadas na introdução deste trabalho a respeito das dificuldades dos alunos em redigir um texto. E a persistência do problema quanto à produção de

textos é uma confirmação de que o ensino baseado nas normas gramaticais não vem surtindo os efeitos desejados, e que precisa, pois, adequar-se às novas exigências do ensino de língua materna, principalmente no que diz respeito a dar-se prioridade ao estudo do texto, conforme a reflexão que este trabalho procurou pôr em pauta. É preciso valorizar o texto como bem social e cultural, não como pretexto para práticas puramente gramaticais. Esse é um preceito que deve orientar a rotina de trabalho do professor para que ele possa, de fato, estar engajado na missão de formar alunos competentes no uso da linguagem; portanto aptos a interagir adequadamente em contextos sociodiscursivos diversos.

Espera-se que este estudo – as análises e os respectivos resultados, as considerações teóricas, as reflexões sobre a prática docente, a proposição de sequência didática – possam contribuir, de alguma maneira, com o trabalho do professor, com a sua forma de agir como profissional da disciplina Língua Portuguesa.

Para esse fim o trabalho será disponibilizado a escola em que foi realizada a pesquisa com a sugestão de realizar uma capacitação para aplicar a proposta Didática.

O feedback é importante para a aprendizagem do aluno, portanto, os colaboradores da pesquisa receberão uma resposta sobre o texto que produziram, assim como, será trabalhado a sequência didática criada para melhorar suas produções textuais de base narrativa.

Tenho como intenção, também, aplicar as atividades propostas na sequência didática aos meus alunos, ao retornar a sala de aula. Assim, na prática, será analisada a aprendizagem dos alunos no passo a passo da sequência das atividades elaboradas para suprir as dificuldades selecionadas para melhorar seus textos.

Essas são apenas algumas ações utilizando o trabalho, a partir delas tenho certeza que surgirão muitas outras oportunidades de divulgá-lo. Pois, os professores desejam o êxito de seus alunos e, qualquer oportunidade é bem vinda. O trabalho com o gênero textual não deve ser visto de maneira definitiva. A cada série eles podem ser retomados em um grau de exigência maior ou menor, de acordo com o nível de ensino do aluno.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Heloísa. **Sequência didática e ensino de gêneros textuais**. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/artigos/artigo/1539/sequencia-didatica-e-ensino-de-generos-textuais>. Acesso em: 05/06/2015.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**, - São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula; 1)

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto ensino: outra escola possível**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANZILIERO, Cristiane Seuck. **O tempo verbal nas narrativas: a produção de textos por alunos de ensino fundamental II**. Disponível em: <http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art17.pdf> . Acessado em: 26/04/15

BARTHES, Roland [et al]... **Análise Estrutural da Narrativa** / tradução de Maria Zélia Barbosa Pinto; introdução à edição brasileira por Milton José Pinto. 8. Ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de Livros Didáticos PNLD 2008: Matemática**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo**; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CARDOSO, João Batista. **Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto**, cit. p. 35.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **O oral como texto: como construir um objeto de ensino**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 149-185.

DOLZ, Joaquim. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem* / Joaquim Dolz, Roxane Gagnon, Fabrício Decândio; adaptação Joaquim Dolz e Fabrício Decândio;

tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FREIRE, P. R. N. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

GANCHÓ, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português**. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997. P. 39-46.

GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1995. (Série Princípios).

JOUVE, Vincent; Marcos Bagno e Marcos Marcionilo, tradutores. **Por que estudar literatura?** – São Paulo: Parábola, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. Ed. 1ª reimpressão – São Paulo : Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Léxico e progressão referencial**. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4564.pdf>. Acesso 09/06/2015.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto** / Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias. – 3. ed., 5ª reimpressão. – São Paulo : Contexto, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. Ed., 1ª reimpressão – São Paulo: contexto, 2012.

KOCHE, Vanilda Salton. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever** / Vanilda Salton Koche, Adiane Fogali Marinello, Odete Maria Benetti Boff. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é como se faz?** Recife (PE): Editora Universitária da UFPE, 2009.

MESSIAS, Rozana Aparecida. Rede São Paulo de Formação Docente: Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo. 2012

PÊCORÁ, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PELLEGRINI, Tânia. **Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações**. In: \_\_\_\_\_. **Literatura, cinema e televisão**, cit. p. 17

Professora Carina. **Diferenças entre Redação e Produção de Textos**. Disponível em: <http://napontadanossalingua.blogspot.com.br/2012/05/diferencas-entre-redacao-e-producao-de.html>. Acesso em: 13/06/2015.

SOARES, Magda Becker. **Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa**. In: LEAL, Telma Ferraz; SUASSUNA, Livia (Orgs). **Ensino de língua portuguesa na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

WACHOWICZ, Teresa Cristina. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

**ANEXOS**