

LEITURA DE CONTO COM ALUNOS DE 8º ANO: AMPLIANDO O FOCO DO LIVRO DIDÁTICO¹

Carolina Nicácia O. da Rocha - PIBIC/ UFCG
carolinanicacia@yahoo.com.br

Profª. Drª. Maria Augusta Reinaldo – UFCG
freinaldo@uol.com.br

Resumo: Este trabalho relata os resultados de uma sequência didática centrada no gênero conto, aplicada por professoras em formação inicial. A experiência foi desenvolvida com alunos de oitavo ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande-PB. A orientação teórico-metodológica adotada inspirou-se em estudos recentes sobre o ensino de língua materna, mais especificamente, nas diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com o texto literário nessa fase do ensino. Com efeito, no plano da leitura, procurou-se enfatizar, de um lado, o processo de construção e verificação de hipóteses, tendo em vista a assimilação das informações e a realização da leitura de forma agradável; de outro lado, a caracterização do gênero conto, privilegiando a estrutura composicional, o modo de tratamento do tema, a configuração da linguagem e sua relação com o sentido. No plano da produção de textos, procurou-se privilegiar o exercício da escrita como prática social, o que envolveu a refacção (de forma colaborativa e individual), em função da adequação dos textos a uma situação comunicativa específica – a publicação no jornal escolar. Como principais resultados, verificou-se o interesse dos alunos na leitura dos contos apresentados, o envolvimento na refacção dos textos, com o registro de contribuições dos alunos para a estrutura composicional, para a configuração linguística e sua relação com a construção do sentido, bem como para os aspectos de convenção gráfica (pontuação, ortografia).

Palavras-chave: leitura; produção textual; sequência didática;

Introdução

Três décadas já se passaram desde que a disciplina Linguística começou a integrar o curso de Letras. Felizmente, algumas modificações começam a ser sentidas, sobretudo no que diz respeito ao ensino descontextualizado e normativo da gramática. Novas teorias de ensino de língua materna, já consolidadas, têm demonstrado ser

¹ Este artigo é um recorte do relato de experiência didática, desenvolvido na disciplina Prática de Ensino I, sob a orientação da professora doutora Maria Augusta Reinaldo.

eficientes para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao domínio das práticas de linguagem, em vez da mera reprodução das regras gramaticais sem funcionalidade.

Na experiência aqui relatada, procurando seguir as instruções oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), partimos do uso para a reflexão linguística. Nesse sentido, este relato apresenta os resultados de uma sequência didática aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, em Campina Grande-PB, com o objetivo geral de desenvolver habilidades de leitura e escrita em torno do gênero conto.

A escolha do domínio literário para estudo não foi aleatória, mas foi determinada pelo programa adotado pela instituição escolar. Queremos dizer que o planejamento dos conteúdos a serem trabalhados no ano letivo já estava determinado pelo professor e pelo livro didático. Não que devêssemos seguir estritamente o livro e/ou sua ordem, mas devíamos tratar de algum dos conteúdos nele previstos. Decidimos trabalhar o conto, pois este é o gênero abordado na primeira unidade do livro “Tudo é Linguagem” (BORGATTO, BERTIN & MARCHEZI, 2007), adotado pela escola. Com o objetivo de ampliar as atividades propostas pelo livro didático, iniciamos a sequência com contos que não estão presentes nele, mas sugeridos. Após possibilitar um primeiro contato do aluno com esse gênero, voltamos ao livro didático.

O presente relato seguirá descrevendo a fundamentação teórica, os procedimentos metodológicos e a avaliação das atividades concernentes aos componentes de ensino – leitura e produção textual –, desenvolvidos na disciplina *Prática de Ensino de Língua Portuguesa I*.

1. Fundamentos teóricos

Foram dois os principais fundamentos teóricos que nortearam a nossa atuação em sala de aula: uma prática de leitura voltada para o reconhecimento das características macroestruturais, o que envolve reconhecer que os textos possuem propriedades que os relacionam a gêneros (MARCUSCHI, 2002); e uma prática de leitura e escrita que estivesse além da mediação professor-aluno (KLEIMAN, 2000).

Baseamo-nos na teoria cognitiva e social da leitura, segundo a qual a leitura envolve todos os nossos processos mentais, sendo por isso chamada de atividade cognitiva por excelência. De acordo com esta perspectiva, para uma leitura bem sucedida, é necessário que o leitor relacione as informações novas aos seus conhecimentos prévios, que são de três tipos: linguístico, textual e enciclopédico (KLEIMAN, 2000; PIETRI, 2007). O conhecimento linguístico refere-se ao conhecimento do código. Quanto melhor for o conhecimento do aluno sobre o código mais fácil será sua leitura. O conhecimento textual aborda o reconhecimento tanto dos tipos textuais (narrativo, expositivo-argumentativo ou dissertativo) quanto dos gêneros de discurso. O estudo desses últimos envolve considerar os elementos estruturais e sociais de cada texto. O conhecimento de mundo constitui-se de informações cotidianas, ou históricas, ou de conhecimentos estruturados sobre eventos típicos de determinada sociedade, construindo, assim, esquemas protótipos. Usando esses conhecimentos, o leitor poderá elaborar e verificar hipóteses, elaborar objetivos e efetuar sacadas estruturais sobre os textos.

Quanto à produção textual, baseamo-nos em Bronckart (1999, p.92-98), para quem os textos são materializações de um gênero e concretizam ações de linguagem. Estas, por sua vez, ocorrem segundo um contexto de produção (o lugar, o momento de produção, os interlocutores físicos e os papéis sociais) e um conteúdo temático. Seguindo essa linha teórica, os PCNs (1998) lembram os aspectos que envolvem a prática escrita - o que dizer, a quem dizer e como dizer. Na proposta de produção, reconhecendo esses aspectos envolvidos na ação de linguagem, o professor deve indicar aos alunos a quem dizer e apresentar vários modelos (gêneros) da forma do dizer. Cabe aos alunos decidir o que dizer e como materializar isso. Dessa forma os alunos devem articular o plano do conteúdo e o da expressão.

Nesse sentido, na sequência aqui relatada, procuramos oferecer aos alunos uma situação comunicativa específica em que eles executassem uma ação de linguagem, contemplando também o conhecimento sobre o gênero do qual deveriam se utilizar para se expressarem.

Para a avaliação das produções dos alunos, seguimos, com adaptações, os critérios de avaliação sugeridos por Evangelista et al (1998), que levam em conta as dimensões comunicativa ou pragmática, semântica e gramatical do texto. A primeira abrange a adequação ao tema e a consistência argumentativa. Referimo-nos a esse aspecto como *situação comunicativa*, considerando a adequação ao gênero proposto. A segunda dimensão refere-se à coerência textual, envolvendo continuidade, progressão e articulação do texto, bem como a relação deste com o título. Entendemos que esses elementos compõem a *macroestrutura* do texto. Por fim, a dimensão gramatical aborda a sintaxe do texto, no nível da frase, e a coesão, no nível da textualidade. Ao considerar esses aspectos no item *microestrutura*, destacamos os aspectos normativos da concordância, regência, acentuação gráfica, ortografia e pontuação do texto.

Quanto à refacção dos textos, consideramo-la como parte do processo da escrita (cf. PCN, p. 77). Esse processo ocorre após a correção do professor normalmente, que a faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno (cf. RUIZ, 2001, p. 34).

Uma das formas de realizar a reescritura, conforme Ruiz (op.cit., p. 24), é a reescritura coletiva, na lousa, em que se discute oralmente, com todos os alunos da classe, um ou mais textos selecionados para esse fim. Utilizamos essa forma de reescritura, com base nas dificuldades apresentadas pelos alunos, para possibilitar a reflexão deles sobre seu próprio texto. Portanto, concordamos com esta autora quando diz que a revisão não é apenas uma das fases de produção de um texto, mas, sobretudo, aquela que demonstra esse caráter processual da escrita, necessária para uma melhor legibilidade do texto.

2. Procedimentos metodológicos

2.1. O contexto escolar

As aulas que serviram de base para este trabalho foram ministradas na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Severino Cabral, situada num dos bairros residenciais de Campina Grande. Atuamos na turma “B” do oitavo ano, turno da manhã, composta por aproximadamente 36 alunos. Entretanto, a quantidade de alunos não estava

definida, pois ainda havia uma transição de alunos entre os turnos. A faixa etária desses alunos variava entre 13 e 16 anos.

As condições oferecidas pelo espaço físico da sala de aula não eram favoráveis à interação professor-aluno. A sala era estreita e comprida, de modo que as filas ficavam bem próximas umas das outras, dificultando a passagem, e isso facilitava as conversas paralelas entre eles. De fato, o espaço era insuficiente para a quantidade de alunos e para os três professores (o titular e as duas estagiárias), que ficavam imprensados entre as carteiras da frente e o quadro negro. Para o professor, havia apenas uma carteira, idêntica às dos alunos, com pouco espaço.

Antes de começarmos a atuar em sala, observamos uma aula do professor titular, o qual se mostrou preocupado em aplicar as novas perspectivas de ensino de língua, conforme as contribuições da Linguística, em sua aula. O professor tem uma formação recente pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No período de atuação, ele permaneceu na sala de aula, mas sem intervenção. As aulas de Língua Portuguesa foram ministradas no período de 22/02/2008 a 24/03/2008, totalizando 20 horas/aulas, em doze encontros de 50 min.

2.2. A construção da sequência didática

O trabalho desenvolvido foi voltado para a discussão de contos, destacando a leitura, a produção de um final para um conto e a análise linguística. Para tal, desenvolvemos a sequência didática em doze encontros, conforme descritos a seguir.

1º Encontro (22/02/2008) – 1 aula.

No primeiro encontro, traçamos como objetivo levar os alunos à percepção da importância de se construir inferências, a fim de que a leitura fosse mais profunda e interessante e para que houvesse a assimilação de informações entre o conhecimento prévio e a informação nova. Para isso, organizamos a aula em dois momentos. No primeiro momento, colocamos, na lousa, o título do conto *Menina*, de Ivan Ângelo, que foi trabalhado logo após, com o objetivo de que os alunos levantassem hipóteses sobre o texto a partir do título. No segundo momento, realizamos a leitura oral com pequenas pausas para verificar e reconstruir hipóteses.

2º Encontro (25/02/2008) – 2 aulas.

O segundo encontro teve como objetivo interpretar o conto *Menina* e refletir sobre como as características do gênero importam para a construção de sentido do texto. Após a releitura, fizemos a interpretação oral do texto relacionando a construção de sentido às características do gênero que havíamos exposto de forma dedutiva, além de ressaltarmos as características psicológicas da personagem, a importância do tempo e do espaço para a construção do conto. Por fim, entregamos e explicamos uma atividade com dez questões de interpretação e sobre as características do conto.

3º Encontro (26/02/2008) – 2 aulas.

O terceiro encontro foi dividido em três momentos. O primeiro objetivou verificar o que os alunos já haviam conseguido assimilar sobre as características do gênero.

No segundo momento, lemos com a turma o segundo conto, *Gaetaninho*, de Antonio de Alcântara Machado. Não entregamos o conto por completo intencionando

que os alunos fizessem inferências em relação ao final do texto. Após o levantamento de hipóteses dos alunos, terminamos a leitura e, para nossa surpresa, todos ficaram admirados com o final. Aproveitamos essa admiração para explicar que é comum ao conto um desfecho surpreendente. Em seguida, realizamos um exercício de interpretação oral e um outro escrito que continha cinco questões.

No terceiro momento, retomamos as características do gênero relacionando-as ao conto em estudo. Portanto, nesse encontro tivemos como objetivo construir a percepção das especificidades do texto literário, para ensinar a leitura e interpretação com base nas características do gênero.

4º Encontro (29/02/2008) – 1 aula.

O quarto encontro foi dividido em dois momentos. O primeiro teve como objetivo avaliar o desempenho na produção textual conforme a situação comunicativa proposta. A proposta para a produção textual foi entregue no primeiro momento, mas deveria ser feita em casa, visando à elaboração de um novo final para o conto *Aos vinte anos*, de Aluísio Azevedo. Apresentamos como público alvo os próprios alunos da escola e como suporte, o jornal da escola, portanto, eles deveriam adequar o texto a situação comunicativa proposta.

No segundo momento, iniciamos a análise linguística acerca dos termos essenciais da oração, com ênfase para a categoria *sujeito*². Na abordagem do *sujeito*, tomamos como base a personagem central do conto *Menina*, para, a partir na noção de personagem, desenvolver os conceitos de nome (sintagma nominal), núcleo e sujeito. Pedimos para os alunos retirarem todas as frases que continham o nome da personagem com o objetivo de mostrar que o sujeito da oração nem sempre é um nome próprio.

5º Encontro (03/03/2008) – 2 aulas.

O quinto encontro foi destinado à análise linguística visando trabalhar as seguintes categorias: substantivo, sujeito simples, os conceitos de núcleo, sintagma, entre outros fundamentais à análise linguística, a partir do conceito de personagem.

6º Encontro (04/03/2008) – 2 aulas.

O sexto encontro objetivou verificar o que os alunos já haviam conseguido assimilar sobre a categoria linguística *sujeito*.

7º Encontro (07/03/2008) – 1 aula.

O sétimo encontro objetivou estimular o exercício de refacção de textos e o senso crítico, isto é, a auto avaliação na produção escrita. Para tanto, selecionamos uma das redações dos alunos para comentarmos as boas e más características do texto. O aluno se adequou à situação comunicativa e ao gênero por escrevê-lo em primeira pessoa, criar diálogos e um desfecho interessante, embora tenha apresentado sérios problemas microestruturais. Após isso, iniciamos uma reescritura coletiva, no quadro, do mesmo texto. Não foi possível finalizar a atividade. Isso fizemos na primeira aula do oitavo encontro.

8º Encontro (10/03/2008) – 2 aulas.

² Conteúdo gramatical retomado no programa oficial do ano em estudo. Embora esse tópico não seja uma marca linguística relevante na estruturação do conto, procuramos associar a denominação de sujeito oculto de primeira pessoa à figura do narrador de primeira pessoa.

Momento em que os alunos participaram mais efetivamente da aula, sugerindo que melhoras fazer na produção textual escolhida. Mantivemos em foco que não se tratava de fazer um outro texto, mas melhorar, organizar, embelezá-lo e corrigir os erros gramaticais.

O segundo momento do oitavo encontro visava à exposição da gramática teórica relacionando a pontuação de períodos aos termos essenciais da oração, a saber, o sujeito e o predicado. Era importante apresentar as regras de pontuação porque as produções demonstraram que eles não tinham esse conhecimento e era mais uma ótima oportunidade para expor conteúdos gramaticais segundo o uso. De fato, conhecer os termos da oração e como eles se relacionam é fundamental para saber pontuar bem.

9º Encontro (17/03/2008) – 2 aulas.

Depois de demonstrar como reescrever textos e expor regras básicas de pontuação, foi a vez de eles mesmos exercitarem, individualmente, a refacção de seus textos. Assim, o nono encontro foi dedicado à reescritura das produções dos alunos.

Para esse encontro havíamos sugerido que os alunos pesquisassem sobre os usos dos sinais de pontuação em casa. Também pedimos que trouxessem um dicionário para que confirmassem a grafia das palavras que erraram na primeira versão do texto, já que não fizemos uma correção resolutiva, mas apenas apontamos e explicamos os erros. Essa era uma estratégia para sanar os principais problemas de microestrutura, visto que menores foram os problemas macroestruturais e sobre esses demos indicações orais e escritas de como melhorar. No geral, os alunos conseguiram se adequar à situação comunicativa proposta de produzir um final para o conto *Aos Vinte Anos*, e os que não conseguiram na primeira versão do texto avançaram na segunda escrita.

10º Encontro (18/03/2008) – 2 aulas.

O décimo encontro objetivou verificar o que os alunos já haviam conseguido assimilar sobre o conteúdo de análise linguística com base no exercício que foi indicado na aula anterior para ser feito em casa.

11º Encontro (24/03/2008) – 2 aulas.

O décimo primeiro encontro visou à avaliação da aprendizagem (prova envolvendo questões de leitura e de análise linguística). Eles tiveram uma hora (60 min) para resolver a prova, momento em que muitos demonstraram dificuldade para resolver a questão de análise linguística.

12º Encontro (28/03/2008) – 1 aula.

Por fim, tivemos um último encontro em que resolvemos a prova junto com os alunos, na tentativa de, mais uma vez, fazê-los compreender os conteúdos avaliados. Da correção, pudemos perceber que os alunos compreenderam a explicação e a maioria de seus erros resultou de negligência ou falta de autonomia para solucionar as questões propostas. A avaliação constituiu uma das notas do primeiro bimestre da escola.

3. Avaliação dos resultados: a proposta e o desempenho dos alunos

Começaremos avaliando nossas escolhas para a sequência didática, no que se refere aos eixos: leitura e produção textual. Em seguida, descrevemos e avaliamos o desempenho dos alunos em cada atividade realizada nos respectivos eixos.

3.1. Eixo Leitura

Conforme as sugestões do PCNs, para o 3º e 4º ciclos, nossos objetivos foram desenvolver o gosto pela leitura, o domínio da expressão escrita, no âmbito dos textos escritos na esfera literária. Reconhecemos que a maioria das crianças só tem acesso ao texto escrito na escola, sobretudo o texto literário. Decidimos abordar esses fenômenos de materialização linguística (textos escritos literários) em nossa prática, pois o texto literário “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética.” (PCNs, p. 26). Além de ser um fator indispensável de humanização, instrumento de instrução, educação e formador da personalidade, e uma forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento.

Para que a relação dos alunos com o gênero conto não se detivesse ao contato com o livro didático, trouxemos outros dois textos do mesmo gênero, cuja fonte foi a mesma sugerida pelo livro (cf. *Para gostar de ler*, vol. 8). A estratégia foi de ampliação da abordagem proposta pelo livro, conforme Pietri (2007). Levamos inclusive o veículo original para sala de aula a fim de que os alunos o visualizassem.

Usamos a estratégia de construção e verificação de hipóteses, o que algumas vezes se concretizou pela interrupção da leitura do texto e mesmo pela fragmentação dele, e interpretação de recursos figurativos. A fragmentação de modo algum atendeu a estratégias de facilitação, conforme alerta Pietri (2007), mas possibilitou que os alunos parassem para pensar no texto antes de conhecer seu final. Os exercícios de compreensão dos textos também não se detiveram ao conteúdo do texto, mas abrangeram a relação entre as características do gênero, o trabalho literário com a linguagem e a construção de sentido.

Utilizamos também as sugestões em Marcuschi (2001) para a elaboração das atividades, que objetivaram: levar os alunos a identificarem as ideias centrais do texto e as possíveis intenções do autor, fazer perguntas inferenciais e analisar, sugerir e justificar títulos.

Portanto, nossas principais preocupações envolveram: a percepção das características do gênero, a construção e verificação de hipóteses e a compreensão do texto. A fim de concretizar esses objetivos realizamos as seguintes atividades.

➤ *Atividades durante a sequência*

A atividade de base escrita, realizada após uma breve discussão oral sobre o conto *Menina*, foi elaborada com dez questões objetivas, norteadas pelos descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa (SAEB/Prova Brasil). As questões relacionam a interpretação do conto aos elementos da narrativa em prosa, objetivam identificar a ideia central do texto, inferir o significado de uma palavra a partir do contexto, interpretar um trecho do texto em relação ao todo, identificar no texto um trecho que comprove uma ideia.

Do desempenho dos alunos nessa atividade, devemos destacar que mais de cinquenta por cento dos alunos erraram mais da metade da atividade. Apenas dois alunos acertaram todas as questões. E nenhuma questão teve cem por cento de acerto.

Pudemos observar que três questões obtiveram uma alta percentagem de erros. Tentaremos explicar as dificuldades nelas encontradas pelos alunos

Questão:

Todo enredo de conto está centrado em um conflito. Levando em consideração o texto *Menina*, assinale a melhor alternativa que descreve o enredo do conto.

- a) A menina sabia cada vez mais.
- b) Ana Lúcia ficou preocupada com a palavra desquitada.
- c) A menina não gostava de ir à escola porque a professora era horrível.
- d) Ana Lúcia não queria preservar a mãe da possível maldade da palavra desquitada.

Os alunos ficaram em dúvida entre as alternativas b (*Ana Lúcia ficou preocupada com a palavra desquitada*) e d (*Ana Lúcia queria preservar a mãe da possível maldade da palavra desquitada*). As duas alternativas são muito parecidas, e mais do que conhecer o enredo do conto, os alunos deveriam selecionar a alternativa mais completa, a “que melhor descreve o enredo do conto” (no enunciado). A alternativa que atende esse requisito é a “d”, pois a aflição da personagem só se justifica quando consideramos seu sentimento pela mãe, única figura responsável pela criança.

Questão

“Sentar-se, concentrada, contar até um número, por exemplo, dez, ou doze, e esperar agudamente um acontecimento importante, era seu exercício mais impreciso, mais despido de maldade, porque ela não escolhia o que ia acontecer, só fazia acontecer.” p. 40

Interpretando o trecho acima do conto de Ivan Ângelo, assinale a **alternativa incorreta**.

- a) A personagem gostava de exercitar o poder da mente e se achava capaz de causar acontecimentos ruins com o pensamento.
- b) *Impreciso* no contexto quer dizer sem rigor, indeterminado e vago.
- c) Embora a personagem acreditasse que ela tem poder para fazer acontecer algo, na verdade, as coisas simplesmente aconteciam independente dela.
- d) A personagem não se sentia uma pessoa má embora fizesse coisas ruins acontecer através do pensamento.

Nesta questão a dúvida foi geral. Todas as alternativas foram assinaladas por uns ou outros. Trata-se de uma questão de interpretação de um trecho do conto relacionado ao todo, em que os alunos deveriam assinalar a alternativa incorreta (termo destacado no enunciado). A alternativa que deveria ser assinalada continha apenas metade do seu conteúdo incorreto. De fato, não é uma questão fácil. Entretanto, esse tipo de atividade, que relaciona as informações, fugindo à tradição de mera identificação delas, deve continuar a fazer parte das atividades em sala de aula. Embora reconheçamos o fraco desempenho dos alunos, não o atribuímos a um mau desempenho das professoras ou a má formulação do exercício, mas a pouca familiaridade dos alunos com atividades desse nível.

➤ *Atividade de avaliação final*

Na avaliação final, repetimos as mesmas exigências que já havíamos feito nos exercícios, só que, desta vez, em relação ao conto *Aos Vinte Anos*. Não trabalhamos a interpretação desse conto em sala antes da prova. A leitura do texto foi requerida para a produção textual, pois era para esse conto que deveriam elaborar um outro desfecho. Além disso, avisamos que a leitura do conto seria objeto de avaliação e eles deveriam estudá-lo em casa. Abaixo, demonstraremos algumas das questões usadas na avaliação.

Questão:

No conto “Aos vinte anos”, Ester omite para o rapaz o fato de ser casada, e dá esperanças a este de que um dia poderão ficar juntos. Justifique essa afirmação com um trecho do texto.

Essa questão pede para identificar e copiar o trecho desse conto que comprovasse a interpretação de que Ester, uma das personagens, era casada, mas dava esperanças ao rapaz. A maior parte da turma foi bem sucedida, pois 16 acertaram totalmente e 6 parcialmente. Vejamos algumas respostas dos alunos:

O verdadeiro amor tudo resiste, quanto mais ao tempo! Tenha fé e constância é só o que lhe digo. E adeus. (Resposta correta)

Desde então conversamos todos os dias de janela contra janela. Disse-me que era solteira, e eu jurei que seríamos um do outro. (Resposta aceita parcialmente)

- Ui! Que veio o senhor fazer aqui? Perguntou-me tremula empalidecendo. – Dizer-te que amo loucamente e que não sei continuar a viver sem ti! Suplicar-te que me apresentes um revolver e me deixes meter aqui mesmo duas balas nos miolos. (Resposta inadequada)

Consideramos a primeira resposta como correta, pois o trecho confirma as duas afirmações do enunciado. A segunda, entretanto, está parcialmente correta porque no trecho a personagem omite o fato de ser casada, mas não dá esperanças de que eles iriam ficar juntos. Já a terceira está incorreta pois, fazia-se necessário um trecho com a fala da personagem Ester no qual houvesse a confirmação das duas afirmações acima e o aluno utilizou um trecho da fala do narrador.

Questão:

Leia o trecho e responda às questões:

Abri minha janela sobre a chácara. Um bom cheiro de resedás e laranjeiras entrou-me pelo quarto, de camaradagem com o sol, tão confundidos que parecia que era o sol que estava recendendo daquele modo. Vinham ébrios de Abril. Os canteiros riam pela boca vermelha das rosas; as verduras cantavam, e a república das asas papeava, saltitando, em conflito com a república das folhas. Borboletas doidejavam, como pétalas vivas de flores animadas que se desprendessem da haste. (Aloísio Azevedo. *Aos vinte anos*)

a) O que a descrição do ambiente, no trecho acima, pode revelar a respeito do estado de espírito do narrador?

Esta questão exige que os alunos relacionem o sentimento do narrador para com o cenário descrito. É uma questão adaptada do livro didático, portanto, eles poderiam já ter tido acesso a ela, caso tivessem estudado em casa. Houve nove acertos parciais, visto que consideramos as respostas que remetiam a um sentimento de alegria, contentamento ou melancolia do personagem. Abaixo, respectivamente, uma resposta aceita como correta e parcialmente correta.

Um espírito bom, alegre e muito feliz, pois quando estamos felizes tudo fica belo como disse no trecho ele via belas flores cheirosas as verduras cantando efim via tudo belo.

Com alegria

De fato, atingimos os objetivos em relação à leitura do texto escrito literário, visto que os alunos interagiram com os três contos que levamos. Demonstraram sensibilidade para com a representação elaborada do real, estabelecendo associações entre os textos e com suas próprias experiências de vida. Em relação ao conto *Gaetaninho*, por exemplo, devemos ressaltar que a estratégia de construção de hipóteses para o final do conto foi favorável à reação de surpresa e mesmo de emoção que os alunos expressaram sentir: “ah, que triste!” Assimilaram os elementos da narrativa em prosa (enredo, narrador,

tempo, espaço, personagens). Identificaram o foco narrativo em relação ao narrador e à materialidade linguística, isto é, associaram a ocorrência dos verbos em primeira pessoa ao grande número de sujeitos ocultos³. Além disso, os alunos desenvolveram estratégias de elaboração e verificação de hipóteses e ampliaram seus conhecimentos sobre o gênero conto para além do proposto pelo livro didático.

3.2. Eixo Produção Textual

No processo de produção do texto escrito literário, objetivamos que os alunos redigissem de modo a garantir a continuidade temática, utilizando-se de referenciadores, fazendo escolhas linguísticas ajustadas às circunstâncias e propósitos da interação. O objetivo de que os alunos se adequassem à situação comunicativa proposta foi alcançado. Além disso, a estratégia de produção do final do conto foi respaldada pela ideia de verificar as habilidades de dar continuidade temática e estilo. Acreditamos que produzir o final do conto era suficiente para avaliarmos a aprendizagem do aluno no que se refere à autoria, às características do gênero, sobretudo o desfecho, a linguagem e o foco narrativo. Além de podermos perceber também os problemas microestruturais dos alunos, que forneceram dados para a análise linguística (não abordada nesse trabalho). A produção também visa desenvolver o estilo do aluno, tornando suas as palavras do outro.

➤ *O comando da atividade*

O **conto** é um gênero textual narrativo do domínio da literatura. Trata-se de um texto cujo sentido é opaco e as palavras são selecionadas e organizadas de modo a produzir beleza e sensibilidade.

No jornal da escola, *SC Repórter*, há um espaço para as produções dos alunos. Você está convidado(a) para participar da seleção de um conto a ser publicado na terceira edição - 2008.

Leia o conto **Aos Vinte Anos** de Aluísio Azevedo em anexo e construa o final da estória. Lembre-se de produzir diálogos e um desfecho interessante. Faça um novo título que se adéque ao final que você construiu. Seu texto deve ter entre 20 e 30 linhas.

A proposta apresentada solicita a elaboração de um desfecho para o conto *Aos Vinte Anos* e contém três orientações ao aluno. A primeira diz respeito ao público a que se destina o texto – alunos, professores e funcionários da própria escola –, à circulação do texto – ser publicado no jornal da escola – e às características do gênero – “gênero textual narrativo do domínio da literatura. Trata-se de um texto cujo sentido é opaco e as palavras são selecionadas e organizadas de modo a produzir beleza e sensibilidade.” A segunda diz respeito à formulação de um novo título para o texto, e a terceira concerne à produção de diálogos com fidelidade à temática e ao foco narrativo. Além disso, o estudo em sala de aula dos desfechos dos contos estudados serviu como apoio para a elaboração de um novo final.

Esta proposta permite-nos fazer observações sobre três pontos que foram utilizados como itens de avaliação, a saber: situação comunicativa, macroestrutura e microestrutura. Com relação à situação comunicativa, afirmamos que a maioria dos alunos conseguiu se adequar bem à situação, visto que 64,5% deles obtiveram a

³ Essa relação do sujeito oculto com o foco narrativo e com o tempo verbal foi abordado em uma questão da prova, no eixo Análise Linguística.

pontuação equivalente, ou um pouco menor, ao total determinado para esse item. Na observação da macroestrutura, percebemos que os alunos sentiram dificuldade em elaborar os diálogos e manter o foco narrativo do texto original. Já na análise da microestrutura, percebemos que eles sentiram muita dificuldade em usar corretamente os sinais de pontuação ou ignorava-os completamente, por isso a pontuação foi objeto de estudo na análise linguística. O trecho abaixo, de um dos alunos, exemplifica essas dificuldades a nível microestrutural:

Quando ele apareceu a primeira coisa que o velhote fez foi tentar matá-lo, rapidamente empurrou o velhote de cima dele e disse: - vou me casar com ela se você não deixar nós fugiremos. - vou perguntar a ele se ela concordar em casar com você posso até deixar em se casar com você. O velhote olhou para ela e perguntou: - você que se casar com aquele homem, ela disse: - sim eu quero me casar com ele. Na mesma hora ela disse: vou me casar com ele e vai ser amanhã. Ela foi para a igreja e marcou o casamento e no dia seguinte os dois se casaram.

Observamos que 1) o aluno usa a terceira pessoa, quando deveria usar a primeira; 2) esquece ou usa inadequadamente o travessão, o ponto final e a vírgula; 3) não estrutura bem os diálogos, dificultando que se apreenda que personagem está falando, e 4) não marca os parágrafos.

A tabela abaixo mostra o desempenho dos alunos em relação às três categorias observadas na produção.

	Adequado	Inadequado
Situação Comunicativa (1,5)	64,5%	35,5%
Macroestrutura (1,5)	61,3%	38,7%
Microestrutura – pontuação (1,0)	42%	58%

Como podemos perceber, os alunos sentiram mais dificuldade com a microestrutura, o que mostra que eles conseguiram desenvolver a noção do conto, adequando-se à situação comunicativa. No entanto, os alunos ainda não conseguiram superar problemas microestruturais.

Após explicarmos o conteúdo sobre pontuação, apontarmos os erros nas produções textuais na forma de bilhetes, e feito uma reescritura coletiva a partir do texto de um aluno com a qual os alunos participaram apresentando sugestões para a melhoria do texto do colega e de ter percebido qual o objetivo de uma refacção, solicitamo-la de forma individual. Esse momento de refacção do texto faz parte do processo de escrita, pois com o distanciamento do texto o aluno pode atuar criticamente sobre ele.

Nos recados deixados por nós nas produções, havia algumas sugestões para melhorar a coesão do texto, além de indicações para verificar o correto uso referente à ortografia, à pontuação, à acentuação e à concordância. Portanto, nosso objetivo não foi o de fazer a reescritura como forma de higienizar o texto, mas buscamos aprofundar a reestruturação do texto que, segundo nossa análise, foi apenas parcialmente bem sucedida. Alguns alunos apenas corrigiram os erros microestruturais apontados pela professora. Nesse caso, houve apenas a higienização do texto. Conforme demonstra o exemplo abaixo.

O velhote, olhou pra mim com uma cara de insatisfação.

- Qual é o problema rapaz.

- É o senhor que é o tutor de Ester?

- Sim sou eu... O que você veio fazer aqui?

- É o seguinte eu gostaria de ti perguntar uma coisa...

Aula de Português: tal sujeito, quais linguagens?

UESC
ILHÉUS
BAHIA
BRASIL

19 a 21
MAIO
2008

III Seminário
de Língua Portuguesa
e Ensino

I Colóquio
de Lingüística,
Discurso e
Identidade

José Bento interrompel com uma dor no coração.

(Primeira versão)

O velhote. Olhou pra mim com uma cara de insatisfação.

- *Qual é o problema rapaz?*

- *É o senhor que é o tutor de Ester.*

- *Sim sou eu... O que você veio fazer aqui?*

- *É o seguinte, eu gostaria de ti perguntar uma coisa...*

José Bento interrompeu sentindo uma dor no coração.

(Segunda versão)

Apesar desses casos de higienização, atingimos, de forma geral, os objetivos em relação à produção do texto escrito literário, visto que os alunos conseguiram progredir em relação à primeira versão do texto, bem como produzir desfechos surpreendentes. Assimilaram os elementos necessários como criar diálogos para sustentar o leitor, além de criar expectativa causando suspense. Como mostra o texto abaixo escolhido para ser publicado no jornal da escola⁴.

Amor impossível

Eu cheguei e falei:

- Oi! Tudo bem senhor? Eu gostaria de lhe fazer algumas perguntas, o senhor está ocupado? Posso lhe perguntar?

Ele continuando a palitar os dentes respondeu:

- Entre! Sim, claro que pode perguntar. Mas quem é você?

- Eu! Eu sou o homem que ama a sua pupila. Gostaria de lhe perguntar se o senhor me dá a mão dela em casamento. Pode ter a certeza eu a amo:

- Meu jovem! Você ao menos a conhece?

- É claro! Ela também me ama!

- Meu querido! Se vocês se amam por que eu teria que impedir? Marque a data do casamento, casem-se e sejam muito feliz! Eu muito feliz sai gritando:

- Ele deixou! Vou me casar! Ester te amo: te amo mesmo.

Fui direto ao cartório marcar a data, rapidinho marquei. Ester não estava em casa, mas depois que voltei do cartório fiquei esperando-a. logo depois ela chegou e eu falei pra ela que ficou muito feliz. Três semanas depois, nos casamos no civil, na semana seguinte, na igreja.

Tudo ocorreu bem nos primeiros meses, depois parecia que ela não me amava como antes, chamei-a para conversarmos e ela me disse:

- Desculpa! Não estou conseguindo segurar. Eu amo mesmo meu tutor, ele é o homem da minha vida! Eu fiquei muito triste. No outro dia nós reunimos, peguei meu revólver, matei o tutor dela, matei ela, e me matei.

Esse texto demonstra a adequação ao gênero, através do uso de diálogo e a construção de um desfecho surpreendente. Entretanto, do ponto de vista da verossimilhança, há uma contradição, no último parágrafo, no que se refere à possibilidade de um defunto ser um narrador, mas consideramo-lo uma licença poética. No que concerne aos problemas microestruturais presentes no texto, acreditamos que ele denota o desenvolvimento parcial das habilidades de escrita. Visto que esta é um processo, estamos cientes de que não seria possível solucionar todos os problemas em uma única atividade de escrita.

4. Considerações finais

⁴ Esta redação será publicada no segundo semestre desse ano de 2008.

Acreditamos que, de forma geral, conseguimos alcançar os objetivos traçados para a sequência didática, uma vez que levamos os alunos a ler e produzir, considerando a escrita como processo, em que com a ajuda instrumental da análise linguística, procede-se à reescritura do texto. A nosso ver, esse processo se deu de modo satisfatório, pois pensamos a teoria adaptada à prática, como partes de um mesmo processo. Essa relação foi possível devido à mobilização do saber teórico para a construção do saber didático no decorrer da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa.

A experiência nos deixou confiantes de que vale a pena insistir em um ensino de língua orientado pela perspectiva sociointeracionista, cuja preocupação central é a formação do aluno enquanto sujeito/usuário da língua, capaz de ler e de produzir gêneros textuais de maneira proficiente. Nesse sentido, os resultados mostraram que não devemos abandonar radicalmente o ensino tradicional nem o livro didático, mas aproveitá-lo naquilo que eles apresentam de positivo, e uni-los às teorias e às metodologias recentes que se apresentam produtivas. Essa ideia contrasta com a visão de alguns professores em serviço que afirmam que a teoria fica muito distante da prática, como dizem “é um outro mundo”. Verificamos que a didatização de saberes acadêmicos é um processo complexo, mas necessário à formação docente.

Referência bibliográfica

- BARRETO e outros. **Para gostar de ler**. Vol. 8. São Paulo: Ática, 1991, p. 41- 53.
- BORGATTO, Ana, BERTIN, Terezinha & MARCHEZI, Vera. **Tudo é linguagem**. 1ª.ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BRONCKART, Jean-Paul. As condições de produção dos textos. In: _____. **Atividades de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- EVANGELISTA, A. A. M. (org.) Professor-leitor aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. In.: **Cadernos CEALE – Intermédio**, vol. III, Ano II, Belo Horizonte: Formato, outubro de 1998.
- KLEIMAN, A. Leitura e práticas disciplinares. In: _____. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- MARCUSCHI, L.A. A compreensão de textos: algumas reflexões. In.: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A. P. (org.) **O Livro Didático de Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: BEZERRA, M. A.; MACHADO, A.R.(org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MATRIZ de Referência Língua Portuguesa – Saeb / Prova Brasil.
- PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I.
- PIETRI, Emerson de. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.