

**A APROPRIAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVAS DE
AVENTURAS DE VIAGEM POR ALUNOS DE 4ª SÉRIE
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Maria Ivanilda da Conceição BATISTA
(Secretaria de Estado de Educação do Pará)

Sandoval Nonato GOMES-SANTOS
(Universidade de São Paulo)

RESUMO: Este artigo propõe descrever e analisar o processo de apropriação do gênero textual Narrativas de Aventuras de Viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública federal de Belém-PA. O gênero em questão foi *objeto de ensino* em uma seqüência didática ocorrida no primeiro bimestre letivo de 2007. Na análise dos textos produzidos pelos alunos, enfocamos os modos com que eles se apropriam do gênero com base em três eixos: a) os temas privilegiados; b) a seqüência narrativa global e c) os recursos lingüísticos de construção da textualidade. Do ponto de vista teórico, o estudo ancora-se na concepção bakhtiniana de linguagem, convocando ainda as contribuições dos estudos aplicados voltados para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem de gêneros discursivos na aula de língua. Centrada no processo de aprendizagem do aluno, a análise permite evidenciar os efeitos da intervenção do trabalho docente nesse processo.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua; gênero textual; narrativa de aventuras de viagem; seqüência didática.

ABSTRACT: This study describes and analyzes the production process of the textual genre *Journey-Adventures Narratives* in the mother language teaching and learning context, in Elementary School of a public school in Belém (PA). The aim of the study is to understand how this genre, as a teaching object, assumes the role of discipline content, that is, its status in the Portuguese language class. Students's productions are focused on. This focus implies considering the ways in which students learn the genre.

KEYWORDS: textual genres; didactic sequence; *Journey-Adventures Narratives*; teaching and learning of Portuguese.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar o modo de recepção-produção do gênero Narrativas de Aventuras de Viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública federal de Belém, no estado do Pará. Esse propósito implicará, como veremos mais adiante, interpretar os modos com que os alunos se apropriam do gênero textual com base em três eixos: a) os temas privilegiados; b) a seqüência narrativa global e c) os recursos lingüísticos de construção da textualidade¹.

Temos como pressupostos teóricos os estudos sobre gêneros discursivos à luz da visão bakhtiniana da linguagem, que norteará este trabalho. São também convocados os estudos dos autores Schneuwly, Noverraz, Dolz (2004), que contribuem para a compreensão da seqüência didática como instrumento de ensino-aprendizagem de um determinado gênero. São deles as contribuições para a reflexão sobre a inserção dos gêneros discursivos na escola enquanto bem social e cultural. Trazemos ainda as percepções de Guimarães, Cordeiro e Azevedo (2006) que examinaram a contribuição da teoria interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1997, 1999) para o estudo de universos sociais diversos, de forma a refletir sobre possibilidades de comparação de duas experiências, ambas desenvolvidas em 3ª série do ensino fundamental. Uma foi realizada em uma escola particular em São Paulo e a outra em uma

¹ O corpus do trabalho foi gerado pelos procedimentos da pesquisa-ação e integra o banco de dados do projeto "A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno" (GOMES-SANTOS, 2005; 2008).

escola pública municipal em Porto Alegre. As autoras analisam as produções dos alunos antes e após a realização de uma intervenção didática sobre "narrativas de aventuras de viagens", na escola particular, e sobre "contos de fada", na escola pública. Esses estudos serviram de suporte para a caracterização e análise do gênero narrativas de aventuras de viagens, aqui focado.

Apresentamos também o contexto didático de apropriação do gênero conforme três tópicos: o lócus da pesquisa, no qual apresentamos o ambiente de produção do gênero, a turma, no qual procuramos especificar as características dos alunos, e, por fim, a descrição detalhada da seqüência didática adotada pelo professor no processo de apropriação do gênero narrativa de aventuras de viagem. Ao final serão apresentadas as análises que incidirão sobre a primeira e a última narrativa produzida pelos alunos ao longo da seqüência didática, o que nos permitirá chegar a alguns resultados, que serão expostos na conclusão deste artigo.

2 ELEMENTOS TEÓRICOS PARA COMPREENSÃO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS COMO OBJETOS DE ENSINO

2.1 GÊNERO E CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM

Todas as ações do homem estão inevitavelmente ligadas ao uso da linguagem, que assim como todas as outras atividades humanas são variáveis e condizentes com o contexto nas quais se concretizam. Tais atividades são socialmente situadas e se realizam por meio de enunciados, quer sejam orais ou escritos, proferidos pelos integrantes dos vários campos da atividade humana, resguardando suas particularidades. Sobre esse aspecto Bakhtin é bem preciso: [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Assim como as atividades humanas, os gêneros do discurso são diversos, inúmeros e fundamentalmente heterogêneos e estão a serviço da interação social. Logo, os gêneros discursivos são meios de comunicação, visto que estão presentes em todas as atividades de linguagem, que transitam pelas e medeiam as relações sociais.

No tocante à complexa heterogeneidade dos gêneros discursivos, Bakhtin (2003) ressalta que assim são devido às inesgotáveis possibilidades da multiforme atividade humana, e à medida que cresce e se complexifica um determinado campo de atividade, cresce e se desenvolve também seu repertório de gêneros discursivos. Para que se possa compreender essa heterogeneidade discursiva, Bakhtin assinala a importância de se considerarem nesse processo dois grupos:

Não se deve de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldades daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primário (simples) e secundário (complexos) – não se trata de uma diferença funcional. Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata [...] (BAKHTIN, 2003, p. 263).

Nesse processo é importante considerar que os gêneros discursivos serão sempre condizentes com o meio no qual foram produzidos, podendo assim refletir a individualidade do falante. Todo ser humano é único, cada situação comunicativa é ímpar, dependendo do contexto irá exigir este ou aquele gênero para se concretizar. Isso demonstra que existe uma relação orgânica entre o gênero e o estilo. “Todo enunciado é individual e por isso pode refletir a individualidade

do falante/escritor” (BAKTIN, 2003, p. 265). Segundo Bakhtin (2003), em cada campo existe e é empregada uma variedade de gêneros que corresponde às condições específicas de dado campo e a esses gêneros correspondem determinados estilos que, por sua vez, são indissociáveis de determinada unidade temática, de determinadas unidades composicionais, de seus tipos de construção do conjunto e do seu acabamento, da relação do falante com os outros participantes da comunicação discursiva; enfim, o contexto, a situação comunicativa serão determinantes para se identificar e compreender um determinado gênero discursivo.

Como manifestação coletiva da ação humana os gêneros discursivos são produtos sociais determinados e estruturados em um dado contexto e estão a serviço da comunicação. Com base nas orientações bakhtinianas de linguagem, é possível inferir que toda e qualquer relação social comunicativa é estruturada e determinada por seu contexto de produção, pelo momento de sua realização e que a linguagem tem função de mediação nas práticas sociais. É através dela que o ser humano interage consigo, com o outro, com o mundo. É dessa interação que nascem e circulam os mais variados gêneros discursivos.

2.2 GÊNERO E ENSINO

Atualmente ouve-se muito falar na importância de se trabalhar o ensino da língua portuguesa por meio de textos, independentemente de sua natureza. É nesse contexto que se passa a supor que o ensino de língua deve estar voltado para o desenvolvimento das habilidades comunicativas introduzindo-se, assim, os gêneros discursivos como objetos de ensino.

Os gêneros textuais por seu caráter genérico, são termos de referência intermediário para a aprendizagem (...) o gênero pode ser considerado um megainstrumento que fornece um suporte para

a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75)

A escola é um espaço democrático, pelo menos deve ser, onde há várias formas de linguagem, das mais próprias do espaço burocrático da instituição como: currículos escolares, históricos, planos de aula, diários de frequência e outros, às mais espontâneas, como as conversas entre amigos. Possibilitar nesse ambiente uma oportunidade real de aprimoramento e conhecimento de outros gêneros que circulam na sociedade é fundamental, pois de posse de tal conhecimento os alunos passam a atuar melhor e mais adequadamente tanto no ambiente escolar quanto fora dele. “A escola é tomada como autêntico lugar de comunicação, e as situações escolares, como ocasiões de produção/recepção de textos [...]” (SCHNEUWLY, 2006, p.78).

Schneuwly e Dolz (2004) abordam a didatização dos gêneros no contexto das práticas de ensino-aprendizagem de língua materna. Eles fazem referência à relevância do gênero no contexto das práticas sociais, assim como os modos de sua transposição para a prática escolar, que não deixa de ser também uma prática social.

No ambiente escolar os gêneros são transformados em objetos de ensino, ou seja, nesse espaço eles sofrem mudanças significativas na maneira como irão mediar as interações entre os participantes da comunicação. “Ele não tem mais o mesmo sentido, ele é principalmente, sempre gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 78).

Os autores ressaltam ainda que o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência (p. 81) e, ainda, no que se refere à aprendizagem dos alunos, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (p. 74).

Nesse processo, cabe ao educador dispor de meios que viabilizem um trabalho produtivo com os alunos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem como recurso um procedimento que

chamam de “seqüência didática”, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97) que poderão nortear as atividades escolares. Ela tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (p. 97).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) ressaltam que “um trabalho de ensino-aprendizagem organizado com base nos gêneros textuais possibilitará ao professor observar e avaliar as capacidades dos alunos, antes e durante sua realização, fornecendo-lhe orientações mais precisas para a sua intervenção didática”. No tocante aos alunos, o trabalho com gêneros constitui tanto uma forma de se confrontarem com situações sociais efetivas de produção e de leitura de vários textos, quanto um modo de dominá-los progressivamente.

O importante é que se tenha claro que o trabalho com os gêneros escolares será sempre um leque de possibilidades no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem e como os gêneros discursivos são instrumentos de comunicação e reflexo de seu momento de produção, serão sempre fontes de transformação e conhecimento para todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO NARRATIVAS DE AVENTURAS DE VIAGEM

O gênero narrativas de aventuras de viagem apareceu como romance durante o século XVII com a finalidade de abrir novos horizontes para as ações do ser humano no mundo. O destaque do gênero são as capacidades humanas de realização (coragem, generosidade, humildade, etc.) desvelando uma ética da ação (GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006). Na maioria das vezes, o motivo que orienta as narrativas está embasado em valores ideológicos, próprio do contexto de sua produção.

O início de uma narrativa começa apresentando o objetivo que o protagonista poderá ou não realizar e também as dificuldades que ele deverá enfrentar durante o percurso da viagem. Segundo Dolz e Wirthener (1999, p. 21, apud GUIMARÃES; CORDEIRO; AZEVEDO, 2006, p. 59), “a narrativa de aventura é um gênero narrativo que apresenta acontecimentos imprevistos, comportando riscos, assumidos por um ou vários heróis”.

O protagonista é um ponto móvel no espaço, não apresentando aspectos particulares. Para Dolz & Wirthener (2006, p. 59) “os heróis de uma aventura são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar.” Essas personagens não são o centro da atenção do escritor, cujo objetivo principal é pôr em evidência a diversidade do mundo. As situações de contrastes como sucesso/insucesso, felicidade/infelicidade, são muito recorrentes no gênero narrativas de aventuras de viagem.

Nesse gênero, o fator temporalidade não é muito relevante devido ao tempo histórico ser inexistente. Apenas o tempo da aventura é considerado: instantes contíguos (horas, dias) são justapostos e organizados numa progressão temporal, aspecto este que pode gerar dificuldade para os alunos no momento de administrá-lo. Logo, a narrativa caracteriza-se por expressões temporais, como “um segundo depois”, “no mesmo dia”, “alguns minutos mais tarde” etc., muito presentes na narração de lutas, e por locuções, como “durante o dia”, “à noite” etc., usadas com o intuito de situar uma ação. Segundo Guimarães, Cordeiro; Azevedo (2006), no gênero narrativas de aventuras de viagem o escritor deseja, *a priori*, esboçar a imagem de um ser humano estático e a-histórico, que vive momentos conflitantes sucessivos.

Salientamos que essa caracterização reconfigura-se na seqüência didática proposta pelo professor aos alunos, descrita na seção seguinte (subseção 3.3.).

3 O CONTEXTO DIDÁTICO DE APROPRIAÇÃO DO GÊNERO

Nesta seção, propomos apresentar o contexto de produção no qual se realizou a didatização do gênero narrativas de aventuras de viagem. Nela, apresentamos o lócus no qual se realizou o ensino-pesquisa, a turma para a qual se propôs o trabalho com os gêneros discursivos e, ao final, fazemos a descrição da seqüência didática trabalhada e construída por professor e alunos.

3.1 LÓCUS DA PESQUISA

Nesta seção, propomos apresentar o contexto de produção no qual se realizou a didatização do gênero narrativas de aventuras de viagem. Nela, apresentamos o lócus no qual se realizou o ensino-pesquisa, a turma para a qual se propôs o trabalho com os gêneros discursivos e, ao final, fazemos a descrição da seqüência didática trabalhada e construída por professor e alunos.

3.2 TURMA

A seqüência a que se refere este trabalho foi realizada com os alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, no 1º bimestre do ano letivo de 2007, entre os meses de abril e junho. Os alunos em sua maioria são crianças na faixa etária entre 9 e 10 anos. Grande parte são residentes próximos à instituição de ensino, estão inseridos em um contexto urbano, sujeitos às influências que o mesmo oferece, inclusive aos mais variados gêneros discursivos, que permeiam e medeiam suas vivências.

O trabalho com o gênero Narrativo de Aventuras de Viagem ofereceu a esses alunos uma oportunidade de ampliar seus conhecimentos escolares e extra-escolares.

3.3 DESCRIÇÃO DA SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

A seqüência didática proposta à turma articulou seis momentos nos quais se encontram as atividades propostas:

I) Leituras de várias Narrativas de Aventuras de Viagem, bem como conversas sobre elas.

- Nesse momento o professor procurou familiarizar os alunos com textos do gênero de referência. Os aprendizes conheceram uma narrativa clássica: a de “Robinson Crusoe”, uma mais histórica: “a viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil”, uma mais contemporânea: a de Amyr Klink, navegador brasileiro, comandante de embarcações. Sua primeira viagem ocorreu em 1984, quando atravessou, sozinho, em um barco a remo, os 7 mil quilômetros no Atlântico Sul que separa a África do Brasil, viagem registrada no livro *Cem dias entre o céu e o mar*. Também conheceram a história do nadador eslovaco Martin Strel, apelidado de “homem-peixe”, recordista mundial que enfrentou vários perigos para atravessar a nado o rio Amazonas. A travessia começou no Peru e terminou em Belém, o que deu ao nadador, aos 52 anos, o direito de registrar sua marca no Guinness, livro dos recordes mundial.

II) Leituras de textos e exercícios sobre os elementos constitutivos das narrativas de aventuras de viagem.

- O professor aproveitou os textos já trabalhados com os alunos para ajudá-los a identificar o protagonista e suas características, o objetivo e as situações vividas por essa personagem em uma narrativa e ainda fazer uma relação entre os textos estudados. A seguir, exemplo dessas atividades:

Quadro 1

Nas aulas passadas, lemos três histórias de aventuras de viagem: a história de Robinson Crusoe, a história da viagem de conquista do Brasil por Cabral e a história da viagem de Amyr Klink pelo oceano Atlântico.

Agora, vamos comparar as três. Responda às questões a seguir.

- 1) Quais as principais semelhanças (coisas parecidas) entre as três histórias?
- 2) Quais as características comuns (parecidas) aos três personagens (Robinson Crusoe, Cabral e Amyr Klink)?
- 3) Qual o objetivo dos protagonistas das viagens, ou seja, o que queriam alcançar?
 - Robinson Crusoe
 - Cabral
 - Amyr Klink
- 4) O que as narrativas de viagens que lemos, e outra, ensinam para a gente?

III) Produção inicial de uma Narrativa de Aventuras de Viagem tendo por base o caso do nadador eslovaco Martin Strel.

- Esse momento visou oportunizar aos alunos expressarem o que já haviam apreendido sobre as narrativas de aventuras de viagem. Seria o termômetro do professor das aulas anteriores e sobre o que os alunos já conheciam do gênero. A primeira produção foi, de certa forma, conduzida, como mostra o exemplo abaixo:

Quadro 2

Ficha para produção de textos

Nas aulas passadas, lemos várias narrativas de aventuras de viagens e conversamos sobre elas. Agora é sua vez de produzir uma narrativa de aventura de viagem. Para isso, você contará em detalhes a travessia do rio Amazonas pelo nadador eslovaco Martin Strel. As notícias que lemos sobre essa aventura não narrem o que aconteceu durante o percurso de 3.274 milhas atravessadas a nado por Strel.

O que teria de visto? Como teria enfrentado os perigos do rio Amazonas? Com quem teria entrado às margens do rio? Como dormia? Aonde aliviava seu cansaço?

Mãos à obra! O espaço é todo seu!

IV) Avaliação e reflexão sobre as narrativas produzidas

- Após a primeira produção, professor e alunos avaliaram os textos produzidos pela turma, com vistas à construção coletiva de um modelo do gênero e, assim, observar quais dificuldades precisariam ser superadas. Os exemplos a seguir mostram um pouco do que foi esse momento:

Quadro 3

| Avaliando e reescrevendo o texto |
|---|
| 1ª) Nas aulas anteriores, lemos várias narrativas de aventuras e falamos sobre elas. O que você já conhece até agora sobre essas narrativas? Na sua opinião, o que uma narrativa de aventura precisa ter? Preencha as linhas a seguir com sua resposta. |
| 1ª) <i>O fundamental é ter aventura</i> |
| 2ª) <i>Ser bom no contexto</i> |
| 3ª) <i>Saber se expressar</i> |
| 4ª) <i>apresentar as personagens</i> |
| 5ª) <i>e especificar o texto (M – 405, 2007)</i> |

2ª) Agora é o momento de você avaliar o texto. Leia a aventura escrita pelo colega e, para cada pergunta feita assinale com um “X” uma das três opções do quadro: SIM, NÃO ou UM POUCO:

Quadro 4

| SEQUÊNCIA NARRATIVA | | SIM | NÃO | UM POUCO |
|---|--|-----|-----|----------|
| Situação inicial | a) o tempo em que se passa a história é definido? | | | |
| | b) o lugar em que se passa a história é definido? | | | |
| | c) o protagonista apresenta claramente o objetivo da aventura? | | | |
| Complicações e dificuldades | a) existem dificuldades a serem enfrentadas pelo protagonista? | | | |
| | b) o protagonista tem companheiros que o auxiliam na aventura? | | | |
| Resolução ou superação das dificuldades | a) as dificuldades são superadas? | | | |
| | b) fala-se sobre COMO as dificuldades são superadas? | | | |
| | c) o protagonista alcança seu objetivo inicial? | | | |
| Final da história (A história tem um final) | | | | |

Com o quadro anterior, o professor apresenta aos alunos os elementos constitutivos da seqüência da narrativa de aventura de viagem, conhecimento este suposto como necessário para a produção final.

V) Trabalhando os recursos textuais

- Nesse momento o professor trabalhou com os alunos exercícios sobre os tipos de discursos (direto e indireto), o foco narrativo e ainda elementos como as características

espaciais e temporais do gênero narrativas de aventuras de viagem, bem como os que se referem às ações das personagens, à superação de dificuldades, visando, assim, preparar melhor o aluno para a produção final. Nessa fase, ele aprendeu a identificar com mais precisão como se produz uma narrativa de aventura de viagem. A seguir, um exemplo dessa fase e como o professor trabalhou o foco narrativo com os alunos.

Quadro 5

| |
|--|
| 2ª) Vamos agora entender quem conta a história. Há dois modos de contar: |
| participação direta do narrador nos acontecimentos que conta. Nesse caso, costuma-se usar “eu” e o narrador pode até ser o personagem principal. |
| distanciamento do narrador em relação aos fatos que conta. Ele sabe sobre a vida dos personagens, conhece seus pensamentos e sentimentos. Nesse caso, costuma-se usar “ele”. |

VI) Produção final de uma Narrativa de Aventura de Viagem com livre escolha do tema, mas com uma ficha de planejamento da nova produção

- Esse momento teve por objetivo a produção final de uma narrativa de aventura de viagem, tendo em vista que os alunos já possuiriam, após o trabalho com seus próprios textos, conhecimentos mais sólidos acerca do gênero de referência. Essa produção, diferentemente da primeira, foi mais livre, o aluno pôde produzir seu texto com mais liberdade, com a escolha do seu próprio “tema”. Para auxiliar o aluno, o professor dispôs a ele um “quadro” para que o mesmo pudesse planejar e organizar sua narrativa, o que se pode observar a seguir.

Quadro 6

PRODUÇÃO FINAL

Olá pessoal,
Durante todo o 1º. Bimestre estivemos estudando as narrativas de aventuras de viagens. Lemos várias narrativas, uma delas clássica (Robinson Crusoe), outra mais histórica (A viagem de Pedro Álvares Cabral ao Brasil), e outra recente (Amyr Klink). Além disso, escrevemos a nossa própria narrativa de aventura, baseada no caso do nadador Martin Strel, o chamado homem-peixe.
Agora, vocês poderão usar tudo o que aprenderam para produzir mais uma narrativa de aventuras de viagem. Com mais essa, terão dois textos escritos por vocês mesmos. Daqui a alguns dias, podemos até organizar os nossos textos em um pequeno livrinho...
Antes de começar a escrever seu texto, você poderá planejá-lo. Para isso, preencha os quadros a seguir. Neles você escreverá sobre como será sua narrativa.

O quadro citado no comando representa a seqüência da narrativa, apresentada na fase acima (IV), sendo que para cada elemento o professor faz uma pergunta para ajudar o aluno no planejamento da nova produção.

4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE AVENTURAS DE VIAGEM

A análise, a seguir, enfoca o processo de apropriação do gênero narrativas de aventuras de viagem pelos alunos, com base em três eixos: os temas privilegiados, a seqüenciação narrativa global e os recursos lingüísticos de construção de textualidade. Na abordagem desses elementos, consideramos o movimento de apropriação do gênero com base em dois momentos da seqüência didática: a primeira e a última produção, sem perder de vista o fato de que o gênero, tal como didatizado, é uma variação do gênero de referência.

4.1 TEMAS PRIVILEGIADOS (ITEM VIÚVO)

Em relação à primeira produção, o professor propôs aos alunos que elaborassem uma narrativa sobre a travessia do rio Amazonas pelo nadador esloveno Martin Strel, e foi o que a maioria dos alunos fez, como mostram os trechos a seguir:

“O Homem Peixe

Era uma vez um homem chamado Mácio. Ele tinha um sonho de entrar no livro dos recordes mundiais, ao nadar 3.274 milhas ele tinha 52 anos, ele conseguiu e registrou oficialmente sua marca no Guinness, livro dos recordes mundiais [...]” (JP, 1ª produção)

“Alguns meses atrás um nadador chamado Martin Strel resolveu sair por aí nadando para bater o seu novo Record [...] então Strel começou a nadar do Peru até Belém [...]” (IM, 1ª produção).

Houve somente um pequeno grupo que se afastou do comando da primeira produção, como mostra o exemplo seguinte, em que se altera o protagonista, que deveria, pela orientação do professor, ser o nadador esloveno Martin Strel, embora se conserve a temática: a travessia sobre a água (fluvial ou marítima).

“A Mônica Atravessa o Rio Amazonas.

Era um dia bonito quando ela viajou pra atravessar o grande rio Amazonas” (V. 1ª produção)

Já na produção final, os alunos ficaram mais livres para fazer suas narrativas de aventura de viagem, como mencionado na descrição da seqüência didática. Contudo, foi possível observar que, mesmo podendo escolher o tema de suas narrativas, a maioria não se distanciou muito do gênero de referência, visto que a temática da viagem sobre a água prevaleceu na última produção, como mostram os exemplos abaixo:

“As aventuras de Bruce Wilys

Era uma manhã de sol no dia 15 de dezembro de 1996 e Bruce queria terminar sua maratona de Amazônia até Belém, e partiu para o mar.” (JP, 2ª produção)

“Perigo em um passeio de Barco

Em um dia uns amigos chamados Jon, Joana, Camile e Rui, queriam fazer um passeio pelo rio Amazonas. Nós vamos fazer esse passeio

do dia 05/02/07 [...] Nesse dia do passeio eles alugaram um barco por 3 dias(...)" (IM, 2ª produção)

Uma hipótese para que a maioria da turma tenha optado pela narrativa de aventura de viagem marítima poderia ser o fato de os textos-base da seqüência didática trabalhados em sala de aula terem contemplado mais essa temática. Contudo, houve uma parcela de alunos que, em suas produções finais, escolheu fazer narrativas próximas às narrativas filmicas, o que pode revelar certa influência de suas histórias de letramento em suas produções, fato esse pressuposto na reflexão sobre gênero discursivo de Bakhtin. O contexto influencia o momento de produção de um determinado gênero. Outro elemento a ser considerado é que esse fato demonstra também uma relação intertextual, uma vez que os alunos trazem para suas produções outros textos com que já tomaram provavelmente contato em suas histórias de leituras. O trecho a seguir demonstra essas particularidades temáticas:

"O homem aranha contra o homem areia

- Oi eu sou o homem Aranha acabei de saúva o mundo. Agora estou numa ilha sozinho, pelos menos eu acho, já estou conhesendo a ilha e tem muita areia e caverna, eu estou numa delas. Acabei de ver um vucão agora vou dormir amanhã vai ser um novo dia" (C, 2ª produção)

Em relação ao tema, o que se pode observar é que a maioria dos alunos consegue mobilizar, desde a primeira até a última produção, temas próprios das narrativas de aventuras de viagem, sem muito distanciamento do gênero de referência.

4.2 ELEMENTOS COMPOSICIONAIS DA SEQÜÊNCIA NARRATIVA

Em geral, uma seqüência narrativa organiza-se em cinco fases: "a 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; e "situação final" que introduz um novo estado de equilíbrio. Esses elementos composicionais foram mobilizados pelos alunos tanto na primeira quanto na segunda produção, sendo que nesta houve uma inserção mais satisfatória, o que demonstra que de certo modo a interferência das atividades didáticas propostas pelo professor ampliaram e ajudaram na articulação dos mesmos.

Em relação à situação inicial, a maioria dos alunos se apropriou de forma adequada desse elemento mais na segunda produção que na primeira, o que se pode verificar nos trechos seguintes:

"O homem-peixe

Era um domingo quando decidi atravessar o rio Amazonas. Junto com minha equipe comecei a nadar. Percorri mais de 3.450 quilômetros" (D, 1ª produção)

"A viagem de Dante Rudi

No dia 16 de outubro de 1982 um homem muito corajoso, chamado Dante Rudi, decidiu sair da Alemanha em direção ao Rio Paraguai, na Argentina" (D, 2ª produção)

Como se pode observar, o aluno apresentou, mais adequadamente, o protagonista, suas características, seus objetivos, onde se passaria a aventura, na segunda produção. Na primeira esses elementos não são tão claros.

Quanto às fases de complicação e superação das dificuldades, é possível observar que um grupo maior de alunos as mobiliza tanto na primeira quanto na segunda produção, sendo que, nesta, de modo mais explícito esses elementos são retomados, como mostram os trechos abaixo:

“A alguns meses atrás um nadador chamado Martin Strel resolveu sair por aí nadando para bater o seu novo recorde de 2.007, então Strel começou a nadar do Peru até Belém, seu filho com muito medo que seu pai fosse der um ataque cardíaco ele resolveu tirar o seu pai da água e levar ao médico mais seu pai querendo bater o recorde insistiu para poder nadar até Belém.

.Strel com muita força de vontade passou pelas piranha, enfrentou as correntes e ele só parava para descansar e comer [...]” (IM, 1ª produção)

“Nesse dia do passeio eles alugaram um barco por 3 dias, eles foram navegando quando estava na metade do rio um monte de jacarés estava ao redor do barco, eles só conseguiram espantar os jacarés com o barulho do motor do barco, logo depois de algumas horas, eles encontraram piranhas no rio, sorte que eles tinham trago da casa de carne, eles espertos jogaram a carne no rio.” (IM, 2ª produção)

“Encontrei também o saci e um cavaleiro negro. Com o saci foi legal conversamos muito me contou até como perdeu a perna. Já com o cavaleiro foi horrível, ele queria me matar, mas na hora que ele ia infiar a espada no meu coração um índio jogou a flecha no coração do cavaleiro negro. Era difícil de dormir tinha muito bicho me picando, para me cobrir pegava folha de bambu.” (DJ, 1ª produção)

“Tive quatro complicação logo no início quando sai varais baleias vieram atrás de nosso barco, depois de três dias de viagem meu amigo Will teve um resfriado, depois minha namorada Elizabet teve um grande corte na perna e a última dificuldade foi a mais difícil uma onda gigante tava vindo em nossa direção.

Para superar as baleias tivemos que ficar parados até eles irem em bora, já para superar o resfriado de Will tivemos que dar para ele

os remédios que tínhamos levado, no corte de minha namorada já que estávamos no maranhão levamos ela no posto de saúde e lá fizeram o curativo, e na onda gigante tentamos muito nos comunicamos com vários lugares para saber como fariamos para a onda não atingir a gente, tentamos de toda maneira até que conseguimos nos comunicar com uma central de Miami e deram as coordenadas certas e desviamos da onda gigante.” (DJ, 2ª produção)

As fases de complicação e resolução são, pelos trechos acima, as que os alunos mais apresentam dificuldades em mobilizar, em especial na primeira produção, visto que na segunda já conseguem relacioná-las mais adequadamente, encadeando assim a trama para o desfecho ou final da história que é bem trabalhado por quase todos tanto na primeira quanto na segunda.

Convém observar que uma pequena parcela teve dificuldades para desenvolver o conteúdo temático através da sequência narrativa nas duas produções, ficando assim no estágio anterior à intervenção didática, pelos menos no que se refere ao texto escrito, como mostram os trechos a seguir:

“A travessia da Amazônia

Era um dia lindo de chuva em São Paulo Reutrs- após enfrentar jacarés piranhas, doenças e a ameaças de um ataque do coração, o nadador eslovaco Martin Strel registrou neste domingo o recorde de quilômetros depois de atravessar a nado o rio Amazonas e foi levado ao hospital. Hoje e uma dia mas bonito escrevi este texto com carinho.” (RA, 1ª produção)

“Juliana faro Na Terra

Juliana passou varias dificuldade pelo avião varias pessoas ficou olhando para o avião e as pessoas ficou olhando para ajudala. E ali o avião ia caindo e Juan ia para saualva e consegui saualva(...)” (RA, 2ª produção)

4.3 RECURSOS LINGÜÍSTICOS DE CONSTRUÇÃO DA TEXTUALIDADE

Em relação ao uso dos recursos lingüísticos que conferem textualidade às produções dos alunos, verificou-se somente os mais mobilizados pelos mesmos, que foram: o foco narrativo, o discurso direto, o tempo, o espaço e a utilização do verbo no pretérito, marca da narrativa. O uso dos mesmos certamente é, em grande medida, reflexo da intervenção feita pelo professor com a seqüência didática trabalhada em sala de aula. Esses recursos aparecem nas duas produções, ora aparecendo com mais precisão na primeira produção, ora nas duas. Logo adiante, exemplos de como os alunos utilizaram o recurso foco narrativo em suas produções.

“Oi sou o Homem peixe e vou contar com detalhe como foi atravessar o rio Amazonas” (DJ 1ª produção)

“Oi meu nome é Jack Sperial, Moro na grande São Paulo e vou fazer uma viagem grande com meu amigo Will Tarney e minha namorada Elizabet [...]” (DJ 2ª produção)

O aluno, como se pode observar nos trechos, optou por usar o foco narrativo em primeira pessoa, sendo que o narrador é também personagem principal da história e ainda define seus objetivos (na 1ª produção) e mostrou quem serão seus companheiros na aventura (na 2ª produção).

Há um grupo de alunos que conseguiu mobilizar o foco narrativo tanto em primeira quanto em terceira pessoa de uma produção para outra, como mostra o exemplo a seguir:

“Era um dia de domingo quando decidi atravessar o rio Amazonas.
Junto com minha equipe comecei a nadar. Percorri mais de 3.450 quilômetros.” (D.1ª produção)

“No dia 10 de outubro de 1982, um homem muito corajoso, chamado Dante Rudi decidiu sair da Alemanha em direção ao Rio Paraguai, na Argentina” (D. 2ª produção)

Como se pode observar, o foco narrativo é um fenômeno bem mobilizado pelos alunos em ambas as produções. Ressaltamos que a maioria da turma optou pelo uso do foco narrativo em terceira pessoa.

O tempo e o espaço são também recursos que grande parte dos alunos usam em suas produções. As dificuldades em mobilizá-los são mais recorrentes na primeira, sendo que em alguns casos elas são parcialmente superadas na segunda produção, como se pode observar nos exemplos abaixo:

“Oi sou o homem peixe e vou contar com detalhes como foi atravessar o rio Amazonas.

Logo na primeira noite vi algo muito estranho, tava passando pela uma margem e vi um animal que era todo preto e no lugar da cabeça tinha fogo. (DJ, 1ª produção)

“Sai no dia 20 de julho de 2005, minha saída foi emocionante (...) Ia ter de sair de barco e passar pelo oceano Atlântico e oceano Pacífico (...) depois de três dias de viagem meu amigo Will teve um resfriado, depois quando a gente já estava no maranhão minha namorada Elizabet teve um grande corte na perna (...)” (DJ, 2ª produção).

Outros recursos utilizados são o discurso direto e o tempo verbal no pretérito nas duas produções. Quanto ao uso do verbo no pretérito, é possível supor que os alunos já haviam tido, de certa forma, contato com gêneros da ordem do narrar em suas histórias de letramento, pois esse recurso é mobilizado com certa facilidade tanto na primeira quanto na segunda produção. A seguir exemplo de discurso direto utilizado, por uma parcela da turma, como recurso de textualidade;

“- Você aceita competir com o meu nadador profissional? Valendo um bilhão.

- Depende – falou Strel curioso.

- Vai ser assim, você e nadador vão começar no peru, no nascente do rio Amazonas até a ilha do Marajó e o primeiro que chegar lá vai ser o ganhador, OK! – Explicou o trilionário.(...)” (J.1ª produção)

“Até que um dia depois de muitas corridas vencidas por Cesar ao chegar em sua mansão o telefone toca e Cesar corre e atende:

- Alô, mansão dos Belfor, quem deseja?

- E aí Belfor, até agora ainda não viu sua mulher não é? Perguntou o homem

- Não, quem é estranhou Cesar

- Há, não esta me reconhecendo, sou eu Zigfrid.(...) (J, 2ª produção)

A seguir exemplos de como a maioria dos alunos utilizaram o verbo no pretérito, que é marca do gênero da ordem do narrar, mobilizado em ambas as produções sem muitas dificuldades.

“Era um dia bonito quando ela viajou para atravessar o grande rio Amazonas. Quando ela chegou viu que era grande e ficou com medo (...) ela foi pra a margem do rio e nadou em um dia 50 Km (...)” (V, 1ª produção)

“Era um dia lindo quando Juliana e Orlando iam passar para sua viagem a Amazonia.

Eles estavam muito felizes pois iriam realizar seus sonhos ir ao rio Amazonas.

Eles chegaram e a primeira coisa que viram foi os botos (...)” (V, 2ª produção)

Em relação à utilização dos recursos lingüísticos, enfocados nesta análise, que conferem textualidade às narrativas produzidas pelos alunos, pode-se observar que tanto na primeira quanto na segunda eles não apresentam muitas dificuldades na hora de utilizá-los, sendo que na segunda produção as dificuldades são quase em sua maioria superadas.

5 CONCLUSÃO

Este artigo teve por objetivo descrever e analisar o modo de produção/recepção do gênero narrativas de aventuras de viagem por alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Belém. As análises foram feitas quanto ao modo com que os alunos se apropriam do gênero textual proposto, através de uma seqüência didática, com base em três eixos: os temas privilegiados, a seqüência narrativa global e os recursos lingüísticos de construção de textualidade. Para tanto, consideramos a primeira e a última produção dos alunos.

Com base na análise proposta, constatamos, pelo movimento operado pelos alunos da primeira para a segunda produção, que, de modo geral, há uma apropriação significativa do gênero. Eles conseguem ao final mobilizar e ordenar, através da seqüência narrativa, conteúdos temáticos próprios das narrativas de aventuras de viagem, o que mostra que a intervenção do professor, através da seqüência didática proposta aos alunos, teve grande relevância nesse processo de apropriação do gênero e provavelmente esses alunos estarão mais seguros quando estiverem diante de outros gêneros da ordem do narrar, uma vez que adquiriram competências para usar de maneira mais apropriada o gênero proposto como objeto de estudo, bem como os demais objetos ensinados e, supomos, aprendidos.

Sendo assim, podemos inferir que o ensino da língua materna com base em uma visão interacionista de linguagem, que valorize o texto como bem cultural e social e não como pretexto para práticas puramente gramaticais, é viável, visto que essa perspectiva engaja professor e aluno em tarefas distintas, embora complementares. Ao aluno será oportunizado conhecer e dominar melhor um gênero, isso irá lhe possibilitar ler, escrever e falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação, além de poder refletir sobre suas produções. Já o professor poderá avaliar suas práticas didáticas, verificar os avanços e as dificuldades de seus alunos e, assim, poder construir novas seqüências didáticas para suprir as necessidades constatadas. É nessa direção que se pode afirmar que o trabalho

com os gêneros, de certa forma, permite pensar a educação para a vida, para o exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *A circulação de objetos de saber sobre a linguagem em práticas de ensino-aprendizagem da língua materna: formas do trabalho docente e modos de aprendizagem do aluno*. (Projeto de Pesquisa). Mestrado em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, 2005-2008.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; CORDEIRO, Glais Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan. *Realidades sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro*. Rev. MOARA. Belém: Instituto de Letras e Comunicação – Curso de Mestrado em Letras, n. 26, ago-dez, 2006.

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