

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão**

**Curso de Especialização em Língua Portuguesa**

**Cíntia de Oliveira Lunetta**

**As narrativas em manuais didáticos do 6º ano**

**SÃO PAULO  
2015**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão**

**Curso de Especialização em Língua Portuguesa**

**Cíntia de Oliveira Lunetta**

**As narrativas em manuais didáticos do 6º ano**

Monografia apresentada à Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo –  
PUC/SP, para obtenção do título de  
Especialista em Língua Portuguesa, sob  
orientação da Profª Dra. Sueli Cristina  
Marquesi

**SÃO PAULO**  
**2015**

AVALIAÇÃO:.....

ASSINATURA DO ORIENTADOR:.....

## RESUMO

Esta monografia pretende discutir, a partir da análise do manual didático “Português: Linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010), a respeito de como os gêneros narrativos são abordados no 6º ano do ensino fundamental II. A investigação se inicia com o levantamento teórico a respeito de gêneros do discurso, pois os autores explicitam que as atividades propostas para os capítulos de “produção textual” são embasadas na teoria de gêneros bakhtiniana. Em seguida, abordamos as concepções teóricas da narrativa de Adam (2011). A partir daí, buscamos diferenciar gênero de tipo de texto, no que se refere às sequências textuais e sequências narrativas. Para apreender o tratamento didático que os autores dão à produção textual – considerando que os capítulos analisados sobre “Conto maravilhoso” constituem um conjunto de atividades centrado em um gênero textual –, fundamentamos a análise na abordagem teórica do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2012) e nas pesquisas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre sequências didáticas centradas em gêneros textuais. Por fim, como contribuição, apresentamos uma proposta de sequência didática de gênero narrativo para o 6º ano.

**Palavras-chave:** gêneros narrativos, manual didático, sequências narrativas, sequências didáticas.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I – FUNDAMENTOS TEÓRICO.....</b>	<b>7</b>
1.1 Gêneros do discurso.....	7
1.2 Tipos textuais.....	13
1.3 A narrativa.....	16
1.4 Sequências textuais e sequências textuais narrativas.....	18
1.5 Sequências didáticas.....	22
<b>Capítulo II – MANUAL DIDÁTICO.....</b>	<b>28</b>
2.1 Visão geral do manual.....	28
2.2 Abordagens teóricas da narrativa.....	30
2.3 Análise das atividades voltadas ao gênero narrativo.....	32
2.4 Considerações sobre a abordagem proposta.....	41
<b>Capítulo III – UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO NARRATIVO PARA O 6º ANO.....</b>	<b>45</b>
3.1 Módulo 1 – Apresentação da situação.....	45
3.2 Módulo 2 – Primeira produção.....	51
3.3 Módulo 3 - A construção composicional.....	51
3.4 Módulo 4 - O tema.....	53
3.5 Módulo 5 - O estilo.....	55
3.6 Módulo 6 – Produção final.....	57
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>58</b>

## INTRODUÇÃO

Esta monografia situa-se na linha de pesquisa Produção textual de gêneros narrativos e tem como tema as narrativas em manuais didáticos do 6º ano.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de ampliar os estudos relativos ao tema, considerando-se que a narrativa é concebida como forma de manifestação comunicativa ficcional que representa as experiências individuais e sociais.

Especificamente no que diz respeito à relevância desta pesquisa no contexto do 6º ano, consideramos que ela se dá em virtude de que a produção escrita de textos narrativos é relegada a segundo plano.

Dessa forma, o objetivo desta investigação é discutir, principalmente, a escrita na escola, com atenção nas propostas didáticas com a narrativa e com os gêneros narrativos. Situando-se – segundo a perspectiva de M. Bakhtin – os gêneros narrativos literários na esfera dos gêneros do discurso, diferenciando gêneros do discurso e tipos textuais, a partir da análise de manuais didáticos, pretendemos, ao final desta pesquisa, contribuir com os estudos a respeito das sequências narrativas, apresentando um modelo de sequência didática de gênero narrativo.

Pretendemos nesta monografia, fazer uma investigação em torno da abordagem do trabalho com os gêneros narrativos do discurso dentro do manual didático de língua portuguesa do ensino fundamental II. Para estabelecer tal conhecimento, foi preciso buscar as definições da narrativa como um gênero e como tipo textual. O trabalho de definir esses conceitos foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para precisar o recorte do tema nos manuais.

No capítulo I, discutimos os fundamentos teóricos que subsidiam esta pesquisa. No tópico gêneros do discurso, abordamos os estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2012), pois o manual, segundo os autores, é pautado na teoria bakhtiniana e no interacionismo sociodiscursivo. Citamos os estudos de Adam (2011) sobre narrativa, sequências textuais e sequências textuais narrativas a fim de compreender como é organizado um texto narrativo. E por fim, buscamos as bases teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de entender o tratamento didático que é dado ao conjunto de atividades (sequências didáticas) centrado em um gênero do discurso.

No capítulo II, apresentamos, com base nos pressupostos teóricos do capítulo anterior, a análise do manual didático da 6º ano do ensino fundamental II. Propomo-nos a verificar como o manual aborda o gênero narrativo e se propõe sequências didáticas que

contemplam o tratamento da sequência narrativa na produção textual. Porém, é importante destacar que nosso objetivo aqui não é uma investigação árdua em relação a esse ou outros manuais didáticos a fim de mostrar a relação manual didático/gênero com base na coleção, mas, por meio de um volume, mostrar como este instrumento trata o assunto.

No capítulo III, propomos uma sequência didática elaborada com base nos pressupostos teóricos abordados ao longo desta pesquisa. O objetivo de ensino é o gênero *conto*, uma vez que, este é o objeto de análise de nosso trabalho. Partindo dos contos conhecidos, trabalhamos as especificidades desse gênero, focando em atividades que contemplam a sequência narrativa, pois acreditamos que esse conhecimento elevará a qualidade das produções textuais dos alunos.

# CAPÍTULO I

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, discutimos os fundamentos teóricos que subsidiam esta pesquisa.

No tópico gêneros do discurso, abordamos os estudos de Bakhtin (1997) e Bronckart (2012), pois o manual, segundo os autores, é pautado na teoria bakhtiniana e no interacionismo sociodiscursivo. Citamos os estudos de Adam (2011) sobre narrativa, sequências textuais e sequências textuais narrativas a fim de compreender como é organizado um texto narrativo. E por fim, buscamos as bases teóricas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o intuito de entender o tratamento didático que é dado ao conjunto de atividades (sequências didáticas) centrado em um gênero do discurso.

Para tanto, dividimos o capítulo em cinco seções:

1.5 Gêneros do discurso

1.6 Tipos textuais

1.7 A narrativa

1.8 Sequências textuais e sequências textuais narrativas

1.9 Sequências didáticas

### **1.1 Gêneros do discurso**

O tema gênero (textual ou discursivo) tem sido pauta de discussões entre pesquisadores no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. Esse intercâmbio tem favorecido os professores, ajudando-os na compreensão de como os discursos são elaborados nas interações sociais, caracterizando-se em gêneros. Com isso, o conceito de gênero, pautado nos estudos de Mikhail Bakhtin, passa a ser objeto de estudo, pois está inserido em um contexto sócio-histórico por pertencer às práticas de linguagem.

Os questionamentos se intensificaram a partir da publicação dos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), uma vez que este referencial adota o texto como unidade de ensino e o gênero como elemento do processo de ensino-aprendizagem.

Em suas pesquisas, Bakhtin (1997) relaciona os gêneros do discurso com a atividade humana e o uso da língua, manifestada por meio dos enunciados (orais ou escritos). O

autor, então, assumi uma visão sociointerativa, dialógica da linguagem, dedicando-se a observar as funções interacionais dos 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, p. 283).

Bakhtin (1997) observa os gêneros pelo aspecto sócio-histórico. É na obra “Estética da criação verbal” que o autor utiliza a expressão gêneros do discurso e o define como tipos relativamente estáveis de enunciado. Assim, é possível perceber os enunciados como fenômenos sociais concretos e únicos, mas suscetíveis a determinadas modificações/adaptações do meio, sendo forças reguladoras do ato de linguagem, restaurando-se a cada situação de interação.

Seguindo essa perspectiva, toda atividade humana está envolvida em diversos contextos sociais e a linguagem é o produto de comunicação dessa interação, observa-se que, com o passar dos tempos, foi-se construindo vários tipos de texto.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

É a partir dessa variedade da atividade humana que os gêneros do discurso são elaborados. Bakhtin (1997) explica que os gêneros são constituídos por três elementos: Estrutura composicional, tema e estilo. Esses elementos fundem-se no todo do enunciado (texto), e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

Portanto, a necessidade de conhecer os gêneros que circulam no meio social e de saber produzir alguns deles é destacada pelo autor:

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 1997, p. 285).

Desse modo, pode-se dizer que o gênero só existe se estiver relacionado à sociedade que o utiliza. Os gêneros regulam, organizam e estabelecem toda interação humana, são eles que orientam todo ato de linguagem.

Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais. Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero [...]. 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, p.302).

Partindo desse pressuposto, o domínio de um gênero permite ao falante estabelecer percepções e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

Para Bakhtin (1997), o social e o histórico se revelam em toda obra de arte. Por esta razão, ele diferencia o artefato (a obra em sua essência) e o objeto estético (as redes de relações axiológico-culturais expressas no ato estético). Esse processo é chamado por Bakhtin de forma arquitetônica, isto é, a forma artística que se manifesta em um material.

Diante desta perspectiva, conclui-se que a forma do conteúdo (a arquitetônica) concretiza-se na forma composicional por meio da forma do material, e esta pode ser vista como instrumento nesse processo de construção. Com isso, a forma composicional não tem sentido se não estiver relacionada à forma do conteúdo. E a forma material não é o sistema da língua em si, mas o enunciado concreto. Contudo, na visão bakhtiniana, aprender a falar equivale a aprender a estruturar enunciados. Diante da variedade inesgotável dos gêneros do discurso, da diferenciação e ampliação existentes neles, Bakhtin elabora uma classificação a partir da diferença funcional dos gêneros.

Bakhtin (1997) organiza uma classificação para os gêneros do discurso, dividindo-os em dois grupos: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Os gêneros primários correspondem aos gêneros simples ou do cotidiano e são produzidos onde cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico, como a conversação informal face a face ou os bilhetes pessoais, informais. Os gêneros secundários são complexos, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais sofisticada e são produzidos, geralmente, na modalidade escrita da língua. Eles absorvem e transformam os gêneros primários que passam a fazer parte dos gêneros

mais complexos. Por exemplo, o romance, pertencente à esfera literária, pode absorver vários gêneros primários, como um diálogo, uma carta, um bilhete, uma oração, entre outros. A esse fenômeno de absorção do gênero primário pelo gênero secundário, Bakhtin denominou de transmutação.

Bakhtin (1997) elucida que o conteúdo é a forma de ordenação dos constituintes éticos e cognitivos, os quais são diferidos para o plano estético, recebendo novos sentidos e diferentes valores. Isso esclarece o fato de que cada enunciado comporte um determinado tema e um determinado tom expressivo, variando conforme o propósito comunicativo. Por isso, o autor diz que cada signo constituído possui seu tema. Assim, cada manifestação verbal tem seu tema.

Entende-se, então, que o tema é composto de significação.

Para Bakhtin (1997), as interações verbais fazem parte de um processo discursivo, isto é, todo texto tem um destinatário e o falante é quem escolhe o tipo de enunciado, levando em consideração a intenção discursiva, a relação interativa dos participantes do discurso e as condições de produção desses enunciados, ou seja, a situação comunicativa.

Quando escolhemos um determinado tipo de oração, não escolhemos somente uma determinada oração em função do que queremos expressar, selecionamos um tipo de oração em função do todo do enunciado completo que se apresenta à nossa imaginação verbal e determina nossa opção. A ideia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo. O intuito de nosso enunciado, em seu todo, pode não necessitar, para sua realização, senão de uma oração, mas pode necessitar de um grande número delas e o gênero escolhido nos dita o seu tipo com suas articulações composicionais (BAKHTIN, 1997, p.305).

É relevante destacar como os enunciados individuais evoluíram por meio das experiências verbais sob efeito das interações do homem na sociedade.

A época, o meio social, o micromundo – o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas - que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de norma, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apoiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. Toda época, em cada uma das esferas da vida e da realidade, tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, etc (BAKHTIN, 1997, p.313).

Diante disso, Bakhtin (1997) percebe a função comunicativa e centraliza seu olhar na dialogia entre ouvinte e falante, reconhecendo a interação como processo ativo, fortalecendo assim, a ligação entre sujeito sócio-historicamente situado e o enunciado.

Portanto, o tema trata dos sentidos verbais e não verbais, singulares, ideológicos, históricos, valorativos da língua, representando, assim, uma característica importante que mediará os discursos do sujeito entre os recursos linguísticos e a formatação dos enunciados.

Ao longo da obra “A Estética da criação verbal”, percebe-se a importância que Bakhtin (1997) atribui ao estilo, pois concebe a linguagem como fator social, apesar das marcas individuais de cada falante.

Nessa linha, o enunciado, seu estilo e a sua composição são produzidos a partir do sentido e por meio da expressividade do falante em relação ao enunciado. Desta forma, o estilo é um aspecto que compõe o enunciado.

Porém, não são todos os gêneros que aceitam a individualidade do estilo. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes, se bem que, no âmbito da literatura, a diversidade dos gêneros ofereça uma ampla gama de possibilidades variadas de expressão à individualidade, provendo à diversidade de suas necessidades.

Bronckart (2012, p. 13) se inspirou nos estudos de Bakhtin ao dizer “que o quadro interacionista-social analisa as condutas humanas como ações significantes, cujas propriedades estruturais e funcionais são um produto da socialização”.

Com base no interacionismo social, Bronckart (2012) desenvolve o Interacionismo sociodiscursivo (ISD). Essa abordagem se refere à noção de gênero e à importância da interação verbal no processo de comunicação, isto é, a linguagem humana é tida como um fenômeno social e histórico, sendo ela o instrumento pelo qual os interlocutores se posicionam na sociedade.

O ISD estuda o funcionamento dos textos/discursos, juntamente com o processo de sua produção. Seguindo esse princípio, o ISD analisa a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente.

A atividade de linguagem é o lugar e o meio das interações sociais constitutivas de qualquer conhecimento humano; é nessa prática que se elaboram os mundos discursivos que organizam e semiotizam as representações sociais do mundo; é na intertextualidade resultante dessa prática que se conservam e se reproduzem os conhecimentos coletivos e é na confrontação com essa intertextualidade sócio-histórica que se elaboram as representações de todo agente humano (BRONCKART, 2012, p.338).

Bronckart (2012) explica que é a partir dessas interações sociais que a ação de linguagem se materializa em unidade comunicativa, esta representada pelo texto que, por sua vez, pode ser influenciado pelo contexto. A situação de ação de linguagem designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual.

Portanto, ainda segundo o autor, a linguagem é uma característica da atividade social. Percebe-se, então, que a atividade de linguagem é organizada em discurso ou texto, dando origem aos gêneros como formas comunicativas.

Bronckart (2012) dialoga com a posição bakhtiniana, no que se refere ao uso dos gêneros na produção dos discursos. Este autor analisa os enunciados nas esferas da produção discursiva, ou seja, como se materializam em texto. Bakhtin considera o aspecto sócio-histórico e às condições de produção dos gêneros do discurso.

Assim, toda elaboração de um texto implica, necessariamente, escolhas relacionadas à seleção de mecanismos linguístico-discursivos e, conseqüentemente, de modalidades de realização, a saber, os gêneros do discurso, que nada mais são que construtos históricos disponíveis em um arquitexto. Todo texto é fruto de uma ação de linguagem, ou seja, é seu correspondente verbal ou semiótico; da mesma forma, todo texto só é concretizado por meio do empréstimo de um gênero, desta forma, pode-se dizer que todo texto pertence sempre a um determinado gênero. Entretanto,

[...] todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular. [...] Por isso, a produção de cada novo texto empírico contribui para a *transformação histórica* permanente das representações sociais referentes não só aos gêneros de textos, mas também à língua e às relações de pertinência entre textos e situações de ação (BRONCKART, 2012, p. 108).

Como vimos, os gêneros são constituídos na interação verbal dos sujeitos em atividade social e possuem formas características de organização dos discursos. Para cada gênero podemos determinar o que desejamos dizer ou escrever, para isso, precisamos definir os tipos de texto que darão vida ao gênero.

## 1.2 Tipos textuais

Os tipos compõem a estrutura composicional dos gêneros, sendo assim, partes constituintes dos gêneros. O tipo textual não é um gênero, é uma organização de enunciados presentes em um determinado gênero do discurso. Ao lermos um determinado gênero podemos encontrar marcas linguísticas pertencentes a vários tipos de texto.

Marcuschi (2008) entende que gênero e tipo de texto têm concepções distintas. Os gêneros são:

Os textos materializados em situações comunicativas recorrentes que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Tipo de texto é conceituado pelo pesquisador como:

Uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: **narração, argumentação, exposição, descrição, injunção**. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse texto é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

Marcuschi (2008, p.156) cita, a esse respeito, que “os gêneros não são opostos a tipos e que ambos não formam uma dicotomia e sim são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento”.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 158), no “tipo textual predomina a identificação de sequências linguísticas como norteadora; enquanto que nos gêneros do discurso, predominam os critérios de padrões comunicativos, ações, propósitos e inserção socio-histórica”.

Nos gêneros do discurso, podemos reconhecer sequências composicionais e um conjunto de marcas linguísticas comuns:

“No romance, na reportagem, eventualmente na letra de canções populares, podemos encontrar sequências narrativas, que se organizam, basicamente como apresentação de cenário e personagens + complicação ou enredo + resolução, e que se constroem, linguisticamente, pelo uso de verbos no pretérito e pelo emprego de marcadores temporais. Em contra partida, num romance, além da sequência narrativa, aparecem também sequências descritivas e expositivas ou argumentativas, e assim por diante. Essas formas regulares, identificáveis, que podem entrar na composição de textos de diferentes gêneros, tem sido chamados de tipos. Narração, descrição, exposição, argumentação são alguns dos tipos de texto reconhecidos” (COSTA VAL, 2003, p. 122).

Em nossa pesquisa, consideramos tais colocações importantes, por ser nosso objeto de análise. Concordamos com Marcuschi (2008, p.160) quando o autor diz “que a escolha de um ou outro gênero em nossa atividade discursiva não é uma escolha aleatória e sim comandada por interesses específicos” e que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas”.

Nessa perspectiva, cada indivíduo inserido no processo de comunicação, pode classificar um texto dentro de uma classe.

É importante mencionar que existem diferentes classificações textuais para um mesmo texto, isto é um único texto pode ser inserido em diversas classes. Vejamos o exemplo citado por Silva (2012):

O texto produzido por um jornalista pode ser incluído na classe dos textos jornalísticos (se considerarmos uma classificação em tipo de discurso que dependa da área de atividade socioprofissional do locutor) e, em simultâneo, na classe da notícia (se considerarmos uma classificação em gêneros discursivos). O texto redigido por um escritor pode ser integrado na classe dos textos literários (se considerarmos o tipo de discurso definido com base na área de atividade socioprofissional do seu autor), na classe de romances (se considerarmos a classificação em gêneros literários) e, ainda, na classe dos textos predominantemente narrativos (se considerarmos uma tipologia em tipos de textos), (SILVA, 2012, p.12).

A partir destes exemplos, observamos o quanto é imprescindível conhecer as diferentes classificações e os modos como se organizam, pois estamos expostos, em nosso dia a dia, a diversas situações comunicativas que exigem de nós, agentes falantes, certo domínio discursivo para tornar mais eficaz a comunicação verbal.

Até o momento, vimos que um tipo de discurso é uma classe que abrange todas as produções verbais produzidas pelo locutor que está inserido em uma atividade socioprofissional específica. Assim, como os tipos de discurso, um gênero discursivo também não corresponde a um texto, mas a vários aspectos que o compõe, como o tipo de conteúdo, a organização interna desses conteúdos, a estrutura composicional, etc. Notamos que tanto o tipo de discurso como o gênero discursivo são elementos conceituais baseados nas propriedades dos textos reais. Observe o que Marcuschi (2008) diz:

Entre o discurso e o texto está o gênero, que é visto como prática social e prática textual-discursiva. Ele opera como a ponte entre o discurso como uma atividade mais universal e o texto enquanto a peça empírica particularizada e configurada numa determinada composição observável. Gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem (MARCUSCHI, 2008, p.84).

Brandão (1999) acredita existir um cruzamento interdisciplinar entre os pressupostos bakhtinianos e a linguística textual. Ao estudar um gênero faz-se necessário unir a exploração dos gêneros do discurso aos tipos textuais propostos por Adam,

(...) Numa perspectiva discursiva, o gênero deve ser trabalhado enquanto instituição discursiva, isto é, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade linguística que se manifesta em diferentes formas de textualização. Vê-se aqui a intersecção disciplinar entre a análise do discurso e a linguística textual. Nesse sentido, acredito ser proveitoso para o professor operar com o conceito de gênero tal como é concebido por Bakhtin, juntamente com a classificação de tipos textuais de Adam, a qual vai lhe permitir apreender nas formas de textualização do gênero, a sua materialidade linguística (BRANDÃO, 1999, p. 38).

Temos como pressuposto para esta pesquisa que a escola oferece a oportunidade dos alunos produzirem vários gêneros do discurso, principalmente o narrativo que, por sua vez, pode apresentar em sua composição diferentes tipos de texto, tais como, descritivo e dialogal. Dessa maneira, observamos que os manuais didáticos não tem sido suficiente para explorar essa variedade de tipos textuais, apesar de mencionarem que incorporam a perspectiva bakhtiniana em suas explicações teóricas e atividades práticas. Para validar essa hipótese, o foco desta investigação será observar como os gêneros narrativos são apresentados nos manuais e como se dá o trabalho com a estrutura narrativa. Como assevera Maingueneau (*apud* BRANDÃO, 1999, p. 38):

Todo gênero do discurso está associado a certa organização textual, que cabe à linguística textual estudar. Manejar um gênero do discurso é ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes sobre diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas grandes partes.

### 1.3 A narrativa

Escolhemos investigar as narrativas pela importância que possuem na vida dos indivíduos como meio de organização do ato de narrar, verificando como os manuais didáticos, instrumento utilizado na formação escolar, recuperam essa organização para sua finalidade didática.

Na década de 90, Jean-Michel Adam propõe um questionamento acerca da narratologia: seria a narrativa um gênero próprio ou uma estrutura textual que abraçaria diferentes tipos de gêneros por suas semelhanças? Para Adam e Revaz (1997), a narrativa não é somente um gênero, como entendemos, mas um tipo particular de organização de enunciados escritos, orais e mesmo não verbais. Conforme os autores, a definição de narratologia é:

“(...) um braço da ciência geral dos signos – a Semiologia – que se esforça em analisar o modo de organização interna de certos tipos de textos. Isso a relaciona com a análise do discurso e com a linguística textual que distingue os tipos de textos (argumentativo, explicativo, descritivo, narrativo, etc.) dos tipos de discurso em que se encontram atualizados e misturados (romances, filmes, histórias em quadrinhos, fot-romances), (ADAM e REVAZ, 1997, p. 23).

O texto narrativo apresenta elementos que organizam as ações e os eventos narrados, tendo o tempo como aspecto fundamental de seu enredo. Esse componente

temporal da estrutura narrativa é complexo, devido à presença de vários níveis que se cruzam no interior de qualquer narração (ADAM e REVAZ, 1997, p. 54).

No decorrer do tempo interior da narrativa acontecem mudanças entre a situação inicial e o final da narrativa, mudanças que resultam em transformações significativas para a trama. Segundo Adam e Revaz (1997) a situação inicial apresenta duas ordens de transformações que, por mais simples, contém certo grau de tensão. Desta forma, no desfecho narrativo encontramos uma solução, isto é, as transformações terão eliminado a tensão inicial ou não, resultando em um final sem problemas ou problemático. Uma narrativa que segue a sua linearidade dificilmente se mantém em estado de equilíbrio do início ao fim (desfecho): o momento (tempo) final destaca as transformações sofridas em relação ao momento (tempo) inicial.

Ao longo do texto narrativo, observa-se a presença da intriga que surge como elemento fundamental do fio narrativo. Para os autores, “o par nó-desenlace constitui o elemento determinante da toda a construção da intriga. Com a movimentação interna desse par é indispensável à ocorrência de um conflito que construirá o enredo narrativo” (ADAM e REVAZ, 1997, p. 32).

Conforme Adam e Revaz (1997), a construção da intriga implica em articular um conjunto de sucessões de ações, atribuindo uma coerência de um todo organizado que tem um começo e um fim, facilitando a compreensão do leitor.

Ainda em Adam e Revaz (1997), é a intriga como representação de ações que sustenta os saberes dos sujeitos e configura a memória dos elementos importantes do texto, para se apresentar de forma inteligível.

Para compor a narrativa, o escritor, ou o historiador, se apoia no pressuposto de observação do leitor. Portanto, para estabelecer a intriga no texto, é necessário antes pré-compreender o que se dá com o agir humano, levando em conta a sua semântica, seu simbolismo e sua temporalidade, com o propósito de favorecer a configuração da narrativa.

Então, como classificamos a narrativa? Seria um tipo de texto ou um gênero?

Concluimos, com base nos estudos mencionados, que a narrativa é um tipo de texto que pode compor vários gêneros do discurso.

Observemos, agora, o agrupamento de gêneros proposto por Dolz e Schneuwly (2004) no que diz respeito aos cinco domínios sociais de comunicação ou aspectos tipológicos:

- Cultura literária ficcional – narrar;
- Documentação das ações humanas – relatar;
- Discussão de problemas sociais controversos – argumentar;
- Transmissão e construção de saberes – expor;
- Instruções e Prescrições – descrever ações;

No primeiro agrupamento – narrar – os autores citam oito gêneros: conto maravilhoso, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, novela fantástica e conto parodiado. Para os autores, esses gêneros possuem em seu enredo a intriga como parte fundamental da estrutura narrativa. Diante de tal colocação, percebemos que Dolz e Schneuwly (2004) usam a perspectiva de Adam. Para Adam e Revaz (1997), só a presença de pretérito perfeito não transforma uma simples descrição de ações em narrativa.

De acordo com Adam e Revaz (1997), a intriga é parte importante da estrutura narrativa ou tipo textual narrativo, porém se considerarmos a narrativa com essa estrutura, veremos em vários gêneros narrativos a estrutura, mas a falta da intriga. A intriga pode aparecer dependendo do tipo de gênero. Nas narrativas literárias, a intriga é o elemento fundamental.

#### 1.4 Sequências textuais e sequências textuais narrativas

Para Adam (2011, p. 196), “um texto não é uma simples sequência de atos de enunciação que possui certo valor ou forma ilocucionária, mas uma estrutura de atos de discurso ligados entre si”, isto é, a estrutura de um texto é formada por unidades mais complexas: as sequências. De modo geral, a sequência é uma unidade com uma organização interna construída por macroproposições. Estas proposições apresentam a particularidade de terem lugar específico dentro da sequência, formando, assim, uma combinação fechada.

Para Adam, a noção de sequência pode ser determinada como uma estrutura e é compreendida como:

- uma **rede relacional hierárquica**: grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem.
- uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, em relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto), (ADAM, 2011, p.205).

A teoria das sequências de Adam (2011) é inspirada nos tipos relativamente estáveis e nas regularidades composicionais de Bakhtin aos quais menciona como a base das regularidades sequenciais. As sequências são constituídas por macroproposições, são elas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

Segue um breve comentário sobre as cinco sequências, conforme Adam (2011), iniciamos pela sequência descritiva, deixando a narrativa por último, pois pretendemos aprofundar os estudos relacionados a esta sequência, uma vez que, a narrativa é parte essencial de nossa pesquisa.

Segundo o autor, a sequência descritiva não apresenta uma ordem de agrupamento das proposições-enunciados em macroproposições hierarquizadas, sendo a menos estruturada. A descrição foi fragmentada em subcategorias: descrição de pessoas, de coisas, lugares, tempo, animais e plantas (Adam, 2011, p. 216).

As proposições descritivas, independentemente de quais sejam os objetos discursivos e de qual seja a extensão da descrição, são geradas por operações de base e se agrupam em períodos cuja extensão é variável, sem ordem sequencial, ordenadas segundo determinado plano de texto. De acordo com Adam (2011), são as quatro macro-operações: tematização, aspectualização, relação e expansão por subtematização, que constroem as sequências descritivas e reúnem nove operações descritivas que resultam em vários tipos de operações descritivas de base.

Adam sustenta-se na aceção de sequência argumentativa de Ducrot (1980, apud ADAM, 2011) e parte do modelo de argumentação citado por Toulmin (1993, apud ADAM, 2011) como um esquema simplificado de base para a sequência argumentativa.

Para dar espaço à contra-argumentação, o autor completa a sequência argumentativa prototípica e sugere o esquema com as macroproposições: *tese anterior, dados/fatos, apoio, restrição e conclusão*.

Apesar de a estrutura encontrar-se nesse segmento, ela não é obrigatória: —a (nova) tese pode ser formulada de início e retomada, ou não, por uma conclusão que a repete no final da sequência, sendo que a tese anterior e a sustentação podem estar subentendidos (Adam, 2011, p. 234).

Para o estudo da sequência explicativa, Adam (2011) parte da estrutura proposta por Grize (1990, p.107), e apresenta um modelo já seguido por outros pesquisadores, em que é retomado o núcleo do modelo de Grize. Desta forma, o autor chega a uma estrutura sequencial de base na qual “o primeiro operador [POR QUE (?)] introduz a primeira macroproposição (Esq.i), que apresenta um objeto complexo, a uma esquematização

problemática (Esq.pb). Um segundo operador [PORQUE] permite passar do objeto problemático a uma esquematização explicativa (Esq.expl).

Esse conjunto, de acordo com o autor, é antecedido de uma esquematização, cujo objetivo é apresentar o objeto problemático, correspondendo à macroproposição P.expl.0. .

Como a sequência descritiva, a dialogal também se mostra com particularidades próprias, porém apresenta um esquema para um texto conversacional elementar completo. Adam afirma que um texto dialogal —é enquadrado por sequências fáticas de abertura e de fechamento (Adam, 2011, p.248) que se enquadram em torno de um núcleo transacional de base – constituem o corpo da interação. Defende o ponto de vista de que as condições enunciativas orais são diferentes das enunciativas escritas e fundamenta-se em Goffman, na definição interacionista de texto dialogal-conversacional, e em Kerbrant-Orecchioni, nos —pares de atos do discurso à sequencial dialogal (Adam, 2011, p. 246).

Para Adam (2011), toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários, porém essa designação geral de fatos abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação é transcrita por um agente que provoca ou tenta evitar uma mudança na trama. O evento acontece sob o efeito de causas, sem a atuação intencional de um agente.

Conforme o autor, a narrativização no enredo determina as diversas maneiras de constituir a narrativa. A narrativa que é elaborada com pouca enumeração de ações ou eventos apresenta baixo grau de narrativização.

Segundo Adam (2011), o enredo considerado de alto grau de narrativização é composto por uma estrutura hierárquica constituída por cinco macroposições narrativas de base (Pn) que correspondem aos cinco momentos (m) da trama: antes do processo (m1), o início do processo (m2), o curso do processo (m3), o fim do processo (m4) e, por último, depois do processo (m5).

De acordo com Adam (2011, p. 228), não é possível definir uma regra de segmentação da sequência narrativa. Esta pode ser fortemente segmentada (proposições narrativas separadas pelo par maiúscula-ponto, ou por um conector). Caso exista desenvolvimento da sequência, os agrupamentos de proposições nas macroproposições narrativas podem ser marcadas pelas mudanças de parágrafos. Quanto ao enredo, Adam (2011) diz que é um processo interpretativo de construção de sentido. Esse processo é submetido a escolhas e decisões de estruturação com o objetivo de identificar o núcleo e o desenlace da trama narrativa.

O autor evidencia duas relações simétricas essenciais: a do *nó* e do *desenlace*, e a das *situações inicial* e *final*. Portanto, a organização textual da narrativa passa a ser apresentada nessa simetria e do seguinte encadeamento: situação inicial (Pn1) <> nó (Pn2) <> ação ou avaliação (Pn3) <> desenlace (Pn4) <> situação final (Pn5).

Os símbolos entre os encadeamentos das macroproposições apresentam o significado de que a sequência narrativa não é estritamente linear, podendo não ocorrer todas as macroproposições como também estas reaparecerem ao longo da narrativa.

Com o intuito de complementar a última organização textual da sequência narrativa mencionada, Adam (2011) propõe um esquema ampliado possível de dar conta de uma trama que possui alto grau de complexidade. Acrescenta as macroproposições de *Entrada-prefácio* ou de um simples *Resumo* (Pn0) – para a inscrição de uma sequência narrativa em um contexto dialogal (oral, teatral ou de uma narração encaixada em outra) na abertura, podendo ser apresentada também como resumo – e de *Avaliação final* (PnΩ) – na conclusão da narrativa, assumindo a forma da moralidade das fábulas ou, simplesmente, um *Encerramento*.

Com isso, a sequência narrativa, segundo Adam (2011), é descrita em macroproposições da seguinte maneira:

- **Entrada-prefácio ou Resumo (Pn0)** – parte do texto que demarca, normalmente, o discurso oral por uma introdução do que virá a ser tratado.

- **Situação inicial (Orientação) (Pn1)** – parte do texto que tem por objetivo situar o leitor no que se refere ao espaço, ao tempo, ao estado e à pessoa na narrativa;

- **Nó (Desencadeador) (Pn2)** – situação de maior destaque da narrativa, onde de fato se dá a trama; (re)Ação ou Avaliação (Pn3) – os momentos em que o narrador motiva o leitor ou ouvinte a valorizar os fatos contatos;

- **Desenlace (Resolução) (Pn4)** – trecho da narrativa responsável pelo desenlace dos fatos;

- **Situação final (Pn5)** – segmento que marca o final da narrativa;

- **Encerramento ou Avaliação final (moralidade)** – um trecho que pode vir, ou não, de uma forma implícita ou explícita na narrativa como uma reflexão dos acontecimentos narrados.

### 1.5 Sequências didáticas

Na obra *Gêneros orais e escrito na escola* (2004), Dolz & Schneuwly retomam as concepções de gêneros propostas por Bakhtin, que menciona que a escolha de um gênero se define pela esfera de uso do texto, pelas necessidades da temática, pelo conjunto dos participantes e pela disposição enunciativa ou pela intenção do locutor. Segundo os autores:

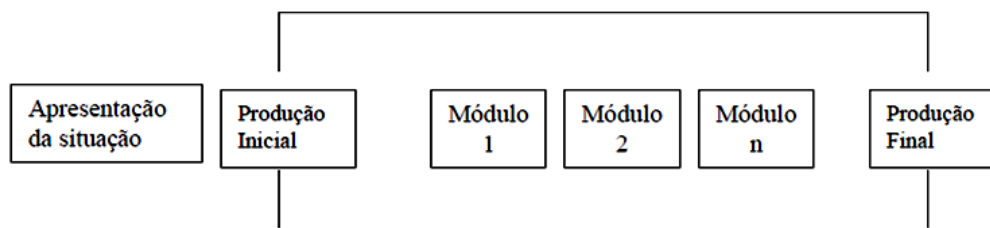
A escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação. Há, pois, aqui uma relação entre meio-fim, que é a estrutura de base da atividade mediada. Portanto, nossa tese inicial – o gênero é um instrumento- enquadra-se bem na concepção bakhtiniana (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Então, nota-se que é por meio da análise dos contextos que se faz a escolha do gênero textual a ser utilizado. Essa questão, levantada por Dol & Schneuwly, comprova que o gênero é um instrumento que media a relação entre sujeito e linguagem. Dolz & Schneuwly (2004, p. 74), comentam que "é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes".

A citação dos autores ao gênero como instrumento está ligada ao ensino, pois o gênero além de ser um instrumento de comunicação é, também, um objeto de estudo. O gênero pode ser considerado um megainstrumento que oferece suporte para a atividade nas situações de comunicação e repertório para ampliar o conhecimento dos alunos.

Refletindo sobre a importância do ensino dos gêneros na escola, Dolz & Schneuwly (2004) elaboraram um modelo didático que tem por objetivo compreender as particularidades de cada gênero, com o intuito de identificar a relação entre os gêneros escolares e os gêneros de circulação social.

Dolz & Schneuwly (2004) apresentam, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros.



Dolz & Schneuwly (2004, p.98)

Nesse modelo, na *Apresentação da situação*, o aluno é apresentado ao projeto de produção que será realizada no final da sequência, o que envolve apresentá-lo ao problema de comunicação que engloba questões como: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Em seguida, é preciso deixar claro para o aluno a importância do gênero trabalhado, como ele vai se trabalhar e suas características. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 100), a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.

No momento da *Primeira produção*, o aluno faz uma produção prévia, para avaliar o quanto ele sabe a respeito do gênero trabalhado, se ele entendeu a situação comunicativa proposta e, nesse momento, o professor pode identificar os problemas linguísticos relacionados ao gênero, para dar continuidade à sequência didática. Nessa parte da sequência, é feita a avaliação formativa, para que o professor consiga identificar as situações que serão o objeto de trabalho nos módulos. É importante lembrar que:

A produção inicial é igualmente o *primeiro lugar de aprendizagem* da sequência. Com efeito, o simples fato de “fazer” – de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa – constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos confronta-os, assim, a seus próprios limites (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

Nos módulos, são trabalhadas as questões problemáticas encontradas na primeira produção. Nesse momento, a produção escrita é decomposta para que sejam estudados todos os elementos, no intuito de se superarem as dificuldades apresentadas. Para o trabalho com os módulos, Dolz e Schneuwly (2004, p. 103) propõem que sejam feitas as seguintes questões:

- 1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?;
- 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?;
- 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?

Como a produção textual é uma atividade complexa, vários níveis de conhecimento do indivíduo são ativados e precisam funcionar simultaneamente, para que os problemas específicos de cada gênero textual possam ser resolvidos. Por isso, a sequência didática deve abordar esses vários níveis de funcionamento. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 104), os níveis para a produção de texto são: *representação da situação de comunicação* (o aluno deve saber o destinatário do texto, a finalidade do texto, a sua posição como locutor); o outro nível é o de *elaboração dos conteúdos* (técnicas para pesquisar e criar conteúdos); existe também o momento de *planejamento do texto* (usar a estrutura mais ou menos convencional do texto); e o momento de realização do texto (escolha da linguagem e do vocabulário adequado, organizadores textuais e argumentos).

Para os autores, é necessário que se variem as atividades e exercícios nos módulos. Em cada módulo, é muito importante propor atividades diversificadas, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso (DOLZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 105).

Para essa diversificação, os teóricos dividiram as atividades em três categorias: *as atividades de observação e de análise de textos* – o ponto de referência para a aprendizagem; *as tarefas simplificadas de produção de texto* – ajudam a descartar problemas de linguagem; *a elaboração de uma linguagem comum* para expor os textos.

Para *capitalizar as aquisições* dos alunos em relação aos estudos dos módulos, à linguagem, às técnicas desenvolvidas e à aquisição do vocabulário, os autores propõem a escrita de uma lista. “Independentemente das modalidades de elaboração, cada sequência é finalizada com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho nos módulos, na forma sintética de lista de constatações, de lembrete ou glossário” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.106).

Segundo os autores, o aluno põe em prática, na produção final, todo o conteúdo apreendido nos módulos e permite ao professor realizar a avaliação somativa. Nessa avaliação, o professor utiliza as constatações feitas durante a execução da sequência didática, e os critérios dessa avaliação devem ser os elementos trabalhados em sala:

Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva, mas mantém sempre uma parte de subjetividade. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades, independentemente do grau de complexidade. [...] Esse tipo de avaliação será realizada, em geral, exclusivamente sobre a produção final (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 107-108).

Após a apresentação das sequências didáticas, os pesquisadores (2004, p. 112) ressaltam a necessidade de o aluno não considerar seu texto um produto acabado, sugerindo assim, a revisão das produções textuais escritas. Para os autores, o aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever.

Olhando para o processo de ensino-aprendizagem da língua, verificamos que a sequência didática é um importante instrumento, pois permitem um direcionamento no planejamento docente. Desta forma, o objetivo principal em utilizar uma sequência didática no ensino de gênero, segundo Dolz e Schneuwly (2004), é possibilitar o uso da língua em várias situações comunicativas do dia a dia com competência. Assim, os alunos desenvolverão a escrita e a oralidade no que diz respeito às capacidades linguística discursivas da língua.

Esses autores, por se preocuparem com a necessidade dos alunos dominarem certa quantidade de gêneros socialmente utilizados no circuito comunicativo, apresentam um agrupamento dos gêneros pautado em diversas situações reais de comunicação.

Os agrupamentos de gêneros são feitos, levando em consideração as regularidades e transferências linguísticas de cada gênero. No entanto, cada gênero possui características distintas, o que exige adaptações no ensino. Dolz & Schneuwly (2004, p.120) declaram que, para que esses agrupamentos sejam realizados e sejam aceitos na didática da escola, eles tem de que obedecer a três critérios:

1. Corresponder às grandes finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade;
2. Retomar, de maneira flexível, certas distinções tipológicas, da maneira como já funcionam em vários manuais, planejamentos e currículos;

3. Ser homogêneos quanto às capacidades de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

O quadro a seguir, revela os agrupamentos mencionados pelos autores e está baseado nos três critérios citados:

ASPECTOS TIPOLOGICOS		
DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses da ação através da criação de intriga</i>	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Dolz & Schneuwly (2004, p. 121)

Essa proposta de agrupamento dos gêneros possibilita explorar diversos gêneros considerando os domínios sociais de comunicação e suas capacidades de linguagem. Não é adequado classificar um determinado gênero em um dos agrupamentos, pois eles não são

estanques, ou seja, já estudamos que os gêneros são classificados por diferentes aspectos sociais de uso e de modo.

Dessa maneira, a proposta dos autores oferece aos professores um instrumento de trabalho fundamentado teoricamente, com o objetivo de facilitar a escolha do gênero a ser trabalhado na sala de aula.

Apresentamos, neste capítulo, um panorama teórico sobre gêneros do discurso, tipos textuais, textos narrativos, sequências tipológicas e sequências didáticas a fim de conhecer a teoria que fundamentou o material analisado. A partir dessas considerações teóricas, investigamos, no capítulo II, como ocorre a transposição teórica para a prática via manual didático.

## CAPÍTULO II

### MANUAL DIDÁTICO

Neste capítulo, apresentamos, com base nos pressupostos teóricos do capítulo anterior, a análise do manual didático da 6º ano do ensino fundamental II. Propomo-nos a verificar como o manual aborda o gênero narrativo e se propõe sequências didáticas que contemplam o tratamento da sequência narrativa na produção textual.

Porém, é importante destacar que nosso objetivo aqui não é uma investigação árdua em relação a esse ou outros manuais didáticos a fim de mostrar a relação manual didático/gênero com base na coleção, mas, por meio de um volume, mostrar como este instrumento trata o assunto.

A escolha do manual se deu a partir da análise da proposta dos autores de trabalharem com os diferentes gêneros discursivos. O manual analisado está abaixo:

*Português: Linguagens – 6º ano*, esta obra é de autoria de William Roberto Cereja e Tereza Cochar Magalhães, 6ª Edição, 2010, Atual Editora.

Para tanto, dividimos este capítulo em quatro seções:

2.1 Visão geral do manual

2.2 Abordagens teóricas da narrativa

2.3 Análise das atividades voltadas ao gênero narrativo

2.4 Considerações sobre a abordagem proposta

#### **2.1 Visão geral do manual**

O manual didático avaliado nesta pesquisa, *Português Linguagens – 6º ano* de Cereja e Magalhães (2010), é composto por quatro unidades divididas em três capítulos cada.

Os capítulos são subdivididos nas seções das quais se destacam as principais: *Estudo de texto, Produção de texto e Língua em foco*.

Na seção *Estudo de texto* são examinados aspectos da composição e linguagem do texto. Os exercícios, ligados ao texto principal de abertura do capítulo, exploram a compreensão e o reconhecimento de seu contexto usual e funcional.

As questões voltadas ao conhecimento linguístico são enquadradas na seção Língua em foco. Conceitos de língua e linguagem, classes gramaticais, semântica, variação linguística, texto e morfossintaxe entre outros, estão compreendidos em exercícios de fixação.

Abaixo, apresentamos a relação dos gêneros e das propostas de produção de texto abordados no manual.

<b>Português: Linguagens – 6º ano</b>	
<b>Unidade 1: No mundo da fantasia</b>	
<b>Capítulo</b>	<b>Produção de texto</b>
Capítulo 1: Era uma vez	O conto maravilhoso
Capítulo 2: Pato aqui, pato acolá	O conto maravilhoso
Capítulo 3: Todas as crianças crescem... menos uma!	O conto maravilhoso: do oral para o escrito
<b>Unidade 2: Crianças</b>	
Capítulo 1: Coisa de criança	História em quadrinhos (I)
Capítulo 2: Entre irmãos	História em quadrinhos (II)
Capítulo 3: Uma questão de valor	História em quadrinhos (III)
<b>Unidade 3: Descobrimo quem sou eu</b>	
Capítulo 1: O encantador de melros	O relato pessoal
Capítulo 2: Em algum lugar do passado...	A carta pessoal e os gêneros digitais
Capítulo 3: Em busca do sonho	O diário
<b>Unidade 4: Verde, adoro ver-te</b>	
Capítulo 1: A natureza em pânico	O texto de opinião
Capítulo 2: S.O.S. animal	O texto de opinião
Capítulo 3: Você veste a camisa da natureza?	O cartaz

O principal foco desta pesquisa é a seção *Produção de texto* que se divide em duas partes. A primeira, expositiva e a segunda parte chamada *Agora é a sua vez* onde o aluno produzirá seu texto.

As atividades são propostas aos alunos de forma a guiá-los na produção dos textos dentro de seu contexto sociocultural usual. No início das seções *Produção de texto* há um texto do mesmo tipo e gênero a ser produzido pelos alunos, que serve como base para o desenvolvimento das atividades solicitadas. O manual sugere questões de compreensão e interpretação do texto base, análise morfosintática e figuras de linguagem que foram estudados durante o capítulo. Os exercícios tencionam conduzir os alunos à escrita de um texto coerente, coeso e gramaticalmente condizente com os conteúdos estudados no capítulo. Para tanto, propõe a observação dos textos de exemplo e que se responda aos exercícios atentando-se aos aspectos formais, aos recursos linguísticos e estilísticos que os constituem e aos temas propostos.

O texto a ser produzido pelos alunos em *Agora é a sua vez*, deve guiar-se pelo texto base do início da seção ou, em alguns casos, no texto principal do capítulo. A proposta sugere que se observe a adequação da escrita, coesão e coerência, adequação ao interlocutor a que se destina e também as características de formatação dos gêneros a serem produzidos. Os alunos contam com o auxílio do livro no planejamento e escolha do tema, na utilização dos recursos morfosintáticos e também na escolha do léxico.

Após a proposta de produção é recomendado uma revisão, releitura e avaliação do texto produzido, de acordo com os elementos solicitados no enunciado.

## **2.2 Abordagens teóricas da narrativa**

O manual é apresentado no final do livro destinado aos docentes. Nele, os autores apresentam, em linguagem de fácil compreensão, a noção de gêneros textuais que fundamenta o trabalho com a “produção de texto”, trazendo conceitos e discussões de autores como Bakhtin, Bronckart, Schneuwly, Dolz. Afirmam que a perspectiva para o ensino-aprendizagem da produção de texto está centrada nos gêneros, mas que também não deixam de lado alguns aspectos relacionados à tipologia textual (descrição, narração e dissertação), que podem ser incorporados ao trabalho com os mais diversos gêneros.

Porém, Cereja e Magalhães não citam o(s) autor(es) que orientam o trabalho com os tipos de texto. Os autores não levam em conta o fato de um texto dificilmente ser constituído por um único *tipo de discurso* (*discurso interativo, discurso teórico, relato*

*interativo, narração*) e/ou por uma única organização sequencial (*sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal*), pelo contrário, nele dialogam vários tipos de discurso e sequências.

Fica evidente a influência bakhtiniana na obra ao apresentar o conceito de gênero no manual do professor, mas no que diz respeito às abordagens teóricas da narrativa, observamos que não há nenhuma referência teórica que embase o trabalho de produção de textos narrativos.

Porém, novamente, é referido que ao se trabalhar com os gêneros textuais, os tipos textuais não serão desconsiderados, serão incorporados numa perspectiva mais ampla. Com isso, observamos que parece haver na obra uma resistência quanto ao uso do termo *tipo textual*, como é possível observar em um comentário em que os autores justificam o agrupamento dos gêneros textuais:

[...] em determinado ano os alunos vivenciam uma sequência didática com um dos gêneros do **grupo** *narrar*, em seguida passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do **grupo** *expor*; depois, passam a outra sequência, trabalhando com um gênero do **grupo** *descrever ações*, e assim por diante (CEREJA; MAGALHÃES [Manual do professor], 2010, p. 8).

Ao utilizarem os termos *narrar*, *expor* e *descrever ações*, os autores tentam um diálogo com o quadro de Schneuwly e Dolz (2004). Porém, até mesmo nesse quadro, essas expressões são usadas a partir do tópico *Aspectos Tipológicos*.

No manual como um todo, o conceito de tipo textual não é, em nenhum momento, trabalhado de forma sistemática ou diferenciado do conceito de gênero textual. Os autores abordam apenas dois tipos de texto: o dialogal e o descritivo. Apesar de trabalharem com gêneros em que a sequência narrativa está presente, eles consideram que os alunos já conheçam os elementos que compõe a sequência narrativa, tratando somente de alguns desses elementos separadamente dos gêneros de estudo.

Vimos nos capítulos anteriores desta pesquisa, que o texto narrativo apresenta elementos que organizam as ações e os eventos narrados, tendo o tempo como aspecto fundamental de seu enredo. Como pedir aos alunos que produzam um texto narrativo, sem ensinar quais são os elementos que o organizam?

O manual termina tais discussões com algumas sugestões bibliográficas a respeito do assunto.

### 2.3 Análise das atividades voltadas ao gênero narrativo


Consideradas as definições de Marchuschi e Bakhtin de gêneros textuais/discursivos e as recomendações dos PCNs para a escolha e abordagem dos mesmos para o ensino, volta-se agora o olhar para as atividades de produção propostas no manual didático, a fim de verificar como os gêneros narrativos são abordados.

O primeiro capítulo da unidade 1 estuda o gênero narrativo “Conto Maravilhoso”, sendo, também, esta a proposta de produção textual. O capítulo apresenta o conto “Senhora Holle”, em seguida, na seção *Estudo do texto*, os autores propõem sete questões de compreensão e interpretação do conto lido. A seção seguinte, *A Linguagem do texto*, aborda, brevemente, o conceito de parágrafo e tipos de frases, como vemos abaixo:

**▶ A LINGUAGEM DO TEXTO**

1. O conto “Senhora Holle” mostra unidade de sentido, ou seja, é um texto que tem começo, meio e fim. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

a) Quantos parágrafos há no texto lido?  
b) Em que parágrafo os pães falam com a protagonista?



Jupiter Unlimited/ Image Plus

17

*Português: linguagens, 6º ano, p. 17.*

O objetivo predominante do gênero conto maravilhoso é demonstrar e exercitar os diferentes tipos de frase e construção de parágrafos em uma situação de uso da língua escrita em norma padrão.

**Tipos de frase**

Na **escrita**, a frase começa com letra maiúscula e termina com ponto. Na **fala**, a frase é demarcada pela entoação, isto é, por um tom de voz que expressa a intenção de quem fala.

De acordo com o sentido que pretendemos construir, podemos produzir diferentes tipos de frase. Tradicionalmente, a gramática classifica as frases em quatro tipos:

- **Interrogativa:** usada para fazer uma pergunta:  
“Está vendo aquela árvore ali adiante?”  
Na escrita, a frase interrogativa é indicada por ponto de interrogação.
- **Declarativa:** usada para dar uma resposta, uma informação ou contar alguma coisa:  
“Era uma vez um homem que tinha três filhos.”  
Na escrita, a frase declarativa é indicada por ponto.
- **Exclamativa:** usada para expressar espanto, surpresa, emoção, admiração, alegria, etc.:  
“Era só o que faltava!”  
Na escrita, a frase exclamativa é indicada por ponto de exclamação.
- **Imperativa:** usada para expressar uma ordem, um desejo, uma advertência, um pedido:  
“Está bem, vá!”  
Na escrita, a frase imperativa é indicada por ponto ou por ponto de exclamação.

*Português: linguagens, 6º ano, p. 18.*

A constituição dos elementos que compõem um gênero narrativo é apresentada, gradativamente, na seção *Produção de texto*. Isso ocorre, por meio de perguntas, que constituem as características de composição, estilo e tema.

## Produção de texto


### ▶ O CONTO MARAVILHOSO

Com base no conto “Senhora Holle”, responda ao que se pede.

1. Todo conto maravilhoso se inicia situando o herói ou a heroína em seu ambiente familiar, no espaço e no tempo, e apresentando suas qualidades.
  - a) Onde morava a heroína da história? Com quem ela morava?
  - b) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado, ou impreciso, indeterminado? Justifique sua resposta.
2. No início do conto, a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica.
  - a) O que ocorreu com ela?
  - b) O que se modificou no destino da heroína?
3. Em todo conto maravilhoso há uma personagem que possui poderes mágicos.
  - a) No conto lido, qual é essa personagem?
  - b) Em quais situações no conto notamos esses poderes?

*Português: linguagens, 6º ano, p. 19.*

4. Não sabemos o que ocorreu na história depois que a irmã da heroína recebeu o banho de piche. Mesmo assim, você acha que o conto tem um final feliz? Justifique a sua resposta.
5. Analisando os contos maravilhosos, o estudioso russo Wladimir Propp observou que quase todos apresentam situações muito parecidas. Veja algumas delas:
  1. O herói se distancia de sua casa.
  2. Uma proibição é imposta ao herói.
  3. O herói é submetido a provas.
  4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
  5. Meios mágicos são fornecidos aos heróis.



*Português: linguagens, 6º ano, p. 20.*

6. Há luta entre o herói e seu antagonista.
7. O antagonista é vencido.
8. O herói regressa a sua casa ou ao seu país.
9. O herói chega incógnito ao seu país.
10. O herói é reconhecido.
11. O antagonista é desmascarado.
12. O antagonista é punido.
13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem com o conto “Senhora Holle”?



6. Costumam fazer parte dos contos maravilhosos personagens como reis, rainhas, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, mágicos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excepcionais e lugares como florestas, campos floridos, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e poções mágicas. Quais desses elementos aparecem no conto “Senhora Holle”?
7. Leia o boxe “Quem conta a história?”, releia um trecho do conto e responda: Nesse conto, o narrador é personagem ou observador?
8. Leia o seguinte trecho do conto e observe as palavras destacadas.

“Uma senhora **tinha** duas filhas, sendo uma bonita e aplicada, e a outra feia e preguiçosa, que **era** sua filha legítima, e, por isso, a outra **era** obrigada a realizar todo o trabalho doméstico e ser a Gata Borralheira da casa.”

As palavras destacadas indicam que os fatos ocorrem no presente ou no passado?

9. No conto lido, há vários diálogos. Qual é o papel do diálogo nos contos maravilhosos: tornar a história lenta ou torná-la mais dinâmica e viva?
10. Observe a linguagem empregada no conto. Que tipo de linguagem predomina: a norma-padrão ou uma variedade linguística?
11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, conclua: Quais são as características do conto maravilhoso?

### Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**. Quando o narrador participa dos fatos e é também personagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não participa da história e conta-a sem fazer referências a si mesmo, ou seja, é apenas observador, dizemos que ele é um **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele, o herói, a princesa, as moças, etc.).

Português: linguagens, 6º ano, p. 20.

Percebemos que são apresentados alguns elementos da sequência narrativa nos questionamentos acima. Esses elementos começam a ser apresentados na questão 1, que tem por objetivo situar o leitor no que se refere ao espaço, ao tempo, ao estado e à pessoa na narrativa. Na questão 2, observamos que os autores focam no “nó” da sequência narrativa, quando afirmam que a heroína é introduzida em uma situação a partir da qual seu destino se modifica, os alunos, então precisam identificar essa situação. Na questão 6, são apresentados aos alunos personagens e espaços comuns ao gênero. Na questão 7, o trabalho se dá com os tipos de narrador e o tipo mais presente nos contos maravilhosos. Nas questões seguintes, não são citados os elementos finais da sequência narrativa, os

alunos ficam sem saber como ocorre o desenlace, trecho da narrativa responsável pelo desenlace dos fatos, e como se organiza a situação final, segmento que marca o final da narrativa.

Os autores encerram os questionamentos com uma pergunta decisiva sobre as características do conto maravilhoso. Com isso, o aluno constrói esse conceito intuitivamente.

A próxima atividade, *Agora é sua vez*, da seção *Produção de texto*, propõe que o aluno escreva um texto narrativo a partir das orientações dadas.

## Agora é a sua vez

Os textos que você produzirá a seguir, individualmente ou em grupo, serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Reúna-se com seus colegas de grupo para, juntos, escreverem um conto maravilhoso.

Sigam as instruções:

a) Planejem o conto; revejam as situações enumeradas por Wladimir Propp; escolham algumas delas e definam quem será o herói ou a heroína e quem será o vilão da história. Vocês podem produzir dois tipos de conto:

- Uma história ocorrida no passado, num tempo impreciso. Nesse caso, trabalhem com personagens típicas, como, por exemplo, princesa, príncipe, bruxa, fada, animais e objetos que falam, etc.
- Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagem, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma moçinha distraída que adora ler, um cantor de *rap*, um esquetista, uma avó moderna... ou um herói às avessas, isto é, atrapalhado, que tem medo de baratas, etc. E, para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna, que substituiu a vassoura por um *jet-ski*, etc.



b) Comecem o conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão. Se quiserem, podem dar ao herói poderes mágicos, fazê-lo passar por provas difíceis ou estabelecer para ele uma missão impossível. Nessas circunstâncias, o herói deverá usar não só a força física, mas também inteligência e esperteza.

O final da história pode ser feliz ou não, dependendo de como vocês a conduzirem.

Não se esqueçam de observar se a linguagem empregada está adequada a esse tipo de gênero.

c) Façam um rascunho primeiro e só passem a história a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do box **Avalie seu conto maravilhoso**. Refaçam o texto quantas vezes forem necessárias.

2. Escolha uma personagem de conto maravilhoso de que você goste muito (um mágico, uma fada, um super-herói, etc.) e crie uma história em que ela se envolva com outras personagens de contos maravilhosos, como, por exemplo, príncipes, princesas, reis, bruxas, ogros, gigantes, dragões, gênios, etc. Siga as instruções **b** e **c** da proposta anterior.

3. Dê asas à imaginação e crie livremente um conto maravilhoso.

### Avalie seu conto maravilhoso

Observe se os fatos apresentados acontecem no passado, num tempo impreciso; se o narrador é observador; se as ações do herói e do vilão estão de acordo com as características que eles apresentam; se no início o herói se vê diante de um problema e se esse problema é resolvido; se a linguagem empregada está adequada aos leitores e ao gênero textual; e, finalmente, se a história contém um ensinamento.

Português: linguagens, 6º ano, p. 21

O segundo capítulo da unidade I continua o estudo sobre o gênero narrativo “Conto Maravilhoso”, sendo, também, esta a proposta de produção textual. O capítulo apresenta o conto “O patinho bonito”, em seguida, na seção *Estudo do texto*, os autores propõem nove questões de compreensão e interpretação do conto lido. A seção seguinte, *A Linguagem do texto*, aborda, superficialmente, as diferentes formas de produzir efeito na escrita.

## A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Releia este trecho do texto:

“Um dia, a casca azulada do ovo começou a se quebrar e de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal.”

Observe que, para criar certo efeito, o próprio narrador pergunta se o patinho “era azul” e ele mesmo responde. Que efeito ele cria com esse procedimento?

### Contos maravilhosos à brasileira

No Brasil, os contos maravilhosos europeus misturaram-se com as narrativas locais do folclore indígena e também do folclore africano, dando origem a outras histórias. As mais conhecidas foram recolhidas pelo grande pesquisador da cultura popular brasileira Luís da Câmara Cascudo e publicadas em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*.

Português: linguagens, 6º ano, p. 38

2. Observe como a palavra **pato** aparece neste trecho do texto:

— “ Eu sou um **pato**! Um pato de verdade! Sou um **PATO**! Um **PATOOO**...”

- a) O que significa a mudança no modo como a palavra *pato* é escrita?
- b) Por que a letra **o** é repetida três vezes em “**PATOOO**”?

3. Compare a pontuação destas frases:

— “ Eu sou um pato... eu sou um pato...”

— “ Sou um pato! Um pato mesmo!”

A primeira frase é dita por Milton quando ele acorda do sonho, e a segunda, no final da história. Que diferença de sentido a pontuação provoca nessas frases?



Para quem quer conhecer outros contos maravilhosos brasileiros, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato (Brasiliense); *Histórias à brasileira – A Moura Torta e Outras histórias à brasileira – Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (Companhia das Letrinhas); *Mata – Contos do folclore brasileiro*, de Heloisa Prieto (Companhia das Letrinhas); *Felizes para sempre*, de Augusto Pessôa (Rocco).

Português: linguagens, 6º ano, p. 38

A segunda proposta de produção de texto do gênero narrativo inicia com uma lista de palavras, com exceção de uma, que sugere um conto conhecido. O aluno tem como desafio, escrever um conto reinventando a história original.

## Produção de texto

### ► O CONTO MARAVILHOSO

Os textos que você produzirá a seguir serão publicados num livro de contos que fará parte da mostra **Histórias de hoje e sempre**, proposta no capítulo **Intervalo**, e será lido por colegas de sua classe e de outras, por seus pais e demais convidados para o evento.

1. Escreva um conto maravilhoso, de acordo com as orientações dadas a seguir.

- a) Em cada lista de palavras abaixo, todas, com exceção de uma, sugerem uma história conhecida. Tal palavra representa um novo elemento, que quebra, de propósito, a sequência. Veja:
- menina — bosque — lobo — avó — helicóptero
  - Cinderela — madrasta — príncipe — sapatinho de cristal — chulé
  - Bela Adormecida — príncipe encantado — conjunto de *rock* — bruxa boa
  - João e Maria — uma casinha de doces — a bruxa — o forno — um pernil assado
  - Pinóquio — os ladrões — um extraterrestre — a baleia — Gepeto
  - Aladim — gênio — princesa — lâmpada maravilhosa — Ali Babá e os quarenta ladrões
  - Branca de Neve — príncipe — sete anões — madrasta — baile



Ilustração: Dantena

Português: linguagens, 6º ano, p. 40

- b) Escolha uma lista e reinvente a história, incluindo nos acontecimentos o elemento novo correspondente à palavra que destoa das outras. Escolha quem será o herói e quem fará o papel de vilão. Comece seu conto fazendo o herói ser vítima de uma armadilha planejada pelo vilão, ou o contrário. Se quiser, dê ao herói (ou ao vilão) poderes mágicos. Procure criar um final inesperado, se possível engraçado.
- c) Planeje como vai escrever seu conto maravilhoso. Inicie-o pela expressão **Era uma vez** ou outra que conduza a um tempo passado e impreciso. O narrador deve ser do tipo observador. Lembre-se de dizer como são o herói, o vilão e o lugar em que ocorrem os fatos. Empregue : norma-padrão. Ao terminar, dê um título sugestivo a seu conto.
- d) Faça um rascunho e só passe seu conto a limpo depois de fazer uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações do boxe **Avalie seu conto maravilhoso** (página 19). Refaça o texto quantas vezes forem necessárias.

*Português: linguagens, 6º ano, p. 40*

As orientações dadas para a produção de texto faz com que o aluno escreva com certa organização textual, mas, novamente, deixa de mencionar a sequência narrativa como forma essencial para estruturar um texto narrativo.

O terceiro capítulo da unidade lencerra o estudo sobre o gênero narrativo “Conto Maravilhoso”, sugere como desafio o reconto oral de um conto maravilhoso. O capítulo inicia com o conto “Peter Pan”, a seguir vêm à seção *Estudo do texto*, nesta seção, os autores colocam nove questões de compreensão e interpretação do conto lido. A seção *A Linguagem do texto*, trata das palavras empregadas em sentido figurado.

## ▶ A LINGUAGEM DO TEXTO

1. Observe, nestas frases ditas por Peter Pan, que o ponto de interrogação e o ponto de exclamação foram empregados juntos:

“— Que cartas?!”

“— Que mãe?!”

O que indica o ponto de interrogação junto com o ponto de exclamação?

2. Veja o emprego da palavra **meio** nas seguintes frases do texto e a quem ela se refere:

“— Peter Pan de nada — respondeu ele, **meio** aborrecido, pois pela primeira vez percebeu que seu nome era muito pequeno.”

“— Eu não estava chorando por causa de mãe — ele disse, **meio** enfurecido.”

“Wendy ficou até **meio** tonta ao ouvir isso.”

Nas duas primeiras frases, se fosse Wendy quem tivesse ficado aborrecida e enfurecida, empregáramos **meio** ou **meia**?

3. Nas seguintes frases do texto, duas palavras foram empregadas em sentido figurado, isto é, num sentido que não lhes é comum. Observe:

“mas Wendy farejou logo uma tragédia doméstica”

“E desandou a fazer uma cascata de perguntas.”

- a) Identifique as palavras empregadas em sentido figurado.
- b) Qual é o sentido de cada uma delas, de acordo com o contexto?

*Português: linguagens, 6º ano, p. 62*

A seção *Produção de texto* apresenta uma proposta chamada “O conto maravilhoso: do oral para o escrito”. O aluno é desafiado a escolher um conto maravilhoso, decorá-lo e contá-lo aos colegas da classe, essa proposta está de acordo com o que é considerado pelos PCNs e por Marcushi.

## Produção de texto

### ▶ O CONTO MARAVILHOSO: DO ORAL PARA O ESCRITO

Nas nossas conversas do dia a dia, costumamos contar fatos engraçados que acontecem conosco ou com outras pessoas, notícias que ouvimos no rádio ou na televisão, fatos que presenciamos, histórias que lemos ou ouvimos, anedotas, etc. Costumamos, também, discutir muitos assuntos, dando nossa opinião ou tentando convencer alguém de nossas ideias.

Essas conversas acontecem geralmente em situações informais e, por isso, a linguagem nelas empregada é quase sempre a informal, que se caracteriza pelo uso de gírias, por interrupções (*ahn...*), pela presença de palavras que testam a atenção do locutário (*né?*, *sabe?*, *certo?*, *entendeu?*) e ainda de expressões como **então**, **aí**, **daí**, que retomam o que é falado ou dão continuidade à fala.

As atividades a seguir representam um desafio: você deverá contar histórias empregando a linguagem dos contos maravilhosos, isto é, a norma-padrão informal. Para isso, tente:

- não interromper a história, falando **ahn**;
- não empregar gíria;
- não usar **né?** nem as expressões **aí** ou **daí**, substituindo-as por outras equivalentes, como **em seguida**, **mais tarde**, **tempos depois**, **por causa disso**, **por consequência**, etc.;
- utilizar nomes e verbos no plural, quando necessário.



Como meio de se preparar para as propostas a seguir, assista, sob a orientação do professor e junto com a classe, à versão oral do conto "O patinho bonito", de Marcelo Coelho, no DVD que acompanha esta coleção. Preste atenção nos recursos utilizados pelo contador de história: inflexões de voz, impugnação, pausas, expressão facial, vozes diferentes de acordo com as personagens, etc.

### *O Chapeuzinho Vermelho, A Capinha Vermelha ou Chapeuzinho Amarelo?*

Os contos maravilhosos são muito antigos. Originalmente, eram transmitidos oralmente de geração a geração. Ao recontar os contos, as pessoas modificavam-nos, adaptando-os ao público ouvinte. Para isso, incorporavam às histórias o modo de vida e de pensar da época e do lugar em que viviam.

Nos séculos XVII, XVIII e XIX, os escritores Charles Perrault e os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm dedicaram anos de sua vida a recolher essas histórias e registrá-las em livros.

A publicação desses contos continua acontecendo no mundo inteiro. Muitos são transformados em filmes ou peças de teatro e servem de inspiração para a criação de outras histórias. Daí aparecerem em diferentes versões, isto é, narrativas que apresentam semelhanças e diferenças em relação à narrativa original.

Assim, a história da menina que encontra o lobo mau na floresta tem o título *O Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos Irmãos Grimm, escritores alemães, *A Capinha Vermelha*, na versão de Christian Andersen, escritor dinamarquês, e *Chapeuzinho Amarelo*, na recriação de Chico Buarque de Holanda, escritor brasileiro.



Tom Browne/Dorland

1. Escolha um conto maravilhoso em um dos livros sugeridos no início da unidade ou em outro que você tenha em casa ou que possa retirar na biblioteca da escola ou de sua cidade. Leia-o com atenção e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.
2. Escolha um dos contos que você produziu nos capítulos anteriores. Leia-o e memorize-o. No dia combinado com o professor, conte-o a seus colegas.

*Português: linguagens, 6º ano, p. 65.*

É necessário destacar a preocupação dos autores em considerar nas propostas de produção de texto a situação de produção – *Para quem se escrevem os textos*.

Embora, este aspecto essencial do trabalho com os gêneros discursivos tenha sido considerado, notamos que os interlocutores são sempre os mesmos, os colegas de sala de aula.

A situação de produção, ainda, gera desconforto no âmbito escolar. O fato de produzir um texto com intenção definida, isto é, saber o que se escreve, como se escreve e para quem se escreve exige do professor um planejamento detalhado, um conhecimento a mais, pois propor uma situação real de comunicação tem sido um desafio.

Observamos, durante a nossa pesquisa, que os interlocutores dos textos produzidos pelos alunos não saíram da esfera escolar, revelando a falta de veracidade nas situações de comunicação. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), o ambiente escolar anula o gênero em relação a sua extensão social:

A representação do gênero na escola pode ser descrita como segue: trata-se de levar o aluno ao domínio do gênero, exatamente como este funciona nas práticas de linguagem de referência. (...) O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 79).

Dolz e Schneuwly indicam que, no ambiente escolar, a produção de texto seja pautada as necessidades sociais, pois só assim, os alunos terão a oportunidade de aprenderem diante de uma situação real de comunicação.

#### **2.4 Considerações sobre a abordagem proposta**

No início de nossa investigação, tínhamos como pressuposto que o tratamento das sequências narrativas seria privilegiado em forma de sequências didáticas no manual analisado. Constatamos a presença de várias produções em que o objetivo é o trabalho com gêneros narrativos. Porém, percebemos que os elementos que organizam a estrutura narrativa não são trabalhados, o volume apresenta alguns desses elementos, mas não como partes estruturais do tipo textual. A narrativa é considerada conhecida e espera-se que os alunos conheçam seus elementos e possam produzir esses textos.

Verificamos que o manual não foge da sua proposta de trabalho com gêneros textuais, pelo menos no que diz respeito à linha teórica por ele traçada. Entretanto, entendemos que a sua metodologia de trabalho com gêneros narrativos, ou seja, uma

atividade de leitura e compreensão baseada em um único texto seguida de uma proposta de produção textual, onde os elementos da narrativa são construídos por questionamentos não consegue abranger toda a complexidade textual/discursiva/enunciativa desse gênero.

Enxergamos essa metodologia como um recurso que possibilita a mediação dos conhecimentos que a língua oferece, e não como um novo objeto de ensino. Precisamos ensinar a “forma” como se escreve um conto, colocar para os alunos que toda narrativa pode ser considerada como a exposição de fatos reais ou imaginários, porém essa designação geral de fatos abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação é transcrita por um agente que provoca ou tenta evitar uma mudança na trama. O evento acontece sob o efeito de causas, sem a atuação intencional de um agente. Os alunos necessitam saber que a narrativização no enredo determina as diversas maneiras de constituir a narrativa. Ensinar a forma como se escreve é tão importante quanto conduzir os alunos a compreender como esse gênero funciona na nossa sociedade, quais os valores que ele carrega em sua materialidade discursiva, quais as implicações que todo um dado contexto sócio-histórico lhe confere. Dessa forma, explorar um gênero e todas as suas possibilidades de investigação apenas por meio de um exercício de leitura e uma produção textual não parece ser o meio ideal para se alcançar os objetivos propostos pelo manual didático:

Com a realização desses exercícios [leitura e produção textual], o aluno não apenas se apropria definitivamente dos elementos constitutivos do gênero, mas também toma consciência dos elementos que compõem a situação social em que ele é produzido (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, p. 25).

Constatou-se, também, que os autores, ao organizar seu trabalho com produção de texto, preocupam-se em apresentar as condições de produção aos alunos, em levá-los a conhecer *para que se produz, quem produz, onde circula, como se faz*, ou seja, com as condições de produção dos gêneros textuais.

Observa-se, no entanto, que a categoria de análise público-leitor não é contemplada satisfatoriamente, já que as propostas de produção são direcionadas aos colegas de sala de aula e não a um interlocutor fora dessa esfera escolar, ou seja, um interlocutor real que exija do aluno um comprometimento mais elaborado de seu texto.

Além disso, os autores apresentam embasamento teórico bastante significativo aos professores o que, no manual didático, é um aspecto bastante inovador e, ainda, exploram

uma diversidade de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas comunicativas, visando ao aprimoramento da competência textual do aluno.

Infelizmente, não podemos acompanhar a aplicação de tal procedimento didático em uma sala de aula, de sua recepção pelos professores e alunos e de seus resultados, então, ficamos, apenas, com o nosso olhar de simples analistas que ressalta a importância de iniciativas como a de Cereja e Magalhães que, mesmo com as limitações e as dificuldades que a elaboração de um manual didático oferece, conseguem levar a teoria dos gêneros até a sala de aula.

## CAPÍTULO III

### UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO NARRATIVO PARA O 6º ANO

Neste capítulo, propomos uma sequência didática elaborada com base nos pressupostos teóricos abordados ao longo desta pesquisa. O objetivo de ensino é o gênero *conto*, uma vez que, este é o objeto de análise de nosso trabalho. Partindo dos contos conhecidos, trabalhamos as especificidades desse gênero, focando em atividades que contemplam a sequência narrativa, pois acreditamos que esse conhecimento elevará a qualidade das produções textuais dos alunos.

Para tanto, dividimos este capítulo da seguinte forma:

- 3.1 Módulo 1 – Apresentação da situação
- 3.2 Módulo 2 – Primeira produção
- 3.3 Módulo 3 - A construção composicional
- 3.4 Módulo 4 - O tema
- 3.5 Módulo 5 - O estilo
- 3.6 Módulo 6 – Produção final

#### **3.1 Módulo 1 – Apresentação da situação**

Este módulo representa a apresentação da situação de comunicação. Segundo Dolz, Noverraz e (2004, p.99), “A apresentação da situação visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final”. A produção final a que se referem os autores corresponde, no nosso caso, à produção escrita de um conto moderno por parte dos alunos. De acordo com Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p.99-100), essa etapa de apresentação da situação de comunicação constitui-se de duas dimensões: o projeto de comunicação e as dimensões de conteúdo.

- a) O projeto coletivo de produção

Para a nossa proposta essa dimensão remete à explicitação e delimitação da proposta em questão para os alunos, de forma que eles saibam como será o processo

(trabalho de uma sequência didática) e quais os objetivos (reconhecer os elementos textuais específicos do gênero conto para escrevê-lo).

b) Dimensão dos conteúdos

Essa etapa do módulo é reservada à explicitação da sequência narrativa do conto. Cabe aos alunos nessa etapa, pela mediação do professor, perceber que um conto é um texto narrativo e que para escrevê-lo é preciso conhecer os elementos que organizam a construção do enredo.

## **Aula 1e 2**

**Tema da aula:** Conhecendo os contos para escrevê-los.

### **a. O projeto coletivo de produção**

Comunicar aos alunos que serão propostas oficinas de atividades que permitirão a compreensão do gênero conto e o conhecimento dos elementos que compõem esse tipo de texto para produção textual.

**Situação de comunicação:** Produzir uma coletânea de contos para a mostra literária.

**Literatura infanto-juvenil:** 10 a 12 anos.

### **Atividade 1 – texto coletivo**

Os contos clássicos sempre têm...(listar as características dos contos).

---



---



---



---



---



---



---



---

### **a. Dimensão dos conteúdos**

#### **Atividade 1**

A professora lerá com os alunos o conto “Ora Camalba De Die ou O Dragão”, de Flávio de Souza.

#### **Texto 1: Ora Camalba De Die ou O Dragão**

Era uma vez um dragão que morava na lua. Junto com vários outros dragões. Ele era bem feliz. Passava o dia brincando de esconde-esconde com os amigos nas crateras da

Lua. E de pega-pega nas crateras da Lua. E de futebol, basquete e vôlei. Nas crateras da Lua.

De noite ele e os outros dragões assavam salsichas com o fogo que saía das narinas deles mesmos. Às vezes um deles exagerava na labareda e queimava as salsichas. E os outros dragões davam risada. Eles cantavam também, e dançavam. E contavam as estrelas do céu. E contavam as estrelas do céu. E, antes de dormir, um deles contava histórias que se passavam naquela bola verde-azulada, conhecida como Terra.

Um dia o dragão estava brincando de esconde-esconde. E se escondeu numa das crateras da Lua. E esperou o dragão que estava procurando vir achá-lo. Mas passou um tempão e não aconteceu nada. O dragão achou que tinha se esquecido dele. E saiu para correr até o pique.

Mas não encontrou nenhum dos amigos. Ele pensou que tinha dormido na cratera sem perceber. E que já estava na hora de preparar as salsichas para asar. Então o dragão foi para a cratera onde todos os dragões se encontravam para o churrasco de salsichas. Mas lá também não tinha ninguém.

Então ele viu uma coisa muito estranha, parecida com um dos personagens das histórias que contavam lá na Terra. Parecida com uma bruxa. Aí essa coisa que parecia uma bruxa chegou perto dele. E falou:

- Boa tarde, como vai você? Eu sou uma bruxa!

O dragão entendeu por que não tinha achado seus amigos. E pensou: “Eles fugiram para o outro lado da Lua para se esconder. O lado escuro da Lua. Onde não bate sol. E onde nem uma mãe consegue achar o filho, de tão escuro que é!”.

Antes que o dragão fugisse para o outro lado da Lua, o lado escuro da Lua, onde não bate sol e nem uma mãe consegue achar o próprio filho, a bruxa disse para ele:

- Não fique com medo de mim. Eu sou uma bruxa e vivo fazendo maldades. Mas eu prometo que não vou fazer nenhuma maldade para você, tá bom?

O dragão respondeu:

- Tá bom.

Aí a bruxa falou assim:

- Qual é a coisa que você mais gosta?

O dragão pensou, pensou, pensou. E respondeu:

- Salsicha!

A bruxa disse que ela também gostava muito de salsicha. E que daria um montão de salsichas para o dragão, se ele fizesse um favor para ela.

O dragão não pensou. Aceitou.

Então a bruxa se escarapitou na vassoura voadora dela. E falou:

- Vamos para a Terra. Lá eu explico o que você tem que fazer para ganhar um montão de salsichas.

A bruxa saiu voando na vassoura dela. E o dragão saiu atrás. Porque os dragões têm asas, tá bom?

Aí eles chegaram num lugar da Terra. Na frente de um castelo bem velho. Em toda a volta deste castelo tinha umas plantas cheias de espinhos. Formando uma muralha. O dragão ficou até com dor no pescoço, de tanto que ele olhava para cá e para lá. Ele queria ver tudo o que tinha na Terra. Ele achou bonito o castelo e a muralha de plantas com espinhos, mas ele queria ver o que tinha atrás do castelo. E atrás de uma montanha que tinha de um lado do castelo. E atrás de outras montanhas que ficava do outro lado do castelo. Só que a bruxa falou para ele ficar quieto e ouvir o que ela ia dizer.

A bruxa disse para o dragão que tudo o que ele precisava fazer para ganhar um montão de salsichas era ficar na frente do portão daquele castelo. E quando chegasse um príncipe encantado, o dragão tinha que fazer cara de bravo e dar uma baforada de fogo no príncipe. Ou dar uma patada no príncipe. Ou pular e cair em cima do príncipe. Ou fazer essas três coisas, para impedir o príncipe de entrar no castelo.

O dragão disse que tinha entendido. Sentou na frente do portão do castelo. E ficou paradinho, sem olhar para os lados. E a bruxa foi embora, voando na vassoura dela.

Passou um tempão. Passaram-se dias. Passaram-se meses. Passaram-se anos. O dragão, para se distrair, ficou olhando para as coisas da Terra. O que dava para ver sem sair

de frente do portão. O dragão olhou, olhou, olhou. Então ele resolveu se virar para trás. Atrás tinha o portão. As paredes. As janelas...

O dragão se espantou, porque viu, através de uma das janelas, um monte de gente dormindo. Ele achou estranho, porque já estava na frente do castelo um montão de tempo e não tinha escutado nenhum barulhinho. E pensou: “ Eu não sabia que as pessoas ficavam dormindo por anos e anos e anos aqui na Terra!”.

Quando tinham se passado uns cem anos mais ou menos, o dragão começou a sentir fome. E pensou que estava demorando para o tal príncipe aparecer. E para a bruxa voltar trazendo o montão de salsichas. Então ele se lembrou que na Lua tinha salsichas. E que ele não precisava das salsichas que a bruxa tinha prometido dar para ele. E resolveu voltar para a Lua.

Mas quando já estava batendo as asas para voltar para a Lua, o dragão viu duas coisas vindo na direção do castelo. Uma coisa que parecia um cavalo. E outra coisa, que parecia um príncipe encantado, montada na coisa que parecia um cavalo. E a coisa que parecia um príncipe estava abrindo caminho na muralha de plantas cheias de espinhos com sua espada.

Então o dragão resolveu esperar para ver de perto essas coisas que ele conhecia das histórias sobre a Terra. E essas coisas foram chegando perto do castelo e do dragão. E ele percebeu que era mesmo um príncipe encantado montado num cavalo.

Quando chegou bem perto, o príncipe falou assim:

- Boa tarde. Eu sou um príncipe encantado. Preciso entrar neste castelo para salvar uma princesa que está encantada. O senhor poderia me dar licença?

O dragão já ia saindo da frente do portão do castelo para dar passagem, mas viu, lá longe, a bruxa, encarapitada numa árvore, olhando para eles de binóculo. Então o dragão disse para o príncipe:

- Como vai, senhor príncipe encantado? Boa tarde! Eu vou deixar você entrar no castelo. Acontece que tem uma bruxa lá longe, encarapitada numa árvore, olhando para a gente com um binóculo. Então a gente precisa fingir que eu não deixo, e você luta comigo e me vence, tá bom?

E o príncipe respondeu:

- Tá bom!

O dragão fez cara de bravo. Soltou fogo pelas narinas, tomando cuidado para não acertar o príncipe com a labareda e queimá-lo. O príncipe fez malabarismos com a espada dele, tomando cuidado para não acertar o dragão e machuca-lo. Aí o príncipe fingiu que espetou a espada no dragão. O dragão fingiu que morreu. E o príncipe entrou no castelo.

O dragão ficou paradinho. Mas espiou com o rabo do olho para lá longe. E viu a bruxa fazer uma careta horrível. O dragão espiou também por uma das janelas do castelo. E viu o príncipe beijar uma moça dormindo. A moça acordou. E o monte de gente que estava em volta também acordou. O príncipe pegou a princesa no colo. Montou em seu cavalo. Saiu do castelo. Agradeceu ao dragão. E foi embora.

A bruxa veio voando na vassoura dela. Disse umas palavras bem feias para o dragão. E foi embora.

O dragão levantou, bateu asas e foi embora também. Para a Lua. No caminho, lá no alto, ele olhou para trás, e viu o que tinha atrás do castelo. Atrás da montanha que tinha de um lado do castelo. E atrás das montanhas que ficavam do outro lado do castelo.

E lá na Lua o dragão vive até hoje. Brincando de esconde-esconde. Assando e comendo salsichas. E de noite, antes dele e os amigos dragões dormirem, ele conta histórias sobre a Terra. Fim.

**Que história é essa?**

**Atividade 2 (para conversar) – Em grupo**

1. Você já conhecia a história *Ora Camalba De Die ou O Dragão* ? Ela lembra alguma história que você conhece? Qual?
2. A que gênero de texto pertence *Ora Camalba De Die ou O Dragão*? Qual é a organização discursiva predominante – narrativa, descritiva, argumentativa, dialogal ou expositiva?
3. Você se identifica com algum personagem da história? Qual? Por quê?
4. Essa história é uma narrativa. Quais elementos compõe esse tipo de texto?

### 3.2 Módulo 2 – Primeira produção

#### Aula 3 e 4

#### Atividade 3 – A primeira produção

Pense nos contos que você conhece, selecione o melhor e escreva a sua história. Lembre-se, você é o autor e escreverá para adolescentes de 12 anos. Bom trabalho!

### 3.3 Módulo 3 - A construção composicional

Nas atividades desse módulo objetivamos trabalhar cada constituinte do gênero. A primeira atividade desse módulo se constitui em conscientizar o aluno dos constituintes do gênero. Propomos que as questões seguintes da nossa sequência enfatizem as 3 dimensões constituintes do gênero que segundo Bakhtin são construção composicional, tema e estilo.

#### Aula 5 e 6

#### Tema: A Construção Composicional

No que se refere ao estudo da construção composicional do conto, seguiremos a proposta de Adam (2011). O objetivo será identificar no conto *Ora Camalba De Die ou O Dragão* os elementos que tecem a trama do conto.

- **Situação inicial** – parte do texto que tem por objetivo situar o leitor no que se refere ao espaço, ao tempo, ao estado e à pessoa na narrativa;
- **Nó** – situação de maior destaque da narrativa, onde de fato se dá a trama;
- **Desenlace**– trecho da narrativa responsável pelo desenlace dos fatos;
- **Situação final** – segmento que marca o final da narrativa;

**Atividade 4** – Releia o conto *Ora Camalba De Die ou O Dragão* e complete a tabela abaixo.

<b>Estrutura composicional do conto <i>Ora Camalba De Die ou O Dragão</i></b>			
<b>Situação inicial</b>	<b>Nó</b>	<b>Desenlace</b>	<b>Situação final</b>
<i>Era uma vez um dragão que morava na lua. Junto com vários outros dragões. Ele era bem feliz. Passava o dia brincando de esconde-esconde com os amigos nas crateras da Lua. E de pega-pega nas crateras</i>	<i>Então ele viu uma coisa muito estranha, parecida com um dos personagens das histórias que contavam lá na Terra. Parecida com uma bruxa.</i>	<i>Aí eles chegaram num lugar da Terra. Na frente de um castelo bem velho. Em toda a volta deste castelo tinha umas plantas cheias de espinhos[...]O que dava para ver sem sair de frente do portão</i>	<i>E lá na Lua o dragão vive até hoje. Brincando de esconde-esconde. Assando e comendo salsichas. E de noite, antes dele e os amigos dragões dormirem, ele conta histórias sobre</i>

<p><i>da Lua. E de futebol, basquete e vôlei. Nas crateras da Lua.</i></p>		<p><i>[...]Mas quando já estava batendo as asas para voltar para a Lua, o dragão viu duas coisas vindo na direção do castelo. Uma coisa que parecia um cavalo. E outra coisa, que parecia um príncipe encantado, montada na coisa que parecia um cavalo[...]Aí o príncipe fingiu que espetou a espada no dragão. O dragão fingiu que morreu. E o príncipe entrou no castelo.</i></p>	<p><i>a Terra. Fim.</i></p>
--	--	--	-----------------------------

## **Aula 7 e 8**

### **Tema: A Construção Composicional**

#### **Texto 2: A princesa e a ervilha**

Era uma vez um príncipe que queria se casar com uma princesa, mas uma princesa de verdade, de sangue real meeeeeesmo. Viajou pelo mundo inteiro, à procura da princesa dos seus sonhos, mas todas as que encontrava tinham algum defeito. Não é que faltassem princesas, não: havia de sobra, mas a dificuldade era saber se realmente eram de sangue real. E o príncipe retornou ao seu castelo, muito triste e desiludido, pois queria muito casar com uma princesa de verdade.

Uma noite desabou uma tempestade medonha. Chovia desabaladamente, com trovoadas, raios, relâmpagos. Um espetáculo tremendo!

De repente bateram à porta do castelo, e o rei em pessoa foi atender, pois os criados estavam ocupados enxugando as salas cujas janelas foram abertas pela tempestade.

Era uma moça, que dizia ser uma princesa. Mas estava encharcada, maltrapilha, de tal maneira, os cabelos escorrendo, despenteados, as roupas rasgadas, grudadas ao corpo, os sapatos gastos, quase desmanchando... que era difícil acreditar que fosse realmente uma princesa real.

A moça tanto afirmou que era uma princesa que a rainha pensou numa forma de provar se o que ela dizia era verdade. Ordenou que sua criada de confiança empilhasse vinte colchões no quarto de hóspedes e colocou sob eles uma ervilha. Aquela seria a cama da “princesa”.

A moça estranhou a altura da cama, mas conseguiu, com a ajuda de uma escada, se deitar. No dia seguinte, a rainha perguntou como ela havia dormido.

— Oh! Não consegui dormir — respondeu a moça:

— havia algo duro na minha cama, e me deixou até manchas roxas no corpo!

O rei, a rainha e o príncipe se olharam com surpresa. A moça era realmente uma princesa! Só mesmo uma princesa verdadeira teria pele tão sensível para sentir um grão de ervilha sob vinte colchões!!!

O príncipe casou com a princesa, feliz da vida, e a ervilha foi enviada para um museu, e ainda deve estar por lá.

Acredite se quiser, mas esta história realmente aconteceu!

**Atividade 5** – Leia conto *A princesa e a ervilha*, de Hans Christian Andersen, e complete a tabela abaixo.

<b>Estrutura composicional do conto <i>Ora Camalba De Die ou O Dragão</i></b>			
<b>Situação inicial</b>	<b>Nó</b>	<b>Desenlace</b>	<b>Situação final</b>

### 3.4 Módulo 4 - O tema

#### Aula 9 e10

##### O tema

Como já mencionado, o tema refere-se ao que é dizível por meio do texto e é sempre perpassado por uma ideologia.

##### **Tema: O que está por trás dos contos?**

Você se lembra da história da Chapeuzinho Vermelho? É mais um conto de fada da nossa infância, será que por trás dos contos existe a intenção de ensinar algo? Será que eles são a manifestação comunicativa ficcional que representa as experiências individuais e sociais de uma época?

Leia a matéria abaixo e reflita sobre o assunto.

##### **Texto 3: Chapeuzinho Vermelho**

Chapeuzinho Vermelho é uma garotinha que usa uma capa vermelha, que lhe rendeu o apelido. Está indo levar doces para avó doente, e indo contra o que a mãe pede, a

menina pega um perigoso atalho. No caminho é interceptada pelo Lobo Mau e, diante de sua fala mansa, acaba dizendo onde vai e o que vai fazer.

O Lobo a engana, chega na casa da avó de Chapeuzinho primeiro, devora a senhora e ainda veste suas roupas para esperar pela garotinha.

Quando Chapeuzinho chega na casa da avó, desconfia um pouco, mas mesmo assim conversa com ela normalmente, naquele famoso diálogo (“vovó, que dentes grandes você tem!”). O Lobo então se revela. Chapeuzinho, ágil que só, consegue fugir. Um caçador ouve os gritos, mata o Lobo, tira a velha da barriga dele e salva todo mundo. ÊÊÊ!!! Final feliz! Os humanos estão vivos, o bem venceu, o mal perdeu, todo mundo tá feliz, faz uma dancinha, canta uma musiquinha, festeja e tudo acaba no felizes para sempre. Oooobaaaa!!!!

### SÓ QUE NÃO!

- Como sugere a matéria, esses são os contos de fadas originais. Começamos com a Branca de Neve, depois A Pequena Sereia e também a Rapunzel. Agora é a vez da Chapeuzinho Vermelho. História meio triste né, já que o lobo jantou a vovó dela e tal... O problema é que ele não foi o único.

## **1. Até parece que essa história de ser pega pelo lobo é real... lobo é coisa de zoológico!**

Entretanto, estamos falando de outro tempo! Antigamente existiam mesmo ataques de lobos, e ninguém quer que pessoas sejam devoradas por lobos por não saberem daquele pequeno detalhe. Essa é uma das explicações para a origem do conto da Chapeuzinho. A outra explicação está no fato dos camponeses deixarem seus filhos sozinhos em casa, então eles precisavam alertar seus filhos para que não fossem para as florestas perigosas e bosques na ausência dos pais. Bem, se eram esses os motivos, a história não poderia ter o típico final feliz. Afinal, o objetivo era apavorar as criancinhas para que elas respeitassem os pais e ficassem em casa, sem se aventurar sozinhas pela floresta.

## **2. Mas até aí não tivemos nada macabro... certo?**

Mais ou menos! É de Charles Perrault a versão impressa mais antiga, então vamos considerar a sua versão como a “original”. Nela, Chapeuzinho é uma jovem bonita e educada, que está levando os doces para a avó doente. Porém, no caminho, ela é enganada pelo lobo, que a recomenda o caminho mais longo como atalho. Assim, ele chega antes na casa da avó de Chapeuzinho, fatia a velha (IRC!) e coloca seu sangue em uma garrafa. Quando Chapeuzinho chega o lobo, disfarçado, oferece a carne e o sangue (como se fosse

vinho) para a garota, que come e bebe sem de nada desconfiar. Sim, vocês leram direito. Ela come a carne da avó e bebe seu sangue como se fosse vinho! Pra quem conhece os mitos gregos essa ideia de comer um ser humano é muito presente no ciclo de tragédias da Orestéia, quando o Atreu, o cara que foi chifrado pelo Tiestes, mata o filho de Tiestes e o serve no jantar para o qual ele foi convidado. Tiestes come o próprio filho e só depois é que Atreu confessa tudo para ele. É assim que Atreu faz com que sua família (e sua linhagem) sejam amaldiçoadas.

### **3. Mas e o caçador?**

Ah sim! O caçador ultimamente tem ganhado um bom papel na história da Chapeuzinho, né? Apenas com os irmãos Grimm é que a história ganha a figura do caçador, com a morte do lobo e o resgate da vovó e da Chapeuzinho. Pelo menos nisso eles economizaram o drama!

- Pra nós Chapeuzinho Vermelho pode sim ser só uma historinha, mas como vocês devem ter percebido, as diferentes versões servem para alertar sobre várias coisas. Ora o ataque dos lobos, ora para apavorar as crianças para que não se aventurassem pelas florestas sozinhas, ora para que não ouvissem conselhos de estranhos. De qualquer forma, não eram contos apenas para entretenimento. Eram o jeito dos adultos daquela época a alertarem seus filhos e filhas. Não muito diferente das histórias do homem do saco preto ou da Cuca que contamos às crianças de hoje em dia.

### **Atividade 6**

- a) Qual o tema abordado no conto Chapeuzinho Vermelho? Justifique.
- b) Na sua opinião, por que o tema do conto é tão presente atualmente?
- c) Se você tivesse que escolher um tema para criar um conto, qual tema escolheria? Por quê?

## **3.5 Módulo 5 - O estilo**

### **Aula 11 e 12**

#### **O estilo**

O estilo refere-se aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais do Gênero.

**Tema: Atividades que contemplam as marcas linguístico- enunciativas (dimensão verbal)**

**Atividade 7**

Releia o conto *A princesa e a ervilha* e faça o que se pede:

- a. O conto “A princesa e a ervilha” apresenta em sua organização textual um verbo. Os verbos são palavras usadas para indicar ações em um tempo passado, presente ou futuro, expressas por uma pessoa verbal. Eles também possuem modos, que demonstram dúvida, certeza ou ordem. Volte ao texto e identifique que tempo e modo verbal é predominante na narrativa. Por que os *contos de fadas* apresentam o emprego desse tempo e modo verbal?
- b. As conjunções são palavras invariáveis, ou seja, que não variam nem em gênero (masculino ou feminino), nem em número (singular ou plural), nem em grau (aumentativo ou diminutivo) e servem para conectar orações, termos da mesma função sintática e dar sentido a um texto. De acordo com o uso, em cada contexto, as conjunções estabelecem relações diferentes, por isso é muito arriscado decorar tabelas que classificam os tipos de conjunções. A conjunção *mas* exemplifica tal situação, uma vez que, comumente, encontramos tabelas que a classificam como adversativa, como, por exemplo, na frase “O brinquedo é novo, *mas* não funciona”, em que temos a oposição de ideias e, portanto, o sentido é adversativo. Entretanto, em outros casos, como, por exemplo, na frase “Foi à feira e não só comprou bananas, **mas** maçãs e peras também”, a conjunção apresenta valor aditivo, já que sua função é adicionar itens comprados. Na frase “Nossa, **mas** a prova estava tão difícil!”, o uso da conjunção tampouco é contrastivo, já que funciona apenas como recurso enfático. Além dos casos comentados, a referida conjunção apresenta muitos outros sentidos, assim como outras conjunções que, dependendo da situação em que estão empregadas, assumem outro valor semântico. No texto em estudo, encontramos um farto uso de conjunções. Sua tarefa será retirar dois trechos que possuem conjunções, grifá-las e explicar qual é o sentido apresentado por esse elemento gramatical.
- c. Você já estudou que os adjetivos existem para que possamos caracterizar os substantivos, atribuindo-lhes modos peculiares de ser. Quando usamos um adjetivo, intensificamos o sentido daquilo que objetivamos transmitir, pois não podemos afirmar que “uma princesa” tenha o mesmo sentido de “uma princesa linda e meiga”. No conto *A princesa e a ervilha*, os adjetivos são muito usados, estando

presentes em quase todas as frases. Volte ao texto, identifique e transcreva o parágrafo que descreve como a princesa chegou no castelo. Feito isso, identifique os adjetivos presentes e explique o efeito de sentido produzido por eles.

### **3.6 Módulo 6 – Produção final**

Este módulo corresponde ao final da sequência tem como propósito oferecer ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos anteriores

#### **Aula 13 e 14**

##### **Atividade 8**

Vamos, agora, sintetizar o que aprendemos a respeito dos contos de fadas, respondendo às questões abaixo:

- 1) Em que consiste o gênero conto de fadas?
- 2) Qual sua função social?
- 3) Quais são os elementos que organizam o enredo de um conto?
- 4) Comente sobre o uso dos verbos e o efeito dos adjetivos nos contos?

##### **Atividade 9**

Agora que você está craque em contos de fadas, releia a sua primeira produção, compare-a com as atividades das oficinas e reescreva-a. Para isso, faça um planejamento, pense nos seguintes aspectos:

- Qual será o tema por trás do seu conto?
- Qual será o local da história?
- Quem serão os personagens da história?
- Como será a situação inicial?
- Qual será o nó?
- Como acontecerá o desenlace dos fatos?
- Como terminará o conto?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2.ed. ver. e aum. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. e HEIDMANN, Ute. *O texto literário: por uma abordagem interdisciplinar*. São Paulo: Cortez, 2011.

ADAM, Jean-Michel. HEIDMANN, Ute. MAINGUENEAU, Dominique. *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. *A Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. 2.ed. São Paulo: Educ, 2012.

KOCH, IngedoreVilaça. FÁVERO, Leonor Lopes. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas; SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Paulo Nunes da. *Tipologias textuais: como classificar textos e sequências*. Coimbra: Almedina, 2012.

### **Manual didático analisado**

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. São Paulo: Atual Editora, 2010.