

Gláís Sales Cordeiro

glais.cordeiro@pse.unige.ch

Isabel Cristina Michelan de Azevedo

iazevedo@marista.org.br

Vanda Lúcia Mattos

vandalpm@uol.com.br

Trabalhando com seqüências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventuras de viagens¹

RESUMO – Até 1997, na 3ª série do ensino fundamental do “Colégio Arquidiocesano de São Paulo” (Brasil), o trabalho com produção de textos (predominantemente narrativos) focalizava sobretudo os aspectos gramaticais e ortográficos. Ao entrar em contato com a proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas de Dolz e Pasquier (1994), Schneuwly (1994), Dolz e Schneuwly (1996), Schneuwly e Dolz (1999), os coordenadores e professores da 3ª série elaboraram uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de narrativas de aventuras de viagens. Neste artigo, apresentamos sucintamente essa seqüência didática, assim como a síntese dos resultados mais importantes de doze produções de alunos analisadas antes e após a aplicação da seqüência. Temos como objetivo apontar os ganhos que esse dispositivo pode trazer para a prática do professor em sala de aula.

Palavras-chave: produção de textos escritos, seqüências didáticas, narrativas de aventuras de viagens.

RÉSUMÉ – Jusqu’en 1997, le travail de production de textes (essentiellement narratifs) en 3^{ème} degré de l’école obligatoire au “Colégio Arquidiocesano de São Paulo” se centrait principalement sur les aspects grammaticaux et orthographiques des textes. Le contact avec les propositions de Dolz e Pasquier (1994), Schneuwly (1994), Dolz e Schneuwly (1996), Schneuwly e Dolz (1999) concernant l’enseignement des genres textuels à travers des séquences didactiques a amené les coordinateurs et les enseignants du 3^{ème} degré à élaborer une séquence didactique pour l’enseignement/apprentissage de récits d’aventures de voyages. Dans cet article nous présentons de façon succincte la séquence sus-mentionnée ainsi que la synthèse des résultats les plus importants des productions analysées de douze élèves avant et après la réalisation de la séquence. Nous avons l’objectif de pointer les gains que ce dispositif peut offrir à l’enseignant dans sa pratique en classe.

Mots-clés: production de textes écrits, séquences didactiques, récits d’aventures de voyages.

Introdução

Neste artigo, apresentamos o resultado de um trabalho realizado pelos coordenadores e professores da 3ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo (Brasil), o “Colégio Arquidiocesano de São Paulo”.

A maioria dos alunos que frequenta esta escola pertence à classe média e é proveniente de famílias com um bom nível de letramento. Desde o início de sua escolaridade (quatro ou cinco anos), os

alunos entram em contato com diferentes gêneros do agrupamento narrar², sobretudo com contos maravilhosos e fábulas.

Até 1997, os professores da 3ª série (alunos de nove a onze anos) focalizavam, sobretudo, os aspectos gramaticais e ortográficos do texto. Rapidamente, coordenadores e professores perceberam que esse tipo de intervenção não era suficiente para que os alunos dominassem as características específicas de cada gênero estudado, isto é, a estrutura comunicativa do texto, os conteúdos que este veicula e as

¹ Uma primeira versão deste texto foi publicada em francês nos anais do congresso internacional de Louvain-la-Neuve (Bélgica) “Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l’apprenant”. Uma segunda versão traduzida para o português foi publicada nos anais da III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural realizada em Campinas de 16 a 20 de julho de 2000. Apresentamos aqui uma terceira versão ligeiramente revista e ampliada.

² Baseamo-nos no agrupamento de gêneros de textos proposto por Dolz e Schneuwly (1996, 1997, 1998).

unidades lingüísticas que lhe são próprias.

Ao entrar em contato com a proposta de trabalho com gêneros textuais em seqüências didáticas de Schneuwly e Dolz (1999), a equipe da 3ª série decidiu elaborar uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de narrativas de aventuras de viagens. Este gênero foi escolhido por ser bastante apreciado pelos alunos, o que possibilitaria o desenvolvimento de um projeto mais proveitoso.

Para trabalhar de maneira adequada com o gênero escolhido, a equipe resolveu estudá-lo mais profundamente para, então, verificar o conhecimento prévio dos alunos a seu respeito. Foi possível notar, a partir de uma produção inicial, que os alunos apresentavam diferentes personagens em seus textos (reis, princesas, feiticeiros, astronautas, etc.) e que suas ações se sucediam sem ser verdadeiramente encadeadas na progressão da aventura.

Em função dessa constatação, os professores pesquisaram narrativas de aventuras de viagens em alto mar ambientadas entre os séculos XVI e XVIII³, período em que as características do gênero foram estabilizadas, a fim de melhor delimitá-las. Essa pesquisa orientou a escolha das oficinas da seqüência didática⁴, também contribuindo para a avaliação das produções inicial e final dos textos dos alunos.

Tendo como base o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (1999) em seu livro *Atividade de linguagem, textos e discursos*, as produções iniciais e finais de doze alunos de uma classe da 3ª série do Ensino Fundamental foram analisadas quanto a: organização do conteúdo e das seqüências narrativas; progressão temática e mecanismos enunciativos.

Os gêneros textuais e as seqüências didáticas de ensino/aprendizagem

O que é um gênero textual e por que ensiná-lo na escola?

Um gênero textual é caracterizado por formas lingüísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas. Ele pode ser comparado a um “mega-instrumento” (Schneuwly, 1994)

utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem e definido por três dimensões⁵ (Dolz e Schneuwly, 1996, 1997)⁶: (a) os conteúdos veiculados pelo texto; (b) a estrutura comunicativa do texto; e (c) a configuração específica das unidades lingüísticas que compõem o texto.

Conseqüentemente, a produção de um gênero numa dada situação de interação requer do enunciador capacidades de linguagem específicas que se referem às três dimensões evocadas. Essas capacidades constroem-se e transformam-se num processo contínuo de aprendizagem social do qual faz parte a aprendizagem escolar.

Dolz e Schneuwly (1996, 1997) acreditam que uma proposta de ensino/aprendizagem, organizada a partir de gêneros textuais, permite ao professor a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente. Ao conjunto de atividades e exercícios propostos pelo professor ao ensinar um gênero, os autores dão o nome de *seqüência didática*.

A modelização didática da narrativa de aventuras de viagens: uma etapa anterior à preparação da seqüência didática

Antes de construir uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual, é preciso elaborar seu modelo didático. Isso implica a caracterização do gênero de referência e a sua “escolarização”. Trata-se das transformações que deve sofrer ao ser ensinado, pois o gênero apresentado e trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construído numa dinâmica de ensino/aprendizagem para funcionar numa instituição cujo objetivo é ensinar. (Dolz e Schneuwly, 1997).

No caso das narrativas de aventuras de viagens, os coordenadores e professores da 3ª série procuraram selecionar os elementos mais essenciais do

³ A equipe limitou-se ao estudo desse tipo de narrativa porque, paralelamente, os alunos iriam ler uma adaptação de *Moby Dick*.

⁴ O plano da seqüência didática praticada em 1998 será apresentado mais adiante.

⁵ Estas dimensões serão discutidas mais adiante em referência ao gênero narrativa de aventuras de viagens.

⁶ Os autores se inspiram em Bakhtin para essa classificação.

ponto de vista lingüístico e do conteúdo. A equipe analisou alguns clássicos do gênero (*Moby Dick*, *Robinson Crusoe*, entre outros), embasando-se, principalmente, na obra de Bakhtin (1979/1997).

Foi possível constatar que esse gênero aparece como romance de viagens durante o século XVII a fim de abrir novas perspectivas para a ação do homem no mundo. As narrativas de aventuras destacam as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, etc.), desvelando uma ética de ação. O motivo que orienta as aventuras está fundamentado, na maior parte das vezes, em valores ideológicos típicos da época em questão.

A narrativa começa apresentando o objetivo que o protagonista poderá ou não concretizar e também as várias dificuldades (tempestades, longas viagens, piratas, doenças) que este deverá enfrentar. Segundo Dolz e Wirthner (1999, p. 21), “*a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis.*”

O herói ou protagonista é um ponto móvel no espaço, não apresentando traços particulares. “*Os heróis de uma aventura*”, afirmam ainda Dolz e Wirthner (1999), “*são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar.*” Elas não são o centro de atenção do escritor, cujo objetivo principal é colocar em evidência a diversidade estática do mundo (países, etnias, grupos sociais, hábitos). As situações de contraste (sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade) são também bastante frequentes (Bakhtin, 1979/1997) neste gênero. A temporalidade é relativa nesse gênero, porque o tempo histórico não existe. Somente o tempo da aventura é levado em conta: instantes contíguos (horas, dias) são justapostos e organizados numa progressão temporal, aspecto dos mais difíceis de ser administrado pelos alunos. A narrativa caracteriza-se, portanto, por organizadores temporais, tais como “um segundo depois”, “no mesmo dia”, “alguns minutos mais tarde”, etc., presentes na narração de lutas ou de batalhas, e de locuções como “durante o dia”, “à noite”, etc., utilizadas para situar uma ação. Nesse tipo de romance, o escritor deseja, antes de mais nada, esboçar a imagem de um homem estático e a-histórico, que vive momentos conflitantes sucessivos.

Destinadas originalmente aos adultos, as narrativas de aventuras de viagens de autores renomados têm se tornado cada vez mais acessíveis ao público

jovem, graças a numerosas adaptações disponíveis no mercado.

A seguir, a apresentação da sequência didática propriamente dita permitirá ao leitor compreender as adaptações que sofreu o gênero de referência para ser transformado em gênero escolar, em vista das escolhas realizadas pela equipe.

A organização da sequência didática

A fase seguinte à modelização do gênero é a preparação da sequência didática destinada a seu ensino/aprendizagem. Segundo Pasquier e Dolz (1996), o termo “*sequência*” refere-se à construção de oficinas de ensino/aprendizagem, uma série de atividades e exercícios que seguem uma ordem determinada para resolver, progressivamente, as dificuldades dos alunos.

O objetivo principal é trabalhar com um gênero textual preciso para estabelecer uma relação entre as capacidades de linguagem dos alunos, as práticas de referência e a complexidade textual. Cada sequência deve ser organizada a partir de um projeto de apropriação das dimensões que constituem o gênero. Sua estrutura de base comporta a produção de um primeiro texto (a fim de delimitar as capacidades e as dificuldades do aluno), as oficinas e a produção final (em que o aluno retoma os conhecimentos adquiridos ao longo da sequência e avalia, em parceria com o professor, os progressos realizados).

A sequência didática deve ser realizada num espaço de tempo relativamente curto e ter um ritmo adaptado ao programa escolar e às possibilidades de aprendizagem dos alunos. As atividades e os exercícios propostos devem ser variados a fim de levar os diferentes alunos a distinguir o que já sabem fazer do que ainda devem adquirir.

A longo prazo, um ensino organizado em sequências didáticas deve permitir aos alunos um acesso progressivo e sistemático aos instrumentos comunicativos e lingüísticos necessários à produção de textos pertencentes a diferentes gêneros orais e escritos.

A sequência didática construída para o ensino/aprendizagem das narrativas de aventuras de viagens da 3ª série compôs-se das seguintes fases:

A. Apresentação do projeto de trabalho

Nessa etapa, os professores explicaram aos alunos que durante um período de dois meses, nas aulas de língua materna, seriam desenvolvidas di-

versas atividades sobre aventuras de viagens para que estes conhecessem suas características e pudessem produzir um texto pertencente ao gênero.

B. Produção inicial

Os alunos produziram um primeiro texto individual sem nenhuma orientação específica⁷. Apenas foram informados que iriam comparar e analisar as produções realizadas antes e após a sequência didática.

C. Oficinas⁸

Oficina 1 – Pesquisa sobre narrativas de aventuras de viagens

Nessa oficina, os alunos exploraram obras originais e adaptações para aprenderem a identificar o título, o nome do autor, as personagens típicas, as características espaciais e temporais do gênero, assim como os momentos de ação, aventura, suspense e as unidades lingüísticas que os indicam.

*Oficina 2*⁹ – Pesquisa sobre tipos de narradores

Esta oficina foi realizada para que os alunos aprendessem a distinguir o autor do narrador e a narrar na 1ª ou na 3ª pessoa.

Oficina 3 – Características culturais dos séculos XVI, XVII e XVIII

Essa oficina centrou-se na descoberta das características culturais da época: profissões, modo de vida de famílias ricas e pobres, vestimentas, embarcações e armas utilizadas.

Oficina 4 – Identificação, função e características das personagens numa aventura de viagens

Essa oficina objetivava a identificação das características do protagonista, de seus companheiros e do antagonista. Os alunos aprenderam também a identificar o objetivo, as situações vividas pelo protagonista e as ações por este realizadas.

Oficina 5 – Etapas para a escrita de uma narrativa de aventuras de viagens

Nessa oficina, os alunos fizeram um apanha-

do dos elementos necessários para a reescrita do texto inicial ou escrita do texto final (criação e caracterização das personagens; estabelecimento do objetivo que o protagonista deverá alcançar e as dificuldades a superar; organização das aventuras no espaço-tempo; criação de um título).

D. Produção final

Os alunos produziram um texto com base nos elementos estabelecidos na oficina 5. Terminada a tarefa, o professor sugeriu modificações aos alunos, que decidiam integrá-las ou não a seus textos. Em seguida, os alunos puderam comparar suas produções inicial e final. Por fim, o professor realizou uma revisão das características principais do gênero e uma avaliação final em que os alunos leram os textos dos colegas para comentá-los.

A análise das produções dos alunos segundo os princípios de um modelo interacionista sócio-discursivo

Bronckart (1999) propõe um modelo de análise e de descrição de textos bastante complexo, estabelecendo uma relação entre as condições de produção de um texto e sua organização material. Para compreender a “*arquitetura interna dos textos*”, o autor retoma a metáfora do “*folhado*”, evocada por Haller (1995), e hierarquiza-os em três níveis superpostos: a “*infra-estrutura geral*”, os “*mecanismos de textualização*” e os “*mecanismos enunciativos*”.

O nível mais profundo do texto, a “*infra-estrutura geral*”, corresponde a seu “*plano geral*”, aos “*tipos de discurso*” que comporta com suas conseqüentes articulações e, finalmente, às “*seqüências*” que organizam o conteúdo temático veiculado.

Os “*mecanismos de textualização*”, a segunda “camada” do “*folhado textual*”, possibilita os encaadeamentos hierárquicos, lógicos e temporais através da “*conexão*”, da “*coesão nominal*” e da “*coesão verbal*”.

Finalmente, no último nível constituído pelos “*mecanismos enunciativos*”, tem-se acesso às di-

⁷ Em alguns casos, o professor pode, durante a fase de apresentação do projeto de trabalho, verificar se os alunos têm conhecimentos prévios sobre o gênero que será trabalhado ou fornecer exemplos e documentos sobre o gênero para que os alunos não se sintam totalmente “desmunidos” face à tarefa de redação.

⁸ Ver anexo 5 para exemplos de atividades ou exercícios propostos em cada oficina.

⁹ Esta oficina é baseada na oficina 2 *Sobre os traços do narrador* da sequência didática *Le récit d'énigme: le livre à compléter*, elaborada por Joaquim Dolz em colaboração com o grupo Polar (DIP, Genebra, 1995).

ferentes instâncias enunciativas, “*posicionamentos enunciativos*” e “*vozes*”, que se exprimem no texto, assim como às avaliações relativas a alguns aspectos do conteúdo temático, as “*modalizações*”.

A fim de melhor avaliar os efeitos da sequência didática, os professores da 3ª série decidiram analisar as produções iniciais e finais de doze alunos,

adaptando o modelo proposto por Bronckart (1999) às suas necessidades, isto é, limitando-se à análise do que foi focalizado na sequência didática.

Os aspectos escolhidos foram:

- a) a pertinência do conteúdo temático mobilizado no texto;
- b) as sequências que o organizam;

Tabela 1. Conteúdo temático.

CONTEÚDO TEMÁTICO			Produção inicial		Produção final	
			Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Léxico típico	Nomes de embarcações à vela		0	0	10	83
	Nomes de armas típicas da época		0	0	7	58
	Tipo de riquezas almejadas		0	0	11	91,6
	Época (séculos XVI, XVII ou XVIII)		0	0	8	66,6
	Países de destaque na época (Inglaterra/França/Portugal/Espanha)		0	0	9	75
Situações vividas	Ataques de piratas em alto mar		0	0	9	75
	Lutas entre marujos		0	0	6	50
	Ataques de baleias ou tubarões		1	8	5	41,6
	Tempestades/naufrágios		1	8	7	58
Configuração adequada das personagens	Tipos de personagem	Pirata	0	0	11	91,6
		Jovem aventureiro	4	33	7	58
		Capitão de caravela	0	0	9	75
	Antagonistas		0	0	12	100
	Protagonistas		8	66,6	12	100
Título adequado			9	75	10	83

Tabela 2. Seqüência narrativa.

SEQÜÊNCIA NARRATIVA		Produção inicial		Produção final	
		Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Situação inicial	a) define o tempo em que se passa a história	1	8	6	50
	b) define o lugar em que se passa a história*	11	91,6	10	83
	c) o protagonista apresenta claramente o objetivo da aventura	5	41	12	100
Complicações decorrentes da situação inicial	a) as dificuldades enfrentadas são decorrentes do objetivo inicial	4	33	12	100
	b) o protagonista tem companheiros que o auxiliam na aventura	0	0	11	91,6
Resolução ligada à situação inicial	a) os conflitos foram resolvidos	6	50	12	100
	b) os conflitos se resolveram pelas capacidades humanas	4	33	12	100
	c) há razões que justificam a resolução do conflito	2	16,6	12	100
	d) o protagonista alcança seu objetivo inicial	1	8,3	10	83
Desfecho ou situação final (novo estado de equilíbrio)		7	58	12	100

* Na produção inicial, os lugares são apenas sugeridos, enquanto que na produção final, estes são detalhadamente especificados de acordo com o conteúdo temático próprio a uma narrativa de aventuras de viagens.

c) o posicionamento enunciativo.

Os dados relativos a cada uma dessas três dimensões são brevemente apresentados nas tabelas 1, 2 e 3, seguidos de sua discussão, a partir da análise dos textos dos alunos.

O conteúdo temático nas narrativas de aventuras de viagens

Segundo Bronckart (1999), o conteúdo temático de um texto é constituído, *grossa modo*,

de informações “físicas”, “sociais” e/ou “subjettivas”. Essas informações revelam as representações que o autor tem a respeito da situação de comunicação em que ele se encontra e do gênero textual correspondente a essa situação. Elas são organizadas em texto graças às unidades declarativas de uma língua.

De nosso ponto de vista, numa narrativa de aventuras de viagens, o conteúdo temático pode ser analisado, por um lado, quanto ao léxico e às situações típicas ligadas ao gênero, e, por outro, quanto a

Tabela 3. Posição enunciativa.

POSIÇÃO ENUNCIATIVA	Produção inicial		Produção final	
	Nº de alunos	%	Nº de alunos	%
Distinção escritor / narrador	11	91,6	12	100

configuração e papéis das personagens.

A escolha dessas categorias e de suas subcategorias decorreu da modelização do gênero efetuada anteriormente. A Tabela 1 mostra como estas foram mobilizadas pelos alunos nas produções inicial e final.

É possível observar que, na produção inicial, a grande maioria dos alunos não mobiliza o conteúdo temático típico das narrativas de aventuras de viagens (ver anexos 1 e 3), com exceção das subcategorias “jovem aventureiro” (33% dos alunos) e “título adequado” (75 % dos alunos). Após a realização da sequência didática, a maioria dos alunos emprega um léxico adequado (ver anexos 2 e 4), criando situações típicas ao gênero. Quanto à configuração das personagens, quase a totalidade dos alunos lança mão dos três tipos característicos e 100% opõe claramente o protagonista ao antagonista nos conflitos que se estabelecem (ver anexo 2).

Os resultados obtidos indicam que os objetivos das oficinas 1, 3 e 4 foram, portanto, alcançados.

A organização sequencial do conteúdo temático nas narrativas de aventuras de viagens

Tomando, uma vez mais, Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (1996, 1997, 1998) como referência, poder-se-ia dizer que uma narrativa de aventuras de viagens é um gênero pertencente à ordem do narrar, cujos textos são caracterizados por uma relação de autonomia em relação ao autor e ao lugar e ao momento de produção.

Nas narrativas, o conteúdo temático é desenvolvido em sequências ou segmentos narrativos, descritivos e dialogais. As sequências narrativas são fundamentais para o desenrolar da trama e, conseqüentemente, mais frequentes. As duas outras interli-

gam-se às primeiras e dependem delas.

Em geral, uma sequência narrativa (Adam, 1992) organiza-se em cinco fases sucessivas e obrigatórias¹⁰:

- “**situação inicial**”, em que são apresentados os elementos de base que preparam o desenrolar da trama;
- “**fase de complicação**”, em que é criada uma tensão devido à introdução de um elemento perturbador;
- “**fase de ações**”, que agrupa os acontecimentos ocorridos na fase anterior;
- “**fase de resolução**”, em que os novos acontecimentos possibilitam a resolução parcial ou total dos conflitos anteriores;
- “**situação final**”, que introduz um novo estado de equilíbrio.

Numa narrativa de aventuras de viagens, essas cinco fases podem organizar-se de maneira mais complexa: a fase de ações pode levar a outras fases de complicação e de ações e, também, a situações finais transitórias.

Uma sequência descritiva (Adam, 1992), muito comum no gênero em questão, é definida por três fases não obrigatórias, porém hierárquicas:

- “**fase de ancoragem**”, em que o tema da descrição é estabelecido;
- “**fase de aspectualização**”, em que alguns aspectos do tema são enumerados;
- “**fase de relacionamento**”, em que os elementos descritos são comparados a outros ou mantêm entre si uma relação metafórica.

As sequências dialogais, por sua vez, podem constituir-se de três fases maiores:

¹⁰ As fases de “avaliação” e de “moral” são facultativas e independentes das outras cinco fases, articulando-se mais diretamente ao posicionamento do narrador quanto aos fatos narrados.

- “**fase de abertura**”, em que os interlocutores iniciam o diálogo;
- “**fase de transição**”, em que o conteúdo temático é co-construído;
- “**fase de encerramento**”, em que os interlocutores encerram o diálogo.

Nas narrativas de aventuras de viagens, é comum encontrar-se, apenas, a fase de transição de uma sequência dialogal, logo após um segmento narrativo que a contextualiza e/ou a introduz¹¹.

A Tabela 2 mostra como as cinco fases obrigatórias de uma sequência narrativa¹² apresentam-se na produção inicial e final dos alunos. Os resultados revelam que já na produção inicial os alunos conhecem os princípios de organização de uma sequência narrativa. Estes resultados confirmam o que foi dito anteriormente: os alunos do “Colégio Arquidiocesano” estão habituados a produzir textos orais e escritos pertencentes aos gêneros do agrupamento narrar desde o início de sua escolaridade. No entanto, eles apresentam dificuldades nas fases de “*complicação*” e de “*resolução*” e em relacioná-las com a situação inicial, uma vez que somente 16,6 % dos alunos fornecem justificativas para a resolução dos conflitos e apenas um deles retoma o objetivo inicial do protagonista (ver anexos 1 e 3).

Na produção final, praticamente todos os alunos respeitam mais as normas de organização textual do gênero, encadeando os vários acontecimentos da história e criando conflitos que são resolvidos a partir do uso de capacidades humanas como a coragem, a generosidade, etc. (ver anexos 2 e 4). A definição da época em que se desenvolve a história, na fase da situação inicial, constitui, também, um aspecto que é levado em consideração pelos alunos na segunda produção (ver anexo 2).

As atividades propostas nas oficinas 1, 4 e 5 parecem, então, ter implementado as capacidades de linguagem iniciais dos alunos e lhes oferecido os instrumentos lingüísticos necessários à organização sequencial do conteúdo temático numa narrativa de aventuras de viagens.

A responsabilidade enunciativa

Segundo Bronckart (1999), num texto, o posicionamento enunciativo é “*partilhado*” por quem o produz, o autor, e pelas instâncias enunciativas que este cria. Assim, nos gêneros pertencentes à ordem do “*narrar*”, é o narrador que dirige o texto, sendo que, nos que pertencem à ordem do “*expor*”, o responsável é o expositor.

São estas instâncias enunciativas que regem e distribuem as “*vozes*” que se exprimem num texto.

Numa narrativa de aventuras de viagens, a instância geral enunciativa é o narrador. É ele que rege e organiza as “*vozes das personagens*” (o que é dito pelo protagonista, pelo antagonista, etc.), as “*vozes sociais*” (avaliações externas ao conteúdo temático do texto) e a “*voz do autor*” (comentário ou avaliação que faz sobre o que está narrando), este último estando quase totalmente ausente no gênero em questão.

Considerando-se que os mecanismos enunciativos foram pouco abordados na sequência didática¹³, a Tabela 3 retrata, apenas, a maneira como os alunos lidaram com o fator distinção entre autor e narrador em suas produções, aspecto tratado na oficina 2 da sequência didática.

Observa-se, uma vez mais, que o trabalho sistemático com gêneros do agrupamento “*narrar*” desde a pré-escola contribui para que os alunos distingam sem dificuldade a voz do narrador (voz neutra ou personagem que narra a história) da voz do autor (aluno) já na produção inicial¹⁴ (ver anexos 1, 2, 3 e 4).

Conclusão

Os resultados da análise das produções dos doze alunos da 3ª série do “Colégio Arquidiocesano de São Paulo”, antes e após a aplicação da sequência didática, revela transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que as dificuldades relativas ao domínio do conteúdo temático próprio a uma narrativa de aventuras de viagens e à sua organiza-

¹¹ Neste artigo, decidimos nos restringir à análise das sequências narrativas, preponderantes no gênero, não abordando as sequências descritivas e dialogais.

¹² Nos textos de todos os alunos, há apenas uma sequência narrativa, uma vez que somente uma aventura de viagens é narrada (escolarização do gênero).

¹³ O uso e a distribuição das “*vozes sociais*” e das “*personagens*” e o emprego das “*modalizações*” não foram abordados nesta sequência.

¹⁴ Uma parte dos alunos foi capaz de escrever na primeira pessoa, sem confundir o autor com o narrador.

ção seqüencial foram praticamente resolvidas.

A maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar o conteúdo temático compatível com o gênero e de organizá-lo de maneira adequada, em função das diferentes fases de uma seqüência narrativa, encadeando as ações das personagens na progressão da aventura. Devemos, no entanto, ressaltar que a gestão local das fases de complicação, ação e resolução, que a seqüência didática proposta focalizou menos, é um dos aspectos mais difíceis para alguns alunos. Sabemos, porém, que esta é uma capacidade a ser desenvolvida ao longo de todo o ensino fundamental.

Por sua vez, a elaboração e o trabalho com uma seqüência didática para o ensino/aprendizagem de um gênero textual específico permitiram aos professores identificar com mais precisão as diferentes dimensões textuais a serem ensinadas e, em consequência, observar e avaliar melhor as capacidades de linguagem dos alunos, trabalhando com estes de uma forma mais eficiente. Ao mesmo tempo, o modelo interacionista sócio-discursivo de análise de textos proposto por Bronckart possibilitou-nos uma análise fina das produções dos alunos, revelando claramente as diferenças entre os textos iniciais e finais.

Assim, acreditamos que, articuladas, ambas propostas podem fornecer aos professores uma base para o ensino dos gêneros textuais e da produção de textos.

Referências

- ADAM, J.M. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris, Nathan.
- BAKHTIN, M. 1979/1997. *Estética da Criação Verbal*, São Paulo, Martins Fontes.
- BRONCKART, J.P. 1999. *Atividade de linguagem, textos e discurso. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, Educ.
- DOLZ, J. e PASQUIER, A. 1994. Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères*, 10:163-179.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1996. Genres et progression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, 37/38:49-75.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1997. Curriculum et progression. La production de textes écrits et oraux. In: *Actes du Colloque La définition des contenus de l'école pour tous*. Marseille, IUFM: d'Aix-Marseille, CD-ROM.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF.
- DOLZ, J. e WIRTHNER, M. 1999. Quand la description devient un outil pour raconter. *Les cahiers pédagogiques*, 373:21-23.
- HALLER, S. 1995. *La réponse faite à Beuchat*, Mémoire de licence. Genève, UNIGE-FAPSE.
- PASQUIER, A. e DOLZ, J. 1996. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. *Cultura y Educación*, 3:31-41.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: *Les interactions lecture-écriture*. Berne, Langps, p.155-173.
- SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. 1999. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, 11:5-16.

Recebido em mai/2004

Aceito em jun/2004

Glaís Sales Cordeiro

Universidade de Genebra

**Isabel Cristina Michelin
de Azevedo**

Colégio Arquidiocesano de São Paulo

Vanda Lúcia Mattos

Colégio Arquidiocesano de São Paulo

Produção inicial

Anexo 1

Camila (4/8/98)

Uma aventura sem fim

Seqüência narrativa situação inicial em que o objetivo da aventura é apresentado	Serto dia de sol a Dra. Lucy acordo e disse — é hoje o grande dia. Hoje é o dia da de Lucy ir fazer a pesquisa de sua vida ou seja ela iria fazer uma pesquisa sobre animais selvagens, ela irá partir daqui uma hora para a floresta tropical (na Africa). Ela iria partir de avião.
Seqüência narrativa complicação Seqüência dialogal resolução	Chegando lá ela encontrou seu noivo Jack. — <i>Querida por que você não avisou que viria para cá? aqui é muito perigoso para você.</i> — <i>Não Jack eu sei me virar e além disso eu tenho minha equipe para me proteger.</i>
complicação Seqüência descritiva	O dois resolveram dar um passeio pela mata, os dois entraram em um lugar onde so tinha entrada ou seja, era um local onde a entrada era a saída
ações Seqüência descritiva (com modalização apreciativa)	e derepente pela entrada entrou um leão e começou a se aproximar dos dois vagorosamente e Lucy desmaiou seu noivo por ser rico era muito metido e desmaiou
resolução	foi ai que George o rei da floresta salvou Lucy. George levou -a para sua casa e Muky (o macaco) cuidou dela
complicação	quando Lucy acordou que ela viu que o macaco falava ela desmaiou novamente
situação final (estado de equilíbrio provisório)	e depois de algumas horas acordou e começou a converçar com George lucy comeu bastante frutas e almoçou um almelete de frutas.
complicação	George percebeu que estava gostando de Lucy
Ações	de pois de 2 dias Lucy reencontrou o noivo que foi para New Yorrk. Lucy decidiu levar george para New York para ele conhecer a cida de grande.
complicação	Lucy percebeu que estava gostando de george e hoje era sua festa de noivado só que ela não tinha coragem de falar com Jack por isso não falou nada.
ações Seqüência dialogal	no dia seguinte george teve que voutar para a mata porque um leão estava muito doente e ele foi tentar curalo. E lucy falou au pais — Eu não quero me casar com Jack e sim com george — mas minha filha Jack e rico e podera te dar oque você quiser — não mãe.
situação final (em que o objetivo inicial não é retomado)	Lucy partiu para a floresta e sua mãe foi obrigada a aseitar Lucy comunicou só a alguns parentes mais procimos e os dois se casaram da maneira dos dois ela de noiva e ele de tarzam.

Anexo 2

Produção final

Camila (1/10/98)

A conquista da ilha da morte

Seqüência narrativa situação inicial (em que o tempo e o lugar são definidos, personagens e seus objetivos são apresentados)	Londres, Inglaterra 1747. Minha família possuía algumas terras no norte da Inglaterra, mas morávamos em Londres. Nossa família era rica e tradicional. Éramos em quatro: eu (John), meu irmão (Daniels), minha mãe e meu pai.
Seqüência descritiva (enriquece a narrativa)	Eu e meu irmão tínhamos praticamente o mesmo sonho: conquistar novas terras, mas ele, por ser ambicioso queria apenas morar (ter uma terra apenas sua). Eu, para ajudar os pobres (para eles não dormirem mais na rua) e para mim queria ter uma terra apenas minha.
Modalização apreciativa	Mas Daniels me odiava desde pequeno porque todos os presentes que o papai comprava era para mim e nunca para Daniels.
complicação	Quando nós crescemos fomos trabalhar nas lojas de alimentos do meu pai, mas dois anos depois, resolvemos partir em busca de nosso sonho.

Seqüência descritiva (ajuda o leitor a imaginar a época)	Cada um ganhou um galeão com comida (pão, vinho, carne seca e água) e armas (canhão, espadas, pistolas, arco e flecha e punhais).
ações	Em 1750 partimos rumo as terras da costa brasileira. Hávamos feito uma aposta: quem achasse uma ilha primeiro, ganharia um saco de ouro. Foram conosco alguns amigos e outras pessoas, já com experiência, foram contratados para nos acompanhar.
resolução	Passado uma semana, nada havia acontecido. Nem sinal de terra e nem sinal do galeão de Daniels,
complicação	mas no dia seguinte, avistamos o navio de Daniels e ele estava brigando com sua tripulação, porque Daniels havia falado que não iria dar nem um pedaço da ilha que poderiam encontrar.
ação + resolução	E então os marinheiros do navio de Daniels o seguraram para não bater em ninguém.
complicação	Uma semana depois, quando estávamos dormindo, mosquitos começaram a nos morder, e um marinheiro gritou “Terra, Terra, a Terra está perto”.
ações	E, como os dois navios estavam perto começou outra briga. Quando menos esperávamos Daniels bateu o seu navio no nosso e fez um furo, então descemos os botes com toda a tripulação e, em poucas horas, o nosso navio afundou.
resolução	Logo que chegamos à praia, Daniels e sua tripulação não haviam chegado, e um de nossos marinheiros avistou o navio de Daniels afundando porque ao bater em nosso navio fez um furo no seu navio e naufragou. Daniels e mais três marinheiros foram comidos por tubarões.
complicação	Mas o maior problema era como íamos retornar a Londres, se o nosso navio havia afundado.
situação final (em que o objetivo da aventura é retomado)	Passado um mês, já havíamos nos convencido de que não tinha jeito. Foi quando avistei um navio no qual havia uma bandeira inglesa na popa. Então retornamos à Inglaterra, mas, como segurança, deixei vinte marinheiros na ilha para que ninguém a roubasse antes de eu voltar para ela e, então, meu sonho se realizou como eu queria.

Anexo 3

Produção inicial

Fred (4/8/98)

O rei do rock

Seqüência narrativa situação inicial (em que o tempo e o lugar são definidos e o protagonista brevemente apresentado)	Um dia de verão, um Senhor chamado Elvis prezielie foi viajar no navio ele fez as malas e foi para Môngolia no navio ele teve muitos fans ele viajou por dois meses
situação inicial (objetivo) + complicação	chegando na mongolia Elvis teve que atravessar 200,000 mil quilômetros ele estava viajando para fazer alguns shows
complicação + ação	quando ele chegou ne uma cidade fez um show e foi para outra cidade. Um carro bateu no carro de Elvis e ele cebrou o craniu
resolução	e morreu muitos fans choralão
situação final (em que o objetivo inicial não é retomado)	e a família dere depois de saber da morte de Elvis foram de avião para mongolia, cholaram e voutaram para o brasil.

Anexo 4

Produção final

Fred (1/10/98)

Quem conquistará o Marrocos?

Seqüência narrativa situação inicial (em que o tempo e o lugar são definidos, personagens e seu objetivo são apresentados)	Um dia, dois irmãos, um chamado Colin e o outro Sílvio e embarcaram em uma nau. O objetivo do irmãos era conquistar Marrocos, o que tinha Ahab.
complicação + ações	Ahab comandava uma caravela que saiu de um porto da Inglaterra. No caminho Ahab saqueou um navio português que vinha em sua direção.
complicação	Algum tempo depois, a nau Holandesa com piratas escoceses embarcou e os dois capitães Colin e Ahab se encontraram em alto mar.
Ação	E a briga começou: os marinheiros se prepararam e logo um dos marinheiros de Colin acertou a calavera onde tinham os marinheiros e Ahab com uma bala de canhão e a caravela foi pelos ares.
resolução	Colin e seus marinheiros passaram a morar em uma casinha.
situação final (em que o objetivo da aventura é retomado)	Eles queriam morar em Marrocos porque o país atraía também ficaram muito ricos por conquistar Marrocos.

Anexo 5

Exemplo de exercício proposto na Oficina 1:

Exercício 3Grife os intrusos, ou seja, aquelas personagens que **não** aparecem em narrativas de aventuras de viagens.

o marujo	o rei	a fada
o capitão	a bruxa	os companheiros
o gênio mágico	os piratas	os gnomos
o sobrevivente	o dragão	os bandidos

Exemplo de exercício proposto na Oficina 2:

Pesquisa sobre os tipos de narradores

O escritor é o autor do texto: é ele que existe em carne e osso no nosso mundo, é ele que escreve o livro e o marca. (...)

O narrador é aquele que conta a história no interior do livro. O narrador não existe a não ser em palavras no texto: é um dos personagens da história. Por exemplo: (...)

Mas o escritor pode igualmente escolher ser o narrador de seu texto: (...)

Neste outro fragmento também não encontramos nenhum traço do narrador. Reescreva-o como se o próprio Corsário Negro escrevesse sua história. Preste atenção e faça todas as alterações que forem necessárias!

“Em uma fração de segundo, os piratas alcançaram a canoa, entraram nela e começaram a remar com toda a força que ainda lhes restava. O Corsário Negro, de pé na proa, com o bacamarte na mão, mantinha os olhos sobre o ponto onde deveria estar a figura do seu tão odiado inimigo. Ansioso para concretizar sua vingança, o Corsário atirou, mas errou o alvo. Recarregou a arma, enquanto os dois outros piratas redobravam seus esforços no remo. (...)

(Adaptação do livro *O Corsário Negro* – Emilio Salgari, Editora Globo)

(...)

Exemplo de exercício proposto na Oficina 3:

E quem eram os piratas?

Exercício 1

Relacione cada uma das personagens abaixo com os possíveis objetivos que poderiam ter e suas viagens realizadas nos séculos XVI e XVII. *Observação: um dos objetivos poderá não ser utilizado.*

Francis Drake

Famoso corsário inglês e protgido da rainha que costumava atacar os navios espanhóis.

Viajou com o objetivo de catequizar os bárbaros que habitavam terras distantes. Seu trabalho era valorizado tanto por índios e como por portugueses. Diziam que tinha um extraordinário poder sobre os animais, a ponto de suas orações abrandarem os efeitos do veneno de serpentes venenosas.

D. João

Rei que comandava Portugal com “mãos fortes”. Incentivou o comércio do reino visando o enriquecimento de seu país.

Sonhava em viajar pelos mares e conquistar muitas riquezas, por isso entrou desaparecido num navio ancorado no porto da Colônia de Sacramento.

Tompson

Um emissário da coroa espanhola que se disfarçou com betume e roupas velhas de aguadeiro mulato, dirigiu-se ao porto de sua cidade.

Unificou o exército, passou a controlar melhor a arrecadação dos impostos, financiou viagens pelo oceano Atlântico, atuou como mediador entre comerciantes e nobres porque queira enriquecer e fortalecer o poder de seu país.

José de Anchieta

Nasceu em Portugal e tornou-se jesuíta quando tinha dezessete anos. Chegou ao Brasil em 1553 e, um ano depois, foi um dos fundadores do Colégio de Piratininga.

Saiu de sua cidade natal, na Polônia, para estudar em universidades italianas, onde aprofundou seus conhecimentos de astronomia. Concluiu que são os planetas, incluindo a Terra, que giram em torno do Sol.

Apresentando uma bandeira branca, garantiu que sua viagem era pacífica: só estava carregando escravos e alguns metais preciosos. Mas quando um outro navio se aproximou, diversos marujos atacaram-no sob as ordens de seu capitão. Eles pretendiam levar tudo que houvesse de valor e pertencesse à Espanha.

Exemplo de exercício proposto na Oficina 4:

Exercício 1:

Após a leitura da história “Os corsários de Artigas”, identifique as personagens que podem ser consideradas como: PROTAGONISTA – personagem principal, as ações da história giram em torno dele.

COMPANHEIRO(S) DO PROTAGONISTA – personagem(s) que acompanha(m) a personagem principal em suas aventuras.

ANTAGONISTA – personagem que se opõe à personagem principal da história.

	Por que?
PROTAGONISTA Nome:	
COMPANHEIRO(S) DO PROTAGONISTA Nome:	
ANTAGONISTA(S) Nome:	

Exemplo de exercício proposto na Oficina 5:

As etapas que compõem a construção de uma narrativa de aventuras de viagens

Resolvendo as atividades propostas, você construirá os personagens e os fatos mais importantes para escrever sua narrativa de aventuras de viagens.

1. Principais personagens da história:

1.1 Protagonista:

Desenhe o herói desta aventura e complete as informações sobre ele:

PROFISSÃO

DEFEITOS

MEDOS

SEU MAIOR SONHO

ALIMENTOS QUE LEVARÁ NA VIAGEM

NOME

QUALIDADES

ONDE NASCEU

QUE ARMAS LEVARÁ

TIPO DE EMBARCAÇÃO QUE UTILIZARÁ