

ROBERTA ZAGO JUSTI

A PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO: INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP
COORDENADORIA GERAL DE APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO - COGEAE

MARÇO / 2011

ROBERTA ZAGO JUSTI

A PRODUÇÃO DE TEXTO NARRATIVO: INTERVENÇÕES
PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA DE 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL I

Monografia apresentada como exigência parcial do curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), sob a orientação da professora Doutora Aparecida Regina Borges Sellan.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC - SP

COORDENADORIA GERAL DE APERFEIÇOAMENTO E EXTENSÃO - COGEAE

MARÇO / 2011

Dedico este trabalho aos meus pais e ao meu sobrinho por me incentivarem e por acreditarem no meu potencial.

AGRADECIMENTOS

À Deus, força maior que guia nossas vidas e por tornar mais esse sonho realidade.

À professora e orientadora Regina Sellan, que com sua paciência e muita dedicação e compreensão contribuiu em todas as etapas da realização desse trabalho.

Aos meus familiares e amigos que souberam compreender os momentos de estudo e de ausência.

À coordenadora do colégio em que leciono que possibilitou a pesquisa e compartilhou momentos de reflexão sobre a atuação do professor nas produções de textos dos alunos.

Aos meus alunos que contribuíram com suas produções e por me fazerem amar ainda mais a minha profissão, pois é muito gratificante observar o progresso das crianças e saber que de alguma forma, minhas intervenções os auxiliaram.

O ato de escrever é prazer, diversão. É a sensação de poder, de domínio. Criar gente, fabricar fantasias, inventar cidades, dar vida e dar morte, criar um terremoto ou furacão, fazer o que eu quiser. Escrever é um jogo, brincadeira. Conseguir segurar, prender uma pessoa,

mantê-la atrelada a si (é o leitor diante do livro: sua sensação divina).

(Ignácio de Loyola Brandão)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	1
1.1. TEXTO NARRATIVO.....	1
2. RELAÇÃO ENTRE ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO.....	17
2.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA.....	17
2.2. A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E GÊNERO.....	23
2.3. A PRODUÇÃO DE TEXTO E O NARRATIVO.....	26
2.3.1. O TRABALHO DO TEXTO NARRATIVO EM SALA DE AULA.....	32
2.4. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS DE ACORDO COM OS PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais).....	36
3. ANÁLISE DOS TEXTOS NO DECORRER DA ATIVIDADE ESCOLAR.....	49
3.1. PROPOSTA DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	49
3.1.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	54
3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	70

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por tema o estudo da produção de texto narrativo, visando as intervenções pedagógicas em sala de aula do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Acredita-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I são decorrentes de interferências no processo de aprendizagem dos textos narrativos em razão de falhas na orientação e no ensino sobre como produzir textos narrativos.

Assim, procura-se saber quais intervenções o professor deve realizar para que os alunos produzam textos narrativos com proficiência.

Nesta monografia, apresentarei o estudo de teóricos da narrativa desde a antiguidade até os dias atuais, a importância dos gêneros e como devem ser abordados em sala de aula, a importância da escrita e o conceito da mesma, o que os PCN trazem para melhoria da qualidade do ensino de produção de textos, enfocando as orientações da professora no processo da produção.

Também serão apresentados textos de alunos e o trabalho realizado em sala de aula para a confirmação de que as orientações da professora são fundamentais para o progresso dos alunos nas produções textuais, visto que uma vez realizada a análise a partir de critérios definidos, a etapa seguinte consiste em hierarquizar os erros em função da idade e da progressão do ensino-aprendizagem.

O objetivo dessa monografia não é trazer atividades prontas ou intervenções nas quais se obteve retorno positivo, mas sim, de mostrar aos educadores a importância de um olhar direcionado para a produção de textos, pois a partir deles, podemos trabalhar todos os conteúdos de língua portuguesa de forma significativa e contextualizada.

O trabalho com produções textuais demandam tempo e dedicação do professor em vários momentos: na apresentação de diversos textos para servirem como modelos, leitura dos textos dos alunos, orientações individuais por escrito ou orais, intervenções, releituras, reescritas, etc.

Em suma, será relatada a importância das crianças encontrarem seu lugar no mundo da escrita não mais somente como leitoras e receptoras, mas como produtoras, como editoras e como difusoras.

Os objetivos que norteiam a realização dessa pesquisa são:

Objetivo geral:

- Realizar pesquisa sobre as produções textuais, de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, com e sem orientações da professora e, reconstruções dos textos, para confirmar a necessidade das intervenções do educador para obtenção de textos coerentes.

Objetivos específicos:

- Propor atividades aos alunos para que eles identifiquem as características de contos etiológicos.
- Propor a produção de texto do gênero conto etiológico, refletir sobre o texto, aceitar as intervenções da professora e reconstruir o texto, a fim de torná-lo coerente.
- Comparar os textos escritos e verificar a existência de situação inicial, fazer transformado e situação final.
- Analisar as diferenças entre as produções e buscar através da progressão textos mais elaborados, com mais informações.

Assim, esta monografia está organizada em três capítulos; o primeiro capítulo aborda o texto narrativo de acordo com os teóricos, desde a antiguidade até os tempos atuais. O segundo capítulo enfatiza a relação e a importância da escrita com a produção de textos narrativos, a relação entre gênero e texto, o trabalho do texto narrativo em sala de aula e as propostas para a produção de textos narrativos apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Por fim, no terceiro capítulo será descrito o trabalho realizado com produções de texto narrativo

com os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, de um colégio da rede particular de São Paulo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem como objetivo apresentar resumidamente a evolução das narrativas desde a antiguidade até os tempos atuais.

Será possível observar a progressão e os benefícios que as transformações trouxeram principalmente para as produções de textos em fase escolar, ou seja, do aprendizado da mesma.

Para isso, serão abordados os gêneros literários na antiguidade, os elementos da narrativa de acordo com o estruturalismo, a superestrutura e a macroestrutura.

1.1. TEXTO NARRATIVO

A narrativa existe desde o tempo em que as primeiras pinturas da idade da pedra foram feitas em cavernas e as primeiras histórias contadas ao redor do fogo. De acordo com Gancho (2006) a vida cotidiana de uma pessoa é cercada por narrativas desde o momento em que se torna capaz de compreender a fala. Uma pessoa, através da narrativa, pode aprender sobre o passado, eventos atuais e futuros a partir de contos, piadas, novelas, filmes, desenhos, jornais, telejornais, entre outros. Seja a narrativa simples ou complexa, os indivíduos precisam ser capazes de entender suas funções para compreender o mundo circundante. Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.¹

Narrativas, do latim “*narrare*” que quer dizer o ato de narrar fatos reais ou fictícios, transmitir informações, fornecem aos indivíduos uma ferramenta para aprender e ensinar uns aos outros sobre o mundo. Na Antiguidade Clássica, os padrões literários reconhecidos eram apenas o épico, o lírico e o dramático.

Oliveira¹ traz em seu texto os gêneros apresentados, citando o conceito dos teóricos da seguinte forma:

O épico pode ser definido pelo seu aspecto narrativo e pela sua vinculação aos fatos históricos ou pelas realizações humanas, é uma representação do mundo objetivo e da ação do homem nas suas relações com a realidade. Aparece escrito tanto em prosa como em verso, predominando a forma narrativa. Segundo Bakhtin, o épico diz respeito ao passado nacional,

¹ www.ead.ftc.br – acesso em 1/3/2011 às 21h15

isto é, ao mundo da origem da história de uma nação, constituído pelo que houve de “primeiro” e de “melhor”. O tempo da epopeia é sempre o passado, inacessível, que atua como referência e orientação para os descendentes de uma nação ou povo.

O lírico tem como característica e manifestação do *eu* artista. Onde o artista demonstra de maneira expressiva seus pensamentos e emoções, ou melhor, seu mundo interior. Uma característica marcante do texto lírico é a musicalidade, ou seja, a exploração da sonoridade. É predominantemente subjetivo, e sua origem que acompanhava os recitais de poesias. Segundo Hegel, a verdadeira poesia lírica, como toda a verdadeira poesia, tem por missão o conteúdo autêntico da alma humana. Porém, enquanto líricos, até os conteúdos mais positivos, mais concretos e mais substanciais devem ser o reflexo de sentimentos, intuições, ideias ou reflexões subjetivas.

O gênero dramático procura representar o conflito do homem com seu mundo. A tragédia mostrava os sentimentos nobres do homem e a comédia mostrava os baixos e instintivos sentimentos. O drama nasce da concepção de que a vida não é só comédia ou só tragédia, mas sim os dois ao mesmo tempo. O teatro foi visto como um meio de comunicação, onde não só transmite, mas também recebe e faz o ouvinte escutar e agir. Anatol Rosenfeld classifica o gênero de acordo com a relação com o mundo imaginário para com o “autor”, sujeito fictício de quem emana o texto literário.

Então, desde os antigos gregos, o termo gênero é utilizado como instrumento para a divisão de alguns modelos textuais, como vimos anteriormente.

Variando em função da época, das culturas e das finalidades sociais, a narrativa passou a ser considerada aquela que conta de modo direto ou indireto um acontecimento real ou imaginário.

Segundo uma visão estruturalista, a narrativa é baseada em cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são as personagens, num determinado tempo e lugar. Mas, para a prosa de ficção, é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa. De acordo com esta visão, a narrativa é composta de enredo, personagens, tempo, espaço e narrador (GANCHO, 2006).

ARAÚJO², em seu artigo, ao citar o Diário de Luto de Roland Barthes (2009), menciona que o maior passo de uma plataforma estruturalista para uma pós-estruturalista foi dado por Barthes.

² www.filologia.org.br – acesso 2/3/2011 às 10h15

Para compreender essa passagem, o autor apresenta reflexões sobre esse diário produzido entre outubro de 1997 e setembro de 1979. Fragmentário e bordando arabescos em torno do vazio, esse diário é composto por notas dispersas e breves, onde a reflexão dominante é a obsessão pela figura desaparecida; a devoção e a dor; mas, também, a reflexão sobre a própria noção de gênero (no caso o diário), de luto, do tecido excessivo da linguagem e as suas implicações discursivas.

Segundo Araújo, a leitura desse diário, de certa forma, confirma que a busca da arte (literária) converte o escritor a uma relação de busca de si mesmo. De alguma forma, o fazer literário (cujo produto é uma obra de arte) impõe ao autor (escritor - Barthes) a renúncia de si mesmo, de seu nome civil em nome da arte (do “eu” da escrita), em favor da expressão estética do humano, “dessa potência neutra, sem forma e sem destino, que está por trás de tudo o que se escreve” (BLANCHOT, 1987).

O diarista recorda a si mesmo escrevendo o diário em fragmentos insignificantes – que o prende a realidade cotidiana (histórica). Assim, o verdadeiro no diário é o recorte literário de suas observações, o registro fragmentado de seus incidentes (estilhaços de linguagem soltos na cotidianidade).

Dia a dia, o ensaísta francês registrou as suas impressões, emoções e sentimentos. Se, apenas por isso, esta leitura poderia ser interessante (sem qualquer interpretação mórbida no termo), existe, ainda, a importância de Roland Barthes ter sido um dos grandes nomes do pensamento da semiologia e da linguística. Ou seja, subsiste, ao folhear este diário íntimo, a tentação de encontrar nestes fragmentos em prosa uma tentativa de desabafar, evidentemente, mas sempre sob o foco de uma estética ou da sua assumida e propositada negação “Escrever para recordar? Não para me recordar, mas para combater a dilaceração do esquecimento [...]” ou “Não quero falar disto com medo de fazer literatura - ou sem a ter a certeza de que não o será - embora de fato a literatura tenha origem nestas verdades (BARTHES, 2009)”.

Barthes perseguia o tempo todo a escritura, tanto na prática como na teoria, uma teoria que, parecendo pretender conceituar a escritura, era ela mesma um discurso escritural.

Assim, os pós-estruturalistas analisam a estruturação (não a estrutura) da narrativa. Por estruturação eles entendem o processo através do qual o sentido é construído em uma narrativa tanto pelo escritor quanto pelo leitor. Enquanto as análises estruturalistas da narrativa focam-se no texto como um objeto de estudo, os teóricos da narrativa pós-estruturalista desconstruem a narrativa e enfatizam a função de um sujeito (leitor, ouvinte, telespectador) no processo de

semiose, ou seja, de interpretação de significados, bem como em sua compreensão da narrativa como comunicação. Levando em consideração perspectiva, subjetividade de interpretação e, conseqüentemente, o indivíduo que cria e/ou interpreta a narrativa, para os pós-estruturalistas o significado ou o processo de significação é social e culturalmente contextualizados.

Nesse período pós-estruturalista, a narrativa perde o status marginal e sua análise se torna um elemento crucial nos campos que lidam com o estudo da sociedade, da cultura e do indivíduo. Teóricos e pesquisadores reconhecem tanto a presença da narrativa no discurso da mídia, quanto o seu papel na estruturação de senso de realidade das pessoas. Recentes análises de textos midiáticos mostram que tanto gêneros de ficção quanto de não-ficção são oferecidos ao destinatário na forma de narrativa. Não só um filme de terror, mas também um noticiário televisivo provem à audiência ou com uma ficção construída ou com uma realidade criada ao contá-los histórias. É mais do que natural, já que desde o início de sua existência os seres humanos “desenham” e “contam” histórias sobre suas vidas e suas experiências na forma de narrativa.

Atualmente, a narrativa é vista não apenas como uma maneira de compreender as experiências das pessoas, mas também como uma maneira possível de explicar e mediar os atuais conhecimentos e práticas. A televisão é um exemplo típico de uma colagem pós-estruturalista ou pós-moderna em que os produtos individuais, gêneros e formas criam a estrutura do programa. A teoria narrativa contemporânea engloba teorias estruturalistas e pós-estruturalista, métodos da semiótica e abordagens utilizadas na gramática funcional.

O problema da narrativa foi retomado mais recentemente por Vladimir Propp (1928/1983) que, analisando os contos de fada russos, lançou os alicerces da atual narratologia.

A Narratologia defende a existência de um conjunto de aspectos comuns a todas as narrativas e apresenta o **conceito de narratividade** como sendo uma propriedade inerente a todos os textos narrativos.

Fundada em três propriedades fundamentais – a exteriorização, a objetividade e a sucessividade – a narratividade é um conceito fundamental do texto narrativo, independentemente do gênero ou do suporte expressivo.

Veja o conceito de narratividade para os diversos autores:

- Greimas: *a narratividade é a irrupção do descontínuo na permanência discursiva de uma vida, de uma história, de uma cultura.* Quer isto dizer que a narratividade é o

fenômeno de sucessão de estados e transformações, inscrito no discurso e responsável pela produção do sentido.

- Gerald Prince afirma que, além da dinâmica de transformação desencadeada pelo texto narrativo, a narratividade tem que ser considerada em estreita conexão com a instância da recepção. Ela pode ser entendida como uma qualidade discursiva que é atualizada pelo processo de leitura, ou seja, é um processo inerente à dinâmica de transformação desencadeada pelo texto narrativo, mas é também uma referência latente que organiza a descodificação da narrativa.
- Teun van Dijk diz que a narratividade é um conjunto de propriedades que constituem o núcleo de qualquer narrativa, sendo que essas narrativas podem, a um nível superficial assumir funções muito variadas. Segundo ele, todas as narrativas possuem um esquema, uma estrutura de cariz global que é fixa, embora possa depois revestir-se de particularidades específicas consoante a função de cada narrativa.

Assim sendo, a narratividade é a referência que coordena a atividade de descodificação da narrativa e que funciona a dois níveis:

- I. Ao nível das micro-estruturas do discurso narrativo – códigos estilísticos responsáveis pela coerência linear (registos do discurso, por exemplo);
- II. Ao nível das macro-estruturas – ou seja, no plano da coerência semântica do texto (sintaxe narrativa, lógica, perspectiva).

Vieira (1997), em sua dissertação, recorre à Bremond (1966) para fazer uma profunda revisão dos trabalhos de Propp, propondo como modelo para os enunciados narrativos uma estrutura triádica. Sua proposta de esquema narrativo se expandiu para as narrativas em geral. A partir desse momento, falar-se-á de uma estrutura dos enunciados narrativos. Nesse sentido,

Partindo do fato que a natureza cronológica da história implica que um evento 1º comece (= antes), 2º desenvolva (= durante) e 3º termine (= depois), segundo uma relação do conseqüente ao antecedente, Bremond estabelece uma lógica de possibilidades que esclarece o encadeamento tanto das ações, como das virtualidades e das atualizações (Adam, 1985).

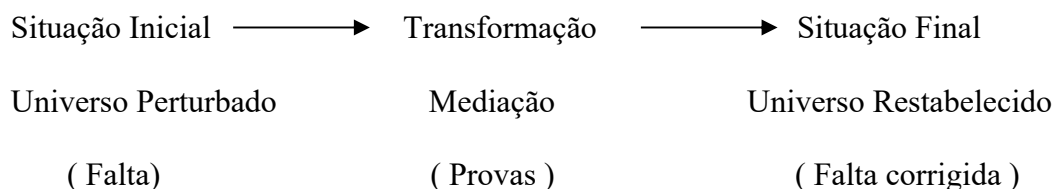
Os trabalhos de Propp e Bremond dão uma primeira visão do que poderíamos chamar de unidade mínima da narrativa: a proposição narrativa. Vieira, cita, ainda, a definição de Adam (1985): proposição narrativa é como uma combinação de uma ou mais funções com um ou mais

atores. Para Adam há três lugares potenciais para a participação na proposição narrativa. Assim, há o *Agente (A1)*, que inicia a ação ou cuja intervenção modifica o curso das coisas; o *Paciente (A2)*, que se submete às transformações; e por fim o *Objeto (A3)*, que ocupa o lugar de instrumento. As proposições narrativas irão se agrupar, formando assim o que poderíamos chamar de um texto narrativo.

Para que tenhamos um texto narrativo coerente é preciso que os fatos denotados pelas proposições narrativas estejam ligados por uma relação cronológica e lógica. Finalmente, para que haja narrativa, é preciso, também, que haja uma transformação entre uma situação ou estado inicial e a situação ou o estado final que funcione como uma conclusão do texto narrativo (ADAM, 1985). Assim,

O reagrupamento de proposições narrativas em tríades imbricadas constitui grupos de funções. São estes grupos de proposições organizadas em ciclos que formam as sequências narrativas. Para que um grupo de proposições narrativas forme uma sequência é preciso não somente que um mesmo ator as unifique atravessando-as, mas também que haja uma transformação.

A sequência de narrativa é sintetizada da seguinte forma:



O esquema da narrativa em Bremond (1966), que combina uma sequência de atos e proposições em uma ordem cronológica tal como vista acima, é elaborado em um entendimento da narrativa a partir de uma ordem configuracional, baseada na compreensão de que o enunciado narrativo se organiza como uma estrutura.

Vieria (1997) mostra uma estruturação muito semelhante nos trabalhos sobre a organização da estrutura macroproposicional da narrativa em Labov e Waletzky (1967) que divide a narrativa em cinco macroproposições. Um texto narrativo inicia a partir de uma *Orientação* na qual são definidas as situações de espaço, tempo e características das personagens. Em seguida, ocorre uma *Complicação* através de uma ação que visa modificar o estado inicial e que dá início à narrativa propriamente dita. A narrativa, então, culmina no

momento em que uma *Ação* transforma a nova situação provocada pela complicação ou em que uma *Avaliação* da nova situação indica as reações do sujeito do enunciado. A narrativa, então, chega a um *Resultado* em que é estabelecido um novo estado, diferente do estado inicial da história. O final da narrativa se dá no momento em que é elaborada uma *Moral*, a partir das consequências da história.

Todorov (1971), a partir da crítica literária, propôs uma definição da narrativa que também aponta para uma divisão do enunciado narrativo em cinco macroproposições; assim,

A intriga mínima consiste na passagem de um equilíbrio a outro. Uma narrativa ideal começa por uma situação estável que uma força qualquer vem perturbar. Daí resulta um estado de desequilíbrio; por ação de uma força dirigida em sentido inverso, o equilíbrio é restabelecido; o segundo equilíbrio é semelhante ao primeiro, mas os dois nunca são idênticos. Há, por conseguinte, dois tipos de episódios na narrativa: os que descrevem um estado (de equilíbrio ou de desequilíbrio) e os que descrevem a passagem de um estado a outro (TODOROV, 1971).

Posteriormente, Todorov (1973) destaca nesta definição, a divisão da sequência narrativa em cinco macro-proposições. O que aparecia implícito anteriormente, aparece aqui explicitado. A primeira macro-proposição (Pn1) corresponderia, assim, à situação estável inicial. A segunda (Pn2), à força que a vem perturbar. A terceira (Pn3), corresponde ao estado de desequilíbrio resultante. A quarta (Pn4), à força em sentido inverso que vem restabelecer o equilíbrio. Finalmente, a quinta (Pn5) corresponde ao novo equilíbrio estabelecido. De sorte que uma narrativa mínima é composta de dois estados distintos (Pn1 e Pn5) intermediados por uma série de macro-proposições narrativas medianas que asseguram a transformação de um estado em outro.

Adam (1985), de acordo com Vieira (1997), organiza o esquema narrativo de Todorov (1973) de forma bastante elucidativa:

Pn1 = *Estado inicial* (antes do processo)

Pn2 = *Função que abre um processo* (início do processo)

Pn3 = *Processo propriamente dito* (processo)

Pn4 = *Função que fecha o processo* (fim do processo)

Pn5 = *Resultado - Estado final* (após o processo)

Esta série lógica de proposições narrativas será denominada por Todorov de *Sequência Narrativa*.

Mas para além da sequência narrativa, poderemos encontrar enunciados mais complexos, nos quais se agrupam, de maneira encadeada, mais de uma sequência. Tais enunciados serão denominados de *Textos Narrativos*. A relação entre proposição, sequência e texto narrativo pode ser formalizada, segundo Adam (1985) do seguinte modo:

$S_n \rightarrow (Pn1 (Pn2 (Pn3 (Pn4 (Pn5))))))$

$T_n \rightarrow (Sn1 (Sn2 (Sn... (Sn x-1 (Sn x))))))$

Para o autor, o mais importante na sequência narrativa mínima é a passagem e a transformação de um estado inicial (Pn1) em um estado final (Pn5), sendo as macroproposições narrativas intermediárias (Pn2 + Pn3 + Pn4) os elementos que asseguram esta transformação. Deste modo, não se encontra a necessidade de associar estado inicial a um estado de equilíbrio. O estado inicial pode ser equilibrado ou não.

Assim, sequência narrativa elementar pode, segundo Adam, ser representada da seguinte forma:

E	T	E
Estado inicial	Transformação ativa ou passiva	Estado final
Antes	Durante (ação)	Depois

Adam procede, deste modo, a passagem para um nível mais abstrato de leitura do modelo narrativo de Todorov (1973).

Vieira³ (2001) em seu artigo “Do conceito de Estrutura Narrativa à sua Crítica” afirma que na psicologia cognitiva, encontraremos a formulação de uma superestrutura proposicional da narrativa nos estudos sobre compreensão e memorização de narrativas efetuados por Mandler e Johnson (1977), Thorndyke (1977), Van Dijk (1979) e Glenn (1980), entre outros.

³ www.scielo.br – acesso em 2/3/2011 às 22h55

Peterson e McCabe (1983) sintetizam a abordagem desses autores, chamando-a “análise episódica” da narrativa:

A maioria das histórias é vistas como descrições de um comportamento dirigido para um fim. Assim, algo acontece ao protagonista que produz uma resposta interna: isto é, o desenvolvimento de uma meta. Metas são estados internos de motivação, e eles precipitam tentativas de alcançar estas metas, resultando em consequências bem ou mal sucedidas. Assim, a história se constrói numa ordem lógica a partir de um motivo, passando por uma tentativa até uma consequência (Peterson & McCabe).

Assim, Mandler e Johnson (1977) e Glenn (1980) dividem a narrativa em um *Setting* constituído por um estado inicial e/ou um evento, seguido por um ou mais *Episódios*. Cada episódio, por sua vez, comporta um início, um desenvolvimento e um fim. O *setting* e os episódios são organizados em um esquema de arborescência, funcionando como uma estrutura da narrativa. Já em Thorndyke (1977), encontraremos uma organização mais semelhante a de uma estrutura de macro-proposições narrativas. Segundo Thorndyke, os componentes requisitados por todas as histórias são *Setting, Tema, Intriga e Resolução*.

Os autores empenhados em construir o conceito de estrutura narrativa buscaram o que poderíamos chamar de esqueleto do enunciado narrativo. Eles procuraram reduzir a narrativa a sua forma mais simples e elementar, encontrando, assim, uma estrutura básica que revela a forma geral dos enunciados narrativos. Se pudéssemos sintetizar os seus estudos, talvez chegássemos a dois princípios. Podemos formular que para haver uma narrativa é preciso que haja 1) uma relação cronológica e lógica entre os eventos e as ações dos atores; e, 2) que os eventos tenham uma organização macroproposicional. Na verdade, este segundo requisito é uma consequência do primeiro, pois a estrutura macroproposicional da narrativa, tal como vista pelos autores estudados, implica um ordenamento sequencial dos eventos segundo uma lógica própria do enunciado narrativo. Como veremos a seguir, esta forma de ordenamento sequencial passará a ser criticada por alguns autores a partir da década de 80, sendo Goodman (1981) e Ricoeur (1983/1994) alguns de seus principais representantes.

Ainda em Vieira (2001), os problemas da descronologização da narrativa e do papel do sujeito leitor foram tomados de uma forma muito interessante nos trabalhos de Goodman (1981). Em seu artigo, intitulado *Twisted Tales; or Story, Study, and Symphony*, Goodman

analisa uma série de narrativas verbais ou em imagens, demonstrando que a narrativa é capaz de suportar quase qualquer tipo de reordenamento sem deixar de ser uma narrativa. Para Goodman, a temporalidade, entendida como sequencialidade, não pode ser apontada como um elemento distintivo da narrativa, já que, tanto no texto descritivo, como na imagem de uma situação extática, a narrativa, se não é sustentada pela enunciação ou pelo que é explicitamente enunciado, o é pela indicação que o texto nos dá sobre o que aconteceu antes, ou do que acontecerá depois da situação descrita ou pintada; isto é, pelo que é implicitamente enunciado. Desse modo, em citação do autor,

Em uma narrativa, nem a enunciação, nem o que é explicitamente enunciado necessitam ser temporizados (...) a narrativa reordenada de qualquer modo permanece sendo uma narrativa. Isto nos coloca um problema, pois nós pensamos a narrativa como aquela espécie de discurso cuja peculiaridade é a temporalidade, distinguida da descrição ou da exposição através de sua condição temporal. Nós, entretanto, não descobrimos tal condição. A temporalidade do que é implicitamente ou explicitamente dito não distingue a narrativa, pois mesmo a descrição ou a pintura de uma situação momentânea e estática implica o que aconteceu antes ou o que acontecerá depois. Uma pintura de uma floresta nos conta implicitamente sobre árvores crescendo e folhas caindo; e uma pintura de uma casa implica que árvores foram cortadas para isto (GOODMAN, 1981).

Assim para Goodman, tanto pinturas como parágrafos tem de ser lidos como um código arbitrário. Código este, dado pelo universo cultural no qual a pintura ou texto estão inseridos. Tal concepção traz consigo o problema do leitor, o qual tem de apreender o código para conseguir ler, seja o texto ou a pintura. E é, justamente, tal elemento de convenção que se agrega ao texto ou à imagem e lhe fornece um contexto capaz de estender, através do “implicitamente dito”, o seu sentido.

De acordo com Goodman, a representação temporal dos eventos continua sendo um elemento distintivo da narrativa, embora tal representação não necessite mais ser expressa em termos de uma ordem sequencial rígida. O fato de os eventos estarem representados desordenadamente não destrói a narrativa.

Vieira afirma que Ricoeur (1983/1994), assim como Goodman, também critica a definição da narrativa enquanto representação do tempo em uma sequência ordenada de eventos. Para Ricoeur, a narrativa continua sendo uma forma privilegiada de representação do tempo, embora tal representação seja demasiadamente complexa para ser expressa em termos de uma ordenação de eventos com um caráter linear. Segundo Vieira (2001), Ricoeur toma como ponto de partida, a discussão de Santo Agostinho (398/1987) sobre a natureza do tempo. Para Santo Agostinho, o tempo tem uma natureza psicológica, já que ele só pode ser definido e medido a partir da interioridade (da alma) do homem. Se o passado já não existe, se o futuro ainda não existe e se o presente “voa tão rapidamente do futuro ao passado, que não tem nenhuma duração. Se a tivesse, dividir-se-ia em passado e futuro. Logo, o tempo presente não tem nenhum espaço”. Como, portanto, podemos definir o tempo, e como lhe medir a duração? Agostinho continua sua investigação indagando: “se existem coisas futuras e passadas, quero saber onde elas estão. Se ainda o não posso compreender, sei, todavia que em qualquer parte onde estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes”. O tempo deve, portanto, ser definido não em termos de passado, presente e futuro, mas como *presente das coisas passadas, presente das coisas presentes e presentes das coisas futuras*. “Existem, pois estes três tempos na minha mente que não vejo em outra parte: lembrança presente das coisas passadas, visão presente das coisas presentes e esperança presente das coisas futuras” (SANTO AGOSTINHO, 398/1987).

Deste modo, o tempo encontra na narrativa a sua representação mais clara e exata. A narrativa revela-se aqui como o caráter temporal da experiência humana. “O mundo exibido por qualquer obra narrativa é sempre um mundo temporal. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo; em compensação a narrativa é significativa na medida em que esboça os traços da experiência temporal” (RICOEUR, 1983/1994).

A partir da definição de narrativa como representação do tempo, Ricoeur (1983/1994) introduz a proposta de uma descronologização da narrativa. Se uma narrativa ordenada cronologicamente corresponde a uma representação linear do tempo, esta forma de representação, na verdade, não correspondem à experiência psicológica do tempo. O autor propõe, então, que o estudo da representação da temporalidade deva não ser abolido, mas aprofundado.

Ricoeur (1983/1994) nos mostra que há um elemento anterior à própria escrita do texto narrativo que não pode ser ignorado. O caráter das personagens nos remete ao universo simbólico da cultura, o qual diz, por exemplo, como os homens ou as mulheres devem ser ou agir em determinadas situações. Considerar a relação entre texto e leitor como pertencente ao âmbito do conceito de narrativa significa tomar a leitor como agente que reconstrói a história no ato de leitura.

Para o autor, “o texto só se torna obra na interação entre texto e receptor”. Isto é, há uma intersecção entre o mundo do texto e o mundo do leitor, uma “fusão de horizontes”, tal como propõe H.-G. Gadamer (1970, citado por Ricoeur). Ou, como diria Ricoeur, uma teoria da escrita deve ser completada por uma teoria da leitura. Podemos, entretanto, dizer com Ricoeur que a intriga nem sempre representa o triunfo da ordem, que a narrativa também pode introduzir um elemento que questione e transgrida as regras sociais dadas. Por outro lado, no momento da leitura, o sujeito leitor interpõe à narrativa o seu próprio horizonte cultural e de vida, o que dá margem a múltiplas interpretações do texto narrativo.

O que Goodman (1981) aponta com o seu texto e, Ricoeur (1983/1994) começa a sedimentar com o seu, é que estudar a narrativa significa estudar a forma como os seres humanos vivenciam e representam o tempo. Por outro lado, o estudo da narrativa também envolve o estudo de como o homem vivencia e significa o próprio mundo, a própria vida.

Começa a ficar claro porque a narrativa é um veículo tão natural para a psicologia popular. Ela é lida (quase que a partir da primeira fala da criança) com o material da ação e da intencionalidade humana. Ela intermedeia entre o mundo canônico da cultura e o mundo mais idiossincrático dos desejos, crenças e esperanças. Ela torna o excepcional compreensível e mantém afastado o que é estranho, salvo quando o estranho é necessário como um tropo. Ela reitera as normas da sociedade sem ser didática. Ela pode até mesmo ensinar, conservar a memória, ou alterar o passado (BRUNER, 1990/1997).

A partir dos estudos de Propp, Bremond, Dumézil⁴ fica evidente a mudança do conceito de discurso que não se reduz à soma de frases que compõem, mas que tem uma organização interna que é o enunciado narrativo.

Desta forma, o enunciado narrativo compreende:

- Situação inicial (apresentação) - é o momento do texto em que o narrador apresenta os personagens, o cenário, o tempo, etc. Nesse momento ele situa o leitor nos acontecimentos (fatos).
- Fazer transformador (conflito) - é nesse momento que se inicia o *conflito* (a oposição entre duas forças ou dois personagens). A paz inicial é quebrada através do conflito para que a ação, através dos fatos, se desenvolva.
- Situação final (desfecho) - é como os fatos (situação) se resolvem no final da narrativa. Pode ou não apresentar a resolução do conflito.

Na situação inicial, tem-se a categoria da apresentação, seguida da categoria do conflito, para as quais o fazer transformador de um sujeito agente, consciente de sua intenção, resolve o conflito, mudando a situação inicial para uma situação final.

Nesse sentido, o enunciado narrativo está inserido num contexto de enunciação específico e exprime seu sujeito, estabelecendo intertextualmente um diálogo com outros enuncia dos narrativos que circulam no texto da comunidade.

Considera-se o termo “narrativa” para designar um discurso de ação, que comporta personagens, por isso inscrito em coordenadas espaço – temporais. É nesse sentido restrito que Kintsch e van Dijk (1975) tratam da narrativa e a tomam como ponto de partida para suas pesquisas, afirmando que uma teoria da estrutura narrativa é, de certa maneira, desligada do contexto, pois há diferença entre dois planos fundamentais de análise: o da história e do discurso, cuja articulação se consuma no ato da narração.

Para van Dijk (1999), a teoria do discurso introduziu novas noções como “coerência”, “coesão”, “tópico” ou “tema” – descritas nas assim chamadas “macroestruturas”.

Desse modo, num “nível intermediário” entre a unidade oração ou sentença, de um lado, e a unidade texto, discurso ou conversação como um todo, a noção de “parágrafo” ou “episódio” vem sendo recentemente discutida em vários ramos da análise do discurso.

⁴ Apostila para o curso de extensão – COGEAE – Língua Portuguesa: Leitura e Redação do texto narrativo – Professora Dra. Aparecida Regina Borges Sellan - 2009

Para a garantia da clareza teórica, o autor faz uma distinção entre a noção de “parágrafo” e a noção de “episódio”. Um episódio é propriamente uma unidade semântica, enquanto um parágrafo é a manifestação superficial ou a expressão de tal episódio. Ou seja, as unidades do tipo “episódio” têm relevância processual na leitura, representação e memorização do discurso.

A noção de episódio para o teórico aparece não apenas em uma teoria do discurso, mas também no discurso cotidiano. Falamos sobre um “episódio” de nossa vida, um “episódio” ocorrido durante uma festa, um “episódio” da história de um país, ou episódios em narrativas sobre tais episódios. Nesse sentido, um episódio é concebido, em primeiro lugar, como uma parte do todo, que tem começo e fim, definido, portanto, em termo temporais. Em segundo lugar, tanto a parte como o todo envolvem geralmente sequências de eventos ou ações. O episódio deve ser de algum modo “unificado” e possuir certa independência relativa: podemos identificá-lo e distingui-lo de outros episódios.

Gorski (1994) define episódio como uma “unidade semântico-discursiva, constitutiva do texto narrativo, que consiste em um conjunto de eventos relacionados e governados por um tópico central”; e evento como uma “unidade semântico-discursiva, constitutiva do episódio, que corresponde a um centro de interesse que contém ações/estados com graus variáveis de integração, governado por um subtópico global”.

Embora os conceitos de episódio e de evento tenham sido postulados como unidades discursivas de textos narrativos, foi possível aplicá-los a um texto conversacional praticamente sem alterações. O próprio van Dijk (1992) utiliza a noção de episódio na análise de um texto jornalístico, em que são expressas as opiniões de vários políticos e do entrevistador. O mapeamento dos episódios e seus eventos propicia uma organização para o discurso informal, conferindo-lhe coerência, na qual atuam também elementos cognitivos, sócio-culturais e interacionais, que têm sua contraparte nos enunciados linguísticos, pois a conversa só ocorre quando os falantes processam e compartilham conhecimentos.

Em termos cognitivos, a segmentação em episódios e em eventos, permite que falante, ouvinte e analista compreendam, recuperem e recordem melhor e mais rapidamente o texto, possibilitando uma representação estruturada deste na memória, na medida em que pequenas sequências textuais são agrupadas por vez. Nesse sentido, há uma contribuição para o estabelecimento da coerência local, porque propicia aos usuários da língua a identificação dos referentes, das indicações de tempo e das informações relevantes do episódio em curso. Logo, os episódios e os eventos podem desempenhar uma função organizacional na conversa, para

qual postulo um gênero essencialmente argumentativo, pois durante tal interação busca-se a adesão dos interlocutores para as opiniões expressas.

Já que os episódios são considerados unidades semânticas do discurso, é preciso que se possa defini-los em termos semânticos, por exemplo, em termos de proposições. É justamente o que Van Dijk (1972, 1977) faz, caracterizando um episódio de um discurso como uma “sequência de proposições” específicas. Exatamente como o discurso como um todo, tal sequência deve ser coerente de acordo com as condições usuais de coerência textual. Isto é, as respectivas proposições deveriam denotar fatos condicionalmente relacionados. Assim, a sequência deveria ser globalmente coerente, ou seja, estar subsumida sob uma macroproposição mais global.

As macroproposições são derivadas de sequências de proposições de um discurso por intermédio de algum tipo de regras de mapeamento semântico, denominadas “macrorregras”, que apagam (eliminação do redundante e trivial), generalizam (substituição de termos de uma mesma classe por outro superordenado) ou “constroem” (deduções de informações explícitas do texto) informação local em conceitos mais gerais, mais abstratos ou globais.

Estas macrorregras são recursivas, de modo que se pode ter diversas camadas de sequências de macroproposições que formam juntas a macroestrutura de um discurso. Tal macroestrutura pode ser tipicamente expressa por resumos do discurso.

A base textual de cada macroproposição é uma sequência que Van Dijk (1999) denomina de “episódios”. Em outras palavras, um episódio é uma sequência de proposições de um discurso que podem ser subsumidas por uma macroproposição.

As proposições relacionais permeiam todo o texto, desde as porções maiores até as relações estabelecidas entre duas orações. São essas relações que dão coerência ao texto, conferindo unidade e permitindo que o produtor atinja seus propósitos com o texto que produziu. Dessa forma, pode-se afirmar que essas proposições relacionais atuam tanto na macro quanto na microestrutura textual. Para van Dijk (1992), a macroestrutura é “a informação semântica que fornece unidade global ao discurso” e diz respeito a “segmentos maiores do discurso ou de todo o discurso que não podem ser simplesmente definidos em termos das condições de coerência local”. Por outro lado, o conceito de microestrutura se aplica às “relações entre sentenças ou entre proposições, isto é, em pares, conexões lineares entre elementos numa sequência”.

Concluindo este primeiro capítulo é importante tratarmos o texto como uma estrutura semântica subjacente caracterizada por proposições de dois níveis: micro-estrutura (proposições individuais e suas relações) e macro-estrutura (texto como um todo).

2. RELAÇÃO ENTRE ESCRITA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Como vimos no capítulo anterior, muitos aspectos estão relacionados ao texto e, principalmente, à produção de texto. Porém este trabalho busca trazer outros itens presentes na produção textual.

Além do conceito de narrativa, é importante compreender o que é a escrita, o que são gêneros e qual a relação entre a escrita e a produção de texto.

Ainda, neste capítulo, serão apresentadas orientações dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que oferecem ao professor instrumentos, teoria e sugestões de como se trabalhar com produções de texto.

2.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCRITA

Houve um tempo em que era comum a existência de comunidades ágrafas, houve outro tempo em que a escrita era de difícil acesso ou uma atividade destinada a alguns poucos privilegiados, na atualidade, a escrita faz parte da nossa vida, seja porque somos constantemente solicitados a produzir textos escritos, seja porque somos solicitados a ler textos em diversas situações do dia-a-dia (KOCH & ELIAS, 2009).

Barré de Miniac (2006), segundo Koch & Elias, afirma que “hoje, a escrita não é mais domínio dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica”.

É óbvio que se a escola tem como missão levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isso não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vontades do falante e do ouvinte simultaneamente (MARCUSCHI, 2008).

Sabemos que a escrita é onipresente em nossa vida. Mas, afinal, “o que é escrita?”. Segundo Koch & Elias (2009), responder a essa questão é uma tarefa difícil porque a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural).

Se, em uma sala de aula, perguntarmos aos alunos o que pensam sobre a escrita, certamente, ouviremos que, para escrever – e fazê-lo bem -, é preciso conhecer as regras gramaticais da língua e ter um bom vocabulário e que são esses os critérios utilizados na avaliação da produção textual.

Quanto às regras de gramática, houve um tempo em que era comum recomendar aos alunos baterias e baterias de exercícios sobre uso de sinais de pontuação, concordância, regências, colocação pronominal, dentre outros tópicos, esperando que o aluno exercitasse em frases as regras gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção de texto.

Há quem entenda a escrita como representação do pensamento, “escrever é expressar o pensamento no papel”, por conseguinte, tributária de um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações.

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo.

Além da escrita com foco na língua e no escritor, temos a escrita com foco na interação. Existe uma concepção segundo a qual a escrita é vista como meio de produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional.

Essa é a diferença em relação às concepções anteriormente descritas, visto que a escrita não é compreendida em relação apenas à apropriação das regras da língua, nem tampouco ao pensamento e intenções do escritor, mas, sim, em relação à interação escritor – leitor.

Nessa perspectiva, Koch & Elias (2009) veem a escrita como uma atividade que demanda (da parte de quem escreve) a utilização de muitas estratégias como:

- Ativação e conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa;
- Seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “Balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- Revisão da escrita ao longo de todo o processo guiada pelo objetivo da produção e pela intenção que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

As autoras citam Torrance & Galbraith (1999) que entendem a escrita como a atividade de produção textual que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na

sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos, inclusive, no caso das superestruturas textuais, em quais está o narrativo.

A complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmam que desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz, e que, a aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e as possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental.

De fato, os alunos têm de se apropriar da escrita e produzir diversos textos: uma carta, um conto, uma história de vida, uma explicação, um poema, uma instrução para fabricar um objeto, etc. Os autores citam Barré de Miniac (1996) a qual afirma que estas diversas práticas textuais (leitura, escrita, comunicação oral e suas interações) estão no centro de todos os novos planos de estudo para o ensino de línguas.

Em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), cada família de textos envolve questões de ordem social e de aprendizagem particulares que devem ser consideradas no contexto escolar. Em relação às questões de ordem social encontra-se principalmente a utilidade do texto que os alunos produzem. As questões de aprendizagem são mais difíceis de detectar, pois, necessariamente, entram em várias lógicas: na da progressão a ser estabelecida em função de estudos, e, sobretudo, na lógica da análise das capacidades iniciais dos aprendizes (Bronckart e Dolz 2002).

A ultrapassagem de obstáculos encontrados na aprendizagem da escrita pelo aluno implica uma reorganização dos conhecimentos e do funcionamento da escrita. Dolz, Gagnon e Decândio (2010) citam Simard (1992) ao definir dificuldade como todo obstáculo que pode perturbar a aprendizagem e que todo aprendiz de produção escrita deve superar. Quando os obstáculos persistem de maneira recorrente e o aluno mostra perturbações sistemáticas ou incapacidade para superar os obstáculos característicos da aprendizagem, a dificuldade de escrita se torna problema de aprendizagem.

Os autores abordam a importância de conhecer as fontes das dificuldades de escrita para bem organizar as atividades de ensino. De modo geral, as mais correntes são as seguintes:

- Motivacionais (trata-se de fontes associadas à canalização das necessidades do aprendiz, à qualidade e à intensidade do investimento na escrita e a relação entre o esforço feito e os resultados obtidos);
- Enunciativas (a fonte da dificuldade é a entrada do sujeito no texto, o modo que leva em conta e implica o outro no texto, a indexação adequada das diferentes instâncias responsáveis pela enunciação);
- Procedimentais (envolvem as estratégias convocadas durante a escrita, bem como as operações aplicadas para ultrapassar obstáculos);
- Textuais (a fonte das dificuldades envolve os conhecimentos insuficientes em relação ao gênero textual a ser produzido e a não-conformidade com as convenções e as regularidades que os caracterizam – coerência, progressão temática, organização, segmentação e conexão entre as partes do texto, a gestão do paratexto, coesão verbal, coesão nominal);
- Linguísticas (envolvem o uso das unidades linguísticas, lexicais e a construção das frases);
- Ortográficas
- Sensório-motoras (a mão ou o olho nem sempre seguem, de modo adequado, o pensamento e atividade de escrita. As dificuldades sensório-motoras podem causar graves deficiências).

De acordo com os autores, Guignard (1988) trata o erro da seguinte forma:

O erro é construtivo se for encarado como um fenômeno normal e necessário que não se abandona ao acaso. Se quisermos evitar que o erro não conduza ao sentimento de insucesso, ele deve ser tratado racionalmente, analisado, compreendido, significativo. Esse tratamento não é fácil e deveria ser um elemento importante na formação dos professores.

Para os alunos, durante a produção textual ou revisão, as questões ortográficas são sinônimos de dificuldades. Simard (1992), segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), assinala o fato de que, na população, geralmente se confunde norma ortográfica e aprendizagem do saber – escrever, constituindo uma das dimensões da escrita que se encontra hipertrofiada. O autor

acrescenta ainda que essa supervalorização da ortografia leva a “uma grave desqualificação social” dos indivíduos que cometem erros na escrita.

Em relação às produções escritas, uma parte dos erros se constitui como uma passagem obrigatória que permite a apropriação das convenções da escrita. Freinet por exemplo, enfatizou a importância da prática da escrita para aprender a escrever. Quer sejam as escritas emergentes dos alunos mais novos, quer sejam as escritas inventadas, quando ainda não conhecem o sistema, quer sejam as “aproximadas”, quando escrevem inspirando-se nos escritos que observam, ou ainda, as produções escritas ao longo da escolaridade, a aprendizagem da escrita implica a colocação dos alunos na prática de situações novas, pois nelas estão novos desafios a serem enfrentados, novos obstáculos a serem superados.

Um dos objetivos da avaliação formativa é justamente o de detectar os erros e os disfuncionamentos em relação às tarefas de aprendizagem. Evidentemente, esse tipo de avaliação influencia as atividades de ensino e de aprendizagem: a avaliação formativa evita as resistências e obstáculos da escrita e permite que os levemos em conta na elaboração de novos dispositivos didáticos. As modalidades de intervenção nesse nível não podem ser únicas e esperadas, mas, ao contrário, devem ser diversificadas, progressivas e modulares. Assim, a intervenção permite ajustarmos as atividades e o processo, em função das produções intermediárias do aprendiz (DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010).

Para Koch & Elias (2009) a escrita pode se constituir mais formalmente ou mais informalmente. O como dizer o que se quer dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes / reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Para a atividade de escrita, o produtor precisa ativar “modelos” que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, levando em conta elementos que entram em sua composição, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação.

Graciliano Ramos faz uma citação sobre o escrever:

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem

o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas penduram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso: a palavra foi feita para dizer (RAMOS, GRACILIANO, 2008).

O tema “escrita” foi abordado para apresentar os problemas que os alunos enfrentam ao escrever, e principalmente quando é solicitado a produção de um texto. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os alunos precisam organizar as ideias, se preocupar com a coerência, com os episódios, observar a estrutura, pontuação, paragrafação e ortografia. São muitos aspectos que quando são cobrados todos em uma única produção os alunos ficam desorientados e desmotivados.

A escrita e as questões ortográficas são importantes na produção de texto, mas antes disso, há outros itens que precisam ser observados, como coerência, sequência, estrutura. Além disso, o ensino da escrita deve estar dentro de um contexto.

Uma das funções da linguagem é proporcionar a interação entre as pessoas, permitindo as manifestações das condições sociais, atitudes individuais, avaliações, julgamentos...

Partindo deste princípio, temos ainda questões particularmente relacionadas à linguagem escrita: diferindo-se da fala pelas condições de produção, a escrita é “menos dependente do contexto situacional, permite um planejamento verbal mais cuidadoso, é mais sujeita a convenções prescritivas, é um produto permanente” (KATO, 2002).

No contexto escolar, considerando que a aquisição da linguagem escrita é uma construção permanente, que não termina somente ao final da alfabetização, inicia-se a questão: como ocorre a interferência do professor na produção de seus alunos? A mera correção normativa, ortográfica, é subsídio suficiente para um aluno desenvolver sua escrita? Infelizmente, ainda existem professores que agem dessa forma, e geralmente encontram-se intrigados pela influência oral na escrita, resultando num equivocado julgamento de que o aluno “não sabe a gramática”.

Muitas vezes, o que ocorre é que o professor desconhece que faz parte da aquisição da escrita uma transição, partindo da oralidade, o que torna a produção do aluno parcialmente incoerente, por utilizar diferentes mecanismos de coesão.

Em muitas situações, ao corrigir as produções de texto, era apontado aos alunos os erros ortográficos e gramaticais. Hoje, deve-se ter como ponto de partida a importância de valorizar primeiro o texto, deixar que os alunos reflitam sobre sua estrutura, para depois, num último momento fazerem a correção ortográfica.

Ao enfatizar o ensino da escrita não se deve ignorar a fala, pois a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa oral e do monólogo (MARCUSCHI, 2008).

2.2. A RELAÇÃO ENTRE TEXTO E GÊNERO

O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise (MARCUSCHI, 2008).

Para o autor, atualmente a noção de gênero já não está apenas vinculada à literatura, como lembra Swales (1990), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”.

O estudo de gêneros textuais tem se tornado um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Assim, a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação. Aliás, esse será um aspecto bastante interessante, pois todos os gêneros têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma. Daí falharem os estudos estritamente formais ou estruturais do gênero. Tendo isto em vista Marcuschi (2008) cita Bathia, que frisa: *Esse aspecto tático da construção do gênero, sua interpretação e uso é provavelmente um dos fatores mais relevantes para dar conta de sua popularidade atual no campo dos estudos do discurso e da comunicação* (Bhatia, 1997).

Na realidade, o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social (Miller, 1984) corporificadas na linguagem, somos levados a ver o gênero como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam fluidos (apud MARCUSCHI, 2008).

Um das teorias centrais a ser defendida e adotada por Marcuschi (2008) é a de que é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Isso porque toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Daí a centralidade da noção de gênero textual no trato sociointerativo da produção linguística. Em consequência, estamos submetidos a tal variedade de gêneros textuais, a ponto de sua identificação parecer difusa e aberta, sendo eles inúmeros, tal como lembra Bakhtin (1979), mas não infinitos.

De acordo com Herculano⁵ (2009), em seu artigo “Reversibilidade de função: uma explicação possível para a complicação da leitura”, Bakhtin, pesquisador russo que no início do século XX se dedicou aos estudos linguísticos e literários, provavelmente foi o primeiro a utilizar o sentido de gênero para definir de forma mais abrangente a grande diversidade encontrada de textos.

Segundo para Bakhtin (apud Herculano, 2009), os textos produzidos nas diferentes situações comunicativas, também se difeririam entre si, por possuírem características próprias, provenientes dessas situações, que os definiriam e os distinguiriam. O autor entende que o processo de formação dos sentidos em uma sociedade reflete em um conjunto de discursos que por meio dos quais as pessoas fazem uso quando interagem. A esse conjunto, Bakhtin nomeia de gêneros de discursos e os definem como relativamente estáveis, caracterizados por suas formas linguísticas e por suas posições específicas ao tema, sua composição, seu estilo.

A esses elementos, o autor observa:

[...] fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de

⁵ www.uniesp.edu.br/revista/revista8

utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos. (ZANUTTO; OLIVEIRA, 2004).

Deste modo, a noção bakhtiniana de gênero de discurso engloba os produtos da atividade da linguagem em seu funcionamento constante dentro de uma sociedade, produtos que apresentam traços relativamente estáveis e disponíveis para todos no momento de sua formulação ou em momentos posteriores. Assim, a compreensão de um texto dá-se com base na apreensão desses elementos identificadores de um gênero, resumindo-se ao texto, de gêneros textuais.

O teórico russo ainda distingue os gêneros em primários e secundários. Ancorado na situação em que se desenvolve, articulando-se estreitamente com ela, o gênero primário é geralmente orla. O gênero secundário, por sua vez, envolve uma antecipação de conteúdos, da organização e das unidades linguísticas. Ele é objeto de uma mediação e sua forma é geralmente escrita. O primário provém das trocas verbais ordinárias, enquanto os secundários são resultantes do discurso literário, científico ou ideológico, nascendo de trocas culturais mais formais. Gêneros primários e secundários estão em constante interação: os secundários absorvem e transmutam os primários e, em consequência, perdem a relação imediata com o contexto real existente e com os enunciados do outro (BAKTHIN, 1984).

Marcuschi (apud Herculano, 2009) complementa a noção bakhtiniana de gênero. Para ele, a funcionalidade dos gêneros não se resume apenas ao campo linguístico, por também cumprir um papel cultural e social. Segundo o autor, “os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Dessa forma, percebemos que a escolha de determinado gênero não acontece de forma aleatória ou espontânea, porém é definida segundo um conjunto de parâmetros diversos, como o objeto do texto, o locutor, o interlocutor, o assunto, etc. E, assim, para a caracterização de um gênero textual, não são observados aspectos apenas formais ou linguísticos, mas, também, a funcionalidade e a própria situação comunicativa.

Em Marcuschi (2008), quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MILLER, 1984).

O autor cita Bronckart (1999) que afirmou que a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção nas atividades comunicativas humanas, o que permite dizer que os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa individual.

Para Koch & Elias (2009), Schneuwly & Dolz (s/d) desenvolvem a ideia de que gênero é o meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no que diz respeito ao ensino da produção e da compreensão de textos, escritos ou orais, uma ação da linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto.

2.3. A PRODUÇÃO DE TEXTO E O NARRATIVO

Nas aulas de Língua Portuguesa, a produção textual dos alunos é um tema corrente nos planejamentos dos professores. Contudo, para que esta área do estudo da língua possa ser efetivamente trabalhada, é importante que o professor tenha uma concepção de linguagem condizente com seus objetivos.

Quando nos referimos a texto é importante ressaltar a diferença entre texto falado e texto escrito. De acordo com Koch & Elias (2009), o texto falado apresenta-se em se fazendo, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado. No texto falado, planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação.

No início da escolaridade é comum observarmos as marcas da oralidade nas produções textuais. Tanto o texto falado quanto o texto escrito precisam adequar-se às exigências do modelo e isto não é tarefa fácil. Porém, aos poucos, estas marcas deverão ser eliminadas.

As autoras apresentam outro aspecto presente no texto falado que é a repetição que ocorre com frequência, podendo mesmo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual; ela constitui muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.

Koch & Elias (2008) mencionam: “Em textos de crianças em fase de aquisição da escrita, são comuns as repetições, não só aquelas que poderiam ser eliminadas no texto escrito, como também as mencionadas anteriormente (KOCH, 1992, 1997)”.

Segundo Campagnon (apud Oliveira, s/d) se a literatura fala da vida, ela se expande para as mais diversas formas de movimentação cultural. Textos diversos, imagens do cotidiano, grafites, músicas, paisagens, fotografia, arquitetura, enfim, todos esses elementos seriam foco de interesse do literário. A literatura se aproveita de todos esses “textos”, pois eles narram a sociedade, o homem, a sua relação com o mundo.

Para Marcuschi (2008), os linguistas teóricos e os aplicados chegaram ao consenso que o ensino de língua deva dar-se através de textos. A questão não reside no consenso ou na aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que são muitas as formas de se trabalhar texto.

O autor ressalta que o problema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas. Com efeito, introduziu-se o texto como motivação para o ensino sem mudar as formas de acesso, as categorias de trabalho e as propostas analíticas.

Sendo assim, o problema não só reside nas formas de acesso ao texto e sim nas formas de sua apresentação. Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando conjunto de frases soltas e, em outras, têm-na em excesso, causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, para o autor, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola.

Devido à enorme variedade de textos narrativos, não é possível abordar todos ao mesmo tempo, mesmo porque, cotidianamente, novas formas de narrar vão sendo criadas tanto na linguagem escrita quanto na oral, e, a partir destas, vão surgindo novos tipos de textos narrativos.

O foco deste trabalho será a análise de contos. Como vimos até o momento, não é fácil ensinar a produção de textos na escola e com esta análise serão levantados alguns problemas encontrados na prática pedagógica durante o processo de produção do texto narrativo e serão apresentados propostas para melhorar o seu rendimento a partir da experiência em sala de aula.

Para isto, foram analisados textos narrativos do gênero *conto etiológico* de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I, em um colégio particular de São Paulo.

Entre os diversos motivos, o gênero conto foi o escolhido, pois este faz parte da vida das crianças desde muito cedo, com os contos tradicionais que os pais contavam aos seus filhos e que, nos anos iniciais de escolarização, tiveram grande contato.

Onde podemos dizer que começa realmente a fantasia e acaba a realidade? Que memória nos atraiçoa? Que esperança nos desmente? Hoje em dia sabemos como são fundamentais para o crescimento das crianças as histórias, esses enredos onde a realidade e a fantasia convergem para um ponto de encontro e de compreensão.

Luís da Câmara Cascudo em “*Contos tradicionais do Brasil*” (1986), afirma ser impossível precisar quando surgiu o primeiro conto popular. Os registros escritos mais antigos datam de cerca de 3200 A.C. Mas, muito antes disso, o homem já contava.

Acredita-se que, no começo, o homem falava de seus acontecimentos cotidianos. Ao mesmo tempo, observava os fenômenos naturais, o ambiente em que vivia e perguntava-se sobre suas origens e seu papel no universo. Criava suas próprias respostas, muitas vezes recorrendo à imaginação para explicar aquilo que sua razão não podia compreender. Suas interpretações, então, adquiriam voz em forma de narrativas. E o homem contava suas histórias para os outros homens, que as ouviam e reinterpretavam, muitas vezes adaptando-as à sua realidade, transformando-as. E as contavam a outros homens. O ciclo se repetia e as histórias espalhavam-se por toda a parte.

Fruto da oralidade e do espírito inventivo. Criado, narrado e ouvido pelo povo. Transmitido de gerações a gerações. O conto popular é testemunha de usos, costumes, ideias, práticas, saberes, decisões e julgamentos. Carrega em si informações históricas, antropológicas, sociológicas, linguísticas e psicológicas, despertando o interesse de todas as ciências humanas.

Porém, mais do que somente objeto de estudo, as histórias populares encantam, divertem, fazem sonhar, pensar, refletir. Aguçam a imaginação, trazem recordações, despertam a curiosidade e motivam a criação. São vivas.

Para os alunos de 5º ano, observou-se que, esses contos tradicionais não são tão atrativos e, por fazer parte do conteúdo programático, optou-se pelo conto etiológico que procura dar explicação para a origem das coisas e dos seres.

Além disso, a escolha do texto como unidade base para o ensino da escrita merece ser comentada. A construção de um texto não é um simples jogo de composição feito no quadro de um processo cumulativo ou auditivo. O aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que vai do simples ao complexo, mas no contexto de um processo de construção em situações complexas de comunicação. A produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que não se encontram do mesmo modo em todos os textos.

Sobre a produção textual, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam cinco operações mais importantes para a produção:

- A contextualização (consiste em interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente, isto é, um todo que faz sentido na situação);
- O desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero (refere-se à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes, progressão temática);
- A planificação em partes (um texto é uma sequência que apresenta uma organização e os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular);
- Textualização (processo de aplicação e de linearização do conjunto de marcas linguísticas que constituirão o texto, coesão);
- Releitura, revisão, reescrita de textos durante a produção ou após um esboço (implica o retorno do produtor a seu texto e/ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo).

Em Koch & Elias (2009) todos nós, falantes / ouvintes, escritores / leitores, construímos ao longo de nossa existência, uma competência metagenérica, que diz respeito ao conhecimento de gêneros textuais, caracterização e função. É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos.

Ainda, é essa competência que possibilita aos sujeitos de uma interação não só de diferenciar os diversos gêneros, isto é, saber se estão diante de um horóscopo, um bilhete, um diário, uma anedota, um poema, um telegrama, uma aula, uma conversa telefônica, etc., como também de identificar as práticas sociais que os solicitam. Além disso, somos capazes de

reconhecer se, em um texto, predominam sequências de caráter narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo.

Isto é, o contato com os textos da vida cotidiana exercita a nossa capacidade metatextual, que vai nos orientar quando da construção e intelecção de textos.

Dessa forma, as autoras afirmam que todas as nossas produções, quer orais, quer escritas, se baseiam em formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo a que denominamos gêneros. Tanto a língua quanto os gêneros apresentam grande heterogeneidade.

Por sua vez, Koch (2004, apud Koch & Elias, 2009) defende a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e a compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita (e também oral).

De acordo com Koch & Elias (2009), uma das estruturas mais frequentemente estudada é a narrativa. Por tanto, as sequências narrativas apresentam uma sucessão temporal/casual de eventos, ou seja, há sempre um antes e um depois, uma situação inicial e uma situação final, entre as quais ocorre algum tipo de modificação de um estado de coisas.

Cabe, pois, à escola:

- Possibilitar ao aluno o domínio do gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, de modo a ser capaz de compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Para realizar tais objetivos, torna-se necessária uma transformação, ao menos parcial, do gênero.
- Colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são.

Acredita-se, pois, que o ensino de leitura / produção textual com base nos gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento da produção textual.

Para que ocorra uma situação de interação na produção textual é necessária a atuação com base no contexto. É o contexto que possibilita a compreensão do enunciado. Mas o que é contexto?

De acordo com Koch & Elias (2009), no quadro do desenvolvimento da Linguística Textual, o contexto foi concebido de diversas maneiras. Porém, a preocupação deste trabalho não é com o conceito de contexto, mas sim, com a questão: Por que o produtor de um texto deve dar atenção especial ao contexto?

Não se pode falar em texto sem contexto, isso porque, ancorada em uma abordagem interacional da linguagem de base sociocognitiva, toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais.

Sinteticamente, para as autoras, quer dizer:

- Quem escreve o faz sempre para alguém de modo a levar em conta o histórico que possui sobre o interlocutor;
- Quem escreve o faz guiado por um objetivo;
- Quem escreve o faz com base em um conjunto de conhecimentos, tanto é assim que não se pode produzir qualquer texto de qualquer forma em qualquer situação.

De fato, a intenção é justamente chamar a atenção, especialmente daquele que realiza uma atividade de escrita, para os fatores contextuais, pois, quanto mais estivermos conscientes de sua relevante função, mais chances teremos de sucesso em nosso empreendimento interacional. Isso porque o contexto:

- Possibilita avaliar o que é adequado ou não adequado do ponto de vista dos modelos interacionais construídos culturalmente;
- Possibilita pôr em saliência o tópico discursivo e o que é esperado em termos da continuidade temática e progressão textual;
- Possibilita a produção de inferências e de sentido;
- Possibilita explicar ou justificar o que foi dito;
- Possibilita explicar ou justificar o que é dito e o que não deve ser dito.

De acordo com Koch & Elias (2009) e segundo as palavras de Kerbrat-Orecchioni (1996), citadas por Marcuschi (2007): o contexto é “um conjunto de dados de natureza não objetiva, mas cognitiva”, que se acham interiorizados pelos interlocutores e mobilizáveis sempre que necessário no ato da enunciação.

Marcuschi (2008), pontua que as relações contextuais se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva (o que envolve os conhecimentos individuais e coletivos). Não se pode produzir nem entender um texto

considerando apenas a linguagem. O nicho significativo do texto (e da própria língua) é a cultura, a história e a sociedade. Esta inserção pode dar-se de diversas formas e por isso um texto pode ter várias interpretações, embora não inúmeras nem infinitas. Mas mesmo essas várias interpretações devem ser coerentes entre si e com isso não podem ser incompatíveis.

Quando se ensina alguém a lidar com textos, ensina-se mais do que usos linguísticos. Ensinam-se operações discursivas de produção de sentidos dentro de uma dada cultura com determinados gêneros como formas de ação linguística.

Para uma melhor operacionalização dos critérios de textualização, temos alguns elementos importantes que devem ser considerados na produção textual. São eles: coesão, a coerência, a intencionalidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a informatividade.

Não resta dúvida de que o ensino deve ser culturalmente sensível. O problema central é: como isso pode e deve passar para o livro didático num país culturalmente heterogêneo como o nosso? Este aspecto é muito polêmico e sobre ele não há consenso.

2.3.1. O TRABALHO DO TEXTO NARRATIVO EM SALA DE AULA

Escrever um texto é tentar se comunicar produzindo sentidos. Trata-se de uma atividade complexa, que coloca em ação uma série de operações languageiras, indo da contextualização à textualização e que também recorre à dimensões psicológicas e sociais que ultrapassam a dimensão linguística. Efetivamente as produções escritas dos alunos são geralmente muito pouco estruturadas e trazem inúmeros problemas em diversos níveis. Uma vez identificados esses problemas, impõe-se a tarefa de selecionar os que merecem um tratamento didático, o que é relativamente complexo. A idade e o percurso dos aprendizes, as expectativas escolares nos diferentes níveis de escolarização, o trabalho realizado e o momento da aprendizagem desempenham um papel importante.

Atualmente vemos que um dos textos mais utilizados em sala de aula é o texto narrativo. No entanto, devido a este grande uso, alguns problemas são encontrados, entre eles a dificuldade por parte dos alunos na elaboração de textos narrativos coesos, no que diz respeito à cronologia dos fatos e coerência entre as três partes: situação inicial, fazer transformador e situação final.

No artigo “Estudando o texto narrativo através das teorias de Propp, Bremond e Larivaille: um trabalho com 1ª e 2ª séries para a construção de textos mais coerentes”, de

Monteiro e Maioli⁶, há uma afirmação de Gillig (1999) que deve ser refletida por todos os educadores: “O professor muitas vezes, se esquece que necessita inicialmente de uma informação no sentido literal do termo, e de um tratamento dessa informação, por isso ao trabalhar com o texto narrativo, seria interessante o professor conhecer os elementos que compõem o conto”.

Isso porque se acredita que, se o aluno tiver como base o conhecimento da estrutura narrativa, é provável que consiga produzir melhores textos, ou seja, se tiver a oportunidade de conhecer e entender melhor a estrutura e funcionamento de um texto narrativo, ele poderá produzir textos com mais coesão, coerência e, principalmente, com uma lógica temporal, reconstruindo fatos e situando as personagens num determinado contexto.

Mas de que forma conseguir textos narrativos coerentes, coesos e estruturados?

Uma chave importante e a primeira antes da realização da produção de texto é a consigna (que deve ser bem elaborada), na qual o aluno precisa compreender a atividade proposta.

A situação de produção implica diversos fatores, tais como: o que os alunos estão estudando, sobre o que estão discutindo ou lendo na sala de aula, o que o professor ou as atividades pedem que eles façam, etc.

Marcuschi (2008), apresenta um modelo de trabalho com base nas sequências didáticas de acordo com o “*modelo de trabalho em sequências didáticas de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly para o ensino de gêneros nas séries fundamentais (2004)*”. Essas sequências envolvem 4 fases. São elas:

- I- Apresentação da situação
 - a- Primeiro vem uma apresentação inicial da situação em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelos alunos. Define-se a modalidade: se escrita ou se oral.
 - b- A primeira dimensão da proposta leva em conta o projeto coletivo para a produção do gênero a ser trabalhado. Aqui se decide qual o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido, qual a sua modalidade; a forma que terá a produção: se para rádio, televisão, papel, jornal, etc.

⁶ www.alb.com.br – acesso em 8/3/2011 às 9h45

- c- A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos. Isto deve ter relação com o gênero e pode exigir alguma pesquisa que deva ser feita em classe. De que área se trata e sobre o que falarão ou escreverão. É importante que nesta fase sejam apresentados exemplares do gênero a ser realizado. Os alunos podem ler textos do mesmo gênero ou ouvir, se for o caso de gêneros orais. Os alunos podem discutir sobre a questão. O primeiro encontro com o gênero pode ter o acompanhamento do professor para se discutir aspectos de sua organização.

II- A primeira produção

- a- O segundo passo é a primeira produção. Essa produção inicial é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Ela é avaliada formativamente pelo professor recebendo nota.
- b- Essa primeira produção pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com o gênero. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto cai ser avaliado e revisado tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração.

III- Os módulos

- a- Seguem-se então os módulos, que podem ser vários, até que se tenha treinado suficientemente a produção para a elaboração final do texto com sua avaliação somativa que testa o aprendizado. A construção dos módulos deve ser de tal modo que dê conta dos problemas aparecidos até agora. Eles não são fixos, mas seguem uma sequência que vai do mais complexo ao mais simples para, no final, voltar ao complexo que é a produção textual.
- b- No início dos módulos, trabalham-se os problemas que apareceram na primeira produção. Trata-se de “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” após terem sido identificados os problemas. Por exemplo:
- Como foi a representação da situação de comunicação? (destinatários, objetivos, gênero, modalidade, etc.);

- Como foi a elaboração dos conteúdos? (verificar os conteúdos, analisar as notas que foram feitas, as fontes, etc.);
 - Como foi o planejamento do texto? (observar se o gênero obedeceu à organização estrutural adequada, por exemplo, se foi uma entrevista, como está a ordem da P – R, se foi um conto, se foi uma notícia, uma receita, etc.);
 - Como foi a realização do texto? (observar como foi a seleção lexical, as estruturas sintáticas e todos os elementos ligados a esse nível semântico da expressão).
- c- Em seguida, podem-se fazer atividades de observação e análise de textos com o objetivo de identificar se o gênero foi bem produzido, se tem outras alternativas; podem-se comparar os textos produzidos e partir para a análise coletiva de problemas específicos os gerais, etc. Num segundo momento, pode-se tratar de tarefas simplificadas de produção de textos, em que se trabalhariam aspectos pontuais, por exemplo, transformar uma sequência descritiva em argumentativa ou encaixar um trecho que monte uma argumentação ou uma exposição explicativa necessária ou então variar o texto em algum de seus aspectos. Por fim, trata-se de chegar à elaboração de uma linguagem comum, tendo em vista o fato de se poder falar sobre o que se está fazendo. É o momento de elaborar uma forma de ver o próprio trabalho.
- d- Num terceiro módulo, depois de o aluno ter aprendido a falar sobre o gênero e adquirido meios de observá-lo sob vários pontos de vista, ele deve adquirir uma linguagem técnica para se expressar sobre o que está fazendo. Pode até elaborar seu glossário a respeito do gênero ou das atividades desenvolvidas. É o momento de capitalizar todas as aquisições feitas ao longo dos outros módulos sobre o gênero em produção.

IV- Produção final

Esta parte da sequência é reservada à produção final do gênero. Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. Aqui o professor pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno. Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que faz,

por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido.

Conforme a proposta acima fica claro que é possível e desejável ensinar gêneros textuais e que isso deva ocorrer de forma ordenada. O professor neste caso, tem papel fundamental como mediador. É necessário ter objetivos bem definidos para que as etapas do modelo ocorram com tarefas específicas, com grau ascendente de dificuldades e que permita a articulação da produção do gênero textual com outros domínios da língua.

As seqüências didáticas visam o aperfeiçoamento das práticas de escrita e de produção oral e estão principalmente centradas na aquisição de procedimentos e de práticas (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004).

2.4. PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS, DE ACORDO COM OS PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais)

Antes de tratar sobre os PCN, será apresentada uma referência às considerações de Marcuschi (2008), sobre a proposta. Para o autor:

Diante da multiplicidade de gêneros existentes e diante da necessidade de escolha, pergunta-se: será que existe algum gênero ideal para o tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros? Esta questão está enfocada no momento em que nos dedicamos a analisar e sugerir seqüências didáticas, mas desde logo deve ficar claro que não há uma resposta consensual. Os próprios PCN têm grande dificuldade quando chegam a este ponto e parece que há gêneros mais adequados para a produção e, outros, mais adequados para a leitura, pois tudo indica que, em certos casos, somos confrontados apenas com um consumo receptivo e, em outros casos, temos de produzir textos. Assim, um bilhete, uma carta pessoal e uma listagem são importantes para todos os cidadãos, mas uma notícia de jornal, uma reportagem e um editorial são gêneros menos praticados pelos indivíduos, mas lidos por todos.

As questões levantadas pelo autor, sem dúvida, são também por nós enfrentadas na hora de decidir o trabalho efetivo com os alunos.

Mesmo com este questionamento e crítica de Marcuschi (2008), é inegável as contribuições significativas dos PCN para o desenvolvimento com textos, tanto em relação à leitura quanto em relação com a escrita. Neste trabalho, o foco estará voltado para a produção textual da narrativa.

Assim, de acordo com os PCN, produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos.

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão (conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto) e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto, inequivocamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poemas, etc.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa na escola podem ser considerados como resultantes da articulação de três variáveis: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento (é tudo o que, sendo observável pelo sujeito, torna-se foco de seu esforço de conhecer), é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais

vitais para a plena participação numa sociedade letrada. Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. Porém o texto se insere em uma situação comunicativa de fato.

Conforme os parâmetros, o bloco de conteúdos “Língua escrita: usos e formas” subdivide-se em “Prática de leitura” e “Prática de produção de texto”, que, por sua vez, se desdobra em “Aspectos discursivos” e “Aspectos notacionais”.

A maioria dos guias curriculares em vigor já não organiza os conteúdos de Língua Portuguesa em alfabetização, ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação é a que ainda prevalece. Esses conteúdos também são propostos, mas estão organizados em função do eixo USO REFLEXÃO → USO. Aparecem, portanto, como “Prática de leitura”, “Prática de produção de texto” e “Análise e reflexão sobre a língua”.

De maneira mais específica, considerar a organização dos conteúdos no eixo USO → REFLEXÃO → USO significa compreender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos. Quer dizer: as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem à práticas de uso da linguagem — de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em função do eixo USO → REFLEXÃO → USO pressupõe um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de

aprofundamento e sistematização. Para garantir esse tratamento cíclico é preciso sequenciar os conteúdos segundo critérios que possibilitem a continuidade das aprendizagens. São eles: considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos; considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora.

Os PCN apresentam alguns princípios e orientações para o trabalho didático com os conteúdos, visando o alcance dos objetivos propostos para a área. Parte-se da concepção de que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, há uma estreita relação entre o que e como ensinar. Mais do que isso: parte-se do pressuposto de que a própria definição dos conteúdos é uma questão didática que tem direta relação com os objetivos colocados.

Um exemplo: se o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é — muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO → REFLEXÃO → USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades linguísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia.

Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece. A questão é então de natureza didática. Nesse sentido, a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar.

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto — considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos — que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida.

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever.

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado aos seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. Por exemplo: se o que deseja é convencer o leitor, o escritor competente selecionará um gênero que lhe possibilite a produção de um texto predominantemente argumentativo; se é fazer uma solicitação a determinada autoridade, provavelmente redigirá um ofício; se é enviar notícias a familiares, escreverá uma carta.

Um escritor competente é: alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero; capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento; um leitor competente, capaz de

recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção.

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, frequentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem ideias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. Uma das prováveis razões dessas dificuldades para redigir pode ser o fato de a escola colocar a avaliação como objetivo da escrita.

Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas.

A materialidade da escrita, que faz do seu produto um objeto ao qual se pode voltar, permite separar não só o escritor do destinatário da mensagem (comunicação a distância), como também permite romper a situação de produção do texto, separando produtor e produto. Essa possibilidade cria um efeito de distanciamento que permite trabalhar sobre o texto depois de uma primeira escrita. A maioria dos escritores iniciantes costuma contentar-se com uma única versão de seu texto e, muitas vezes, a própria escola sugere esse procedimento. Isso em nada

contribui para o texto ser entendido como processo ou para desenvolver a habilidade de revisar. O trabalho com rascunhos é imprescindível. É uma excelente estratégia didática para que o aluno perceba a provisoriedade dos textos e analise seu próprio processo.

Nesse sentido, a revisão do texto assume um papel fundamental na prática de produção. É preciso ser sistematicamente ensinada, de modo que, cada vez mais, assuma sua real função: monitorar todo o processo de produção textual desde o planejamento, de tal maneira que o escritor possa coordenar eficientemente os papéis de produtor, leitor e avaliador do seu próprio texto. Isso significa deslocar a ênfase da intervenção, no produto final, para o processo de produção, ou seja, revisar, desde o planejamento, ao longo de todo o processo: antes, durante e depois. A melhor qualidade do produto, nesse caso, depende de o escritor, progressivamente, tomar nas mãos o seu próprio processo de planejamento, escrita e revisão dos textos. Quando isso ocorre, pode assumir um papel mais intencional e ativo no desenvolvimento de seus procedimentos de produção.

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. É importante que essas situações sejam planejadas de tal forma que os alunos apenas se preocupem com as variáveis que o professor priorizou por se relacionarem com o desenvolvimento do conteúdo em questão.

Quando se pretende formar escritores competentes, é preciso também oferecer condições de os alunos criarem seus próprios textos e de avaliarem o percurso criador. Evidentemente, isso só se torna possível se tiverem constituído um amplo repertório de modelos, que lhes permita recriar, criar, recriar as próprias criações. É importante que nunca se perca de vista que não há como criar do nada: é preciso ter boas referências. Por isso, formar bons escritores depende não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura.

A possibilidade de avaliar o percurso criador é importante para a tomada de consciência das questões envolvidas no processo de produção de textos. Isso é algo que depende de o professor chamar a atenção para certos aspectos, fazer com que os alunos exponham suas preferências, dificuldades ou as alternativas escolhidas e abandonadas — o percurso propriamente. Esse trabalho de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um

controle maior sobre seu processo criador. Uma contribuição importante é conhecer o processo criador de outros autores, seja por meio de um contato direto, seja por meio de textos por eles escritos sobre o tema ou de vídeos, entrevistas, etc. O importante, de qualquer forma, é dar sentido às atividades de escrita.

Um espaço privilegiado de articulação das práticas de leitura, produção escrita e reflexão sobre a língua (e mesmo de comparação entre linguagem oral e escrita) é o das atividades de revisão de texto. Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Durante a atividade de revisão, os alunos e o professor debruçam-se sobre o texto buscando melhorá-lo. Para tanto, precisam aprender a detectar os pontos onde o que está dito não é o que se pretendia, isto é, identificar os problemas do texto e aplicar os conhecimentos sobre a língua para resolvê-los: acrescentando, retirando, deslocando ou transformando porções do texto, com o objetivo de torná-lo mais legível para o leitor. O que pode significar tanto torná-lo mais claro e compreensível quanto mais bonito e agradável de ler. Esse procedimento — parte integrante do próprio ato de escrever — é aprendido por meio da participação do aluno em situações coletivas de revisão do texto escrito, bem como em atividades realizadas em parceria e sob a orientação do professor, que permitem e exigem uma reflexão sobre a organização das ideias, os procedimentos de coesão utilizados, a ortografia, a pontuação, etc. Essas situações, nas quais são trabalhadas as questões que surgem na produção, dão origem a um tipo de conhecimento que precisa ir se incorporando progressivamente à atividade de escrita, para melhorar sua qualidade. Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto.

A revisão de texto, como situação didática, exige que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, pois não é possível tratar de todos ao mesmo tempo. Ou bem se foca a atenção na coerência da apresentação do conteúdo, nos aspectos coesivos e pontuação, ou na ortografia. E, quando se toma apenas um desses aspectos para revisar, é possível, ao fim da tarefa, sistematizar os resultados do trabalho coletivo e devolvê-lo organizadamente ao grupo de alunos.

Para os escritores iniciantes, assim mesmo, esta pode ser uma tarefa complexa, pois requer distanciamento do próprio texto, procedimento difícil especialmente para crianças pequenas. Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.

Quer seja com toda a classe, quer seja em pequenos grupos, a discussão sobre os textos alheios e próprios, além do objetivo imediato de buscar a eficácia e a correção da escrita, tem objetivos pedagógicos importantes: o desenvolvimento da atitude crítica em relação à própria produção e a aprendizagem de procedimentos eficientes para imprimir qualidade aos textos.

A progressiva autonomia que se espera no desempenho dos alunos depende tanto de suas possibilidades cognitivas como da complexidade dos conteúdos ensinados. Considerando que esses fatores se constituem critérios de sequenciação que, por sua vez, definem o nível de aprofundamento dos conteúdos ensinados, a expectativa é de que os alunos tenham um desempenho mais autônomo em relação àqueles conteúdos que já vinham sendo trabalhados de forma sistemática anteriormente.

As práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de: produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados; utilizar recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal; empregar a regência verbal e concordância verbal e nominal; revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento;

A análise e a reflexão sobre a língua deve ocorrer em diversos momentos como: durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever; depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo, considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia; exploração das possibilidades e recursos da linguagem que se usa para escrever, a partir da observação e análise de textos especialmente bem escritos; derivação de regras ortográficas; concordância verbal e nominal (e outros

aspectos que se mostrem necessários a partir das dificuldades de redação); relações entre acentuação e tonicidade: regras de acentuação.

Espera-se que o aluno, após a realização do trabalho, seja capaz de:

- Escrever textos com pontuação e ortografia convencional, ainda que com falhas, utilizando alguns recursos do sistema de pontuação.

Espera-se que o aluno já demonstre conhecimento de regularidades ortográficas e saiba utilizar o dicionário e outras fontes impressas para resolver as dúvidas relacionadas às irregularidades. Espera-se também que demonstre conhecimento sobre o sistema de pontuação, segmentando o texto em frases, pontuando diálogos, etc.

- Produzir textos escritos, considerando características do gênero, utilizando recursos coesivos básicos

Espera-se que o aluno produza textos respeitando as características próprias de cada gênero, no que se refere tanto aos aspectos discursivos quanto às características gráfico-espaciais (paginação), utilizando os recursos coesivos básicos (nexos e pontuação) e apropriados.

- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los

Espera-se que o aluno, tanto enquanto produz textos quanto após terminar a sua escrita, volte a eles, procurando aprimorá-los e dar-lhes uma melhor qualidade.

- Escrever textos considerando o leitor

Espera-se que o aluno desenvolva procedimentos que levem em conta as restrições que se colocam para o escritor pelo fato de o leitor de seu texto não estar presente fisicamente no momento de sua produção, quer seja esse leitor determinado (uma pessoa em específico) ou não.

Por fim, os PCN tratam da refacção na produção de textos, de forma que na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar. Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.

Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:

- . permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente;

- . possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto;

Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada.

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.

Enfim, produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto.

Conforme se pode observar, a orientação para a produção de texto nos PCN é geral, não havendo, entretanto, uma orientação específica para o texto narrativo, razão pela qual recorrer aos teóricos se faz necessária para a realização deste trabalho.

3. A ANÁLISE DOS TEXTOS NO DECORRER DA ATIVIDADE ESCOLAR

Este capítulo destina-se a relatar a atividade de produção de textos de alunos de 5º ano do Ensino Fundamental I, de um colégio da rede particular de ensino de São Paulo – SP.

Serão apresentadas as etapas desta atividade e os textos produzidos pelos alunos. Os nomes dos alunos serão preservados os quais mesmos serão indicados por números. Neste primeiro momento, serão citadas as etapas e, no decorrer do capítulo, elas serão explicitadas.

1ª etapa: observação de contos etiológicos e levantamento dos conhecimentos prévios sobre os contos;

2ª etapa: leitura dos contos;

3ª etapa: pesquisa sobre contos etiológicos e reconto dos mesmos;

4ª etapa: produção de texto – conto etiológico;

5ª etapa: análise da professora e reflexão sobre as estratégias que serão adotadas;

6ª etapa: reflexão sobre a produção de texto de um aluno;

7ª etapa: reflexão sobre a própria produção de texto e, identificação da situação inicial, fazer transformador e situação final.

8ª etapa: reconstrução da primeira parte (situação inicial);

9ª etapa: observações e intervenções individuais realizadas pela professora;

10ª etapa: reconstrução / produção da segunda parte do texto (fazer transformador);

11ª etapa: reconstrução da última parte da história (situação final) e reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Os textos analisados neste trabalho são narrativos e o gênero conto etiológico.

Após a análise de alguns textos, é possível verificar que a coesão textual, em vários aspectos, é afetada pela oralidade, por exemplo, as repetições lexicais, a utilização de certos marcadores enunciativos, a construção de períodos demasiados longos e construções com rupturas.

3.1. PROPOSTA DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Um dos conteúdos abordados no ensino de língua portuguesa no livro didático adotado no colégio é o conto etiológico.

Inicialmente, houve uma conversa sobre contos, quais contos conheciam, que tipos de contos já tinham lido e o que sabiam sobre contos etiológicos. Souberam responder a todas as questões, menos sobre os contos etiológicos, pois o termo não era conhecido pelos alunos.

Como já mencionado, os contos etiológicos procuram dar uma explicação para a origem das coisas.

1ª etapa:

Tendo como ponto partida o gênero conto etiológico e a leitura proposta pelo livro adotado, iniciou-se um trabalho de observação dos textos (estrutura e caracterização).

Para cada texto apresentado, houve a identificação do título, o que possibilita o levantamento das hipóteses e troca de conhecimentos sobre as hipóteses levantadas entre os alunos.

2ª etapa:

Em seguida houve uma leitura individual e em silêncio. Após essa leitura, os alunos tiveram a oportunidade de expressarem suas interpretações e, também, de explicarem o motivo pelo qual o conto pode ser considerado etiológico, ou seja, o que ele tenta explicar, ou a origem de algo.

Os alunos, geralmente, demonstram grande interesse por este tipo de conto, pois as explicações, às vezes, absurdas, provocam humor e prazer pela leitura.

3ª etapa:

Após conhecerem contos etiológicos (diversos), foi solicitado a alguns alunos (sorteados), que fizessem pesquisa sobre um conto etiológico e que trouxessem o texto para a sala, mas, que também soubessem recontá-lo. Ao trazerem o texto, o trabalho oral foi realizado, a partir do momento em que os alunos recontaram os contos e os confirmaram como conto etiológico. Esta atividade contribuiu para um maior conhecimento sobre o gênero.

Um aluno sorteado recontou o seu conto para o grupo e, ao terminar, o grupo se manifestou indagando: “Esse conto quer explicar a origem do quê?”.

Realmente não era um conto etiológico. Mesmo assim, os alunos reconheceram como conto de fadas pelas suas características. Esse texto contribuiu de forma significativa, pois, a partir dele, foi possível observar que a maioria dos alunos conseguiu classificar os contos e identificam o conto etiológico.

Esses textos foram “scaneados” (até mesmo o conto de fadas) e, posteriormente, cada aluno ficou com um exemplar, para terem mais modelos desse gênero.

4ª etapa:

A próxima etapa do trabalho foi a realização de uma produção de texto cujo gênero determinado foi o conto etiológico, sem nenhuma orientação da professora. Nessa etapa, os alunos não receberam nenhum roteiro e nenhum tema, mas tiveram como consigna:

“Produzir um conto etiológico que busque explicar ou justificar a origem de alguma coisa”.

É necessário esclarecer que alguns alunos não conseguiram iniciar o texto e precisaram de intervenção da professora. Não foi apresentada nenhuma resposta pronta, mas foi-se

encaminhando para que o aluno conseguisse imaginar uma situação onde pudesse desenvolver sua história. Como exemplo:

“Pense em algo que você gosta muito. Pode ser um animal, um objeto, um sentimento, um fenômeno da natureza.

Quais as características do que você pensou (qualidades, defeitos, forma física)?

Escolha uma das características e tente explicar a sua origem”.

A intervenção da professora foi dessa forma e, assim, os alunos, puderam pensar em situações conhecidas para buscarem a explicação de sua origem.

5ª etapa:

Ao concluírem a produção textual, a professora recolheu-as sem nenhuma interferência.

Num momento individual, realizou a leitura dos textos. Assim, pôde analisar cada conto e verificar quais alunos conseguiram produzir de acordo com as características do conto estudado e, também, pensar nas estratégias que seriam adotadas para que os alunos progredissem em suas histórias.

6ª etapa:

Conforme orientações dos PCN, os alunos precisam: agir, refletir, agir. A partir desse momento, os alunos já tinham realizado a primeira parte (AGIR). Precisavam agora REFLETIR. Para isso, a professora apresentou o texto de um aluno, sem identificá-lo. E solicitou que todos fizessem a leitura.

É preciso esclarecer que o texto apresentou situação inicial e situação final, mas não o desequilíbrio, ou seja, não houve o fazer transformador. É preciso esclarecer também que por se tratar de um conto, espera-se, ainda que o aluno “reproduza” a estrutura do texto narrativo com situação inicial (I), fazer transformador (FT) e situação final (SF).

Em seguida, fez questionamentos como:

- Podemos dizer que é um conto etiológico? Justifiquem.
- O que observam neste conto em relação à sua composição? Há situação inicial?
- Onde encontramos o fazer transformador?
- Há uma situação inicial?

Foi solicitado aos alunos que, a partir daquele texto e após identificarem a situação inicial, sugerissem informações para serem acrescentadas.

7ª etapa:

Após a reflexão do conto, os alunos receberam suas produções e foram orientados para dividirem o texto em situação inicial, fazer transformador e situação final.

Neste momento, os alunos foram levados a refletir sobre o texto construído e alguns tiveram dificuldades em localizar o fazer transformador. Sendo assim, alguns alunos questionaram se podiam escrever o texto novamente.

8ª etapa:

Nesse momento, a professora, ao ver seus alunos entusiasmados e querendo fazer modificações no texto, entregou uma folha para que fizessem uma reescrita apenas da situação inicial.

A proposta era melhorar essa parte do texto, mediante a comparação e reflexão da primeira versão.

9ª etapa:

Ao concluírem, os alunos entregaram a atividade e, neste momento, individualmente, a professora realizou algumas intervenções, a fim de que deixassem o texto fácil de ser compreendido por outros leitores. A intervenção ocorreu através de questionamentos que levassem o aluno a refletir e buscar melhorar a produção.

É válido registrar que os alunos demonstraram satisfação e, ao entregarem, alguns fizeram comentários tais como:

- O texto aumentou.
- Ficou melhor do que o primeiro.
- Quando iremos continuar a história?
- Consegui colocar mais informações!

10ª etapa:

Essa etapa esteve voltada para a continuação da reconstrução do texto, porém, nesse momento, os alunos foram orientados a rever a situação inicial e reescreverem o fazer transformador.

Aqueles alunos, que inicialmente, não identificaram esta parte da história, tiveram a oportunidade de escrever.

As intervenções da professora também estiveram presentes nessa etapa, da mesma forma que na etapa anterior.

11ª etapa:

Por último, os alunos reescreveram a situação final da história.

Ao concluírem, tiveram de comparar as duas versões e foi momento de discussão sobre o que alterou, como se sentiam, quais dificuldades encontraram, o que foi mais prazeroso, etc.

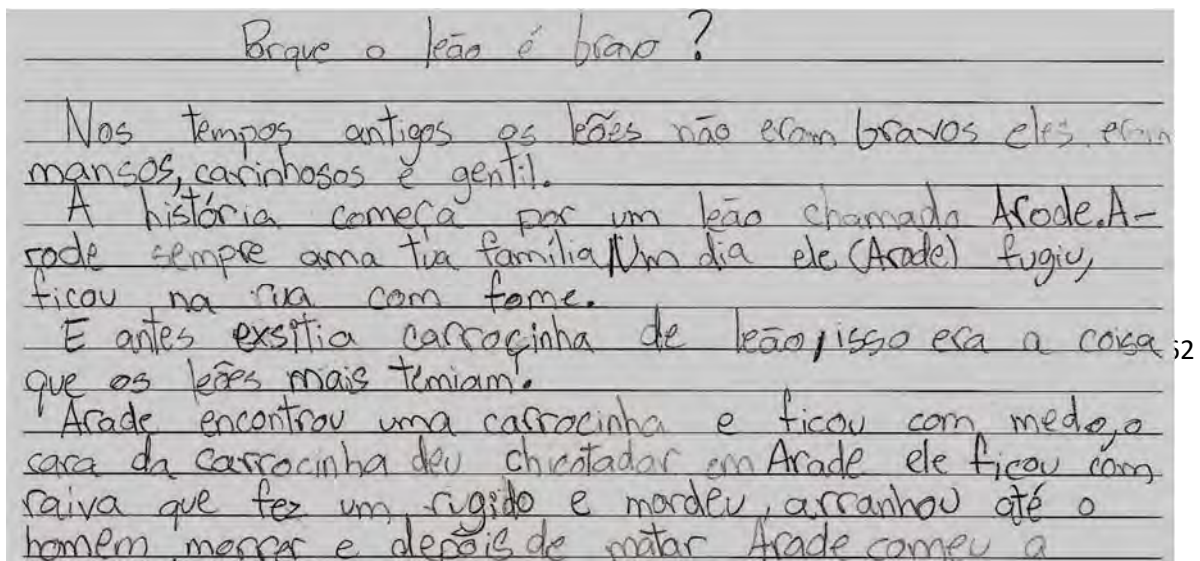
Nesse momento, foi possível observar o quanto significativas são as orientações da professora numa atividade de produção textual, tema deste trabalho.

3.1.1. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Serão apresentadas as produções textuais de alguns alunos identificados com números para a preservação da identidade de cada um.

As produções estão na sequência: primeira versão e segunda versão, juntamente, com a análise.

Aluno 1 - 1ª versão



Porque o leão é bravo?

Nos tempos antigos os cães não eram bravos eles eram mansos, carinhosos e gentil.

A história começa por um leão chamada Arade. Arade sempre ama tua família. Um dia ele (Arade) fugiu, ficou na rua com fome.

E antes existia carrocinha de leão, isso era a coisa que os cães mais temiam.

Arade encontrou uma carrocinha e ficou com medo, a cara da carrocinha deu chistadar em Arade ele ficou com raiva que fez um rugido e mordeu, arranhou até o homem morrer e depois de matar Arade comeu a

Podemos notar nesta produção:

- O aluno escreveu um conto etiológico, ou seja, explicou porque o leão é um animal feroz e carnívoro. Porém, o texto poderia apresentar mais informações, detalhes que prendessem a atenção do leitor.
- O problema foi apresentado, mas não houve um fazer transformador.
- A sequência das informações também foi interrompida.
- Para a escrita da segunda versão, foi realizada a leitura com o aluno (individualmente) e alguns questionamentos como: se o leão amava tanto sua família, por que ele fugiu? Onde ele estava quando o moço da carrocinha o encontrou? Qual o problema da sua história? Ele saiu de casa para passar fome na rua? Não tinha comida em sua casa? Onde ele morava?
- Essas perguntas contribuíram para que o aluno refletisse sobre o seu texto: ação – reflexão – ação.

Aluno 1 - 2ª versão

Porque o Leão é Bravo?

Nos tempos antigos os leões não eram bravos eles podiam ser adotados como bicho de estimação, os cães eram mansos, divertidos, carinhosos e amáveis. Naquela época tinha carrocinha para leão.

A nossa história começa por um leão chamado Arade, ele foi adotado pela família Piquater, ele ama todos da família, ele também foi amado, tinha muita comida para comer.

Um dia arade foi sequestrado no meio da sua ja noite os Piquater perceberam que o Arade sumiu. O ladrão que sequestrou Arade sem querer deixou um buracozinho na sacola, então Arade rasgou a sacola, o homem queria matar Arade, para pegar a pedra preciosa que ele tinha engolido quando era bebê. Então Arade ficou com tanta raiva que mordeu, arrastou até o homem morreu depois comeu a carne.

- Essa produção, precisaria de mais uma versão, com seguintes intervenções: por que havia carrocinha para os leões? O que era feito com os leões que eram encontrados pela carrocinha? A história começa apenas no segundo parágrafo? Por que ele foi adotado? O que ele fazia no meio da rua? Quem era a família Piquater? Seria família de leões? Para onde estavam levando o Arode? Um leão caberia na sacola? E a carrocinha (apareceu no início e nada mais foi dito sobre ela)? Como surgiu esta pedra na barriga dele? Não seria interessante falar sobre a história de como a pedra foi parar na barriga dele quando bebê?
- É possível observar a situação inicial, o fazer transformador e o desfecho, porém, algumas informações poderiam ser acrescentadas para uma melhor compreensão do leitor.

Aluno 2 - 1ª versão

Porque os porcos ficam na lama?

Uma fazenda muito distante havia um porco que ficava em um cercadinho e lama lá dentro. Na fazenda também havia um galo.

Depois de muito tempo chegou o inverno e uma menina queria ir a fazenda e a mãe levou a menina perguntou:

— Mãe porque o porco fica na lama e o galo não?

— Porque o porco não tem muito pelo aí ele usa lama para se esquentar. Já o galo não, porque ele tem pelo suficiente.

Então a menina e a mãe terminaram de ver a fazenda e foram para casa com a tilha facinada.

- Foi observado nessa primeira etapa da produção, que o aluno, por querer escrever, colocar as ideias no papel sem planejamento, não deu sequência aos fatos e a produção ficou sem sentido.
- No processo de revisão, quando lêem, para eles, parece que há sentido. Isso foi notado nessa produção quando o aluno leu o seu texto. Porém, ao escutar a leitura do seu texto pela professora, ele ficou surpreso. As ideias que para ele estavam claras, num segundo momento deixaram de fazer sentido.
- Este texto não apresenta as características do conto etiológico, pois não foi explicada a origem dos porcos viverem na lama.
- Além disso, muitos questionamentos foram realizados: quem foi à fazenda? De quem era a fazenda? O que foram fazer neste lugar? Em que época do ano foi? Este tempo que estiveram afastadas da fazenda, onde estavam?
- Foi apontado que a produção estava confusa e a estrutura narrativa não está contemplada.

Aluno 2 - 2ª versão

Por que os porcos ficam na lama?

Um dia de outono em uma fazenda, lá na fazenda tinha um porquinho pequeno e adorável que gostava de brincar bastante. Essa fazenda era de um amigo da mãe de uma menina que morava muito distante do estado onde a fazenda ficava. Essa fazenda havia várias animais mas os únicos animais pequenos eram o porquinho e um pônei.

A menina quis ir nessa fazenda. A mãe não ir, então a Vanessa (que era a menina) implorou. Elas foram para lá primeiro foram ver a galinha, ovelhas e etc... Depois foram ver o porco e o pônei. A filha falou:

- Mãe, por que os porcos gostam de lama. A lama é nojenta!

- Filha eu não sei. - disse a mãe - Já sei vamos perguntar para o dono!

- Tá bom.

- Eles foram perguntar mas o dono não sabia.

- Na segunda versão, podemos observar uma sequência melhor das informações, a situação inicial apresentou progresso, porém, o texto não faz parte do conto etiológico, pois, não foi explicado o motivo dos porcos gostarem da lama.
- Não há o fazer transformador.
- Este aluno precisa de outras intervenções para a construção de um conto etiológico.
- Há repetições de palavras, partes confusas e o texto precisa ser estruturado de forma a constituir a narrativa do conto.

Aluno 3- 1ª versão

O primeiro elefante era muito curioso, ele sempre queria ver tudo, ele se embriou em rios e cantinhos, super curiosa, e quando já ficou entala ele também adora comer. Um dia ele sentiu um cheiro de comida muito bom vindo de um pequeno buraco, então ele enfiei a perna no buraco dele na que buraco e ele ficou lá dentro. Depois quando ele foi tentar tirar, viu que não estava lá, aí ele pulou, pulou, pulou e burcou. Depois com toda a sua força conseguiu ver que o seu nariz estava muito grande... Então como ele era o primeiro elefante foi passando de geração a geração.

- O aluno 3 produziu um texto do gênero conto etiológico com estrutura narrativa, pois, apresentou situação inicial, fazer transformador e situação final.

- Mesmo constituindo um texto, é possível inserir mais informações. Assim, foi solicitado que ele buscasse aperfeiçoar o texto, separando-o em partes e reconstruindo-as.
- Faltou a elaboração de um título,

Aluno 3 - 2ª versão

Porque o elefante tem o nariz grande?

O primeiro elefante era muito curioso e adorava comer e se embriar em qualquer lugar para sentir os diferentes cheiros de comida, uma vez ele quase ficou entalado em um lugar. Um dia ele sentiu um cheiro muito bom vindo de um pequeno buraco, ele não resistiu e embiou o seu pequeno nariz na buraco, ele ficou lá por algumas minutos, quando o cheiro passou, ele foi tentar o seu pequeno nariz de lá, e viu que não estava saindo, e então ele puchou, puchou até não aguentar mais, então ele ficou gritando e gritando por socorro até que chegou alguém, e falou:

— O que você está fazendo aí.

O elefante respondeu:

— O meu nariz está preso, você não está vendo, agora você pode me ajudar a sair daqui por favor. E o amigo dele foi ajudar, aí não deu ai tirar que chamam um gorila para tentar tirar e quanto mais ele puchava mais o nariz dele esticava. Mas a gorila não estava funcionando aí teve que chamar todos os animais na floresta para tirar ele de lá, quando eles tiraram o nariz dele estava enorme. E é por isso

- É notória a modificação do texto após a análise, reflexão e comparação entre os textos. Na segunda versão, foi criado um título, há diálogos estruturados, há explicação melhorada da origem do tamanho da tromba do elefante e a estrutura narrativa do conto foi aprimorada.

Aluno 4 - 1ª versão

Vera que as zebraas tem listras

Certo dia a zebra estava andando toda branca quando viu um urubú e disse:

- Porque você não me dá essa sua cor?

Ele respondeu:

- Se eu te der minha cor eu tenho que marcar.

A zebra ficou toda triste, pois para sua surpresa encontrou um pintor pintando um girafa ele disse:

- Quer que eu pinte sua cor?

A zebra respondeu:

- Sim, da cor branca e preto.

Ele disse:

- Então, quando eu chegar.

A zebra disse rapidamente:

- Logo mesmo.

Quando ele estava terminando de pintar a zebra teve uma idéia brilhante que é assim:

"Ela vai pedir para o pintor que pintasse ela e ela fez isso mesmo.

No dia seguinte ela ficou se espalhando para o urubú e para os outros zebras, uma das zebraas falou:

- Também quero ter listras, onde você fez elas?

- O texto do aluno 4 é considerado conto etiológico, pois explica a origem das cores da zebra.
- Observa-se a situação inicial, o fazer transformador e a situação final na produção de texto.
- A solicitação de uma reprodução se deu através de questões feitas pela professora ao aluno como: onde a zebra estava quando encontrou o urubu? de onde surge o urubu? entre outras.

Aluno 4 - 2ª versão

Por que as zebras tem listras?

Um belo dia de verão a zebra andava pela floresta. Ela era branca, era divertida, legal, bacana, amorosa e muitas outras coisas. De repente apareceu um urubu voando rapidamente dando várias voltas na zebra até pousar, quando pousou ele disse:

- Você só é de uma cor!

E a zebra ficou toda transtornada.

Cití que ela teve uma ideia maluca, ela pegou algumas folhas grandes e finas e colocou sobre ela, só que veio um vento e deixou todas as folhas voarem. Ela pensou, pensou, pensou até ter uma ideia e grandíssima ideia, ela pegou algumas pedacinhos de madeira que estavam caídos por causa de uma ventania e colocou em cima dela, só que quando ela andava de um em um vão as madeiras. Depois ela pensou mais ainda e achou um cabo de cipó e então colocou em cima dela, só que sem querer o macaco caiu em cima dela. Cití que ela pensou bem pensado e lembrou de um pintor. Ela pediu para ele pintar ela da cor que gostava.

explica o porque as zebras tem listras

- Ao observar a segunda versão, é possível perceber que o aluno fez grandes modificações no seu texto, tanto quanto ao fazer transformador como quanto à situação final.
- A orientação no caso acima seria para o aluno explicar como surgiu o pintor. Assim, ele deveria retornar à primeira versão e tentar complementar a segunda. Completar no sentido de estrutura narrativa.

Aluno 5 - 1ª versão

Porque a tartaruga tem casco

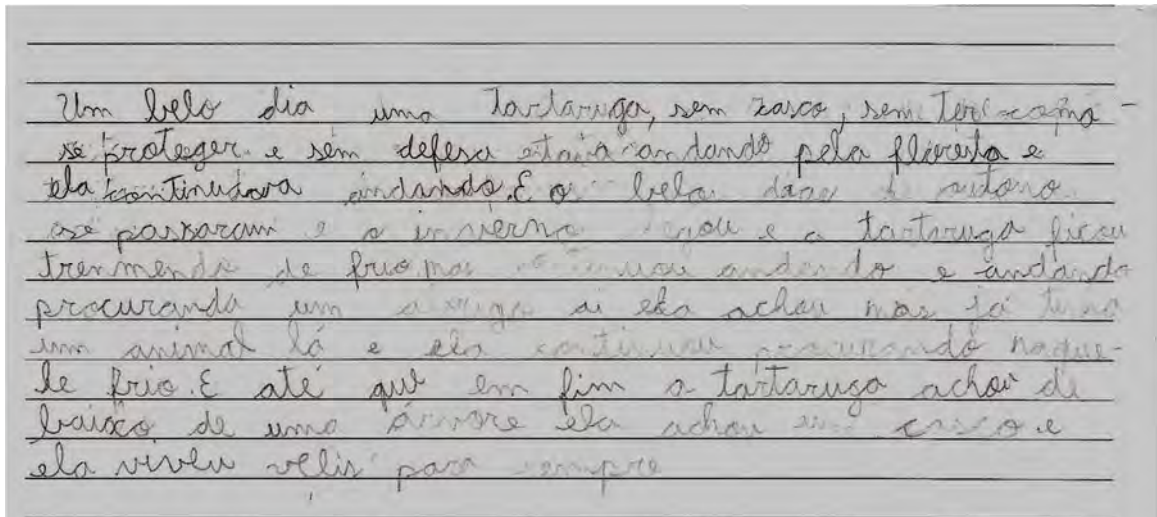
Um dia na floresta e uma tartaruga estava andando e ai passaram-se alguns dias e chegou o inverno e ela ficou com muito frio e ai a tartaruga encontrou um casco e des daquele dia em diante todas as tartarugas e jabutis nasceram com casco e ai todas elas viveram felizes por sempre.

- Na produção do aluno 5, ele conseguiu transmitir em poucas palavras o motivo das tartarugas terem casco.
- Neste texto, o aluno faz, repetitivamente, o uso da linguagem oral. Com as intervenções realizadas pela professora, espera-se que ocorra a mudança para

uma linguagem mais formal, de acordo com os textos escritos, na segunda versão.

- Há situação inicial, mas o fazer transformador não aparece. É possível observar o problema da tartaruga, mas não houve um desequilíbrio.

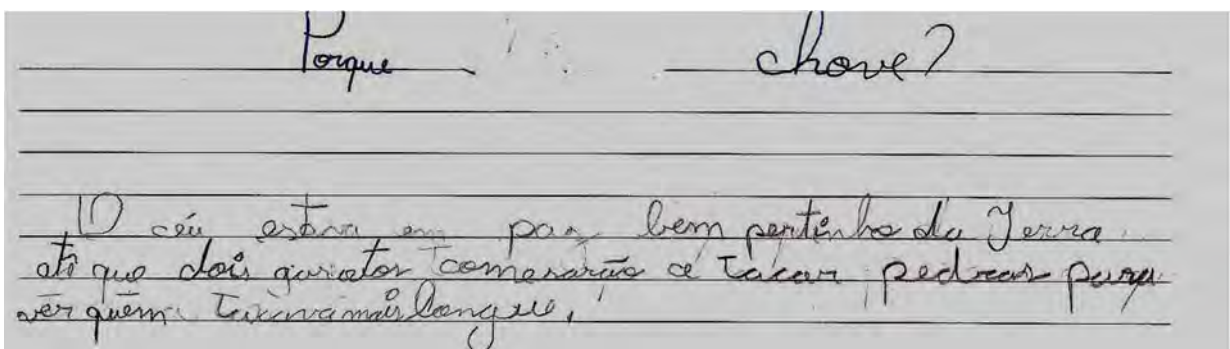
Aluno 5 - 2ª versão



Um belo dia uma tartaruga, sem casco, sem tentáculos -
se proteger e sem defesa estava andando pela floresta e
ela continuava andando. E os belos dias de outono
se passaram e a insensível chegou e a tartaruga ficou
tremendo de frio mas continuou andando e andando
procurando um amigo se eles acham mas só tinha
um animal lá e ela continuou procurando naque-
le frio. E até que em fim a tartaruga achou de
baixo de uma árvore ela achou um casaco e
ela viveu feliz para sempre.

- Nota-se que na primeira versão o aluno colocou título e justificou a presença do casco nos jabutis. Estes itens não são observados neste segundo momento de produção.
- O texto continuou escrito em um único parágrafo, ou seja, mesmo a atividade sendo realizada em partes, buscando desenvolver uma situação inicial, um fazer transformador e uma situação final, o aluno não fez distinção entre as etapas do texto. Isso não significa que cada parte deva estar escrita em um único parágrafo.
- Percebe-se que à situação inicial foram acrescentados itens que contribuiriam para uma melhor compreensão do leitor.
- O fazer transformador também apresentou mudanças, progresso, mas poderia ter ocorrido um desequilíbrio maior.

Aluno 6 - 1ª versão



Porque chove?

O céu estava em paz, bem pertinho da Terra,
até que dois gigantes começaram a jogar pedras para
ver quem lançava mais longe.

- Neste texto, o aluno 6 utilizou parágrafos, escreveu um conto etiológico, mas esqueceu-se de colocar a justificativa que encontramos neste tipo de conto (Afinal, por que chove?).
- Voltada ao desenvolvimento de um texto que apresentasse evolução em relação ao primeiro, o aluno 6, ao fazer a reconstrução (2ª versão), voltou-se para os detalhes, acrescentou informações, inseriu diálogo e apresentou a justificativa que faltava na primeira versão.
- É possível observar a situação inicial, o fazer transformador e a situação final nesse conto.

Aluno 6 - 2ª versão

Por que chove?

O céu azulado com um sol bem brilhante estava em paz, contendo com os passarinhos e o céu estava muito mais agradável na primeira de versão até que dois garotos chegaram no campo e começaram a tacar pedras para o alto para ver quem tacava mais alto e mais longe também.

Um deles ficou com raiva do amigo porque tacou mais alto e tacou com tanta mais tanta força que atingiu o céu, então o céu fez um grêto

- AHHH!!!

E começou a chover, também o outro também tacou com

T = P

3.2. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Foi surpreendente verificar o crescimento e desenvolvimento de alguns alunos.

Ao poderem criar e escolher o tema de seu texto ficaram sem saber o que fazer. Isso demonstra que é necessário incentivar a criatividade dos alunos para as produções de textos, deixando escreverem por prazer. Porém, devido à quantidade de conteúdos que necessitam ser tratados no decorrer do ano, nem sempre é possível que escrevam sem uma pré-determinação do professor.

O trabalho de refletir sobre o texto, acrescentar o que querem, modificá-lo, transformá-lo, aperfeiçoá-lo, mostra o envolvimento do aluno e sua preocupação em progredir. O texto continua como produção do aluno e não como produção do professor.

A turma destes alunos escolhidos é formada de 27 crianças e é um grupo heterogêneo. Cada um encontra-se em uma fase (se assim podemos chamar) do aprendizado. Devido à heterogeneidade do grupo, foi possível escolher textos com níveis de dificuldades diferentes e progressos também.

Os alunos 1, 3, 4, 5 e 6 apresentaram um conto etiológico, conseguiram explicar a origem de algo e observa-se a situação inicial, o fazer transformador e a situação final.

O aluno 2 não apresentou um conto etiológico, mesmo com as orientações da professora. Porém, observa-se uma melhoria da primeira para a segunda versão em relação à sequência dos fatos.

O aluno 5 apresentou um fazer transformador, mas este poderia ter sido mais desenvolvido. Há o problema, mas o desequilíbrio foi pequeno.

Os alunos 1, 2 e 5 precisam de novas orientações para uma terceira versão.

Todos os alunos apresentaram evolução da primeira para a segunda versão.

No intervalo, entre as produções, foi realizada uma intervenção pedagógica com o objetivo de o aluno progredir na próxima etapa. Algumas propostas pedagógicas foram: organizar e sequenciar as ideias; usar com propriedade os mecanismos de coerência; atender às especificidades e convenções do gênero conto etiológico.

Porém, para cada etapa, para cada versão, o foco se direciona para um determinado aspecto. É necessário, o professor, de uma versão para outra, detectar os novos problemas que podem surgir e tentar, por meio de suas orientações, saná-los.

Esse trabalho só tem sentido, se o educador mediar e orientar seu aluno até o momento em que o texto estiver pronto, ou seja, coerente, coeso e corrigido.

Como se pode verificar, a produção textual é um processo que tem início, desenvolvimento e fim. Portanto, o fim para um aluno, não significa o fim para todos os alunos. Deve ser respeitada a individualidade e o tempo de cada um.

Outro item que merece atenção é a questão de quantidade de texto que devem produzir. É comum perguntas como: “*Professora, quantas linhas precisa ter a produção?*” O professor precisa considerar que a quantidade não significa se um texto é bom ou não. O fundamental deve ser a qualidade e se apresenta a situação inicial, um fazer transformador e uma situação final. Isso pode ser observado neste trabalho com a apresentação das produções dos alunos e, principalmente com a produção do aluno 5. Ele apresenta um texto curto, porém, observa-se uma situação inicial, um fazer transformador e uma situação final.

Tendo em vista a progressão que deve ser observada, pretendeu-se com este trabalho mostrar que alguns alunos conseguem obter bons resultados a partir de uma intervenção e, que outros alunos, precisam de mais intervenções e, conseqüentemente, outras reescritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se pode observar, a produção de texto não fica estagnada, ela tem movimento. De acordo com o que foi dito anteriormente, as transformações foram consideráveis e o progresso pode ser observado através da comparação entre a primeira e a segunda versão.

Através dos resultados, nota-se que, com a orientação da professora, os alunos podem evoluir de forma significativa. Isso comprova a importância das intervenções durante o processo de produção textual.

A única questão que deve ser repensada é: A partir de qual momento o professor precisa realizar intervenções e como?

Desde já, a ação do professor é necessária, visto que há alunos que se “perdem” no processo e, que o professor, pode e deve intervir, levando em consideração a individualidade de cada um. Não há momento certo ou errado. São as angústias dos alunos que apontarão esse momento.

Antes de se iniciar um trabalho de produção textual, os alunos precisam planejá-lo. Mas isso nem sempre ocorre por não saberem como fazê-lo. O planejamento não deve ser

confundido com fazer um rascunho. É fundamental que se tenha domínio sobre o que escreve, a fim de que se sinta confortável para dar continuidade à história.

Qualquer pessoa, para escrever, precisa planejar o que vai escrever. O planejamento é importante para antecipar fatos que deseja incluir no texto e para não se perder no trabalho.

Planejar é preparar um roteiro que ajude a aprimorar as ideias, pois essas não estão concretas. Para isso, é preciso elencar o que se pretende dizer, as ideias que se quer colocar na história. Assim, o aluno terá em mente o que pretende e, também, que como autor, poder mudar o que quer dizer, acrescentar detalhes, etc. Dessa forma, a produção textual fica mais fácil.

Em diversas ocasiões, a produção textual é realizada com o objetivo de avaliar. E o que deve ser avaliado? Nesse momento, defendo a ideia de que o processo e o progresso devam ser avaliados.

O aprendizado de produzir textos é complexo por envolver uma gama enorme de conhecimentos e a coordenação destes conhecimentos. Assim, fica evidenciado que as crianças orientadas por trabalhos pedagógicos distintos elaboram questões relativas à produção do texto escrito de modo também distintas.

Pela experiência que possuo na área, noto que os alunos de Ensino Fundamental I, geralmente, apresentam resistência ao produzir textos. Acredito que seja por uma dificuldade em organizar as ideias e de estruturar o texto. Esses aspectos precisam ser ensinados e sistematizados.

Não há uma fórmula ou uma receita pronta, visto que os alunos possuem suas particularidades e precisam ser orientados individualmente. Essa orientação deve ser significativa e fundamental para o desenvolvimento da produção textual.

Até pouco tempo, antes de iniciar o curso de especialização e de realizar leituras para o trabalho de conclusão do curso, muitos questionamentos fiz sobre a minha atuação em sala de aula. Tinha a certeza de que orientava meus alunos à medida que apontava os erros ortográficos no texto, mostrava onde deveria ter pontuação, parágrafo, assinalava partes do texto confusas ou pedia para rever tal parte do texto, opinava sobre o que deveriam acrescentar, etc. Os alunos, “passavam o texto a limpo” fazendo as modificações sugeridas por mim e não por refletirem sobre seu texto. Era mais um a atividade de revisão e cópia do que um momento para a reconstrução do texto.

Hoje tenho clareza da importância das orientações do professor, a partir do momento em que o aluno modifica seu texto por ter refletido sobre o anterior, por sua ação, seu progresso.

Caso contrário, não temos uma reconstrução. O trabalho com produções textuais é árduo, ou seja, o professor precisa fazer várias intervenções para que o aluno reflita para progredir. Sem essa reflexão, não há novas ações.

Esse trabalho, como dito anteriormente, não é nada fácil, pois o professor precisa orientar todos os alunos e isso demanda tempo, dedicação e paciência.

Chamo de orientação cada momento em que o professor faz questionamentos para o aluno repensar, buscar novos fatos para acrescentar à história e evoluir sobre o texto.

Com as intervenções realizadas pela professora, espera-se que ocorra a mudança em todos os aspectos e que o aluno consiga fazer uso de uma linguagem mais formal, de acordo com os textos escritos.

Retomo aqui, alguns objetivos importantes explicitados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e que são fundamentais para a atuação do professor:

- *"o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes;*
- *para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que se faz da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever;*
- *compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as funções nas quais é produzida: para que, para quem, onde, e como se escreve."*

Os alunos precisam saber que para que uma palavra ou uma sequência verbal seja um texto é necessário que haja unidade de sentido e que a produção e a compreensão seja inserida numa situação de interação. Que na escola, o gênero textual não se constitui apenas como instrumento de comunicação, mas assume, ao mesmo tempo, o papel de objeto de ensino. Trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo... melhor produzi-lo.

Em relação à produção de textos, tema desse trabalho, é preciso considerar que essa é uma atividade complexa que exige do redator operações de coordenação de ações múltiplas em um contínuo trabalho de escrita e reescrita, no qual muitas decisões acerca do conteúdo e da forma são tomadas. Assim, faz-se necessário planejar e organizar a ação didática, privilegiando,

em cada momento, dimensões ou capacidades específicas a serem trabalhadas / desenvolvidas.

É este trabalho que os alunos apresentam num segundo ou terceiro ou quarto momento (ou quantos se fizerem necessários), que recompensa o esforço do professor, pois a evolução dos alunos, o desenvolvimento de seus textos, o progresso, na maioria das vezes é significativo.

Sobre a ortografia é importante ressaltar que neste momento ela ainda não será trabalhada, pois o foco está na estrutura do texto em relação ao sentido, à sequência de fatos e à compreensão do leitor. Os erros ortográficos são inúmeros e preocupantes para um aluno de 5º ano, porém, o objetivo desse trabalho é observar a coerência, a sequência dos fatos e a caracterização do gênero.

Finalmente, para que os alunos alcancem uma boa produção textual têm de saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual o gênero que melhor exprime suas ideias. Produzir texto envolve diferentes etapas: planejar, escrever revisar e reescrever. Se assim o fizerem, certamente, obterão conquistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, Rodrigo da Costa. Artigo: “*Diário de luto, de Roland Barthes ou a estética do fragmento*”. Site: www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_3/2564-2576.pdf. Acesso 2/3/2011 - às 10h 15.

AZEREDO, José Carlos. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRUNER, Jerome. *Atos de significação*. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997 (original publicado em 1990).

CASCUDO, Luís da Câmara. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 2001.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo. Ática 9ªed., 2006.

DOLZ, Joaquim. GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas, Mercado das Letras, 2010.

HERCULANO, Eduardo. Artigo: “*Reversibilidade de função: uma explicação possível para a complicação da leitura*”. Revista Multidisciplinar da UNIESP. Saber Acadêmico, nº 08, dez. 2009. Site: www.uniesp.edu.br/revista/revista8. Acesso 7/3/2011 às 14h.

KATO, Mary. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo. Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça & ELIAS, Vanda. *Ler e escrever – estratégias de produção textual*. São Paulo. Contexto, 2009.

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

MONTEIRO, Suelen Santos e MAIOLI, Melina Altavani de Abreu. Artigo: “*Estudando o texto narrativo através das teorias de Propp, Bremond e Larivaille: um trabalho com 1ª e 2ª séries para a construção de textos mais coerentes*”. UNESP (s/d). Site: www.alb.com.br. Acesso 8/3/2011 às 9h45.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília. MEC/SEF, 1998.

OLIVEIRA, Mônica. Artigo: “*Introdução aos estudos literários*”. FTC – Faculdade de Tecnologia e Ciência. SOMESB (Sociedade Mantenedora de Educação Superior Bahia S/C Ltda.). Site: www.ead.ftc.br. Acesso 1/3/2011 às 21h15.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Campinas. Papyrus, 1994.

SANTO AGOSTINHO. *Confissões*. São Paulo. Nova Cultural, 1987 (original publicado em 398).

TODOROV, Tzvetan. *Poética da Prosa*. São Paulo. Martins Fontes, 1971.

VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo. Contexto, 2004.

VIEIRA, André Guirland. Artigo: “O brinquedo simbólico como uma narrativa. UFRGS, 1997. Site: www.bibliotecadigital.ufrgs.br .Acesso 2/3/2011 às 21h05.

—. Artigo: “Do conceito de estrutura narrativa à sua crítica”, 2001. Site: www.scielo.br Acesso 2/3/2011 às 22h55.