



XIII Simpósio Integrado de Pesquisa FURB/UNIVILLE/UNIVALI

27 de agosto de 2015, Blumenau - SC

“NO DIA SEGUINTE ELE PLANTOU MAIS UMA ÁRVORE”: EVENTOS DE LETRAMENTO E A ESCRITA DE NARRATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Gabriela Kloth

gabikloth@hotmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

otilia.heinig@gmail.com

Universidade Regional de Blumenau - FURB

Agência Financiadora: CAPES

Eixo temático: Educação e Linguagem

Resumo: O contato com os gêneros discursivos do eixo do narrar dá-se desde os primeiros anos de vida até a idade adulta por meio de práticas de oralidade (o ouvir histórias) e de produção escrita (o elaborar narrativas), que se realizam dentro e fora do espaço escolar. Neste contexto de aproximação e de produção de textos, o presente trabalho tem por objetivo analisar – quanto às formas de retomada, às relações de causa e efeito e ao clímax – as narrativas produzidas, em dois momentos distintos (2011 e 2012), por alunos de uma escola pertencente à rede estadual de ensino de Santa Catarina. O *corpus* de análise provém das atividades desenvolvidas no subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e compõe uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau. Tendo como subsídio teórico os estudos do letramento e as concepções do Círculo de Bakhtin, depreende-se que as atividades propostas pelos bolsistas aliadas à inserção contínua dos alunos em práticas letradas, contribuíram para que os estudantes fizessem uso de diferentes formas de retomada, problematizassem relações de causa e efeito e construíssem uma resolução para os conflitos apresentados pelos personagens.

Palavras-chave: Letramentos. Narrativas. Ensino Fundamental. Língua Portuguesa.

1. Introdução

As atividades de leitura e escrita – as práticas de letramento (STREET, 2003) – estão presentes em todas as esferas de atuação e comunicação humana. A cultura grafocêntrica, os exercícios de escrita e as práticas de



leitura permeiam, diariamente, as distintas situações vividas na escola, na família, no trabalho e nas demais instâncias pelos diferentes atores sociais. Neste contexto, se inserem as discussões aqui propostas.

O presente artigo tem como objetivo analisar, quanto às formas de retomada, às relações de causa e efeito e ao clímax, as narrativas produzidas por alunos nas práticas e eventos de letramento (STREET, 2003) que constituem as aulas de Língua Portuguesa. Pretende-se, ainda, assinalar os reflexos dessas aulas, como eventos de letramento (STREET, 2003), na produção textual dos estudantes. Os dados aqui apresentados descendem, pois, de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB.

O subprojeto de Letras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), contexto no qual os dados foram gerados, teve por objetivo identificar e analisar as dificuldades dos alunos no que tange à leitura e à escrita, e abrangeu o período compreendido entre junho de 2011 e dezembro de 2013. Os dados aqui analisados são frutos de duas propostas de produção de texto: a primeira, desenvolvida em outubro de 2011, compreendia uma sequência de imagens de um menino plantando duas árvores e descansando entre elas; a segunda, em dezembro de 2012, apresentava gravuras referentes a um cachorro atropelado e encaminhado ao hospital. Ambas as propostas não continham falas ou diálogos e serviram de subsídio para que os alunos desenvolvessem suas narrativas.

Na primeira ocasião, alguns alunos não estiveram presentes, o que nos leva, então, a analisar somente os textos daqueles presentes nos dois momentos – 14 alunos, de um total de 24. De posse das propostas de produção de texto, a partir das ilustrações que as compunham, os estudantes tiveram o período de uma aula – 45 minutos – para desenvolverem suas narrativas. Após esses momentos de geração de dados, os textos foram digitados, de acordo com as particularidades ortográficas de cada um, e tabulados para análise. Ressaltamos, ainda, que as análises limitam-se às práticas dos bolsistas nas aulas de Língua Portuguesa, pois foram atividades com as quais todos tiveram contato. Contudo, isso não exclui a influência e a

importância de outras práticas e eventos de letramento na produção textual dos alunos. A pesquisa, então, tem caráter longitudinal, sendo os alunos acompanhados e as intervenções realizadas ao longo de dois anos. É, ainda, de cunho qualitativo e insere-se na área da educação.

As análises que aqui propomos ancoram-se nos Estudos do Letramento e nas compreensões do Círculo de Bakhtin, buscando estabelecer um comparativo entre os resultados das duas propostas de produção textual, apontando possíveis avanços oriundos dos eventos de letramento que constituíram as aulas de Língua Portuguesa ministradas pelos bolsistas do subprojeto em parceria com a professora supervisora. Os momentos que enfocamos neste trabalho visaram, diretamente, à escrita de narrativas. Entretanto, as demais práticas e eventos de letramento em que os alunos se inseriram também agregaram conhecimentos para a realização das produções que aqui analisamos.

Tendo contextualizado a pesquisa, apresentamos, na sequência, as teorias que nos subsidiam e tecemos nossas análises do *corpus* coletado, traçando um comparativo entre os dois momentos de produção textual e os seus resultados. Por fim, expomos nossas considerações acerca do processo.

2. Articulando teoria e prática

O cerne deste trabalho diz respeito às práticas e eventos de letramento (STREET, 2003) nos anos finais do ensino fundamental, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Para melhor iniciarmos, é importante destacar que compreendemos o letramento como “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Nesta perspectiva, os letramentos, no plural, estão ligados às situações e às concepções de leitura e escrita próprias de cada grupo social, pertencentes a diferentes épocas e momentos históricos.

Na concepção dos letramentos, os acontecimentos podem ser definidos como práticas e eventos de letramento. Caracterizam-se como eventos de letramento as situações nas quais podemos observar o desenvolvimento da leitura e/ou da escrita, percebendo suas características. A perspectiva ideológica dos estudos do letramento considera os eventos de letramento

observáveis (STREET, 2000), ocasiões nas quais podemos contemplar a leitura e/ou a escrita acontecendo.

Ao falarmos de práticas de letramento, referimo-nos ao modo como os significados de letramento são construídos nos contextos sociais e culturais em que a leitura e a escrita desempenham um papel (STREET, 2000). As práticas de letramento acontecem de acordo com a esfera (BAKHTIN, 2003) na qual os sujeitos se inserem, resultando no que podemos chamar, por exemplo, de letramento acadêmico, religioso ou familiar. As interações, dentro das diferentes esferas, não se excluem, mas completam-se, uma vez que “é por meio das práticas de letramento que os sujeitos aprendem, constroem novos conhecimentos” (DIONÍSIO, 2007, p. 214). Dessa forma, o sujeito tem a oportunidade de tornar-se proficiente em diferentes letramentos, uma vez que se constitui nas relações sociais estabelecidas nas distintas esferas da interação humana.

As análises ora propostas inserem-se na esfera escolar, ambiente composto por múltiplas práticas de letramento e onde circulam os mais variados gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003). A escola configura-se, assim, como uma “agência de letramento” (KLEIMAN, 1995) e está, por meio de diferentes práticas, inserindo os estudantes em diferentes relações sociais, ressignificando seus saberes e contribuindo para que se tornem sujeitos letrados. As práticas de letramento escolares, porém, não são suficientes: é preciso promover a integração desses letramentos com aqueles que os estudantes já dominam: letramentos digitais, religiosos, do trabalho. Uma maneira de promover essa integração entre o que é escolar e o que pertence a outras esferas é por meio do trabalho com os gêneros discursivos, abarcando desde os gêneros primários (bilhetes, cartas, diálogos), aprendidos pela convivência e pelo contato, até os secundários (romances, pesquisas científicas, publicidades), específicos de determinada esfera e que requerem um trabalho sistemático que leve os sujeitos à compreensão e à apropriação destes gêneros (BAKHTIN, 2003).

Voltando-nos para Scliar-Cabral (2003), encontramos um dos motivos que possibilita a compreensão dos gêneros pertencentes ao eixo das narrativas: as histórias seguem uma estrutura canônica, condizente com o

modo como conhecemos e percebemos o desenrolar dos fatos no espaço e no tempo. A essa estrutura chamamos de esquemas narrativos ou gramáticas das histórias. Para essas análises, utilizaremos o esquema de Stein e Glenn (1979) reformulado por Scliar-Cabral e Grimm-Cabral (1991), que se configura como uma organização ativa das experiências e reações passadas e formulado em regras nas quais as histórias podem ser encaixadas. Contudo, a internalização desses esquemas depende de as crianças estarem expostas ou não a experiências narrativas.

Conforme exposto na introdução deste artigo, após os momentos de geração de dados, os textos foram digitados e tabulados para análise. Entre as categorias observadas, elencamos e analisamos, neste trabalho, às que abrangem os anafóricos (retomadas), as relações de causa e efeito e o clímax.

2.1. Um olhar para os anafóricos

O modo pelo qual os elementos do texto vão, de alguma forma, sendo retomados chama-se reiteração (ANTUNES, 2005). Esse movimento, para trás e para frente, é o que assegura ao texto a sua continuidade, o seu fluxo. Entre as formas mais comuns de reiteração consta a substituição gramatical que se caracteriza, na maioria das vezes, pelo uso de pronomes como forma de retomada; a substituição lexical, ou seja, a utilização de uma palavra no lugar de outra que lhe seja equivalente e; a retomada por elipse, a omissão de um termo ou expressão já apresentados anteriormente (ANTUNES, 2005). Nas primeiras produções, houve a predominância da substituição gramatical. Nos textos analisados, o pronome pessoal *ele/ela* estava presente, quase sempre, de maneira absoluta, isto é, era a única forma de retomada do personagem. Como exemplo, temos a produção de uma estudante que lança mão dos pronomes para retomar os personagens (grifos nossos): “*No dia seguinte **ele** plantou mais uma árvore, todos os dias **ele** ia regar as árvores até **elas** crescerem quando **elas** cresceram **ele** ficou feliz porque **ele** tinha ajudado a plantar duas árvores*”. Pelo excerto, notamos que o personagem, apresentado como *um menino*, é retomado ao longo de todo texto como *ele*; as árvores,

mencionadas no trecho, transformam-se em *elas* no desenvolvimento da narrativa.

Percebendo essas regularidades, desenvolvemos atividades voltadas para esse fim. Pautados no conceito de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), trabalhamos com os alunos a estrutura dos contos de fadas, sua organização e sequência. Abordamos, também, a forma como os personagens são retomados nesses gêneros, comparando à maneira como os estudantes faziam essa retomada.

Após as intervenções realizadas e a escrita da segunda proposta de produção de texto, retomamos a mesma estudante e a narrativa que escreveu (grifos nossos): “A **menina** não gostava de animais muito menos de cachorro, então **ela** pediu para seu **namorado** se livrar do cachorro. Mas o **menino** tinha se apegado muito com o seu novo **cachorro**, então não queria se livrar do **Bilu**”. Nesta produção, a aluna lançou mão não somente de pronomes (*ela*), mas também de substantivos (*menina, namorado, cachorro, Bilu*) para retomar os personagens da sua história.

Depreendemos, assim, que as atividades desenvolvidas foram significativas para os estudantes, oportunizando repensarem a sua escrita e internalizarem outros recursos que poderiam ser aplicados ao texto. Inseridos nas ações realizadas, os alunos adquiriram a capacidade de se referir a um mesmo personagem de diversas maneiras, abandonando o uso de uma só forma de reiteração. A substituição gramatical, predominante nos textos de 2011, divide espaço, em 2012, com a substituição lexical, garantindo fluidez e continuidade na escrita dos alunos.

2.2. Um olhar para as relações de causa e efeito

Os fatos ocorridos na história possuem uma motivação (causa) e a sua ocorrência desencadeia novos fatos (efeito/consequência). À ligação entre a motivação e o fato desencadeado chamamos relações de causa e efeito ou causalidade (GANCHO, 2002). Voltando nosso olhar para a proposta de produção de texto utilizada em 2011, entendemos que não havia ali muitos complicadores, que exigiriam dos alunos elaborar algum problema para a história. Como consequência, a maioria dos textos apresentou um

desenvolvimento linear, com o menino cuidando das árvores para, depois, ter onde descansar, como no fragmento: *“quando elas cresceram ele ficou feliz porque ele tinha ajudado a plantar duas árvores então ele colocou uma rede e deitou-se porque ele já estava cansado de tanto regar as árvores só mesmo cansado ele estava ajudando a cuidar do nosso Brasil”*. As relações apresentadas mantiveram-se, então, bastante ligadas às imagens da proposta. Não houve inserção de outros complicadores para além dos que já estavam explícitos.

As relações de causa e efeito também foram abordadas no trabalho com o gênero discursivo conto. Ao explorarmos as narrativas com os alunos, enfatizamos a forma como o problema era apresentado e as tentativas realizadas pelos personagens até que uma solução fosse alcançada. Porém, ao retomarmos as produções de 2012, percebemos que a ênfase dada a essas relações não fora suficiente.

Observando os textos provenientes dessa segunda proposta, notamos que os alunos eram ainda bastante dependentes das figuras ali expostas, mesmo que houvesse um elemento diferente na construção da relação de causa e efeito, como segue: *“A menina não gostava de animais muito menos de cachorro, então ela pediu para seu namorado se livrar do cachorro; Victor foi passear com seu cachorrinho Bilu, quando foram atravessar a rua na faixa de pedestre. Bilu saiu correndo e veio um carro e o atropelou o pobre do cachorrinho”*. A estudante lança mão de um elemento além das imagens: o sentimento da personagem. O fato da *menina* não gostar de animais fez com que *Victor* passeasse com o cachorro, criando aí a situação para o atropelamento. Nas imagens contidas na proposta havia somente o personagem masculino e o cachorro, não havia o desenho de outras pessoas. Essa é, portanto, outra adição da aluna para criar relações de causa e efeito.

Assim, constatamos que nas narrativas de 2011, os estudantes encadeavam a história como uma sequência de eventos, somente descritos, sem ligação lógica. Essa ausência de conflito, muitas vezes, faz com que a leitura se torne linear, por vezes, monótona. Isso, segundo Koch (2004, p. 41), ocorre devido “ao grau de previsibilidade ou expectabilidade da informação, um

texto será tanto menos informativo quanto mais previsível (redundante) for a informação que traz”.

Já nos textos escritos em 2012, os alunos permitiram-se adicionar novos elementos, causadores de problemas e conflitos, possibilitando ao leitor criar expectativas frente aos fatos da história. Conforme Scliar-Cabral (2003, p. 84), “há sempre a expectativa de que, após o conflito ou problema qualquer, que seria o tema da estória, ocorra a resolução que encaminha para o fim da narrativa”. Depreendemos, pois, que ancorados pelos estudos acerca das narrativas, pela leitura e audição de histórias, atrelados ao trabalho realizado em sala de aula, os estudantes compreenderam que suas narrativas precisavam mais que começo, meio e fim. Para que despertassem a curiosidade do leitor ou causassem surpresa, elementos problemáticos deveriam ser inseridos, explanados e solucionados. Embora ainda bastante ligados às figuras, os estudantes, no segundo momento, adicionaram novos elementos em suas histórias.

2.3. Um olhar para o clímax

O clímax é o ponto culminante da história, o momento de maior tensão, quando o conflito chega ao seu ponto máximo (GANCHO, 2002) e está intimamente ligado às relações de causa e efeito. Voltando nosso olhar para as narrativas de 2011, percebemos que as produções são lineares, não apresentam muitos conflitos, tornam-se história fluídas, sem picos de emoção ou grandes guinadas. Atentamos aqui para o fato de a proposta de produção de texto, nesse momento, não apresentar grandes conflitos; as imagens entregues eram lineares, mostravam o menino plantando as árvores e desfrutando da sombra ofertada por elas. A proposta apresentada contribuiu, então, para a falta de clímax nas histórias escritas.

As intervenções realizadas abrangeram também o clímax dos contos de fadas. Após a leitura dos textos, conversávamos com os alunos acerca do ponto alto da história, como foi descrito, quais os elementos que estavam presentes e como foi finalizado. Conforme a sequência didática era desenvolvida, os estudantes percebiam que todas as histórias lidas ou

comentadas possuíam clímax, todas apresentavam um conflito que, primeiro gerava grande tensão para, depois, ser resolvido.

A partir das discussões e construções acontecidas nas aulas, a maioria das produções escritas em 2012 apresentavam clímax, todos ligados ao momento em que o cachorro era atropelado e o seu dono não sabia ao certo como proceder, conforme o exemplo: *“veio um carro e o atropelou o pobre do cachorrinho. Victor entrou em desespero começou a berrar feito louco, todos pararam para ver o estado de Bilu, então a Laura que era a namorada de Victor, ligou para o hospital e logo veio a ambulância e levou o Bilu”*. Neste excerto, *Laura, namorada de Victor*, pede socorro ao ver o cachorro atropelado, desencadeando a solução do conflito.

Retomando as palavras de Koch (2004, p. 41), “se a informação for introduzida, pelo menos em parte, de forma menos esperada, menos previsível, haverá um grau médio de informatividade”. Depreendemos, assim, que embora se relacionassem basicamente a ação do personagem em prol do cachorro, os alunos fugiram da previsibilidade da descrição, gerando conflitos que acabaram, na maioria das vezes, surpreendendo o leitor e enriquecendo as narrativas.

3. Considerações finais

Como proposto no início deste trabalho, tivemos como objetivo analisar as produções textuais de estudantes dos anos finais do ensino fundamental quanto à retomada de personagens, às relações de causa e efeito e ao clímax. Para isso, considerando as proporções deste artigo, utilizamos como exemplo as narrativas de três estudantes, de um total de quatorze, escritas em dois momentos distintos: 2011 e 2012.

No aspecto geral, compreendemos que as práticas e eventos de letramento, as interferências realizadas pelos bolsistas do subprojeto de Letras do Pibid/Furb, aliadas às demais práticas e eventos de letramento participados pelos alunos, contribuiram para que suas narrativas se tornassem mais claras e articuladas, abarcando, no segundo momento de produção, campos não contemplados na primeira escrita e fazendo usos de elementos que, no primeiro momento, não estavam presentes nos textos.

Considerando que é por meio das práticas e eventos de letramento que os sujeitos constroem os seus conhecimentos e saberes, e concebendo a escola como “agência de letramento”, percebemos as ações aqui descritas como auxílio para tornar os estudantes proficientes em diferentes práticas letradas. Os letramentos estão, portanto, ligados às práticas e concepções de leitura e escrita próprias de cada esfera social, a diferentes épocas e momentos históricos. Faz parte do papel da escola integrar essas práticas e esferas, contribuindo para a transição efetiva dos estudantes entre as diferentes esferas da interação e da comunicação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.

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

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. **Introdução à psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

STEIN, N. L.; GLENN, C. G. An analysis of story comprehension in elementary school children. In: FREEDLE, R. O. (ed.) **New directions in discourse processing**. Norwood (NJ): Arblex, 1979.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: JONES, M. M.; JONES, K. (orgs.) **Multilingual literacies: reading and writing different worlds**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 17-29, 2000.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. In: TELECONFERÊNCIA Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'. Londres: Brian Street: King's College, 2003.