

OS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, DIAGNÓSTICO E CORREÇÃO DO TEXTO NARRATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE¹

THE PROCESSES OF PRODUCTION, DIAGNOSIS AND CORRECTION OF NARRATIVE TEXT IN ELEMENTARY EDUCATION: A PROPOSAL FOR ANALYSIS

Francisco Renato Lima

orcid.org/0000-0002-1372-5444
fcorenatolima@hotmail.com

Doutorando em Linguística, pela UNICAMP. Mestre em Letras pela UFPI. Realizou cursos de pós-graduação *latu sensu* (especializações e Mba) e de aperfeiçoamento diversos, envolvendo, de modo interdisciplinar, as áreas de Educação, Cognição, Linguística, Linguagens, Saúde, Tecnologias, Docência e Ensino em diversos níveis e modalidades (realizados em instituições, como: IESM, UNOPAR, UNIFSA, UCAM, ENSP/FIOCRUZ, FUNIP, IFMA, UFRN, UFPI, UNESA, SEB/MEC, ESFAPEGE, UFC, UFMA). Graduado em Pedagogia pela UNIFSA e em Letras - Português/Inglês pelo IESM. Atualmente é Professor Assistente (substituto) da UESPI, além de atuar também como formador no curso de Licenciatura em Computação, do Centro de Educação Aberta e a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI).

Francisca Marciely Alves Dantas

<http://orcid.org/0000-0002-6653-4182>
franmarciely@gmail.com

Mestra em Letras, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal do Piauí (2016). Graduada em Letras-Língua e Literaturas Brasileira e Portuguesa pela mesma universidade (2012). Tem experiência docente na área de Língua Portuguesa, Leitura e produção de texto, além de Literatura Brasileira, Portuguesa e Africana; bem como conhecimento e pesquisa no que diz respeito à Literatura Portuguesa Contemporânea e outros campos do saber, em especial a Filosofia e a Geografia Humanista Cultural. Atualmente, faz parte do quadro docente do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

1 - Este texto, com alterações e aprofundamentos, resulta de uma atividade apresentada à disciplina: 'O texto narrativo no ensino de línguas: aspectos teóricos e metodológicos', ministrada pela professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (URFN), no curso de Especialização em Linguística Textual e Ensino, ofertado pela UFRN, semestre 2021.1. Registramos nossos agradecimentos à professora, pelos comentários, críticas e sugestões durante o processo. Sua colaboração/orientação foi fundamental para a qualificação do material. No entanto, ressaltamos que quaisquer equívocos e erros remanescentes nesta versão, são, obviamente, de nossa absoluta responsabilidade.

Raquel Furtado de Mesquita
orcid.org/0000-0003-2768-4329
raqulfurtadom@gmail.com

Mestranda em Linguística pela UNICAMP com bolsa do CNPq. Foi bolsista facilitadora de aprendizagem do programa Formação didático-pedagógica para cursos na modalidade a distância da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP). Graduada em Letras-Português pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e em Comunicação Social, com habilitação em Publicidade e Propaganda, pelo Centro Universitário Unifanor Wyden. Foi bolsista do PIBID/CAPES-UNILAB/Letras e do PIBIC-UNILAB. Membro do Grupo de Estudos Críticos em Discurso e Sociedade (ATMOS) e do grupo de pesquisa Comportamento, Linguagens Cultura (COMPLIC).

RESUMO

O propósito deste estudo é, à luz dos princípios teórico-metodológicos e analíticos da Linguística Textual (LT), aliado aos estudos de gêneros e sequências textuais, analisar os processos de produção, diagnóstico e correção de um texto narrativo produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise é constituído de uma redação escolar, do gênero textual crônica narrativa, para o qual se lança um olhar sobre os processos mencionados, inspirando-se na proposta metodológica de análise textual-discursiva de narrativa, apresentada por Riolfi *et al.* (2014). Quanto à abordagem, parte-se de um estudo de caráter qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e exploratória. No limite a que o estudo foi recortado, a análise revela que a criação de uma grade de correção do texto narrativo, em especial, a crônica, representa uma possibilidade de trazer maior clareza e reflexão sobre os processos de produção, diagnóstico e correção do texto no Ensino Fundamental. A proposta aqui apresentada lança apenas um olhar sobre a questão e, pretende, na medida de seu alcance, constituir-se como uma válvula que desperte o interesse e a necessidade de o professor buscar meios que tornem a produção do texto narrativo, um encontro dialógico e responsivo na e pela linguagem.

Palavras-chave: produção textual; Ensino Fundamental; texto narrativo; diagnóstico; correção.

ABSTRACT

The purpose of this study is, in the light of the theoretical-methodological and analytical principles of Text Linguistics (TL), combined with the study of genres and textual sequences, to analyze the processes of production, diagnosis and correction of a narrative text produced by a 9th grade student. year of elementary school. The corpus of analysis consists of a school essay, of the narrative chronicle textual genre, for which a look is given to the mentioned processes, inspired by the methodological proposal of textual-discursive analysis of narrative, presented by Riolfi et al. (2014). As for the approach, it starts with a qualitative study, carried out through bibliographical and exploratory research. At the limit to which the study was cut, the analysis reveals that the creation of a correction grid for the narrative text, in particular the chronicle, represents a possibility of bringing greater clarity and reflection on the processes of production, diagnosis and correction of the text in Elementary Education. The proposal presented here only takes a look at the issue and intends, to the extent of its scope, to constitute itself as a valve that awakens the interest and the need of the teacher to seek means that make the production of the narrative text, a dialogical encounter. and responsive in and through language.

Keywords: text production; elementary school; narrative text; diagnosis; correction.

INTRODUÇÃO

No campo da Linguística, a preocupação com o trabalho com o texto na sala de aula ocupa lugar de destaque no discurso acadêmico-científico, sobretudo, a partir da década de 1980, quando, tem-se, no Brasil, como referência basilar e inaugural para pensar tal questão, a seminal obra: “*O texto em sala de aula*”, organizada por João Wanderley Geraldi em 1984. A proposta, encabeçada por uma concepção dialógica e responsiva de língua e linguagem, oriunda de Bakhtin (2009, 2011), reconhece a necessidade de colocar o texto como centro do ensino (Geraldi, 2011), considerando-o como possibilidade de diálogo e de interação. Daí, considerar “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (Geraldi, 1997, p. 135).

A partir dessa influência, diversas pesquisas, documentos e propostas oficiais orientadoras do currículo escolar, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997, 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), têm buscado direcionar o trabalho didático-pedagógico em sala de aula, no tocante ao ensino da leitura e da escrita a partir do texto.

Para tanto, a fim de que esses princípios se cumpram, considera-se ainda como relevante, a redefinição que o conceito de texto passou desde o final da década de 80, sob a influência de teorias linguísticas de abordagem enunciativas e funcionalistas, a exemplo, a Análise do Discurso (AD), a Semântica de textos, a Análise da Conversação, a Etnolinguística, a Linguística Cognitiva, a Psicolinguística, a Pragmática, a Sociolinguística e a Linguística Textual (LT). Esta, em particular, que, segundo Koch (2006, p. 31), propiciou uma visão, a partir da qual “não se trata mais de pesquisar a língua como sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta”, fundada na pluralidade dos usos e das interações entre sujeito e linguagem, no processo enunciativo.

No cenário escolar, essas concepções trouxeram para muito próximo do professor e do aluno, a discussão sobre gêneros e tipologias textuais, uma vez que tais termos, imbricam-se na natureza constitutiva da relação entre texto e ensino. A respeito de um melhor entendimento teórico-conceitual sobre esses termos, neste estudo, destaca-se as contribuições de Adam (1992, 2019), Bakhtin (2009, 2011), Dolz e Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2010, 2011), Travaglia (2007, 2012), entre outros, ao entrelaçarem suas vozes, em perspectivas sociointeracionistas no trato com a língua/linguagem, buscando aproximar às concepções teóricas às práticas de ensino.

Nesse sentido, o objetivo deste estudo, de abordagem qualitativa, realizado por meio de pesquisa bibliográfica e de cunho exploratório, é analisar os processos de produção, diagnóstico e correção de um texto narrativo produzido por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. O *corpus* de análise é constituído de uma redação escolar, do gênero textual crônica narrativa. Os procedimentos de motivação para a escrita do referido texto em sala de aula serão mais bem especificados no terceiro tópico deste estudo, destinado à análise.

Para tanto, além das categorias teóricas mencionadas, antes da análise da produção textual escolar do aluno, destaca-se, no tópico seguinte, as relações entre gêneros e tipologias textuais, em especial, a narrativa, a qual, constitui objeto central da discussão aqui proposta.

GÊNEROS TEXTUAIS E TIPOLOGIAS TEXTUAIS: O FOCO NO TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA

Segundo Bakhtin (2011), língua e sociedade são indissociáveis. E, por isso, torna-se imperativo afirmar que não há como desvincular as práticas linguísticas do entorno social em

que estão inseridas, o que leva a compreensão de que o construto linguístico-textual perpassa o contexto da situação comunicativa. Ainda sob esse prisma teórico-conceitual, o filósofo da linguagem argumenta que a palavra comporta duas faces, ou seja, há sempre um outro a quem se dirigir, uma vez que a linguagem pressupõe interação e diálogo. Nesse contexto, a palavra é o meio pelo qual se constitui a comunicação humana, materializada em diferentes gêneros discursivos que circulam em sociedade, sejam eles orais ou escritos.

Bakhtin (2009) assevera que o sujeito se constrói na e pela linguagem e sua atividade verbal deve levar em consideração o uso social da língua, ou seja, as atividades reais e concretas em que o texto se manifesta. Desse modo, partindo dessa concepção, torna-se indispensável pensar a prática docente no ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista dialógico, responsivo e interativo. Isso pressupõe considerar o aluno enquanto sujeito crítico e capaz de engendrar os mais diversos tipos de textos, tendo em vista as mais variadas situações comunicativas.

A partir dessas considerações, fica evidente a contribuição de Bakhtin no que concerne a teorização sobre gêneros textuais e sequências tipológicas. Para ele, “os gêneros são frutos de um uso comunicativo da linguagem” (Bakhtin, 2011, p. 298), encerrando, dessa maneira, o caráter interacional da língua e o envolvimento dos sujeitos sociais no ato comunicacional, tendo, conseqüentemente, a produção efetiva dos gêneros discursivos.

Em relação à nomenclatura usada por Bakhtin (2011) no que se refere aos gêneros, Marcuschi (2008), se posiciona de forma a complementar o discurso do filósofo russo. O autor brasileiro, ainda que opere com o termo ‘gêneros discursivos’, menciona veementemente, em suas obras (Marcuschi, 2008, 2010, 2011), o conceito de ‘gêneros textuais’, o qual se diferencia conforme os tipos de textos. Marcuschi (2008, p. 23) explica que os “gêneros textuais são usados para referir-se a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Levando em consideração os aspectos que constituem a definição de gênero textual, explica que os:

Os tipos textuais são usados para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas). Os tipos textuais abrangem narração, dissertação, argumentação, exposição, descrição e injunção (Marcuschi, 2008, p. 23).

Nesse contexto, Marcuschi (2008) defende que os tipos textuais se compõem de maneira intrínseca aos gêneros. Isso quer dizer que a classificação tipológica – narração, dissertação, exposição, descrição e injunção – transparece na composição de determinado gênero textual, podendo haver a presença de mais de um tipo de sequência em uma mesma composição textual, ou seja, um mesmo gênero pode comportar diferentes tipologias.

Ainda nessa discussão que envolve as articulações teóricas entre os gêneros e as sequências tipológicas, cita-se os estudos introdutórios de Jean-Michel Adam (1992), recentemente traduzidos no Brasil, na obra *Textos: tipos e protótipos*. O autor defende que “a unidade empírica texto é complexa demais e mesmo heterogênea demais, não apresentando regularidades linguisticamente observáveis e codificáveis em número suficiente para permitir definir tipos” (Adam, 2019, p. 36). Nesse caso, Adam assume outro posicionamento teórico no que diz respeito às tipologias textuais e se distancia um pouco da proposta teórica de Marcuschi (2008). Segundo o linguista francês, não é possível delinear uma classificação no âmbito do gênero textual, visto que o texto por si só se compõe de uma estrutura linguística demasiadamente complexa, em que se sobrepõem camadas textuais, discursivas e linguísticas diversas, as quais extrapolam o quadro limitador proposto pela tipologia textual.

Adam (2019) argumenta que o universo dos gêneros deve ser analisado sob a perspectiva do discurso, e não apenas visualizando o texto isolado de sua enunciação discursiva. Dessa forma, ele propõe três categorias complementares de classificação das realizações textuais e discursivas, a saber:

1. *Os (protó)tipos de sequências*, que eu limito às cinco categorias [...] a saber: narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas e dialogais.
2. *Os gêneros do discurso*, que são categorias fundadas em práticas e formações sociodiscursivas.
3. *Os gêneros de texto*, que cruzam as duas primeiras categorias e permitem distinguir, sobre bases linguísticas, os *gêneros da narração*, os *gêneros da descrição*, os *gêneros da argumentação*, os *gêneros da explicação*, os *gêneros do diálogo*, mas também os *gêneros de incitação à ação e de conselho* (Adam, 2019, p. 34, grifos do autor)

Segundo o proposto, depreende-se que Adam (2019) defende uma categorização textual que intersecciona gêneros do discurso e protótipos de sequência, evidenciando, dessa maneira, o caráter heterogêneo das organizações textuais internas. Além disso, fundamenta sua classificação levando em consideração as regularidades sequenciais, apoiado na visão bakhtiniana da relativa estabilidade dos enunciados discursivos. Nesse plano teórico, o texto pode apresentar tipos de sequências de natureza discursiva diversa, em que “a relação de *dominância* pode dar lugar ao destaque das macroproposições de uma sequência narrativa por conectores argumentativos [...]” (Adam, 2019, p. 58, grifo do autor), por exemplo.

Nessa perspectiva, uma proposta também bastante fecunda para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula é a de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), que propõem um agrupamento de gêneros, considerando os “domínios sociais de comunicação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem dominantes” dos indivíduos. Nisso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) concebem os gêneros como “instrumentos” que estabelecem uma relação direta entre escolha e utilização, a fim de atender aos propósitos da interação. Essa noção instrumental concebe os gêneros como meios de articulação de práticas escolares, com a possibilidade de ampliar a capacidade do aluno, quanto ao domínio de diferentes produções e tipologias textuais. Partindo dessa concepção sociointeracionista da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) acrescentam que:

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

Ainda elaborando junturas teóricas acerca dos gêneros e o ensino de Língua Portuguesa, os estudos desenvolvidos por Travaglia (2007, 2012), referentes aos tipelementos que ajudam a construir uma teoria sobre a tipologia textual e os gêneros, apontam novos caminhos de categorizações teóricas relacionadas ao tema. Travaglia (2012) considera que há uma enorme discussão entre as categorias e as classificações aqui elencadas, visto que cada pesquisador utiliza uma terminologia distinta e esboça quadros teóricos diversos entre si. No entanto, o autor explica que isso é decorrente da dificuldade de encaixar o texto em determinada categoria, tendo em vista que os gêneros textuais são praticamente ilimitados e possuem estruturas complexas, decorrentes da própria evolução cultural da sociedade e da forma de se comunicar. Ainda assim, “muitas vezes, se utilizam dos mesmos termos para referir conceitos tipológicos diversos” (Travaglia, 2007, p. 98).

Em suas pesquisas, Travaglia (2012, p. 363) trabalha com terminologias de “categorias de texto, tipeamentos (tipo/subtipo, gênero e espécie)”. Dessa forma, pontua que o termo categoria de texto define um conjunto de textos com características comuns, ou seja, evidenciam peculiaridades referentes à composição, à estrutura, ao estilo, dentre outros aspectos. Além disso, explica que cada categoria de texto apresenta propriedades linguísticas e estruturais distintas entre si, designada tipeamentos (Travaglia, 2007), podendo ainda, pertencer a uma dessas classificações, as quais ele denominou tipo/subtipo, gênero e espécie.

A classificação de tipos considera as categorias de texto que apresentam um modo de interação e de interlocução específicos, como, por exemplo: o texto dissertativo, descritivo, narrativo. Assim, o subtipo caracteriza-se, segundo Travaglia (2012), por apresentar uma categoria de texto que não se manifesta de maneira independente, mas, como uma variedade de determinado tipo, caracterizado por uma perspectiva única em que os subtipos são enquadrados. Tem-se, como exemplo, o tipo dissertativo, a qual identifica dois subtipos: o expositivo e o explicativo.

Já a classificação de gênero está associada a uma função sociocomunicativa particular, considerado um instrumento de ação linguística em situações comunicativas sociais específicas. Como exemplo, pode-se citar o romance, a parábola, o conto etc. Seguindo sua terminologia, a espécie define-se e caracteriza-se como aspecto que pode ser visualizado na estrutura e na superfície linguística do texto e, também, no conteúdo proposto. É possível citar como exemplo de espécie, o texto em prosa e o texto em verso.

De forma sumária, foram apresentadas as classificações textuais elaboradas por diversos teóricos e linguistas, a partir de suas diferentes perspectivas acerca do enquadramento das manifestações textuais na sociedade. Seus estudos propõem quadros teóricos de classificação dos textos, uma tarefa complexa, em virtude de que na sociedade em que se vive, à medida que a comunicação vai rompendo fronteiras e alcançando novos patamares, isso, sem dúvida, tem uma relação com a expansão de novas tecnologias, logo, novos textos vão surgindo, necessitando de novos enquadramentos e discussões teóricas.

Desse modo, no que concerne ao trabalho no ambiente pedagógico é fundamental que o docente conheça as teorias linguísticas sobre texto e gêneros textuais, por exemplo, tornando a prática docente a mais didática possível, a partir de escolhas e de abordagens teóricas que levem o aluno a apreender o caráter interacionista e social da língua, importando, nesse momento, o reconhecimento da importância da adequação da linguagem aos diversos atos comunicativos.

O TEXTO NARRATIVO EM SALA DE AULA: COTEJANDO SEUS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, DIAGNÓSTICO E CORREÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A produção textual analisada² teve como origem e contexto motivador a proposta apresentada no livro: *Geração Alpha* Língua Portuguesa: Ensino Fundamental: anos finais: 9º ano (Nogueira; Marchetti; Cleto, 2019). As páginas reproduzidas a seguir (Imagem 1 e Imagem 2), são do livro do professor, constando na parte lateral, um manual de instruções para que os alunos realizem as tarefas. Tais orientações servem ou, pelo menos, deveriam servir de suporte para orientar o trabalho do professor com o livro didático em sala de aula (Lima, 2022).

2 - Ressalta-se que, a produção textual feita pelo aluno do 9º ano do Ensino Fundamental não tem a identificação de sua autoria, por questões éticas e para evitar a exposição de sua imagem, embora a análise apresentada, não fira nenhum critério de valor depreciativo a conduta do estudante e/ou seu desempenho acadêmico. A finalidade é apenas de analisar aspectos de textualidade envolvidos no processo de construção do texto narrativo. Inclusive, à época de sua produção, o texto foi avaliado como muito bom, do ponto de vista qualitativo, tanto no atendimento à proposta, quanto à expressividade que o gênero exigia.

A seguir, a partir dessas orientações em sala de aula, o texto produzido pelo aluno:

Magrinhas ou encorpadas?

Outro dia, quando deixava a minha sala de aula para uma simples e rápida ida ao banheiro, ouvi a conversa de dois marmanjos após “secarem” com o olhar uma moça que passara por eles. Na situação, um dizia preferir as magras com a “raba” grande sem muita cintura e o outro alegava gostar mais das morenas encorpadas com seios grandes, aquela conversa se estendeu de uma forma, que seria até vulgar relatar aqui. Sendo sincero, não ficaria surpreso se algum deles falasse sobre buscar o seu produto em alguma loja, o que é deprimente, pois estamos falando sobre mulheres. Aquelas da mesma espécie de nossa mãe e irmã, sabe?

No banheiro, enquanto fazia minhas necessidades, lembrei-me de outro momento bem curioso, semana passada quando estávamos assistindo ao noticiário, deparei-me com uma propaganda que exemplifica bem o caráter impositivo da nossa sociedade, consistia em um comercial de beleza onde as modelos eram clones perfeitos umas das outras, cabelo liso, castanho, aquele famoso “corpo violão” e todas apresentavam um sorriso frio que, apesar de deslumbrante, transmitia forte infelicidade.

Esses ideais entranhados na mídia determinam os que devem ser aceitos e quem há de queimar no fogo do preconceito e discriminação. É bem triste, na verdade, pois para se enquadrar nesse padrão é necessário dedicar horas à beleza, porém, não a fim de se sentir bem ou algo do tipo, mas sim na intenção de atingir a tão cobiçada aceitação e, no final de todo esse sacrifício, se ver infeliz. Um ótimo exemplo é o caso da minha tia: academia de manhã, salão à tarde e sessão de fotos para o instagram pela noite. Tudo isso para se encaixar em um grupinho, o qual ligam mais para status social do que para uma amizade verdadeira.

As indagações só terminaram com o meu retorno à classe, aquela reflexão sobre como o suposto “padrão de beleza” nos afeta atualmente foi útil para esporecer a mente. Todavia, o mais engraçado daquilo tudo é que aqueles patifes anteriormente mencionados discutindo sobre quais mulheres são de boa qualidade ou não, se enquadram perfeitamente no perfil “quebra espelho” e não no padrão social tido por eles como ideal.

Esse texto servirá de protótipo para a proposta de análise. Desse modo, a discussão aponta um caminho metodológico para a produção, o diagnóstico e a correção de texto, em especial, o narrativo. Conforme ficou perceptível na discussão teórica, o estudo de gêneros e de tipologias textuais envolve muitas categorias e classificações (Adam, 2019; Marcuschi, 2008, 2010, 2011; Travaglia, 2007, 2012), no entanto, aqui, a proposta é trabalhar de forma didática, evidenciando as construções teóricas e o contexto de ensino na sala de aula, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, todos os delineamentos metodológicos propostos deverão contribuir, de forma reflexiva, para o exercício da prática docente, não devendo ser aceitos de forma inflexível, mas considerando o contexto educacional em que a escola se insere e as práticas comunicativas reais dos alunos.

Nesse caso, o primeiro passo para o trabalho com gênero textual – a crônica narrativa, no caso – é estabelecer critérios de avaliação, tendo em vista, os objetivos a serem alcançados na produção textual do aluno. Essas orientações devem ser seguidas no momento da construção do texto, de forma a evidenciar os elementos fundamentais que devem estar presentes. Riolfi *et al* (2014, p. 161) mostra que esse momento requer a “reflexão sobre os contornos ideais do texto a ser avaliado”, tendo em vista, que o aluno tem acesso a uma matriz composta por elementos

teóricos concernentes ao gênero pretendido e o professor pode elencar e estruturar como vai organizar o seu plano de ensino. Assim, busca-se traçar uma matriz de elementos teóricos do gênero crônica narrativa, de forma a orientar a produção textual dos alunos e o trabalho pedagógico do professor.

De acordo com Riolfi *et al.* (2014), para realizar o diagnóstico do texto narrativo é necessário seguir os seguintes passos: 1. “[...] refletir sobre os contornos ideias do texto a ser analisado” (p. 161); 2. “[...] elaborar um quadro em que figurem as maneiras de utilizar os componentes da narrativa” (p. 162); 3. “[...] compartilhar com os alunos os parâmetros utilizados para avaliar a produção escrita” (p. 163); 4. “[...] analisar as redações de maneira a identificar os principais problemas” (p. 164); 5. “[...] caso necessário, convidar os alunos a lerem os seus textos em voz alta [...]” (p. 166); 6. “[...] efetuar o estabelecimento de uma versão normatizada das produções escritas” (p. 166); 7. “[...] construção de uma grade analítica que considere o modelo de narrativa escolar adotado, focalizando de maneira pormenorizada seus elementos estruturais” (p. 166).

Riolfi *et al.* (2014) propõem um “modelo de narrativa escolar” a ser apresentado aos alunos. Ele é composto dos principais aspectos que devem compor o texto narrativo, além de orientar quanto às características de cada aspecto. Veja-se o Quadro 1:

Quadro 1 - Modelo de narrativa escolar

- 1. Personagens:** devem ser apresentadas com clareza, preferencialmente com nome próprio ou outro tipo de designação. A descrição pormenorizada das características físicas e psicológicas das personagens é fundamental para compor o enredo da narrativa de modo coerente. Se, em virtude do enredo, uma nova personagem entrar ou sair da narrativa, é necessário explicitar no texto os motivos do ocorrido.
- 2. Espaço:** deve ser designado ou aludido quando se tratar de lugar existente no mundo real; se for um lugar que existe no mundo ficcional, deve ser descrito com riqueza de detalhes. O autor deve coadunar o espaço e as personagens que vivem nesses locais. Quando se decide, por exemplo, colocar uma personagem como rica morando em um barraco, é necessário explicar como ela foi parar lá.
- 3. Tempo:** uma narrativa pode se passar em qualquer tempo, ou mesmo no tempo mítico, típico dos contos de fada, nos quais se supõe o “Era uma vez”. De qualquer modo, como no espaço, o autor deve fazer uma ligação entre o tempo eleito e as personagens inventadas no que diz respeito a vestuário, vocabulário, gestos possíveis etc.
- 3.1 Progressão temporal:** do mesmo modo que podemos organizar a progressão textual de acordo com os moldes do tempo lógico, podemos fazê-lo segundo os moldes do tempo psicológico, mas, em ambos os casos, é necessário localizar o leitor por meio das marcas temporais explícitas.
- 4. Enredo:** o autor deve selecionar uma história que valha a pena ser contada, ou seja, deve-se destacar dos acontecimentos irrelevantes do cotidiano um ponto que possa despertar interesse. Antes de partir para o registro escrito da narrativa, é aconselhável se perguntar: vale a pena alguém gastar tempo lendo esta história? Ela tem os elementos necessários para despertar alguma emoção no leitor?
- 4.1 Recorte:** toda narrativa tem um limite material de tamanho, determinado pela consigna da tarefa, pelo tamanho da folha, e assim por diante. Contar tudo não é possível, por isso é necessário fazer um recorte preciso do começo e do fim do segmento narrado. Um erro de avaliação do recorte pode pôr a perder uma boa história: curto demais, o leitor não entenderá o pretendido; longo demais, entediará quem, no início, teve boa vontade.
- 5. Recursos estilísticos:** contar histórias é uma arte. Às vezes selecionamos um bom fato, mas a falta de charme do narrador é desanimadora. Após registrada a versão básica do enredo, é necessário burilar os recursos estilísticos fazendo uma série de operações típicas da fase de pós-escrita (anterior à revisão), como inserção de diálogos, metáforas, imagens, inversão de partes do texto e assim por diante.

Fonte: Riolfi *et al.* (2014, p. 162-163).

O Quadro 1, ao apresentar uma possibilidade de direcionamento para a produção de narrativas, também pode ser considerado como um instrumento eficaz para a construção de uma grade analítica que possibilite aos professores um diagnóstico sobre a produção de narrativas dos alunos.

Portanto, partindo dele, propõe-se, no Quadro 02, a seguir, um quadro-matriz, com os elementos teórico-composicionais e estruturais que caracterizam a crônica narrativa:

Quadro 2 - Matriz dos elementos composicionais do gênero crônica narrativa

- 1. Enredo:** história da trama ou o assunto que será narrado.
- 2. Personagens:** a crônica narrativa deve apresentar poucos personagens. Para isso, pense no perfil dos personagens, conforme a narrativa, e nomeie-os.
- 3. Tematiza situações cotidianas:** a crônica trata de assuntos do cotidiano, de situações corriqueiras vivenciadas pelos personagens ou narrador, no entanto, deve apresentar uma reflexão crítica e pertinente. O cerne desse texto é a visão do cronista acerca dos fatos relatados.
- 4. Narrativa curta:** é um gênero literário marcado por narrativas breves, que giram em torno de poucos personagens.
- 5. Linguagem leve:** uso de uma linguagem coloquial, simples e direta. Geralmente, contém uma pitada de humor.
- 6. Tempo e espaço bem definidos:** a trama gira em torno de um recorte temporal e espacial bem delimitados.
- 7. Foco narrativo:** pode apresentar em primeira pessoa ou terceira. Além disso, pode ser onisciente.

Fonte: Os autores. Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014).

Aqui foram apresentados os elementos composicionais e funcionais que o gênero textual crônica narrativa deve apresentar. De posse desse quadro, o professor lança mão do próximo passo, que é justamente explicitar esses elementos em sala de aula para os alunos. É importante lembrar que essa estratégia não se trata de “ministrar uma aula teórica a respeito do aluno, mas de organizar as demais atividades de tal modo que a própria progressão seja um exemplo vivo de modelo adotado” (RIOLFI *et al.*, 2014, p. 163). E esse processo deve ficar claro para o professor e para o aluno, de forma a tornar a produção textual dinâmica e interativa.

Portanto, partindo dos quadros anteriores, apresenta-se no Quadro 3, uma proposta de grade analítica de narrativa escolar do gênero crônica:

Quadro 3 - Grade analítica de narrativa escolar de crônicas narrativas

| 1. Personagens | | |
|--|--|--|
| 1.1 A narrativa possui variedade de personagens? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 1.2 As personagens contribuem para a construção da narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 1.3 O narrador (ou sua visão) constituem a narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 2. Espaço | | |
| 2.1 Pode ser identificado? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 2.2 Possui relevância na narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 2.3 Há mudança de espaço? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 2.4 O(s) local(is) apresentado(s) são suficientes para a construção da narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 3. Tempo | | |
| 3.1 Há progressão temporal? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 3.2 Possui efeito sobre a(s) personagem(ns)? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 3.3 A distinção entre tempos apresentada é relevante para a narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 4. Enredo e recorte | | |
| 4.1 É possível identificar a temática abordada? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 4.2 O recorte temático é adequado para a crônica? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 4.3 Possui aspecto cômico? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 5. Recursos estilísticos | | |
| 5.1 É possível perceber a presença de recursos estilísticos? () Não () Razoável () Satisfatório | | |
| 5.2 Os recursos estilísticos possuem efeito sobre a narrativa? () Não () Razoável () Satisfatório | | |

Fonte: Os autores; Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014)

As perguntas da “Grade analítica de narrativa escolar de crônica narrativa” visam identificar a adequação do texto dos alunos em relação às narrativas de gênero textual crônica, possibilitando

ao professor, identificar os aspectos que os alunos possuem maior dificuldade durante a escrita de textos desse gênero e também, “analisar as redações de maneira a identificar os principais problemas” (Riolfi *et al.*, 2014, p. 164) relacionados às produções escritas pelos alunos. Aqui o docente irá se posicionar de forma reflexiva e colaborativa em relação aos textos, observando pontualmente e de forma original, aquilo que os alunos escreveram.

Com base nisso, veja-se, a seguir, no Quadro 4, a narrativa “Magrinhas ou encorpadas?”, produzida por um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 4 - Análise da narrativa “Magrinhas ou encorpadas?”, a partir da grade analítica de narrativa escolar de crônica

| ELEMENTOS DA NARRATIVA | ASPECTOS DE TEXTUALIDADE | AVALIAÇÃO | | |
|------------------------|---|-----------|----------|--------------|
| | | Não | Razoável | Satisfatório |
| Personagens | A narrativa possui variedade de personagens? | | | |
| | As personagens contribuem para a construção da narrativa? | | | |
| | O narrador (ou sua visão) constituem a narrativa? | | | |
| Espaço | Pode ser identificado? | | | |
| | Possui relevância na narrativa? | | | |
| | Há mudança de espaço? | | | |
| | O(s) local(is) apresentado(s) são suficientes para a construção da narrativa? | | | |
| Tempo | Há progressão temporal? | | | |
| | Possui efeito sobre a(s) personagem(ns)? | | | |
| | A distinção entre tempos apresentada é relevante para a narrativa? | | | |
| Enredo | É possível identificar a temática abordada? | | | |
| | O recorte temático é adequado para a crônica? | | | |
| | Possui aspecto cômico? | | | |
| Recursos estilísticos | É possível perceber a presença de recursos estilísticos? | | | |
| | Os recursos estilísticos possuem efeito sobre a narrativa? | | | |

Fonte: Os autores. Elaborado com base em Riolfi *et al.* (2014).

Como mencionado anteriormente, o texto “Magrinhas ou encorpadas?” pode ser considerado um bom exemplar de crônica narrativa, pois atende satisfatoriamente aos principais requisitos de análise. Desse modo, apresenta-se algumas apreciações valorativas do texto analisado, com foco nos aspectos de textualidade que envolvem a produção, o diagnóstico e a correção do texto narrativo que o aluno produziu.

Em relação à produção textual escrita, percebe-se que o aluno conseguiu alcançar o objetivo sugerido na proposta de produção, a partir das indicações visíveis nas Imagens 01 e 02 das páginas do Livro Didático, elaborando um texto que atende à estrutura composicional, estrutural e estilística do gênero exigido. Além disso, o sujeito apresenta uma narrativa que contém personagens, narrador, espaço, tempo e recursos estilísticos pertinentes. Ele faz uso do narrador em primeira pessoa explicitando, dessa forma, algo que o narrador-personagem testemunhou, o que corrobora a tematização cotidiana do gênero. A crônica narrativa trata de assuntos do cotidiano, os quais são corriqueiros e a produção escrita apresenta esse aspecto. Inclusive, acaba por envolver situações que podem ser vivenciadas por qualquer aluno, em um banheiro qualquer, de qualquer escola, as quais sugerem identificação por parte do leitor. Talvez, por esse motivo, ele não tenha nomeado as personagens que aparecem na narrativa.

Por ser uma narrativa curta, sem maiores núcleos temáticos, a trama da crônica gira em torno apenas do narrador-personagem e de outros personagens secundários, identificados somente por “marmanjos”; “tia”; “patifes”, ou seja, menções generalizantes. Interessante como o produtor do texto, por meio da escrita em primeira pessoa, deixa marcas discursivas de seu posicionamento diante do fato que testemunhou, sinalizando uma visão crítica. Além disso, ele faz uso de uma linguagem simples e coloquial e lança mão das seguintes expressões: “secar”, “raba”, “corpo violão”, “quebra espelho”. Apesar do uso de expressões da linguagem coloquial, o aluno opera de forma adequada no que concerne ao uso da norma culta da Língua Portuguesa. Isso evidencia que ele adequa o uso da linguagem, conforme a situação comunicativa. Nesse caso, a proposta textual deve ser produzida e entregue para o professor avaliar, levando em consideração os aspectos tipológicos exigidos e o uso da norma culta.

No que diz respeito ao espaço, apesar de não apresentar tanta relevância ao enredo, o aluno conseguiu delimitá-lo, de forma precisa e coerente, sem que haja problemas à fluidez da narrativa, bem como, o recorte temporal. Desse modo, trama, espaço e personagens se localizam de forma acertada e não deixam dúvidas ao leitor quanto à progressão da narrativa. Esse aspecto contribui para delinear o início, o meio e o fim da crônica. Isso faz com que o texto apresente uma construção consistente e verossímil, ou seja, em cada momento narrado acontecem ações oportunas e esperadas pelo leitor. Inicialmente, há a apresentação dos personagens e do ambiente em que estão inseridos, na sequência, o relato do fato ocorrido e a mudança do espaço (sala-banheiro-sala) e do tempo da narrativa (a mudança do tempo presente para o passado, quando ele traz à lembrança, um fato que se assemelha à cena narrada), e, por fim, o desfecho com o posicionamento crítico e um toque de humor. A sutileza cômica aparece ao final da narrativa, quando associa a figura dos “marmanjos” e suas conversas às palavras “patifes”, “quebra espelho” e “padrão de beleza”, revelando, além da reflexão acerca do assunto, uma ironia sutil e perspicaz, aspecto fundamental ao gênero.

Desse modo, para além dos aspectos de textualidade, de atendimento ao gênero e ao tema, a análise do texto revela também, uma visão de mundo de seu autor, uma vez que, ao referir-se ao comportamento de “minha tia” e “[d]aqueles patifes”, em tom de crítica às suas posturas, demonstra, por sua vez, uma posição contrária a qualquer visão preconceituosa no meio social, em especial, quanto aos padrões de beleza impostos pela sociedade.

Por fim, constata-se uma produção, como já dito anteriormente, satisfatória ao que foi exigido, atendendo a todos os elementos teóricos de forma e função previstos para o gênero crônica narrativa. Claro que, a referida produção textual ainda pode ser aprimorada, mas, levando em consideração o ano escolar e os domínios exigidos nessa etapa, o texto apresenta índices elevados de uma produção narrativa consistente, do ponto de vista da textualidade.

No que diz respeito ao fazer pedagógico, a grade de correção aqui sugerida, no Quadro 04, sinaliza, de maneira pormenorizada, os aspectos que o professor deve estar atento, de forma mais crítica e objetiva. Assim, o próprio processo de correção torna-se mais objetivo e eficiente, facilitando a avaliação do texto do aluno e exigindo uma postura reflexiva e pontual do docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas neste estudo foram construídas a partir de orientações teórico-metodológicas fundamentais para o trabalho docente, no modo como concebe as práticas de ensino da língua materna, em especial, em torno da leitura e da escrita, a partir do trabalho com gêneros e tipologias textuais, nas diferentes nuances e aberturas de exploração de construção de sentidos de texto, em diversos contextos de interação social.

O processo de produção de texto na escola constitui hoje um dos maiores desafios no ensino de Língua Portuguesa, considerando duas questões que exercem uma grande influência sobre o fazer pedagógico: a primeira, diz respeito aos ditames impostos pelos currículos dominantes, como, por exemplo, a preparação cada vez mais cedo, para o Enem, fazendo com que haja uma aceleração, do ponto de vista quantitativo sobre a atividade de produção escrita, sem tempo para uma reflexão sobre o processo em que estão envolvidos, ou seja, o ‘escrever apenas por escrever’, para cumprir uma demanda institucional; e, a segunda, diz respeito às necessidades de preparar o aluno para escrever em circunstâncias da vida, conforme preconizam as concepções sociointeracionistas de linguagem, com base nas ciências da linguagem, as quais pressupõem o sujeito produtor do texto, como partícipe de práticas comunicativas reais, centradas na dinâmica funcional dos usos cotidianos.

Diante desse desafio de atender a visões e interesses, muitas vezes, antagônicos, é que se faz mister, propostas como a aqui apresentada, a fim de possibilitar que o professor estabeleça critérios claros que viabilizem o processo de escrita, diagnóstico das fragilidades ou potencialidades e mecanismos de avaliação da escrita e reescrita do texto do aluno. Essa etapa da avaliação, em especial, uma vez que, historicamente, o ato de avaliar, no campo educacional, representa uma atividade complexa e polêmica de ser tratada, particularmente na área de Língua Portuguesa, que ainda carrega o peso da força da tradição gramatical e de uma visão pura e normativista de língua.

Vale ressaltar, portanto, que a proposta aqui aprofundada, constitui apenas um ângulo possível de ser considerado sobre os processos de produção, de diagnóstico e de correção do gênero textual crônica narrativa. Muitas outras possibilidades e reflexões podem e devem ser tecidas sobre o mesmo texto, contanto, que se tenha uma base teórico-conceitual que sustente o trabalho com os gêneros e as tipologias textuais no ensino. De tal modo, não se apresenta uma fórmula, no sentido imperativo, mas, talvez, uma perspectiva mais injuntiva, que busque orientar o olhar do professor, despertando nele, o interesse e a consciência de um trabalho colaborativo no tocante às práticas de leitura e de produção textual na escola.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. **Les textes**: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan Université, 1992.

ADAM, Jean-Michel. **Textos tipos e protótipos**. Tradução de Mônica Magalhães Cavalcante *et al.* São Paulo: Contexto, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1^a a 4^a séries). Brasília: MEC; SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5^a a 8^a séries). Brasília: MEC; SEF, 1998.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. [1984].
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: um balanço e perspectivas. *In*: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (org.). **Encontro na linguagem**: estudos linguísticos e literários. Uberlândia: UDUFU, 2006. p. 25-50.
- LIMA, Francisco Renato. Percepções de professores de Língua Portuguesa acerca do “Manual do Professor: orientações didáticas” em Livros Didáticos: do prescrito e do vivido. **Linha Mestra**, Campinas, v. 16, n. 46, p. 301-313, jan./abr. 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta; CLETO, Mirella Laruccia. **Geração Alpha Língua Portuguesa**: Ensino Fundamental: anos finais: 9º ano. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019.
- RIOLFI, Cláudia *et al.* Diagnóstico de escrita do texto narrativo: exemplificando passo a passo. *In*: RIOLFI, Claudia *et al.* **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Cengage Learning, 2014. p. 159-176.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Aspectos da pesquisa sobre tipologia textual. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 361-387, jul./dez. 2012.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In*: FÁVERO, Leonor Lopes; BASTOS, Neusa Barbosa; MARQUESI, Sueli Cristina (org.). **Língua Portuguesa pesquisa e ensino**. V. II. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2007. p. 97-117.