

## Ensino da produção textual escrita por meio de narrativas de aventura: uma possibilidade de aplicação em sala de aula

### Written textual production teaching through adventure's narratives: A possible application in the classroom

Carmen Teresinha Baumgärtner\*

Lucilene Aparecida Spielmann Schnorr\*\*

**RESUMO:** As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) orientam que o ensino de Língua Portuguesa deve contribuir para aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, a fim de que compreendam os discursos que os cercam e tenham condições de interagir com esses discursos. Para isso, é fundamental que consideremos a natureza social da linguagem e o contexto de produção dos enunciados, os quais têm seus significados social e historicamente constituídos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Com base nesses pressupostos, nosso objetivo é refletir sobre um processo de mediação realizado em sala de aula por meio de encaminhamentos didático-pedagógicos com o gênero discursivo narrativa de aventura em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisa está vinculada ao PROFLETRAS. Desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada, por meio da pesquisa-ação, elaboramos e implementamos em sala de aula um conjunto de atividades para possibilitar aos alunos participantes a produção escrita com vistas a atender adequadamente a uma situação real de interação que requereu a escrita de narrativas de aventura. Como resultado, observamos que é possível vencer a resistência que os alunos apresentam no momento da produção de textos escritos e que, quando motivados e orientados, eles fazem o exercício de se colocar no lugar de autores, escrevendo com empenho e autonomia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Língua Portuguesa. Interação. Produção textual escrita.

**ABSTRACT:** The Curriculum Guidelines for Basic Education in the Brazilian State of Paraná (PARANÁ, 2008) advises that the Portuguese Language teaching should contribute to improving students' linguistic and discursive knowledge, so that they can understand the surrounding discourses and interact with them. To this end, it is essential to account for the social nature of language and the context of utterance production, which has its meanings socially and historically constituted (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929]). Based on these assumptions, our aim is to reflect upon a mediation process based on didactic and pedagogical procedures oriented to producing texts of genre adventure narratives in a 7th grade classroom in middle school. This research is part of a master's degree thesis developed within Program PROFLETRAS. Taking a research action approach within Applied Linguistics, we developed and implemented a set of activities to enable the students to produce written texts that appropriately respond to a real interaction requiring the writing of adventure narrative texts. As a result, we observed it is possible to overcome the students' resistance to producing written texts. When they are motivated and appropriately oriented, they do engage themselves as committed, autonomous writers.

**KEYWORDS:** Portuguese language teaching. Interaction. Written production.

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração em linguagens e letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel.

\*\* Mestranda do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), área de concentração em linguagens e letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – *Campus* de Cascavel. Professora da rede pública do Estado do Paraná.

## 1 Introdução

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), a disciplina de Língua Portuguesa tem como conteúdo estruturante “[o] discurso como prática social” e como eixos norteadores o trabalho com a leitura, a oralidade e a escrita. Diante disso, entendemos que é necessário dominar os conceitos que se relacionam a essa compreensão, para que se realize, em sala de aula, um trabalho pedagógico adequado às orientações.

O presente estudo toma como recorte o eixo da escrita e está pautado no trabalho com um gênero discursivo. Para dar concretude a esse posicionamento, apresentamos reflexões sobre as teorias que fundamentam o direcionamento apontado nas DCE, bem como uma proposta de produção de texto escrito, voltada para o uso da linguagem como meio de interação. Fazemos essa opção pelo fato de acreditarmos que o trabalho com os gêneros em sala de aula está adequado à concepção interacionista de linguagem e por acreditamos ser essa uma maneira de contribuir para o desenvolvimento linguístico-discursivo dos alunos. Desse modo, traçamos como objetivo refletir sobre um processo de mediação realizado em sala de aula por meio de encaminhamentos didático-pedagógicos com o gênero discursivo narrativa de aventura, desenvolvido em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental.

Partindo do entendimento de que é por meio da linguagem que os discursos se constituem e de que os sujeitos interagem entre si nas mais diversas situações sociais de comunicação, orientamo-nos pela concepção interacionista de linguagem. Essa concepção, que foi levada por Geraldí para o contexto escolar a partir da década de 1980, sustenta-se nos estudos de Bakhtin e do Círculo e propõe práticas de ensino com foco na interação.

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, as práticas discursivas presentes nas diferentes esferas de atividade humana se concretizam por meio de textos compreendidos como enunciados: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 261). Desse modo, ao produzir um texto/enunciado, o falante faz uso da língua, que se torna viva, dinâmica, constituinte do processo de interação social entre os sujeitos. Em outras palavras, “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929], p. 114). Assim, cada campo da atividade humana elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados”, que Bakhtin denomina gêneros discursivos.

Nessa perspectiva e em consonância com o que propõem as DCE (PARANÁ, 2008), tomamos os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa e apresentamos a operacionalização de um encaminhamento didático-pedagógico com o gênero discursivo *narrativa de aventura*, implementado em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o gênero em questão é bastante apreciado pelos alunos desse ano escolar. Além disso, o trabalho com esse gênero, predominantemente narrativo, permite explorar os elementos linguísticos e discursivos, bem como requer a elaboração de um projeto de texto, uma organização discursiva e o domínio da produção de sequências narrativas.

Considerando o objetivo deste estudo, este artigo apresenta a seguinte organização: posteriormente a esta introdução, apresentamos o referencial teórico, no qual são discutidos conceitos relativos ao assunto abordado; na sequência, discorremos sobre o gênero discursivo narrativa de aventura, considerando seus aspectos constitutivos e sua finalidade discursiva; e, para finalizar, apresentamos os procedimentos metodológicos elaborados para o trabalho com o gênero selecionado, privilegiando a prática da escrita, embora ela esteja completamente entrelaçada nas demais práticas discursivas. Encerramos este estudo com a exposição das considerações finais.

## **2 Concepção dialógica de linguagem e escrita como prática social de interação**

Os estudos mais recentes sobre as concepções de linguagem, bem como as orientações dos documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa – DCE e PCN – apontam a adoção de uma concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003[1979]; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006[1929]), em uma abordagem sócio-histórica, bem como o interacionismo (GERALDI, 1997, 2012[1984]) como prática social de uso da linguagem. São essas concepções que embasam a reflexão nesta seção.

De acordo com Bakhtin (2006), é pela via da linguagem que as interações acontecem. Essas interações se dão por meio de enunciados, os quais são sempre dialógicos, isto é, são uma resposta a outros enunciados, pertencentes tanto a uma situação imediata de comunicação como a um contexto mais amplo. Dessa forma, o caráter dialógico da língua constitui-se por meio da interação verbal, isto é,

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação

verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 125, grifos do autor)

A interação verbal é constituída por meio de enunciados (orais ou escritos) e pressupõe a existência de enunciadores. Então, é nas relações dialógicas entre os sujeitos que se estabelece a comunicação, isto é, a comunicação ocorre por meio da linguagem, que é produto das relações humanas, sendo “determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115, grifos do autor). Assim, de acordo com esses estudiosos do Círculo, a língua se estabelece por meio da comunicação verbal concreta.

Para Bakhtin (2006), a linguagem se realiza e se modifica nas relações sociais, sendo, portanto, um ato social. É nas relações sociais que se determinam as escolhas das palavras: “[a] situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do próprio interior, a estrutura da enunciação” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 116, grifos do autor).

Geraldi (2012 [1984]), orientado pela concepção dialógica bakhtiniana, defende a linguagem como forma de interação. Para ele, “mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando” (GERALDI, 2012 [1984], p. 41). A linguagem é concebida, nesse caso, como o lugar onde as relações sociais acontecem e onde os falantes se tornam sujeitos.

A linguagem é fundamental para o desenvolvimento humano. É por meio dela que os sujeitos podem “compreender o mundo e nele agir”, bem como tornar públicos seus posicionamentos. Do ponto de vista do autor, e ao qual nos vinculamos, um fato é inevitável: é necessário pensar o ensino de Língua Portuguesa “à luz da linguagem” (GERALDI, 1997, p. 5). Tal posicionamento implica que nossas mediações como professores em sala devem apontar o caráter dialógico e interacional da linguagem, sendo o texto o reflexo desse movimento – portanto, um material que representa um querer dizer do autor.

De acordo com a concepção dialógica e interacional da linguagem, o enunciado é a unidade básica de análise. Dessa maneira, para estudarmos a língua, precisamos considerar os enunciados concretos, dispostos em contextos histórico-sociais de realização, considerando sempre categorias como os interlocutores, os propósitos comunicativos, os temas e o estilo. O interacionismo considera também a presença do outro, uma vez que, quando falamos ou

escrevemos, nos dirigimos sempre a interlocutores reais e concretos. Ou seja, a língua não é um ato individual; ela faz parte das relações dialógicas que estabelecemos com o mundo.

Ao pensarmos nas representações escritas da linguagem, da mesma forma, podemos afirmar que a escrita deve ser considerada uma prática social de sujeitos que escrevem para agir e se comunicar nas mais diferentes situações sociais. Nessa perspectiva é que Geraldi (1997) chama atenção para aspectos fundamentais inerentes ao trabalho com a produção de textos escritos na escola. Segundo ele, quando se pretende propor a produção de textos, é necessário ao aluno ter o que dizer, ter motivos para dizer, ter para quem dizer e saber como dizer. Assim, para que uma produção textual seja significativa e garanta o estabelecimento de sentidos necessários à situação de interação verbal, é imprescindível garantir que tais aspectos estejam contemplados no momento da elaboração da proposta de produção.

Os estudos de Bakhtin e de Bakhtin/Volochinov apontam implicações entre texto e enunciado. Tudo aquilo que dizemos o fazemos por meio de enunciados, e esses enunciados se materializam em textos (BAKHTIN, 2003). Nesse ponto de vista, o texto é a realidade concreta dos enunciados, os quais remetem a modos de comunicação social elaborados pelos homens em seus campos de atividades socioculturais.

As DCE apontam que o conceito de texto não está relacionado apenas à formalização do discurso verbal e não verbal; para que ocorra, é preciso relacionar o antes e o depois do evento comunicativo, isto é, as condições de produção, elaboração e leitura ou resposta ativa do interlocutor. “Todo texto é assim, articulação de discurso, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais” (BAKHTIN, 1999 apud PARANÁ, 2008, p. 51).

Nesse sentido, Geraldi (1997, p. 98, grifos do autor) sintetiza que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde [*sic*] *alguém diz algo a alguém*”. A produção de textos na escola deve ser “o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135). Diante disso, entendemos que é por meio da produção textual que o aluno tem a possibilidade de assumir a palavra e de se comunicar. Desse modo, oportunizar aos alunos atividades de produção de textos, inseridas num contexto significativo, é condição essencial quando se deseja um trabalho que vise ao pleno desenvolvimento das capacidades comunicativas dos alunos. E mais: essas situações significativas de comunicação exigirão que o aluno se preocupe com seu texto, no sentido de

torná-lo adequado ao seu interlocutor. Essa preocupação do aluno torna favorável o estudo da linguagem, nos aspectos sintáticos, semânticos, lexicais, morfológicos e estilísticos, dentre outros.

Assim, compreendemos que um texto é o produto das nossas ações por meio da linguagem, constituído nas relações que estabelecemos com o outro, em contextos sociais. Logo, compreender o texto como instrumento de interação entre sujeitos socialmente situados é entendê-lo também como enunciado, pois em ambos há um projeto de dizer, motivado por uma situação de interação. Assim sendo, é possível denominar de texto/enunciado as formas de realização da linguagem que se organizam em um gênero discursivo.

Essa relação entre texto/enunciado aponta para o entendimento de que os gêneros discursivos devem ser os instrumentos para o ensino da Língua Portuguesa. Posto isso, na próxima seção discutiremos questões relacionadas ao ensino a partir dos gêneros.

### **3 Gêneros discursivos e ensino**

Diariamente, somos chamados a nos comunicar oralmente e por escrito nas mais variadas situações e com os mais variados interlocutores, e o fazemos por meio de telefonemas, bilhetes, *e-mails*, *chats*, cartas, anúncios, notícias, dentre outras inúmeras possibilidades de escolhas que permitem efetivarmos a interação. Quanto às possibilidades de realização de nossa interação, Bakhtin aponta: “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Tal escolha está relacionada a determinadas especificidades comunicativas, como: a esfera de comunicação, o tema, a situação de comunicação e os interlocutores. Em suma, o falante expressa sua intenção comunicativa por meio de um gênero, escolhido de acordo com a situação discursiva.

Desse modo, de acordo com Bakhtin, a comunicação se realiza pela via da interação pela linguagem e pela elaboração de enunciados, que se configuram em gêneros do discurso, os quais “possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (BAKHTIN, 2003, p. 282, grifos do autor). Assim, podemos dizer que nos comunicamos por meio de textos/enunciados concretos materializados nos gêneros, os quais são relativamente estáveis e correspondem às necessidades das diferentes esferas de comunicação.

Em nossa sociedade há uma infinidade de gêneros, para atender às mais variadas necessidades de interação e, conforme Bakhtin, novos gêneros discursivos podem ser criados a partir de diferentes necessidades comunicativas. Ou ainda, por não serem estanques, os

gêneros podem, de acordo com o autor, sofrer reformulações em detrimento das práticas sociais e dos tipos de discurso que os usos da linguagem fazem emergir.

Os gêneros do discurso são exemplos, “modelos” de interação que nos são dados ao longo da vida, por meio de nossas experiências sociocomunicativas. Nesse sentido, Baumgärtner e Cruz (2009), fundamentadas em Bakhtin, explicam que as três dimensões essenciais e indissociáveis do gênero são:

- os *temas* – conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero. [...] o tema dá unidade de sentido ao texto, não é reiterável, pois expressa uma situação histórica concreta (a origem do texto), é determinado pelas formas linguísticas (palavras, formas morfosintáticas, sons, entonação) e pelos elementos não verbais da situação e dos contextos sócio-históricos imediatos e mais amplos que o envolvem [...].
- os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (*forma composicional*). Diz respeito à estrutura e organização do texto de determinado gênero, que é resultante de fatores como as necessidades da situação de interação, e da tradição, pois os gêneros nos são dados pelas gerações anteriores que deles se utilizaram.
- as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero (marcas linguística ou *estilo*). Referem-se às escolhas do locutor em relação às formas da língua – o vocabulário, a variedade de uso, as formas gramaticais, a organização sintática dos enunciados – que darão ‘acabamento’ ao enunciado/gênero. (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 164-165, grifos das autoras)

Bakhtin propõe uma concepção de gênero constituído a partir de três elementos: *tema*, *composição* e *estilo*. Alguns pressupostos orientam essa concepção: a linguagem é dialógica; os gêneros se dividem entre primários e secundários; o gênero é um instrumento de interação social; a unidade do gênero é garantida pela relação entre o *tema* (elemento temático, pragmático ou contextual), a *composição* (elemento estrutural da construção do texto) e o *estilo* (as opções de expressividade e enunciação).

De acordo com o autor, essas dimensões dos gêneros discursivos sofrem influência direta da situação que motivou a produção dos enunciados. Desse modo, a esfera comunicacional, os papéis sociais que os interlocutores ocupam, os propósitos comunicativos, a percepção dos interlocutores em relação ao referente, o suporte físico e o diálogo entre discursos são os elementos que compõem as condições de produção de uma ação de linguagem (BAKHTIN, 2003).

Diante do exposto, depreendemos que os gêneros do discurso apresentam-se em forma material de textos/enunciados que circulam ao nosso redor, organizando-os em padrões de comunicação que estabilizam as atividades sociocomunicativas e, como tal, podem ser facilmente reconhecidos pelos usuários. Essa estabilidade permite utilizar os gêneros como instrumentos mobilizadores, motivadores e organizadores do trabalho pedagógico.

Assim, tendo em vista que concebemos os gêneros do discurso como “instrumentos elaborados socialmente, que mediam atividades de linguagem ao mesmo tempo em que adquirem materialidade” (BAUMGÄRTNER; CRUZ, 2009, p. 167), assumimos tais instrumentos como objetos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa. Por isso, a seguir direcionaremos a discussão para o gênero discursivo narrativa de aventura, que escolhemos para a realização deste estudo por apresentar uma temática bastante apreciada pelos alunos.

#### 4 O gênero narrativa de aventura

As origens das narrativas de aventura se perdem com as origens humanas. O termo “narrar” veio do latim “*narratio*” e significa o ato de narrar/contar acontecimentos reais ou fictícios (VILARINHO, 2015). A expressão “aventura”, por sua vez, também deriva do latim “*adventurus*” e quer dizer “o que vai acontecer”. Aventura, de acordo com seu significado de origem, remete ao futuro e,

[c]omo o futuro é sempre uma incógnita, na própria etimologia da palavra *aventura* estão implícitas, pois, as ideias de imprevisto, de desconhecido, de risco. Risco que, diferentemente do comum das pessoas, tão apegadas à segurança do seu mundo rotineiro, os heróis das histórias de aventuras amam enfrentar nas regiões ignotas até onde os leva o imperativo de alguma missão ou o incentivo de alguma ambição. (PAES, 2003, p. 7, grifo do autor)

Com a passagem do tempo e com as novas descobertas, mudaram os perigos e os desafios, bem como a maneira de enfrentá-los. Não mudou, porém, o desejo de contá-los. A humanidade se transformou, mas não abandonou o hábito humano de contar aos semelhantes as suas histórias. A literatura registra essas mudanças.

Entre os séculos XVI e XVIII, motivados pelas grandes navegações e intenso contato entre os povos, muitos escritores passaram a escrever romances de aventura. Foi nesse período que as características do gênero foram estabilizadas<sup>1</sup> (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 30). Denominam-se romances de viagens e revelam os desafios enfrentados pelo europeu que parte em busca de novos territórios, de novas conquistas, de

<sup>1</sup> Essa compreensão de estabilização dos gêneros é defendida pelas autoras, todavia, pautando-nos em Bakhtin, entendemos que os gêneros são sempre “*relativamente*” estáveis.

riqueza e fortuna. Nessa aventura por caminhos desconhecidos, o aventureiro é guiado pela bravura e pelo desejo de vitória. O mar geralmente é o cenário mais desafiador. Há perigos inimagináveis que vão desde monstros marinhos até seres desconhecidos que habitam as terras em que desembarcam. Os romances de viagens ou narrativas de aventura apresentam diferentes perspectivas para as ações dos homens no mundo e abordam

... 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. (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31)

De fato, um texto literário carrega consigo os valores de uma época e de uma sociedade. O aventureiro que parte rumo ao desconhecido não o faz motivado apenas por suas ambições. Ele é influenciado pelas ideologias vigentes ao seu redor. Por isso, é possível afirmar que a mentalidade da colonização está presente em muitas obras do período. Assim, resgatar historicamente o tempo da narrativa contribui para melhor compreensão da história e das próprias ações humanas.

José Paulo Paes (2003, p. 8), na introdução da obra *Histórias de Aventuras*, explica:

A moderna ficção de aventura nasceu no século XIX, época em que várias nações europeias cuidavam em consolidar e expandir seu império colonial na África, na América, na Oceania e no Oriente. Nessas terras exóticas aos olhos europeus, habitadas por povos de estranho costume, é que se ambientam os enredos do chamado “romance geográfico de aventuras”. A selva, o deserto, os gelos polares, as montanhas e o mar, onde o perigo está de tocaia o tempo todo, eram os cenários preferidos por escritores como Julio Verne, Emílio Salgari, Fenimore Cooper, Maine Reid, Edgar Rice Burroughs, Rafael Sabatini e outros para situar a ação de seus romances de aventura.

Além disso, atualmente, muitos contistas, utilizando-se dos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura, escrevem contos de aventura que não preveem, necessariamente, uma longa viagem, mas pressupõem a saída do herói/protagonista de seu “espaço de conforto”. Mesmo num texto mais curto, narram proezas tão suficientemente completas que conseguem prender a atenção dos leitores até o desfecho da narrativa. É isso que verificamos em alguns textos utilizados por nós no estudo realizado, como, por exemplo, no conto *Homem ao mar*, de Domingos Pellegrini<sup>2</sup>. É também o que constatamos nas produções escritas dos alunos, as quais nem sempre envolveram grandes viagens, mas

---

<sup>2</sup> PELLEGRINI, D. Homem ao mar. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003. p. 61-70.

aventuras vividas em um curto espaço de tempo e motivadas por um deslocamento nem sempre programado, intencional do protagonista. Ou seja, os personagens acabam se envolvendo numa aventura não prevista, mas, devido às suas habilidades, conseguem vencer os desafios.

De acordo com Rojo e Cordeiro (2004), é fácil reconhecer esse gênero. Para as autoras, o começo de uma narrativa de aventura se dá em “um cenário onde se apresentam as personagens e o lugar/tempo do narrado e se cria uma situação que ensejará numerosas aventuras (complicação/resolução), até o desfecho final” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 9). Em outras palavras, a narrativa tem início com a apresentação dos objetivos do protagonista, que poderão ou não se concretizar. Em seguida, são mostrados os desafios que ele tem a vencer: a viagem, fome, frio, doenças, solidão, tempestades, piratas, animais perigosos... De acordo com 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*” (apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras).

Os heróis são sempre figuras importantes, possuem espírito aventureiro, são corajosos, fortes e habilidosos. Dolz e Wirthner (1999) afirmam que “*são personagens audaciosas, temerárias, que vivem uma série de peripécias ou resolvem um caso perigoso num lugar desconhecido que elas deverão explorar*” (apud CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31, grifos das autoras). Entendemos que o gosto dos alunos por esse gênero esteja relacionado a essa configuração ousada e destemida de herói, da qual ficticiamente se apropriam, realizando uma espécie de jogo de papéis, em que incorporam essas habilidades, mesmo que seja no mundo da imaginação.

O tempo, na narrativa de aventura, é bastante relativo. Muitas vezes, o tempo histórico não é perceptível. Em contrapartida, o tempo de duração da aventura é facilmente identificado, podendo ser medido em minutos, horas, dias etc. Isso é possível de se verificar pela presença dos organizadores temporais, “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” (CORDEIRO; AZEVEDO; MATTOS, 2004, p. 31). Considerando o gênero narrativa de aventura numa perspectiva dialógica, como propõe Bakhtin (2003), passaremos agora a apresentar os seus elementos constitutivos.

O *tema* ou *conteúdo temático* das narrativas de aventura envolve a apropriação de outros espaços e outras culturas por personagens aventureiros, corajosos, determinados e habilidosos, os quais deixam seu lugar de conforto e se envolvem em ações extraordinárias e de grande perigo. As ações dos personagens são movidas pela curiosidade, pela ambição ou pelo espírito aventureiro e envolvem a exploração de lugares insólitos, o contato com culturas e povos diferentes, a superação de obstáculos grandiosos e a determinação em alcançar os objetivos. Nas palavras de Cordeiro, Azevedo e Mattos (2004, p. 34), “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 à configuração e papéis das personagens”.

No que se refere à *composição* ou *construção composicional*, as narrativas de aventura – por narrarem o distanciamento dos personagens do espaço de vida cotidiana e as experiências vividas nas aventuras – apresentam ações hierarquicamente organizadas em uma sequência de situações. Para falarmos da estrutura composicional da narrativa de aventura, tomaremos como ponto de partida as definições apresentadas por Gancho (2002) e acrescentaremos a elas aquilo que é específico do gênero em estudo. Desse modo, as sequências narrativas se organizem da seguinte maneira:

- 1) Enredo: a sequência dos acontecimentos, ou conjunto de fatos que compõem uma história. É composto de duas questões fundamentais, que são a verossimilhança – “a lógica interna do enredo, que o torna verdadeiro para o leitor” (GANCHO, 2002, p. 10) – e a estrutura, ou partes que o compõem:
  - a) apresentação ou situação inicial: são apresentados os fatos iniciais, os personagens, o tempo e o espaço. O leitor é situado diante da história que vai ler. Há uma situação que pode ser de equilíbrio ou mesmo de desequilíbrio e de tensão. Nas narrativas de aventura, expõem-se algumas circunstâncias anteriores ao início da aventura;
  - b) complicação: é a parte em que tem início o conflito – ou os conflitos –, as adversidades que envolverão as protagonistas. Gancho (2002) destaca que sem conflito não há narrativa, ou seja, o conflito é o elemento estruturador, gera tensão, e em torno dele se organizam os fatos da história. Nas narrativas de aventura, o conflito está relacionado ao objetivo da aventura, isto é, algo impede que o herói alcance seu objetivo e aí tem início a complicação, o

- conflito, que dará origem a sucessivas ações e será resolvido por conta das habilidades e da coragem do aventureiro;
- c) clímax: momento mais tenso da narrativa, no qual o conflito chega ao seu ponto máximo e muito próximo da resolução. “O clímax é o ponto de referência para as partes do enredo, que existem em função dele” (GANCHO, 2002, p. 11);
  - d) desfecho ou resolução: é a solução dos conflitos. Nas narrativas de aventuras, a complicação ou os obstáculos são superados pela ação do herói, e a história se encaminha para um equilíbrio diferente do inicial; e
  - e) situação final: nas narrativas de aventura, uma nova situação de equilíbrio é estabelecida, e isso ocorre porque o protagonista sofre uma transformação devido à experiência aventureira.
- 2) Personagens: ser fictício responsável pelo desenrolar do enredo. Quanto ao papel desempenhado, pode ser considerado: protagonista (herói ou anti-herói), antagonista, secundários ou coadjuvantes. Quanto à caracterização, podem ser planos ou redondos;
  - 3) Tempo: época em que transcorrem os fatos e o tempo de duração. Pode ser classificado em tempo cronológico ou psicológico;
  - 4) Espaço: lugar dos acontecimentos; “tem como funções principais situar as ações dos personagens e estabelecer com eles uma interação” (GANCHO, 2002, p. 23). Ainda de acordo com a autora, o *espaço* refere-se ao lugar físico onde se desenrola a história. Para fazer referência ao “lugar” psicológico, social e econômico, é adequado empregar *ambiente*. Nas narrativas de aventura, o espaço favorece a experimentação de fortes emoções, pois as aventuras acontecem em lugares distantes, perigosos e hostis. O ambiente contribui para o clima de suspense e indeterminação; e
  - 5) Narrador: aquele que conta a história. De acordo com a perspectiva que assume perante os fatos narrados, pode ser identificado como narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Temos consciência de que os elementos que compõem a narrativa foram apresentados de forma bastante sucinta nesta seção. Todavia, tendo em vista o espaço de que dispomos e o público leitor a que este texto se destina – professores de Língua Portuguesa –, acreditamos que seja minimamente suficiente para continuarmos com nossas discussões.

As opções de expressividade e enunciação das narrativas de aventura são perceptíveis, de acordo com Nóbrega (2014), a partir das seguintes marcas:

- a) Apresenta como eixo uma linha temporal construída pelos eventos que se sucedem.
- b) Uso de marcadores para localização temporal e espacial dos episódios narrados (tempo como movimento, lugar como pausa no fluxo temporal, afeição pelo lugar em função do tempo).
- c) O texto pode ser narrado na 3ª ou 1ª pessoa. Quando o narrador é também personagem, há fusão do “eu” que enuncia de um espaço e de um tempo e o “eu” implicado nos eventos relatados.
- d) Uso de adjetivação para caracterizar os lugares por onde o protagonista passa.
- e) Tendência a uso de vocabulário mais concreto com uma série de palavras que fazem referência aos lugares e a seus atributos ou ao modo de vida das pessoas. É possível encontrar palavras ou expressões que revelem o ponto de vista do personagem em relação às experiências relatadas. (NÓBREGA, 2014, [n. p.]

Essas marcas são essenciais para construir o que Bakhtin (2003) denominou de *estilo*. É o estilo que dá o “tom” da narrativa, tornando-a mais dinâmica ou mais lenta, com mais suspense ou menos. Esse é um elemento que precisa ser bastante explorado com os alunos por meio, inclusive, de atividades de análise linguística, chamando atenção, por exemplo, para os efeitos resultantes do uso dos advérbios e adjetivos ou da escolha dos tempos verbais.

Até aqui resgatamos aspectos da narrativa de aventura, seja de seu percurso histórico, seja de suas características como gênero discursivo. A partir de agora passaremos a apresentar a operacionalização do encaminhamento metodológico por nós elaborado. Trata-se de uma possibilidade de estudo e produção escrita do gênero narrativa de aventura.

## **5 O gênero narrativa de aventura como instrumento de ensino para a produção textual**

Partindo dos pressupostos até aqui apresentados e pensando em problematizar com os alunos conhecimentos para o uso da língua escrita em situações reais de interação, elaboramos uma sequência de atividades que partem da leitura e culminam na produção escrita de um texto. Seguimos a orientação de Geraldini (1997) e, por isso, entendemos que o trabalho com o texto deve ser o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e de aprendizagem.

Vinculamos nossa pesquisa aos estudos da Linguística Aplicada, uma vez que pesquisas ancoradas nessa abordagem investigam problemas relacionados aos usos da linguagem num contexto real, que, no estudo em questão, é a sala de aula. Para atender aos

nossos propósitos, optamos por recorrer à pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, delineada pela pesquisa-ação.

As pesquisas qualitativas estudam fenômenos que envolvem os seres humanos no âmbito de suas relações sociais e no ambiente em que vivem. De acordo com a perspectiva qualitativa, um fenômeno é mais bem entendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte. Quanto a isso, Bortoni-Ricardo (2008) aponta que a pesquisa qualitativa é um importante método para investigação em ambiente escolar. Por meio dela, o pesquisador “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). A sala de aula é o contexto de nosso estudo.

De acordo com a perspectiva qualitativa, nossa pesquisa sustenta-se nos estudos de cunho etnográfico, que também têm se mostrado eficaz para a investigação de fatos em instituições de ensino. Um dos seus objetivos “é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 49). Assim, para investigarmos o processo de produção textual escrita de determinado gênero do discurso, a partir de determinados encaminhamentos pedagógicos, necessitamos compreender e interpretar o fenômeno pesquisado de acordo com o contexto em que se realizou.

A pesquisa-ação pressupõe envolvimento ativo, tanto do pesquisador como dos pesquisados. O pesquisador, por meio de seus instrumentos, coleta, analisa e interpreta os dados, contando com a colaboração dos participantes da pesquisa. De acordo com Thiollent (2014, p. 213), quando se realiza uma pesquisa-ação, professores e alunos são

... produtores dialogando por meio da pesquisa, com cooperação ou colaboração, a seu alcance por meio de interações, observações, leitura e reflexão. A participação nas diferentes fases do processo de articulação entre pesquisa e ação e a negociação de cada uma das ações coloca os atores-educandos e o pesquisador-educador em uma situação de formação em que uns aprendem com os outros.

Diante dessa perspectiva, para alcançar nossos objetivos, elegemos como instrumentos de geração de dados a observação participante, anotações no diário de campo e a análise documental. Os documentos analisados foram as versões dos textos produzidos pelos alunos.

Os alunos de um dos sétimos anos de um colégio estadual da rede pública de ensino de um pequeno município do Oeste do Paraná – participantes da pesquisa, juntamente com a professora-pesquisadora – demonstravam gostar muito de ler. Essa afirmação é possível em

virtude da concentração da turma durante as aulas de leitura e a cobrança dos alunos para que não nos esquecêssemos dessas aulas.

Quadro 1 – Síntese do projeto de mediação

Objetivos	Ação/metodologia desenvolvida	Tempo para execução
Investigar a relação dos alunos com práticas de escrita em sala de aula	Conversar com alunos sobre aspectos e dificuldades que interferem no momento da produção de texto.	20 min
Propor um projeto de mediação que provoque vontade de escrever	Abordar possibilidades de superação de dificuldades na escrita e propor um projeto de mediação, composto por estudos e atividades que pretendem tornar o processo de escrita atrativo e possível.	15 min
Apresentar uma proposta de produção escrita associada a um contexto real de produção	Questionar sobre o interesse em estudar narrativas de aventura e produzir coletivamente um livro com as histórias escritas pela turma. Firmar um acordo de participação.	15 min
Aproximar os alunos do gênero em estudo, possibilitando o reconhecimento de sua função social.	Promover aulas de leitura de uma variedade de textos do gênero narrativa de aventura, na forma impressa. Ir à biblioteca para tomarem emprestados e lerem livros de aventura. Organizar uma roda de conversa para socialização das leituras realizadas.	3 aulas de 50 min, com intervalo de uma semana para a roda de conversa
Explorar os elementos constitutivos do gênero: tema, composição e estilo	Disponibilizar aos alunos um trecho do livro <i>As aventuras de Robinson Crusóé</i> , para leitura. Promover atividades orais e escritas, com foco nos elementos constitutivos do gênero.	3 aulas
Possibilitar aos alunos conhecimentos necessários para a produção escrita	Distribuir um texto por grupo, junto com um quadro de questões para orientar a leitura. Utilizar espaços como saguão, biblioteca e pátio, para que os grupos façam a leitura com tranquilidade e completem o quadro. Organizar um seminário para apresentação dos apontamentos realizados.	3 aulas de 50 min
Encaminhar a produção textual escrita	Entregar aos alunos o comando de produção e discutir critérios delimitados.	10 min
Elaborar um projeto de dizer	Distribuir aos alunos um quadro orientador para o planejamento e a elaboração do projeto de dizer. A atividade possibilitará a interação entre seus pares.	1 aula de 50 min
Produzir a primeira versão da narrativa de aventura	Com base na situação de produção e no quadro de planejamento, os alunos escrevem a primeira versão do texto, transcrita em uma folha com linhas numeradas, e entregue à professora para avaliação diagnóstica, que ficará com ela por alguns dias, para promover um distanciamento dos alunos do seu texto.	3 aulas de 50 min
Tornar os alunos leitores de seus textos, visando à revisão e à reescrita	Devolver os textos aos alunos, acompanhados da lista de controle/constatações para que revisem e reescrevam, se for o caso.	3 aulas de 50 min

Fonte: elaborado pelas autoras

Todavia, segundo relatos dos próprios alunos, eles não gostavam de escrever, porque nunca sabiam direito como começar seus textos, não tinham ideias para elaborar as histórias e aquilo que escreviam só servia para ficar no caderno. Diante dessa constatação e tendo em

mente o que Geraldini (1997) nos ensina sobre as condições de produção textual, pensamos em realizar o presente estudo. Para isso, começamos as atividades propondo aos alunos que desenvolvêssemos juntos um projeto que despertasse a vontade de escrever e que os ajudasse a redigir melhor.

Tendo em vista que o gosto por histórias de aventura é muito presente na turma, escolhemos trabalhar com esse gênero. Além disso, trabalhar com textos de tipologia narrativa faz parte do conteúdo programático do referido ano escolar.

O Quadro 1 sintetiza o projeto de mediação por nós elaborado. Nesse quadro, explicitamos os nossos objetivos e a operacionalização do projeto de mediação realizado junto aos alunos do 7º ano. Na sequência, passaremos a detalhar as ações realizadas.

Para o início do trabalho, optamos por estabelecer um acordo de participação, que previa o envolvimento de todos de forma ativa, bem como a publicação dos textos produzidos em uma coletânea de histórias de aventura. Com isso, procuramos associar a produção escrita a uma situação real de uso da língua, oferecendo aos alunos interlocutores concretos para os textos que iriam escrever, além de um motivo que justificasse a produção textual. Procuramos, assim, colocar os estudantes em uma situação de comunicação aliada a um processo discursivo estabelecido por uma necessidade de dizer algo a alguém, ou seja, um querer-dizer real envolto em uma situação real de interação.

As práticas pedagógicas de sala de aula devem organizar-se de tal forma que o aluno seja estimulado a escrever e se sinta responsabilizado por seus textos/discursos. Isso faz com que as marcas de autoria se revelem nas suas produções, pois haverá mais envolvimento e preocupação com a escrita, principalmente se a imagem dos interlocutores estiver presente na mente dos alunos no momento da escrita/reescrita. De acordo com Bakhtin (2006), é na presença do outro que nossos discurso se constituem. Entre um e outro sujeito há a palavra, ou seja, “[a] palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006 [1929], p. 115). Logo, a palavra (texto/enunciado/discurso) é o elo que une os interlocutores, e a enunciação deixa de ter significado se não for produzida para alguém.

O passo seguinte foi oferecer aos alunos conhecimentos sobre o gênero em questão, de modo que pudessem apropriar-se das condições necessárias para saber o que dizer e como dizer. Para isso, buscamos uma variedade de livros na biblioteca escolar, bem como textos disponíveis na internet e os disponibilizamos como leitura prévia. Essa aproximação com o

gênero é bastante importante, pois permite que se formem as bases para a escrita posterior, com a constituição de espécies de “modelos” para a escrita dos alunos. De acordo com Geraldí (1997, p. 165), o contato prévio com uma diversidade de textos do gênero é adequado: “Tê-los em mente pode nos ajudar a julgar a relevância de nossos textos”. Além disso, o diálogo com a turma sobre os textos lidos cria um ambiente propício para a escrita, pois estimula a reflexão e a associação de informações que auxiliarão na própria produção.

Na sequência, escolhemos um texto representativo do gênero narrativa de aventura, para explorar especificamente os elementos constituintes do gênero discursivo: *conteúdo temático, construção composicional e estilo* (BAKHTIN, 2003). O texto selecionado foi um trecho do romance *As aventuras de Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe, obra publicada originalmente em 1719, e ambientada no século XVII, mais especificamente no período das grandes navegações. De acordo com Borges Júnior (2012), é considerado um clássico da literatura universal e inaugurou o gênero literário denominado literatura de viagens, ou romances de aventura de viagens. Foi destinado ao público leitor em geral; porém, hoje é bastante direcionado aos jovens leitores, sendo comum encontrar trechos do romance nos livros didáticos escolares.

O *conteúdo temático* pode ser delineado a partir do ponto de vista de uma narrativa produzida no século XVIII por um escritor inglês, destinada originalmente a adultos e com a função social de agradar e divertir a classe burguesa, que se consolidava na Inglaterra naquele período. É produzida num momento em que a sociedade reflete os valores oriundos das explorações marítimas – realizadas inicialmente pelos portugueses e posteriormente por outros países europeus –, como as ideologias do eurocentrismo<sup>4</sup>. Narra as aventuras do lendário Robinson Crusóe, o qual representa o “ideal de homem que se faz por meio da força do trabalho, dedicação, persistência, autossuficiência, progresso e individualidade” (BORGES JUNIOR, 2012, p. 61). Essas características associam-se à imagem do homem moderno, representado pelo protagonista.

O trecho selecionado para leitura com os alunos narra o encontro de Robinson – um jovem que abandonou a casa dos pais na Inglaterra para seguir em busca de aventura – e de seu companheiro Sexta-feira com um grupo de aborígenes, que se preparava para um ritual de antropofagia. O encontro acontece na ilha em que o protagonista aportara após um naufrágio e

---

<sup>4</sup> De acordo com Shohat e Stam (2006), o eurocentrismo baseia-se na perspectiva paradigmática de um único ponto de vista, o qual procura apresentar a diversidade cultural europeia como sendo a origem única das existências, como o centro das ideologias, como ‘realidade’ ontológica, se comparado com o restante do planeta. (SHOHAT, E.; STAM, R. **Crítica da imagem eurocêntrica**. São Paulo: Cosacnaify, 2006).

ocorre num momento em que ele está próximo a deixá-la, após se passarem aproximadamente 28 anos desde sua chegada. A narrativa revela traços da cultura europeia presentes nas atitudes de Robinson, como é possível verificar no seguinte trecho:

Meu Deus, o prisioneiro era um homem branco! Não, não iria aguardar os acontecimentos. Um homem cristão como eu estava prestes a ser devorado por selvagens antropófagos... Na minha ilha. Eu não podia deixar aquela bestialidade prosseguir! (DEFOE, 1990, p. 88)

É possível verificar a presença de valores religiosos cristãos nesse trecho da narrativa, pois o prisioneiro que seria sacrificado era um “homem branco” e “cristão”, o que deixa Robinson indignado e o motiva a salvá-lo da morte. Outros valores do protagonista são representados no trecho selecionado e ajudam a compor o *conteúdo temático*, como sua bravura, valentia, coragem e habilidade. Ele é o herói que consegue vencer os inimigos (índios canibais) com a ajuda de Sexta-feira, um indígena, coadjuvante da história, que fora salvo da morte em ocasião passada. A determinação de Robinson Crusóe e de seu companheiro Sexta-feira fez com que os dois juntos conseguissem vencer um grupo de algumas dezenas de selvagens antropófagos, salvar o prisioneiro que seria sacrificado e ainda promover o reencontro de Sexta-feira com seu pai, que estava amarrado dentro da canoa dos inimigos.

Em sua *construção composicional* identificamos uma organização temporal permeando os fatos narrados. O trecho selecionado inicia com uma apresentação temporal, “vigésimo sétimo aniversário na ilha”, e segue se desenrolando em meio aos acontecimentos imprevistos que perturbam a tranquilidade em que os personagens viviam. No trecho, narra-se um momento da vida dos personagens, um fato incomum àquilo que eles estavam acostumados a vivenciar, e, mesmo tratando-se de um recorte da obra, é possível identificar, na situação inicial, a apresentação dos personagens e do local, bem como as circunstâncias que geram o desequilíbrio: a chegada dos aborígenes.

A complicação, que é o momento de início dos conflitos, envolve a preparação para o combate, a elaboração do plano de ataque e a decisão de salvar um prisioneiro de guerra “branco” e “cristão”, culminando no clímax que é o sinal de ataque, que deu início ao confronto. O desfecho apresenta a solução do conflito: os protagonistas vencem os antagonistas por meio de suas próprias ações e reestabelecem o equilíbrio. A situação final vem com a introdução de um elemento novo: a descoberta de mais um prisioneiro de guerra amarrado dentro de uma canoa, o qual é, justamente, o pai de Sexta-Feira. As ações dos

personagens são sempre motivadas por algum acontecimento anterior: preparam-se para o combate porque os inimigos invadiram a ilha, chegando muito próximos do “castelo”, e lutam por causa do prisioneiro que seria sacrificado.

O texto é narrado em primeira pessoa, sendo o próprio Robinson quem conta a história sob sua perspectiva: “Celebrei o vigésimo sétimo aniversário da minha vida na ilha de modo especial” (DEFOE, 1990, p. 85). Emprega-se uma linguagem formal, de acordo com a norma padrão, com verbos em sua maioria no pretérito perfeito, predominando sequências narrativas. Empregam-se marcadores temporais, como: “os três últimos anos”, “enquanto aguardava tempo bom”, “na hora”, “posteriormente”, “por fim”, “por um instante” e “de repente”. Também foram empregados marcadores de localização espacial: “na ilha”, “em lugar seco e protegido”, “ao mar”, “pela praia”, “próximos do meu castelo”, “alto da paliçada”, “a quarenta metros do inimigo”, “protegidos pelas árvores”, “no meio do caminho”, “na areia da praia”, “dentro de um dos barcos”, “a outra canoa” e “no chão do barco”.

Além disso, há presença de adjetivos e locuções adjetivas, que contribuem para caracterizar o local e os personagens, como: “particularmente agradáveis”, “estranho pressentimento”, “seco e protegido”, “apavorado”, “línguas vorazes”, “horrorizados”, “chumbo grosso”, “ilesos”, “feridos”, “doce e suave”, “imóvel” e “com mão de criança”. Todos esses elementos ajudam a compor aquilo que Bakhtin denominou de *estilo* e contribuem para conferir um tom dinâmico à narrativa e construir os momentos de suspense.

*Conteúdo temático, construção composicional e estilo* (BAKHTIN, 2003) são elementos que compõem o gênero discursivo. Explorar esses elementos em sala de aula possibilita que os alunos compreendam melhor a constituição do texto/enunciado e tenham amparo para o momento de produzir os próprios textos/enunciados. De nossa parte, oferecemos aos estudantes atividades orais e escritas voltadas para a compreensão de tais aspectos. Quanto a essa necessidade de contato prévio do aluno com textos representativos do gênero, Menegassi (2010, p. 14), partindo dos estudos de Vigotsky e referindo-se aos estudos de Bakhtin (2003[1979]) e Geraldi (1997), afirma:

... é preciso que haja tempo suficiente para internalização do conhecimento, amadurecimento e sedimentação de palavras alheias, oriundas desses textos, até que se tornem palavras próprias do indivíduo que produz textos [...]. É necessária a presença de um mediador que faça a intervenção e desestabilize o outro, além da presença de um meio social amplo, que determine a estrutura da enunciação...

Desse modo, é imprescindível que nós professores proporcionemos um primeiro contato entre o aluno e os textos do gênero discursivo a partir do qual se dará a produção escrita, pois é por meio do contato com diversos textos de um determinado gênero que o aluno internaliza e se apropria dos conhecimentos necessários para a elaboração do próprio texto/discurso. Contudo, apenas o contato não é suficiente para que ocorra a aprendizagem. É necessário também que ocorra a mediação, durante a qual são discutidos e analisados aspectos do conteúdo que não são percebidos de imediato. A mediação do professor visa colocar em relevo determinados conhecimentos que não são flagrados empiricamente pelo aluno.

Para dar continuidade a essa etapa inicial de reconhecimento do gênero, de acordo com a proposta metodológica por nós apresentada neste artigo e aplicada em uma turma de 7º ano de uma escola pública, propomos aos alunos uma atividade de leitura de outros textos do gênero narrativa de aventura. A atividade foi realizada em grupo e culminou em um seminário. O objetivo foi aproximar ainda mais os alunos das características do referido gênero e desenvolver habilidades para o momento da própria produção. Os textos utilizados nessa atividade foram “Uma aventura na selva”<sup>5</sup>, “As aventuras de Tom Sawyer”<sup>6</sup>, “Pequeno demais para ser visto”<sup>7</sup>, “A criatura”<sup>8</sup>, “O ataque dos polvos”<sup>9</sup>, “A ilha do tesouro”<sup>10</sup> e “Desespero e escuridão/A recuperação de Axel”<sup>11</sup>. Para a atividade de leitura, cada grupo ficou com um texto e foram distribuídas folhas com um quadro que deveria ser completado com informações retiradas do texto lido (cf. Quadro 2). Ao final, cada grupo apresentou sua leitura aos colegas da sala. Essa atividade se realizou de maneira a construir o sentido do texto por meio da interação texto/sujeito, numa perspectiva interacionista da linguagem.

De acordo com a concepção interacionista de linguagem, é por meio dos discursos/textos que as relações sociais se estabelecem; é nelas que os sujeitos são constituídos; daí a importância de sua presença nesse momento, na sala de aula. Nessa perspectiva, realizamos uma atividade interativa de produção de sentidos, a fim de mobilizar um conjunto de saberes que estão presentes nos textos e integram determinado evento comunicativo.

<sup>5</sup> PAES, J. P. Convite à aventura. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

<sup>6</sup> TWAIN, M. **As aventuras de Tom Sawyer**. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

<sup>7</sup> SWIFT, J. **Viagens de Gulliver**. São Paulo: Scipione, 2001.

<sup>8</sup> BERGALLO, L. **A criatura**. São Paulo: SM, 2005.

<sup>9</sup> VERNE, J. **Vinte mil léguas submarinas**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 38-40.

<sup>10</sup> STEVENSON, R. L. **A ilha do tesouro**. São Paulo: L&PM Pocket, [s.d.]. Acesso em: 1 jul. 2015.

<sup>11</sup> VERNE, J. **Viagem ao centro da Terra**. São Paulo: Scipione, 2004. p. 29-32.

## Quadro 2 – Atividade apresentada aos alunos como apoio para leitura das narrativas de aventura

1) Título:
2) Autor:
3) Obra da qual foi retirado o texto:
4) Público a que se destina:
5) Tipo de linguagem predominante: formal ou informal?
6) Local em que se passou a história (indicar o local e descrevê-lo)
7) Época em que os fatos aconteceram (que elementos justificam sua resposta?)
8) Tempo aproximado de duração (quais os elementos usados para indicar o tempo?)
9) Quem são os personagens? (indicar protagonistas, antagonistas e secundários)
10) Como são caracterizados os personagens?
11) Qual o conflito enfrentado pelo protagonista?
12) Quais os perigos que ele enfrentou?
13) Há um motivo para a oposição entre protagonista e antagonista? Qual?
14) Qual o momento mais tenso da narrativa? (clímax)
15) O conflito foi superado pelo protagonista? Como? Quais estratégias ele utilizou?
16) O autor manteve o suspense e prendeu a sua atenção? Como?
17) O final é coerente com a narrativa? Por quê?

Fonte: elaborado pelas autoras.

O passo seguinte foi produzir coletivamente um quadro síntese com os elementos constituintes da narrativa de aventura. Essa atividade promoveu a participação dos alunos, que citaram, de acordo com o seu modo de dizer: “nesse tipo de história há perigo”, “precisa ter um herói, inimigos e combate”, “os fatos se passam num lugar distante, no mar, numa ilha ou numa floresta”, “às vezes há tempestades”, “às vezes os fatos acontecem à noite” (conforme anotações no diário de campo). A partir das referências dos alunos e discussão sobre os textos que foram lidos, elaboramos coletivamente um quadro síntese, que foi digitado e disponibilizado a todos eles (cf. Quadro 3).

Essas atividades tornaram possível solicitar a produção textual inicial e orientar o planejamento do texto. Com a proposta de produção apresentada, procuramos atender às indicações de Geraldi (1997) ao se referir às condições de produção que precisam se fazer presentes no momento da produção textual: ter “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”. Assim, os alunos foram convidados a elaborar uma narrativa de aventura para compor uma coletânea de histórias de aventura que comporia o acervo da biblioteca. A Figura 1 apresenta o comando de produção que foi entregue aos alunos.

## Quadro 3 – Referências para o gênero narrativa de aventura elaboradas coletivamente

**Quadro de referências**

O que precisa ter em uma narrativa de aventura:

1. Tempo: pode durar minutos, horas, dias ou até anos. Os fatos são narrados com tempo verbal no pretérito.
2. Lugar: floresta, ilha, mar, deserto, centro da terra, montanhas, centro da cidade, cidade abandonada, outro planeta. São lugares distantes, sombrios, misteriosos, perigosos, imperdoáveis, inabitados, desertos. Pode estar ocorrendo uma tempestade ou haver um sol escaldante. Muitas vezes ocorre à noite. Normalmente ocorre em um lugar diferente daquele em que o herói vive.
3. Personagens: a) protagonistas: são fortes, corajosos, habilidosos, audaciosos, com espírito aventureiro; b) antagonistas: são inimigos, piratas, ladrões, animais perigosos, zumbis, vampiros, bruxas ou o próprio lugar da aventura; c) figurante/coadjuvante: amigos, parceiros, ajudantes.
4. Enredo: os fatos começam quando tudo está em equilíbrio, porém algo inesperado acontece e surge um conflito. O protagonista desenvolve uma série de ações para solucionar o problema e estabelecer um novo equilíbrio.

Fonte: banco de dados das autoras.

Figura 1 – Comando de produção



Fonte: banco de dados das autoras.

Como é possível observar na figura, o suporte previsto para o texto produzido era um livro que comporia o acervo da biblioteca da escola. Todavia, os alunos apresentaram outro contexto de circulação, uma vez que propuseram que os livros fossem impressos e distribuídos às bibliotecas dos estabelecimentos de ensino do município. Numa atitude dialógica, aceitamos a sugestão da turma e elegemos novos destinatários para as produções.

Assim estabelecido o contexto de produção, apresentamos aos alunos uma atividade que consistia em um novo quadro para ser preenchido e assim elaborar seu projeto de dizer. Esse quadro serviu de base para o momento seguinte que foi o da produção inicial (cf. Quadro 4).

Quadro 4 – Atividade apresentada aos alunos para planejamento do texto

CONSTRUINDO O ESPAÇO, O TEMPO E OS PERSONAGENS:					
Local da aventura	Época e tempo de duração	Papel na narrativa	Modo como costuma se vestir	Instrumentos que utiliza para defesa	Características físicas e psicológicas
		Nome do(s) protagonista(s):			
		Nome do(s) antagonista(s):			
		Secundários/coadjuvantes:			
CONSTRUINDO O ENREDO:					
Qual é o objetivo do Protagonista?					
Qual é o objetivo do Antagonista?					
Qual é o conflito?					
Qual é o motivo do conflito?					
Quem venceu?					
Como venceu?					
O que o vencedor conquistou?					

Fonte: elaborado pelas autoras.

Com a realização das atividades e discussões mencionadas, observamos que os alunos se engajaram nas tarefas que estavam sendo propostas. Percebemos que sua participação na tomada de decisões de alguns encaminhamentos foi um dos fatores que contribuiu para que se empenhassem na produção inicial.

Nessa mesma direção, constatamos que o fato de os alunos terem feito um planejamento prévio, por meio do qual puderam esquematizar suas ideias, possibilitou que iniciassem a produção textual com mais autonomia, pois agora tinham conhecimento do conteúdo temático que deveriam abordar, da estrutura composicional adequada ao seu projeto de dizer e do estilo que deveriam desenvolver. Além disso, sabiam a quem seus textos/discursos se destinavam e de que modo chegariam a seus interlocutores.

Dessa maneira, realizamos atividades que provocaram os alunos a se envolverem com a escrita. Com isso, entendemos que superamos, mesmo que provisoriamente, o problema levantado por eles quando se referiam à produção textual: “não gostavam muito de escrever, porque nunca sabiam direito como começar seus textos, não tinham ideias para elaborar as histórias e aquilo que escreviam só servia para ficar no caderno”.

Obviamente, nem todos os alunos escrevem com o mesmo interesse e autonomia. Todavia, de modo geral, podemos dizer que as atividades foram bem-sucedidas, pois, se levarmos em consideração a média de número de linhas escritas (49,7 por aluno) e a atitude positiva dos alunos no momento da escrita, percebemos dados favoráveis à produção.

Uma produção textual realizada em sala de aula não pode, contudo, dar-se por completa com apenas uma versão do texto. Para adequação ao projeto de dizer, são necessárias atividades de revisão, avaliação, correção e reescrita. Tais atividades devem ser preparadas com base num diagnóstico efetuado a partir da primeira produção, podendo ser realizadas numa parceria professor/aluno (ou aluno/aluno), de modo que o professor seja visto como coprodutor do texto e o aluno se sinta cada vez mais responsável pela qualidade da sua escrita. Quanto a isso, assim explica Menegassi (2010, p. 14):

... ‘devem seguir-se atividades de análise e avaliação’ dos textos produzidos, para que o educando aprenda, juntamente com o professor, na posição de coprodutor [*sic*], e não somente de corretor-avaliador do texto, a analisar seu texto e consiga, aos poucos, realizar a atividade sem auxílio de outrem.

Quanto a essas atividades, é importante que nós professores promovamos uma atitude dialógica, propondo exercícios que levem à reflexão dos aspectos ou particularidades do texto que não estejam adequadas ou que necessitem reformulação. Essas atividades podem ser elaboradas, inclusive, a partir das próprias produções dos alunos. É importante levá-los a observar se o texto está bem estruturado, se há um nível de informatividade correspondente ao leitor, se há coerência no desenvolvimento das ideias, se foram empregados mecanismos de coesão e se a variedade linguística escolhida está adequada ao tema, ao objetivo e à situação de interlocução. Enfim, os exercícios e atividades realizados na etapa posterior à primeira produção visam fazer com que “o produtor aprenda a refletir sobre o conteúdo e a forma de seu texto, com o intuito de chegar à autocorreção” (MENEGASSI, 2010, p. 15).

Depois de alguns dias, os textos retornaram aos alunos para que promovessem a revisão e a reescrita. O retorno do texto ao aluno foi acompanhado da lista de controle/constatações, instrumento de autoavaliação bastante eficaz, de acordo com Gonçalves (2007). O autor explica que esse instrumento deve ser organizado a partir das peculiaridades e propósitos interativos do gênero trabalhado e deve orientar as ações de revisão e reescrita. Os Quadros 5 e 6 apresentam a lista de controle/constatações que nossos alunos utilizaram para realizar a autocorreção do texto.

Quadro 5 – Lista 1, de controle/constatações quanto à adequação ao gênero

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	Considerarei que meu texto será publicado em uma coletânea de histórias de aventura e cuidei de aspectos como distribuição do texto no papel, letra e margens?		
2	Considerarei que meu texto será lido por outros alunos e usei uma linguagem clara e adequada ao meu leitor?		
3	Iniciei o texto com uma situação de equilíbrio, apresentei o tempo, o lugar e os personagens?		
4	Usei adjetivos para caracterizar os personagens e o lugar?		
5	Meu texto tem protagonista e antagonista?		
6	Ao falar do protagonista, deixei claro que ele é aventureiro?		
7	Meu protagonista vai viver uma aventura?		
8	Há um motivo para essa aventura? Conteí o que meu protagonista deseja conquistar?		
9	O protagonista vai a algum lugar diferente daquele em que ele mora para viver a aventura?		
10	O lugar da aventura é perigoso, desafiador, misterioso e contribui para aumentar o suspense da história?		
11	Contei o que o protagonista foi fazer nesse lugar?		
12	Contei como foi o encontro entre o antagonista e o protagonista e narrei o confronto entre eles?		
13	Criei estratégias para que meu protagonista vença os desafios?		
14	Minha história tem suspense, emoção e prende a atenção do leitor?		
15	Resolvi o conflito?		
16	No final, meu protagonista conseguiu alcançar seu objetivo, isto é, conquistou o que ele queria?		
17	Terminei a história fazendo tudo voltar ao equilíbrio?		

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 6 – Lista 2, de controle/constatações quanto à textualidade e aos usos de recursos linguísticos

MEU TEXTO:		ESTÁ OK!!	PRECISO MELHORAR
1	As ideias do meu texto estão claras e organizadas para que meu leitor compreenda minha história?		
2	Contei vários fatos de maneira organizada para que meu leitor saiba o que aconteceu?		
3	Relacionei e expliquei os fatos?		
4	Meu leitor encontrará respostas para os acontecimentos no meu próprio texto?		
5	Usei conectivos para ligar palavras, frases e parágrafos entre si? E para indicar como os fatos vão acontecer?		
6	Usei expressões indicativas de tempo e lugar para indicar o momento e o local em que os fatos acontecem?		
7	Contei minha história com tempo verbal predominantemente no passado?		
8	Usei travessão para indicar as falas dos personagens?		
9	Dividi os parágrafos e deixei a margem para indicá-los?		
10	Conferi o jeito de escrever as palavras?		
11	Usei letra maiúscula nos nomes próprios e no início das frases?		
12	Coloquei as vírgulas, pontos de interrogação, pontos de exclamação e pontos finais?		

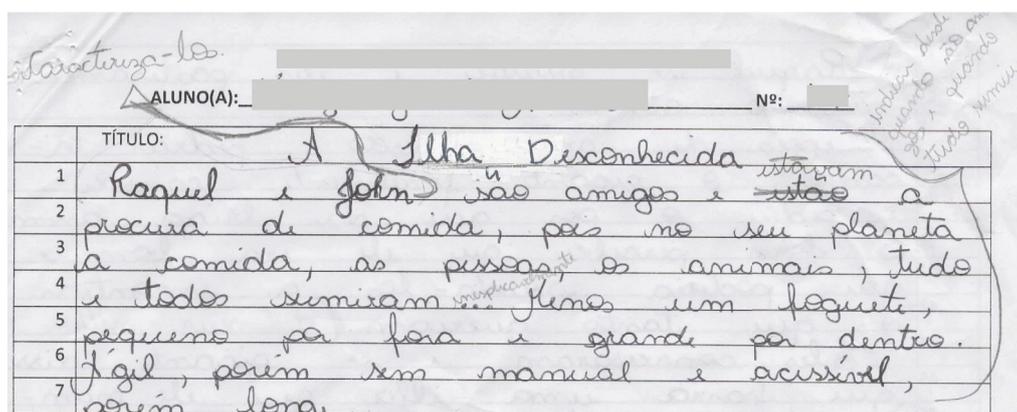
Fonte: elaborado pelas autoras.

A lista de controle/constatações possibilitou aos alunos refletir sobre sua produção, pois se constituiu numa orientação para o processo de retomada e revisão da produção escrita. Ao questionar a própria escrita, o aluno é direcionado a avaliar sua produção e assim terá indicativos do que precisa melhorar, quando for o caso, com vistas a superar alguma impropriedade observada em seu texto.

Após a produção inicial, realizamos os passos das etapas mencionadas acima e, ao devolvermos os textos aos alunos para a revisão com o auxílio da lista de controle/constatações, percebemos interesse em reescrever o texto, observando a adequação aos elementos constitutivos do gênero narrativa de aventura. Nesse momento, observamos que alguns alunos se admiravam dos seus textos e diziam que realmente haviam deixado de escrever partes importantes da narrativa de aventura. Um dos alunos disse nesse momento: “professora, tenho que melhorar a descrição do local da história, aqui no começo isso não está claro”. Outra aluna comentou: “preciso dizer que meu personagem é aventureiro” (conforme registro em diário de campo).

Um aspecto passível de ser analisado a partir das marcações dos alunos em seus textos é a autonomia em relação à reescrita. No recorte a seguir, o aluno denominado por nós A1 anotou o que precisava melhorar na introdução da narrativa:

Figura 2 – Amostra da autocorreção realizada por um aluno



controle/constatações (Quadro 5). Ao avaliar seu texto, A1 identificou a necessidade de realizar esses ajustes e fez os registros sobrepostos à primeira versão do seu texto. Além disso, no corpo do texto realizou outras anotações: “descrever o lugar”, “melhorar o confronto”, “distinguir melhor o ataque e colocar mais suspense” e “encontrar a resposta do sumiço”. Essas anotações ensejam a hipótese de que A1 agiu com autonomia, identificando e julgando o que precisava fazer a fim de adequar seu texto ao projeto de dizer estabelecido e ao gênero.

Outras considerações dizem respeito à atitude de alguns alunos de riscar partes do texto e acrescentar outras, em diferentes momentos da narrativa. Entendemos que, ao realizar tais ações mais uma vez, eles estavam agindo com autonomia, decidindo o que devia sair e o que devia ser acrescentado para tornar o texto adequado à situação de produção.

Desse modo, com a proposta de encaminhamento didático-pedagógica apresentada, possibilitamos ao aluno, ainda que momentaneamente, desenvolver autonomia no processo de escrita e revisão textual, algo tão importante e desejado por todos nós, professores de Língua Portuguesa.

## **6 Considerações finais**

Como professoras de Língua Portuguesa da Educação Básica, tivemos a oportunidade de realizar uma pesquisa que compreendeu não só a reflexão teórica, como também a elaboração e a implementação de atividades de mediação em sala de aula. Percebemos que a prática pedagógica realizada, alçada e amparada teoricamente, permitiu-nos uma melhor visualização do percurso e dos resultados. Esses movimentos interpretativos adquiriram sentidos outros, uma vez que, partindo de determinado problema da realidade (os alunos afirmaram não gostar de escrever), refletimos teoricamente, elaboramos atividades para o seu enfrentamento, aplicamos e novamente refletimos sobre o percurso empreendido e sobre os resultados nele expressos. Confirmamos, na prática, que o planejamento prévio das atividades foi um fator decisivo para a condução dos trabalhos e para o engajamento dos alunos. Saber de onde partimos e onde queríamos chegar tornou o trajeto produtivo.

Além disso, a pesquisa evidenciou que os encaminhamentos metodológicos, especialmente no que se refere ao eixo da escrita, devem estar associados às práticas sociais de uso da linguagem, que se efetivam por meio de discursos, materializados nos textos/enunciados. Assim, a definição de um contexto de produção textual foi um fator que provocou os alunos a monitorarem seus textos. Certamente, as listas de controle/constatações

tiveram um papel importante no momento em que os alunos retomaram seus textos e avaliaram se atendiam à situação de interação estabelecida previamente no coletivo da turma. Outro aspecto a considerar é que a vivência desse encaminhamento metodológico mostrou-nos que, quando conhecem os elementos constitutivos do gênero discursivo que irão produzir – *conteúdo temático, construção composicional e estilo* – e têm o que dizer, os alunos sabem como dizer, têm para quem dizer e encontram motivos para seus dizeres; enfim, as produções textuais são realizadas com muito mais autonomia e interesse. Situações reais de comunicação são condições fundamentais para uma boa produção textual. Além disso, realizar um bom planejamento do texto auxilia o aluno no momento de encarar o papel em branco e torna mais fácil a tarefa de escrever.

## Referências

- BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_/VOLOCHINOV, Valentin. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAUMGÄRTNER, C. T.; CRUZ, C. A. A. Suarez. Gêneros do discurso: apontamentos. In: CATTELAN, J. C.; LOTERMANN, C. (Org.). **A redação no vestibular da UNIOESTE**: alguns apontamentos à luz da linguística textual. Cascavel: Edunioeste, 2009. p. 111-130.
- BORGES JUNIOR, J. D. **As máscaras de Robinson Crusóé**: a representação do individualismo moderno em Daniel Defoe e Mozael Silveira. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998.
- CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M.; MATTOS, V. L. Trabalhando com sequências didáticas: uma proposta de ensino e de análise de narrativas de aventura de viagens. **Caleidoscópio**, v. 2, n. 1, p. 29-42, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6479>>. Acesso em: 5 set. 2015.
- DEFOE, D. **Robinson Crusóé**: a conquista do mundo numa ilha. Adaptação para o português: Werner Zotz. 17. ed. São Paulo: Scipione, 1990. p. 85-9. (Texto adaptado para fins didáticos).
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Anglo, 2012 [1984].

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 358 f. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, Araraquara, 2007.

MENEGASSI, R. J. Concepções de escrita. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B.; MENEGASSI, R. J. (Org.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

NÓBREGA, M. J. Mar de histórias: um roteiro de leitura de narrativas de aventura cujos cenários marítimos levam o leitor a ancorar em “outros mundos”. **Revista Carta Fundamental**, v. 56, mar. 2014. Disponível em: <<http://www.cartafundamental.com.br/single/show/169>>. Acesso em: 8 set. 2015.

PAES, J. P. Convite à aventura. In: HENRY, O. et al. **Histórias de aventuras**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 7-16.

VILARINHO, S. **Gênero narrativo**. Brasil Escola. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/genero-narrativo.htm>>. Acesso em: 27 set. 2015.

Artigo recebido em: 31.05.2016

Artigo aprovado em: 01.08.2016