

**Estratégias de leitura e a narrativa ficcional: condições para
compreensão¹**

*Reading strategies and the fictional narrative: conditions for
understanding*

Renata Junqueira de Souza ⁽ⁱ⁾

Elianeth Dias Kanthack Hernandes ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Presidente Prudente, SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0003-2227-2544>, recellij@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Marília, SP, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-0667-882X>, netezeu@gmail.com

Resumo: Este artigo pretende abordar duas condições para que a criança se aproprie das capacidades de leitura e produção de texto do gênero “conto”: as características do texto narrativo ficcional e as estratégias de compreensão leitora. Diante dos pressupostos teóricos de Propp, Claude Bremond, Harvey e Goudvis, mostra-se como, numa experiência específica, em contraposição ao que ocorre nas atividades existentes em livros didáticos, alunos vivenciaram o contato com essa literatura e como articularam a compreensão da narrativa através de atividades propostas nesta pesquisa. Os resultados revelam que as crianças, quando envolvidas de forma consistente e significativa com o texto narrativo ficcional, assumem o papel de protagonistas tanto na compreensão como na produção desse gênero textual.

Palavras-chave: literatura infantil, compreensão leitora, estrutura do texto narrativo, livro didático

¹ Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Abstract: *This article intends to address two conditions for the child to appropriate the reading and writing skills of the genre "tale": the characteristics of fictional narrative text and strategies of reading comprehension. Considering the theoretical assumptions of Propp, Claude Bremond, Harvey, and Gouvis, we will show how, in a specific experience, as opposed to what happens in the activities of textbooks, students experienced contact with this literature and how they articulated the understanding of narrative through proposed activities for this research. The results show that children, when involved in a consistent and meaningful way with fictional narrative text, assume the role of protagonists in both actions: the comprehension and the production of this textual genre.*

Keywords: *children's literature, reading comprehension, structure of the narrative text, textbook*

1 - Condições para a compreensão do texto na perspectiva das estratégias de leitura

Iniciamos este texto partindo dos seguintes pressupostos: alunos gostam de ler quando estimulados por docentes que demonstram sua paixão pelos livros ou quando expostos a bons textos; a maioria das instituições escolares não proporciona um trabalho efetivo em sala de aula, que ensine os alunos a lerem; ensinar a ler, muito mais do que ensinar a decodificar, significa fazer com que os alunos, ao lerem, compreendam o texto e atribuam significado ao lido.

Estudos norte-americanos evidenciados pelo Painel Nacional de Leitura (Langenberg, 2000) atribuem a esse processo o nome de compreensão, e para esses pesquisadores são quatro as condições necessárias que devem ser ativadas no momento da leitura: as relações estabelecidas com o conhecimento prévio e as experiências do leitor; os saberes já apropriados, por esse leitor, sobre as características do texto a ser lido; o contexto de produção do texto e da finalidade da leitura; e a utilização das estratégias próprias do ato de ler. O autor e seus colaboradores afirmam que

leitura requer a utilização coordenada e flexível de vários tipos diferentes de estratégias. Os alunos que foram orientados sobre o uso de mais de uma estratégia no momento da leitura e compreensão do texto demonstraram melhores resultados do que aqueles que não o fizeram. (p. 47)

Falamos, nesse sentido, de estratégias de compreensão leitora. Trata-se de uma metodologia norte-americana que tem suas origens nos estudos da metacognição. Essa, de acordo com Pressley (2002), é definida como o conhecimento sobre o processo do pensar, que leva à compreensão do texto.

O conhecimento prévio, primeira condição para compreender o lido, é considerado a base para as outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar, sem estabelecer relação com aquilo que já conhece. Sobre isso, Kleiman (2002) também afirma que “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (p. 13). Nessa perspectiva, a leitura é um processo cognitivo que depende da participação do leitor, o qual atua dotado de sua própria “bagagem” cultural, compartilhando também da construção dos significados permitidos pela leitura. E nessa relação com o texto, em busca das intenções do autor, o leitor torna-se protagonista. Assim, quando iniciamos uma leitura, deixamos vir à tona uma série de informações que temos acerca do mundo, relativas àquilo que estamos lendo, de modo que o conhecimento prévio é definido pelos teóricos “norte-americanos *de estratégia-mãe* ou *estratégia guarda-chuva*, pois agrega todas as demais” [ênfases no original]. (Souza & Cosson, 2010, p. 66)

Ao considerarmos a ativação do conhecimento prévio como condição fundamental para que as ações metacognitivas ocorram no ato da leitura, estamos admitindo que durante esta atividade ocorre um intercâmbio entre os conhecimentos já existentes e os novos saberes, que são acionados no momento da leitura do texto. Não resta dúvida sobre a importância de o leitor aprender a selecionar, entre os conhecimentos prévios que possui, aqueles que possam favorecer uma interação significativa com o material escrito que tem diante de si.

Conhecer as características do texto que está sendo lido é a segunda condição. Ao exercer comportamentos de leitor e de escritor, o aluno, leitor em formação, tem também a oportunidade de entrar no mundo dos textos: de se apropriar dos traços distintos de certos gêneros, de ir detectando as diferenças entre a “linguagem que se escreve” e a “linguagem que se fala”, de (re)conhecer peculiaridades inerentes a cada gênero. Por exemplo, a crônica e o conto são gêneros diferentes, ainda que ambos possam ser classificados como prosa. Da mesma forma, a letra de uma canção e o cordel são textos que se utilizam de versos, porém

não possuem formas idênticas de poesia, e cada um usa estilos composicionais e recursos linguísticos distintos, necessários à produção e à interpretação dos textos desses diferentes gêneros (Lerner, 2002). Com base nessa concepção, para que o ensino da leitura ocorra de forma plena, não basta oferecer aos alunos um contato empírico com os modelos de textos. Ao invés disso, é preciso oportunizar a eles a vivência com situações reais de uso social do gênero, para inteirá-los sobre as formas e os contextos de utilização de cada um, considerando sua necessidade de uso e identificando quem são seus interlocutores. É preciso trabalhar o gênero textual como uma unidade de ensino e a leitura e a escrita desses textos como objeto dessa ação.

De acordo com Caldas (2010), o professor, ao explorar a diversidade textual, aproxima o aluno das situações originais de produção dos textos não escolares. Segundo a autora, essa aproximação proporciona condições para que o aprendiz compreenda o funcionamento dos gêneros textuais, “apropriando-se, a partir disso, de suas peculiaridades, contribuindo para o aprendizado de prática de leitura” (p. 4).

Com relação à terceira condição para a compreensão, ou seja, a recuperação do contexto de produção do texto e os propósitos da leitura, consideramos que ela ganha destaque quando as correntes acadêmicas passam a apreciar os fundamentos teóricos de Bakhtin (2003). O pesquisador apresenta uma nova concepção de linguagem – a enunciativo-discursiva – e toma o discurso como prática social e forma de interação. A partir dessa referência, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, as finalidades e as intenções colocadas para a leitura, passam a ser fundamentais para que ocorra, de fato, a compreensão desejada.

O que estamos defendendo é que, para compreender os textos, não basta conhecer a estrutura da língua ou a tipologia textual, mas importa ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi escrito. Daí a necessidade de buscar informações sobre as condições de produção desse texto. É importante reconhecer quem é o autor, quais suas intenções ao escrever o texto e, de preferência, tentar recuperar as operações linguístico-discursivas utilizadas por ele. O texto é reconstruído a partir do contexto em que foi escrito e, portanto, possui uma intencionalidade que o torna discurso. “Se todo discurso é a configuração de uma intencionalidade” (Maingueneau, 2000, p. 43), ao interpretá-lo, buscamos recuperar essa intencionalidade, a partir das interações possíveis entre o texto escrito e o conhecimento

prévio compartilhado entre leitor e autor, que permite estabelecer várias relações para a compreensão do objeto de leitura.

Se a leitura é uma prática social que tem a intenção de buscar respostas a um objetivo, a uma necessidade pessoal, podemos entender que ela está sempre vinculada a uma finalidade (Arena, 2008; Solé, 1998), como as que seguem: 1) ler para obter informações; 2) ler para revisar um texto de própria autoria; 3) ler por prazer; 3) ler em voz alta para comunicar um fato a um auditório; 4) ler para estudar, ou ler por muitos outros motivos de natureza individual e/ou coletiva, pessoal e/ou social. É evidente que diferentes objetivos exigem diferentes textos, e cada qual pressupõe uma modalidade de leitura.

Pesquisas realizadas por Fischer, Frey e Lapp (2008), Hampton e Resnick (2009), Harvey e Goudvis (2008), Pressley (2002) e Solé (1998) indicam que, quando as crianças aprendem as estratégias de leitura e passam a fazer uso consciente delas, tornam-se leitores ativos, conseguindo controlar o sentido que atribuem ao texto. Sobre isso, Davis e Souza (2010) explicam que ler é uma questão de estratégia, por meio da qual o leitor em qualquer idade pode se conectar aos textos, questionar sobre o que aprendeu e inferir, para concluir ou interpretar. Para as autoras (2010), os “leitores independentes e proficientes desenvolvem estratégias” (p. 10). Por isso, ensinar aos alunos estratégias de compreensão leitora possibilita-lhes refletir sobre o que leem e compreender o que está escrito, além de instrumentalizá-los para se aprofundarem em novas leituras.

As estratégias que devem ser ensinadas (Souza & Santos, 2011), visando à compreensão textual antes, durante e após a leitura, são: conexão, inferência, perguntas ao texto, visualização, sumarização e síntese. As conexões se subdividem em três tipos: de texto para texto, de texto para leitor e entre texto e mundo.

Segundo Souza e Santos (2011), na conexão texto-leitor, os alunos são estimulados a perceber as relações entre o texto lido e suas experiências. A criança estabelecerá contato com o texto a partir de suas próprias vivências, e isso facilitará sua compreensão. Já as conexões texto-texto acontecem quando, na leitura, o aluno faz conexão com outros textos lidos. Esse tipo de conexão ajuda o leitor a transitar melhor pelo texto, a atribuir significados ao material de leitura. As conexões texto-mundo são usadas para que as crianças entendam a relação entre o texto lido e o mundo que as rodeia.

Para Fountas e Pinnell (2001), a inferência é uma estratégia difícil de ser ensinada. As autoras afirmam que inferir significa tomar uma decisão ou formular uma opinião através do raciocínio dos fatos dispostos em um texto. O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, compreendendo o implícito, as entrelinhas do texto. Perguntar ao texto que está sendo lido ajuda a criança a perceber a diferença entre perguntas diretas, de fatos explícitos, e aquelas mais inferenciais. Ao questionar o texto antes, durante e após a leitura, o aluno começa a reunir informações sobre o tema lido, e essa prática o leva à compreensão ativa do texto.

Já a visualização é uma das diversas habilidades que ajudam o leitor a compreender o texto. Refere-se à nossa capacidade de criar imagens mentais, com base naquilo que está sendo lido ou nas palavras que ouvimos. Segundo Harvey e Goudvis (2008), o aluno que visualiza enquanto lê não só enriquece suas experiências de leitura, mas também se lembra do que leu por um período de tempo maior.

Sumarizar é aprender a determinar a importância. É buscar a essência do texto, presume que se ensine como desprezar os detalhes e as informações não essenciais, para construir o que é nuclear, embora não signifique que exista apenas uma ideia principal. Implica em ativar o conhecimento prévio, retomar os conhecimentos sobre a estrutura textual, entre outros, para determinar o que é essencial no texto.

Para sintetizar é preciso utilizar-se de várias estratégias: recorrer aos conhecimentos que já possui, resumir informações, fazer perguntas, separar o que é mais importante. A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e a modelam com seus conhecimentos. Constroem, assim, um novo texto.

A prática de ler não é um instante isolado ou neutro, mas se efetiva num processo que relaciona o texto às leituras realizadas precedentemente, aos conhecimentos já obtidos e às experiências vividas. Para Fonseca e Geraldí (2002), o “mergulho” que normalmente o aluno faz em um texto está aquém das possibilidades que o texto possa oferecer, talvez pelo fato de que o texto, muitas vezes, é apresentado ao aluno somente a partir do livro didático. Sobre os textos utilizados nos livros didáticos, vários teóricos nos alertam para a fragilidade de seus valores, principalmente no que se refere aos propósitos educacionais de formação do leitor proficiente.

Após analisar livros didáticos de Língua Portuguesa (LDP), Rojo (2010) assim alerta:

O que concluímos desta análise é que, pelo menos no que tange aos LDP, a escola ainda está longe de incorporar os letramentos requeridos na contemporaneidade e mais longe ainda de realizar os ideais anunciados por Oswald de Andrade... integrando e colocando em diálogo, culturas locais e valorizadas. (p.458)

De fato, os livros didáticos, em geral, apresentam equívocos metodológicos no ensino da leitura. Para exemplificarmos essa afirmação, neste artigo, utilizaremos um manual didático destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental e privilegiaremos como eixo de análise o ensino da estrutura do texto narrativo – do gênero conto, por termos assumido ser essa uma das condições, tanto para a compreensão plena do texto como para a produção autoral de novos textos.

Um de nossos objetivos é mostrar como os autores do livro didático orientam o ensino de tal gênero para, a seguir, contrapor com a situação de aprendizagem vivenciada por crianças de um 4º ano do ciclo I do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista.

2 - O conto no livro didático

Nos estudos que realizamos sobre o livro objeto desta análise, priorizamos dois aspectos: a incidência ou não do uso do texto narrativo ficcional e a “*qualidade da formulação metodológica*” das atividades para ensino do gênero conto, nos anos iniciais.

O livro didático, nas escolas brasileiras, é o elemento central responsável pela difusão do conhecimento. Lajolo (1996) afirma e define o livro didático como aquele que será utilizado em aulas e cursos e que, provavelmente, foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista a utilização escolar, sistemática. Para a autora, a importância do livro didático aumenta em países como o Brasil, “onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina” (p. 4).

Também entendemos que o livro didático pode ser um instrumento que facilite o processo de ensino e aprendizagem (Marcurschi, 2008), mas ressaltamos que deve haver um

diálogo entre estes dois sujeitos: livro e professor, pois, em tese, ambos deveriam ter um objetivo comum, que é o de ensinar o aluno. “A expectativa do livro didático é que, a partir dos textos informativos, das ilustrações, diagramas e tabelas, seja possível a resolução dos exercícios e atividades cuja realização deve favorecer a aprendizagem” (Lajolo, 1996, p. 5).

De fato, muitos livros didáticos têm se utilizado de textos, ao propor atividades para ensinar os aprendizes a lerem e a escreverem. Resta saber se a recepção desses textos acontece da forma como sugerem Silva e Carbonari (1997), ou seja, nunca entendida como um ato passivo, pois o texto é um signo vivo, dialético, voltado para o outro. Muitas vezes, a instituição escolar, quando adota um livro didático, se limita apenas a utilizar os textos contidos nesses manuais. Assim, os professores acabam trabalhando com as narrativas escolhidas pelos autores dos livros didáticos. Silva e Carbonari (1997) ressaltam que tais textos se inserem no primeiro nível de didatização:

o autor do manual seleciona os textos que, no geral, não foram escritos visando ao ensino e elabora um trabalho sobre eles. Assim, o professor, ao adotar o livro, ou ao consultá-lo, estará lançando mão de textos já didatizados, sendo apenas um transmissor do processo de didatização do material que leva aos seus alunos. (p. 32)

Para confirmar esse nível de didatização utilizado no livro didático, objeto deste trabalho investigativo, primeiramente identificamos os textos que constam no livro analisado e, a partir dos dados coletados, organizamos um quadro (Quadro I) para melhor visualização. Posteriormente, realizamos uma análise de um texto nele inserido.

Esclarecemos que a opção por analisar os procedimentos de leitura indicados por um livro didático específico está diretamente relacionada ao fato de que o livro pertencia a uma coleção indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2013 e foi adotado pela escola onde a intervenção foi desenvolvida, para ser trabalhado com os sujeitos da pesquisa que deu origem a este texto. Ao indicar a coleção, o Guia de Livros Didáticos – (PNLD, 2013) faz a seguinte descrição das características desse material:

As atividades de leitura encaminham experiências significativas que colaboram para a formação de um leitor. Por meio de objetivos diversificados de leitura, são desenvolvidas diversas habilidades de compreensão leitora, como a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação e verificação de hipóteses, a compreensão global, a produção de inferências e a localização de informações explícitas em um texto, sendo esta última a estratégia mais enfatizada no conjunto das atividades de leitura. (p. 71)

Apesar dessa indicação, ao procedermos à análise do livro didático pertencente à coleção indicada pelo PNLD/2013, ficou evidente a ênfase dada aos aspectos da fluência na oralização do texto (cada aluno lê, em voz alta, a parte relativa a uma determinada personagem) e a limitação das atividades de compreensão, que se restringem às perguntas/respostas que estão explícitas no texto, sem o uso das “diversas habilidades de compreensão leitora, como a ativação de conhecimentos prévios, a antecipação e verificação de hipóteses, a compreensão global, a produção de inferências” (PNLD, 2013, p. 71), previstas no referido Guia de Livros Didáticos.

Título do texto principal	Unidade didática	Gênero de texto
“Você e seus direitos” – Luise Takashina. In: <i>Revista Recreio</i> , ano 3, n.135. São Paulo: Abril, outubro/2002.	Unidade 1: Falando de direitos e deveres	Argumentativo
“Irapuru, o canto que encanta” – In: Walde-Mar de Andrade e Silva. <i>Lendas e mitos dos índios brasileiros</i> . São Paulo: FTD, 1997.	Unidade 2: As lendas	Lenda
“Anta-cachorro” – Ricardo Azevedo. <i>Meu livro de folclore</i> . São Paulo: Ática, 2011.	Unidade 3: Seres do nosso folclore	Conto
Sumário – In: Mary e Eliardo França. <i>Fábulas 2</i> . São Paulo: Ática, 1995.	Unidade 4: As fábulas	Sumário
Lixo e desperdício. “Tudo se transforma” – Disponível em: http://www.canalkids.com.br/cidadania/genteboa/lixo.htm - Acesso em: 11/3/2003.	Unidade 5: Nosso lixo de todo dia	Reportagem
“Visita a Mildendo” – In: Jonathan Swift. <i>Viagens de Gulliver</i> . Adaptação de Clarice Lispector. São Paulo: Melhoramentos, 1963.	Unidade 6: Lugares fantásticos	Conto Clássico
“Medo, medinho, medão”. – In: Edson Gabriel Garcia. <i>Meninos & meninas: traquinagens, brincadeiras e emoções na rua</i> . São Paulo: Loyola, 1992.	Unidade 7: Medo: você tem?	Conto
“Um sapato em cada pé” – In: Cláudio Fragata. <i>Recreio especial: Era uma vez...</i> , n.1. São Paulo: Abril, n.d.	Unidade 8: Convivendo com as diferenças	Conto
“Trem de Ferro” – In: Manuel Bandeira. <i>Meus poemas preferidos</i> . Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.	Unidade 9: Um jeito especial de usar as palavras	Poesia
“O maior espetáculo da Terra”. In: <i>Revista Recreio</i> , ano 4, n.157. São Paulo: Abril, março/2003.	Unidade 10: O mundo do circo	Reportagem

Quadro I – Textos constantes no livro didático analisado

Fonte: as autoras

Como podemos perceber pelo Quadro 1, o livro analisado se utiliza mais de textos em prosa (narrativos) do que da poesia. Somente a unidade didática 9 aborda o texto poético. Há, no entanto, uma variedade de tipos de textos narrativos, distribuídos ao longo do livro, como: contos; lendas; reportagens e outros. Notamos uma incidência maior dos contos. Escolhemos a unidade 3 – *Seres do nosso folclore* – para discussão. Nessa unidade, o autor do livro didático, com intuito de ensinar sobre o gênero “conto” aos leitores e usuários de seu manual, utiliza-se de dois textos de Ricardo Azevedo – “Anta-cachorro” (Azevedo, 2011) e um fragmento de “O lobisomem” (Azevedo, 2000).

Para nós, o conto geralmente narra uma ação e possui uma estrutura própria. Quando pensamos em prosa para criança, imediatamente pensamos em uma narrativa com começo, meio e fim. Ou seja, uma situação inicial que apresenta o local onde se passa a história e as personagens envolvidas, para, a seguir, tais sujeitos estabelecerem relações com o tema e o desenrolar do enredo – a essa parte comumente chamamos de desenvolvimento. É no desenvolvimento que se apresentam os vínculos de causa e consequência que, para Propp (2006), são necessários para que o leitor compreenda e se envolva com as ações propostas pelo autor através das personagens e do narrador. O fim da narrativa é o desfecho, quando as personagens podem retornar à situação inicial, ou mesmo encerrá-la com um melhoramento obtido ou a degradação concluída (Bremond, 1972).

Para que os alunos possam compreender o texto narrativo, eles devem entender as microrrelações que se estabelecem no interior do texto – ou seja, o seu conteúdo, a organização dos elementos estruturais da narrativa, a forma e os modos de apresentação dos fatos (relações de causa e consequência) – e, também, o estilo do autor.

Esse ensino deve ser processual. Primeiramente os docentes devem se propor a indicar e a esclarecer aos alunos a importância social desse aprendizado, lembrando que os propósitos de ler e de escrever é que dão condição de prática social real ao que vai ser interpretado (leitura) ou produzido (escrita). Lerner (2002) explica que, se a escola ensina ler e escrever com o único propósito de que os alunos aprendam a fazê-lo, eles não aprenderão a função social da leitura e da escrita. Se a escola deixa de lado os propósitos didáticos e assume os da prática social, estará abandonando, ao mesmo tempo, a sua função de ensinar. Precisamos conciliar as necessidades inerentes ao propósito didático com a intenção de formar leitores e escritores que atuem de forma autônoma em práticas sociais.

Ao orientar suas atividades de leitura e escrita para uma finalidade, os alunos se comprometem com o resultado dessa ação. Assim, porque sabem o propósito da tarefa, podem tomar iniciativas, fazer antecipações, organizar seu plano de escrita. Isso torna possível evitar a ocorrência de atividades sem conexão entre conteúdos e objetivos, e permite que os alunos tenham um tempo maior para resolver problemas significativos e desafiadores, construir conhecimentos necessários, estabelecer relações entre diferentes situações e saberes, e assim consolidar o aprendido e possibilitar sua apropriação.

No entanto, geralmente, nem a escola, nem o livro adotado percorrem esses caminhos. Tomamos aqui, como exemplo, o livro didático elaborado para o 4.º ano do Ensino Fundamental – cuja unidade selecionada pretendeu ensinar os alunos a escrever um conto. Na unidade três do manual didático em questão, o primeiro texto – “Anta-cachorro” – serve para introduzir o folclore e os personagens folclóricos. As perguntas feitas sobre o texto de Azevedo (2011) somente levam os alunos a repetir as informações referenciais: “3) Segundo o texto, por que o animal anta-cachorro não consegue trepar em árvores?”, 4) “O que esse ser faz quando seu adversário sobe em uma árvore?” (Buranello, 2008, p. 49).

Na página 51, o autor apresenta um outro texto de Azevedo, desta vez um fragmento do livro *Armação do folclore*. Este texto é utilizado para ensinar ao aluno as “partes” do conto; no entanto, a história “O lobisomem” inicia-se com “(...)”, sinal que nos mostra um corte inicial no texto. O mesmo sinal é apresentado ao término da história, mostrando que parte do texto foi suprimida, para ser transposta no manual didático. A seguir, o título: *Respondendo por escrito* anuncia: “o texto que você leu apresenta uma história, isto é, acontecimentos organizados em uma sequência. Chamamos esses textos narrativas. Uma narrativa costuma apresentar as seguintes partes” (Buranello, 2008, p. 53).

A primeira parte do conto, anunciada pelo autor do manual, é a “Introdução”, definida como: “trata-se do início da história. Geralmente traz a apresentação do local, da época e dos personagens” (Buranello, 2008, p. 53). No entanto, esse mesmo autor decidiu cortar o início da história de Azevedo (2000), e na comparação entre original e livro didático percebemos que o corte foi de uma página e meia. Enquanto Azevedo (2000) inicia contextualizando o personagem lobisomem e sua lenda:

Quando, num lugar, aparece um homem magro e abatido, caladão, sempre olhando torto, com sobrancelhas grossas e orelhas compridas, é melhor ficar esperto: o tal sujeito pode ser o Lobisomem! Toda meia noite, de quinta para sexta-feira, o homem que vira Lobisomem desaparece... (p.106),

Buranello (2008) seleciona o décimo quarto parágrafo do conto “O lobisomem” para dar início à unidade didática e ao ensino da estrutura do texto narrativo:

Lá em Rio Antonio, perto de Caculé, interior da Bahia, vivia uma mulher, grávida de sete meses. Certa noite, o marido...chegou dizendo que precisava sair com ela. Era noite de lua cheia. O homem queria passear. A moça estranhou, mas foi. (p. 51)

Diante do exposto, temos graves problemas em se tratando da compreensão textual e da estrutura do texto narrativo: primeiro, que todos os 14 parágrafos anteriores ao início do texto na unidade didática 3 apresentados no texto original situam o mito e a origem do lobisomem. Portanto, a criança não terá oportunidade de acesso a uma das condições básicas de compreensão – o contexto da produção da narrativa. Uma outra questão levantada é sobre a estrutura da situação inicial anunciada pelo autor do livro didático, pois, embora o recorte feito por ele evidencie o tempo, o espaço e a apresentação de personagens que viverão as ações no conto, há também, no início do conto de Ricardo Azevedo, elementos que descrevem o mito e o personagem lobisomem. Ao recortar o texto e tirá-lo do seu suporte original, o livro didático elimina aspectos fundamentais para a recuperação do seu contexto de produção, limitando o entendimento e a utilização de estratégias de leitura, que compreendem um amplo esquema que possibilita obter, avaliar e utilizar informação.

Na sequência, quando a segunda parte do texto narrativo é apresentada aos alunos com o título de “Desenvolvimento”, Buranello (2008) divide essa parte do conto em três categorias:

a apresentação do conflito (ou do problema). Algo acontece para romper o equilíbrio da situação inicial. O desenvolvimento do conflito. Os personagens vão agir de acordo com esse conflito (ou problema). A solução do conflito. O problema ou o conflito apresentado é resolvido. (p. 53)

Embora o livro didático defina o desenvolvimento do conto nessas três partes, não há em nenhum momento uma orientação para que o aluno perceba as relações entre causa e consequência no desenrolar da narrativa. Para que o leitor compreenda o texto, ele tem que entender as relações de causa-efeito, pois são elas que darão dinamicidade e vivacidade à

história. Ou seja, um evento (a causa) faz outro evento acontecer (a consequência). Uma causa pode ter vários efeitos.

No conto de Azevedo (2000) transposto no livro didático, se os alunos fossem levados a compreender, por exemplo, que a causa é a razão de alguma coisa acontecer, e a consequência é o que aconteceu, e esta relação: causa + consequência explicaria por que aquilo aconteceu, as crianças aproveitariam melhor o conto, compreendendo-o. Ou seja, o homem levou a mulher para passear à meia noite (causa); como era noite de lua cheia, ele se transformou em lobisomem (consequência).

No entanto, o autor do livro didático somente assinala, no próprio texto, partes que julga ser: apresentação do conflito ou problema, desenvolvimento do conflito e solução do problema, sem explicar para a criança as relações entre os personagens, nem as causas e os efeitos que levaram ao desfecho.

Sobre a conclusão do texto, o autor do manual didático não oferece ao aluno a compreensão de que existe uma relação estreita entre as causas e as consequências que, uma vez coesas, conduzem à resolução dos conflitos e ao desfecho da narrativa. Novamente o texto de Azevedo (2000) utilizado pelo livro didático está fragmentado. Buranello (2008) marca o desfecho como:

No outro dia, a moça acordou cedo. O marido ao lado roncando. A mulher olhou bem para ele e quase desmaiou. O sujeito dormia de boca aberta. Entre os dentes amarelos havia um monte de lã vermelha. O Lobisomem era ele mesmo! (p. 52)

No conto original, Azevedo (2000) continua a narrativa com mais 12 parágrafos e oferece ao leitor a possibilidade de compreender receitas populares para afastar o homem-cachorro. Uma dessas crenças é apresentada em forma de poesia. No entanto, o autor do manual didático, ao fragmentar o texto, não oportuniza à criança a compreensão do mito folclórico do lobisomem e toda sua popularidade no imaginário nacional.

Assim, a parte escolhida para ser transposta no livro didático tira também oportunidades para que os alunos compreendam estratégias de leitura como inferências: “Outra coisa que funciona, se por acaso o cachorro danado aparecer é fechar os olhos, esconder os dentes e as unhas da mão, e rezar...” (p. 108), pois a passagem permite à criança inferir sobre como afastar e manter longe o lobisomem. E omite visualizações – “Essa é a verdade verdadeira sobre o Lobisomem: esse monstrengo covarde e cruel, metade bicho,

metade gente, é o retrato do Mal.” (p. 109) – capazes de fazer com que o aluno imagine e infira, através da visualização, como seria um homem-cachorro (lobisomem). No entanto, essas passagens foram retiradas do livro didático objeto deste estudo.

A fragmentação do texto que dá origem ao ensino das partes narrativas de um conto provavelmente trará como resultado a não compreensão do texto em sua totalidade. E, como consequência, os ensaios de produção textual, provavelmente, também fragmentarão as narrativas, dificultando a exploração de suas partes e o estabelecimento das relações de causa e efeito do conto. Em nossas experiências, o ensino da estrutura da narrativa deve utilizar textos em seus suportes originais, mostrando aos alunos as partes que constituem o gênero, em um trabalho processual, que não dura apenas um dia, mas se estende, em momentos específicos. Esse processo implica em trabalhar cada um dos elementos que compõem a narrativa, com exemplos, reflexões, gráficos organizativos, que podem levar as crianças à aprendizagem e à compreensão do gênero “conto”. A seguir, descreveremos uma ação que teve esse propósito.

Causa e consequência: uma prática em análise

Os documentos oficiais que abordam as diretrizes, os parâmetros e os descritores curriculares, PCN (Brasil, 1998) e o Currículo do Estado de São Paulo (São Paulo, 2008), têm dado ênfase à necessidade de que a escola de Educação Básica possibilite que o aluno desenvolva a habilidade de estabelecer relação de causa-consequência entre partes e elementos do texto. Este trabalho investigativo teve a intenção de identificar, nos usos da escrita de textos do gênero narrativo ficcional, aspectos – principalmente no que diz respeito à utilização da relação causa-consequência – que são relevantes para o trabalho tanto com leitura como com produção de texto. O que nos motivou a realizar esta pesquisa foi o fato de entender que esses aspectos têm sido negligenciados na forma como o livro didático propõe o trabalho com a língua escrita.

Na realização desta investigação, em que colocamos em prática nossas concepções, nos baseamos na convicção de que existe uma conexão profunda entre leitura e escrita, quando o objetivo é aprender este gênero de texto. Essa tarefa de ler para elaborar um texto a partir do que foi lido, por meio de resumos, sínteses ou reescritas, tem um impacto muito

importante na aprendizagem. cremos que é preciso romper com a lógica do livro didático, quando o texto aparece com a sequência “primeiro ler, para depois responder perguntas para que se possa verificar se o que foi lido foi entendido”. Nesse caso, a escrita comparece apenas com a função de instrumento de verificação, e não de aprendizagem do gênero. Em vez disso, nos propusemos a pensar que se faz uma leitura já com o propósito de escrever, num processo que envolve comportamentos leitores e procedimentos de quem é ou pretende ser um escritor proficiente.

Com base no que expusemos até agora, entendemos que a produção de textos narrativos de natureza literária não acontece para verificar se o discurso construído pelo aluno atende às expectativas da escola ou para avaliar se as normas e regras foram ou não seguidas pelos alunos. Na maneira como direcionamos os nossos procedimentos didáticos, os sujeitos da pesquisa foram colocados em situação de leitura e produção de textos narrativos, com a intenção de observar o grau de consciência desses sujeitos sobre as causas e suas possíveis/desejáveis consequências nesse gênero, bem como o controle que eles exercem sobre essas ações. São essas reflexões que, no nosso entender, apoiarão o professor na identificação do nível de compreensão da criança, de suas limitações e seu potencial.

Metodologicamente, o estudo aqui apresentado faz parte de uma pesquisa maior, de cunho qualitativo, classificada como estudo de caso, pois foi aplicada em um campo restrito para observação de um grupo de seis discentes, antes, durante e após a participação em uma oficina interventiva, em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, com o IDEB abaixo das metas estabelecidas. Tal estudo de caso, no entanto, foi feito somente com três crianças do total das seis. O recorte feito para este artigo diz respeito às análises de um sujeito que frequentou o grupo, mas não teve sua produção analisada na investigação maior.

Buscando dar consistência aos nossos pressupostos, foram realizadas, uma vez por semana, no segundo semestre de 2014, oficinas de leitura e produção de textos na sala de leitura de uma escola pública, no contraturno das aulas. Todos os alunos da sala do 4.º ano foram convidados a participar, mas somente seis sujeitos compareceram aos encontros. Nesses momentos, as crianças ficavam imersas em um ambiente onde a literatura infantil tinha papel de destaque e eram desafiadas a pensar em sua escrita a partir de novos elementos fornecidos, de modo que, ao final do processo, pudessem usar a escrita de contos de maneira autônoma e dialógica, ampliando suas capacidades leitoras e produtoras desse gênero de texto.

Optamos, nos limites deste texto, por fazer a análise apenas das produções de uma das alunas, para que houvesse a possibilidade de um estudo mais analítico e explicativo.

Nesses encontros com as crianças, eram lidos contos, diagnosticados os conhecimentos que os participantes já possuíam sobre o assunto e apresentadas as características básicas dos enredos. Também eram discutidos aspectos como: linearidade, causas e consequências, agregação, ao texto, de humor, medo, alegria, emoção, ou de qualquer outra ideia pretendida. Outro aspecto relevante dessas oficinas era a possibilidade de a criança realizar conexões entre o texto lido e outros, já conhecidos. Dessa forma foi possível trabalhar, nos contos provenientes da tradição popular, características básicas, como o tempo da história sempre no passado e o espaço descrito de modo a levar o leitor a uma visualização (Giroto & Souza, 2010). Esse conhecimento permitiu ao aluno, na sua interação com esse gênero textual, se apropriar de efeitos de sentidos diferenciados, como veremos na análise das escritas das crianças.

Para estudar os aspectos que caracterizam o enredo dos contos, foram realizadas atividades de análise da escrita dos autores dos textos lidos, a partir das ideias de Gancho (2004). As crianças foram incitadas a refletir sobre: situação inicial, conflito, clímax e desfecho. Cada uma expunha suas ideias e ao final chegavam a um consenso. As conclusões eram registradas, para que pudessem ser consultadas, quando necessário.

Nas atividades de análise dos textos propostos como objeto de estudo e dos textos de autoria das próprias crianças, foram utilizadas canetas marca-textos, de cores variadas, para cada um dos elementos da narrativa. Isso permitiu aos alunos uma visualização da presença (ou ausência) das principais características do gênero narrativo ficcional.

Em outro momento, foi organizada com as crianças uma atividade que tinha o objetivo de ampliar a compreensão sobre a relação direta entre causa e consequência nesse gênero. Foi lido um texto de forma compartilhada e as “causas” que apareceram, estruturando a narrativa, foram distribuídas aos alunos, em forma de tabela, para que eles buscassem, no texto, as “consequências” geradas por cada uma daquelas “causas” e completassem a tabela. Um procedimento diferente foi proposto, em outro dia, com a pesquisadora distribuindo as “causas”, em forma de quebra-cabeça, e as crianças sendo solicitadas a localizar as “consequências” correspondentes a essas “causas”. Essa atividade permitiu que os alunos compreendessem melhor as relações de causa-consequência que se estabeleciam no enredo do

conto e também ajudou na ampliação da compreensão da estrutura do gênero, porque, ao retornar à leitura para buscar elementos a fim de respaldar a localização das conseqüências, as crianças melhoravam as suas interpretações do texto.

Em uma próxima etapa dessa fase prática do trabalho investigativo, organizamos as atividades de produção de textos. Com a participação dos alunos no planejamento, foi decidido que seriam produzidos textos do gênero “contos de terror”, ou seja, narrativas com temática de terror ou assemelhados. A finalidade da escrita combinada foi colocar os contos no mural da escola, para que os colegas de outras séries pudessem ler. Esses combinados foram registrados, com a intenção de ser um orientador das opções de enredo e de estilo aos alunos autores.

Foi acordado também que, antes de escrever o texto, as crianças teriam que planejar a própria escrita, preenchendo uma grade organizadora, onde deveriam antecipar os elementos da narrativa que constariam no seu texto. Foi socializada uma devolutiva com os alunos, com problematizações sobre o número excessivo de personagens ou a falta de clareza ao descrever um espaço, ou, ainda, a ausência de relações consistentes nos quadros onde registraram as causas e as conseqüências.

Após a devolutiva dada às crianças, elas replanejaram seu projeto de texto e realizaram a escrita da primeira versão do conto. Assim, personagens, tempo, espaço, narrador, causas e conseqüências se uniram em um todo para a construção de um conto. O material foi recolhido e analisado para subsidiar tanto o nosso diagnóstico sobre os saberes das crianças como esta pesquisa sobre os procedimentos didáticos que priorizamos, para contrapor ao que sempre é proposto nos livros didáticos.

Esses encontros semanais dedicados à realização de atividades de planejamento, produção e análise de textos continuaram a acontecer até o final do semestre, num total de dez encontros, em que os alunos participantes ampliaram de forma bastante significativa o conhecimento sobre a organização da trama textual e puderam retomar suas próprias escritas para enriquecê-las com os conhecimentos adquiridos. Nesses momentos, os alunos se envolveram com dinâmicas que possibilitaram um contato estreito e dialógico com a língua materna, de que resultou a produção de um livro de contos, doado à sala de leitura da escola onde ocorreu a pesquisa. A aplicação da oficina, combinada às entrevistas que foram sendo realizadas ao longo das reuniões, serviu para verificar a apropriação dos elementos de causa e

consequência por parte dos alunos e, principalmente, para analisar a tomada de consciência dessas relações entre produções iniciais e finais.

Para melhor explicitar os avanços no que se refere à competência leitora e escritora dos alunos, a partir das vivências propostas neste trabalho investigativo, selecionamos as primeiras e as últimas produções de um deles para realizar uma análise mais minuciosa e consistente sobre os avanços identificados. Para isso, organizamos os dados coletados no Quadro II, com avaliação referente aos avanços da aluna “C”.

Critérios	Descritores	25/08/2014			27/10/2014		
		N	PA	PL	N	PA	PL
1. Adequação ao tema	O texto atende à temática proposta?		X				X
	O texto reconta o que foi planejado no gráfico organizador?		X				X
2. Adequação às características do gênero	O tempo e o espaço estão determinados?		X				X
	As personagens estão presentes?			X			X
	Há introdução de um elemento complicador / conflito?		X				X
	Há condução ordenada do desenvolvimento das ações?		X				X
	Há relação de causa e consequência entre os fatos narrados?		X				X
	O narrador é o que foi planejado no gráfico organizador?		X				X
3. Uso das convenções da escrita	As palavras estão segmentadas corretamente?			X			X
	As palavras obedecem às regras ortográficas?		X			X	
	O texto apresenta adequadamente letras maiúsculas e minúsculas?			X			X
	A pontuação está adequada?		X			X	
	O discurso direto e / ou indireto foi utilizado adequadamente?		X				X
	O texto apresenta uso adequado de concordância nominal e verbal?		X			X	
	A paragrafação está adequada?		X				X
	Sinônimos foram utilizados para evitar repetições de determinadas palavras?		X			X	

**Quadro II – Nível de atendimento dos critérios e descritores
(N= Não; PA= parcialmente; e PL= plenamente)**

Fonte: as autoras

Para esclarecer como esses dados foram coletados, é importante explicitar que o primeiro texto produzido pelos alunos foi elaborado com uma proposta de reescrita, a partir

de um conto lido em voz alta pela pesquisadora. A intenção dessa atividade era a de identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre esse gênero, principalmente no que se refere aos aspectos relacionais entre causa e consequência.

O texto escolhido para essa atividade foi “As chifrudas”, tradução de Heloisa Pietro, publicado na *Folhinha*, em 26 de outubro de 1991. Esse conto tem como tema a história de 12 bruxas chifrudas que visitam uma dona de casa e a enfeitiçam, tirando-lhe a fala e obrigando-a a servi-las. Sob os efeitos do feitiço, quando a dona de casa vai até o poço atender a uma das ordens das bruxas, o espírito das águas, que habita no poço, ensina a ela como quebrar o feitiço, conseguindo ela, assim, o livramento para si e sua família.

Ao elaborar sua reescrita com função diagnóstica, a aluna “C” demonstra conhecimentos prévios do gênero, quando insere um elemento complicador da narrativa, que é a chegada das bruxas à casa da mulher, com certos detalhes. A aluna “C” descreve, na sua reescrita, a forma como a mulher abre a porta da casa, a quantidade de bruxas que entram na sala, o aspecto das bruxas e o feitiço que impedia a mulher de falar. Os trechos do texto produzido pela aluna “C”, que reproduzimos fielmente abaixo, evidenciam esses conhecimentos:

Era uma vez um monte de bruxa que chegou na casa de uma Dona bateu na porta, a Dona abriu a porta com tranquilidade e todas as bruxas entraram uma atrás da outra com seus chifres enormes e todas sentaram na sala, quando a Dona foi ver tinha 12 bruxas na sala, a moça ia falar com ela mas não conseguiu falar por que as bruxas tinham feitiçado a Dona.

Porém, ao analisarmos o restante da narrativa produzida, podemos identificar que, no decorrer do texto, a riqueza de detalhes se perde, e a aluna passa a omitir informações que seriam importantes para os leitores, deixando o conto com certos trechos incoerentes. Isso se evidencia no final, quando parte do conflito é omitida, pois a autora vai direto para o desfecho da história, sem considerar que seria necessário explicitar as “causas” para que as “consequências” tivessem coerência.

A Dona foi e pegou um baude cheio de água. Um espírito viu-lhe a Dona e disse:- Lave os pés do seus filhos e coloque na porta, peque o bolo que as bruxas comeu de um pedaço para eles e coloque na porta e feche a trava. O castelo das bruxas pegou foi e elas foram embora, ainda hoje elas voltaram nesta mesma noite e as bruxas disseram: Saia daí água!

Ao omitir as etapas responsáveis pela quebra do feitiço, indicadas pelo “espírito das águas” e os procedimentos que deveriam ser adotados pela “dona de casa” para livrar-se da presença das bruxas, a aluna/autora demonstra dificuldade em estabelecer, ao longo de sua narrativa, as relações de causa e consequência entre os elementos e, principalmente, entre as partes do texto. Desse modo, a textualidade ficou comprometida, pois uma grande parte do conto foi omitida ao leitor.

As principais dificuldades com relação à textualidade diagnosticadas na produção textual da aluna foram as seguintes: 1) o texto só reconta, em parte, o que foi lido anteriormente; 2) a temática proposta foi abordada, mas não foram contemplados alguns aspectos estruturantes da história a ser contada; 3) a necessidade de introdução de um conflito, que é aspecto inerente ao gênero que estava sendo produzido, foi atendida, mas não teve completude no desfecho; 4) o ordenamento não estava coerente no desenvolvimento das ações que estruturavam o texto; 5) a relação entre causas e consequências nos fatos narrados também não foi escrita pelo sujeito da pesquisa de maneira a garantir que um provável leitor, sem conhecimento prévio sobre o conto que estava sendo transcrito, compreendesse os pontos fundamentais da narrativa.

Além dos aspectos aqui apontados, ainda ficou evidente a dificuldade da criança com relação aos aspectos gramaticais, ou seja: pontuação, regras ortográficas, paragrafação, discurso direto e/ou indireto e concordância nominal e verbal utilizados incorretamente. Foram empregados poucos sinônimos com a intenção de evitar repetições de palavras.

Ao trazer a personagem do “Espírito das águas” de forma descontextualizada, sem registrar o espaço em que atua, onde vive, ou com que intenção se dirige à mulher; e, ainda, ao omitir a informação do primeiro contato entre a mulher e a “voz misteriosa”, relatando apenas os momentos finais do segundo encontro entre as personagens, a aluna “C” apresenta ideias que não geram consequência ou não têm uma causa. Essa opção pode tornar a leitura enfadonha e desmotivar o leitor a prosseguir o percurso, por não conseguir visualizar a relação real de causa e consequência, que proporcionaria linearidade ao texto e consequente compreensão dos fatos narrados.

Os avanços alcançados pela aluna “C”, ao participar das atividades propostas nos encontros dedicados às oficinas de produção de textos, ficam evidenciados na análise do conto produzido por ela no dia 27/10/2014. Esse conto foi de autoria própria e foi precedido

pela elaboração de um gráfico organizador com o registro de planejamento do texto, constando os elementos estruturais da narrativa e as causas e as consequências que garantiriam a sua organização coerente. O gráfico organizador produzido pela aluna “C” foi o seguinte (Gráfico 1):

Narrador (quem conta a história): 3 pessoas	Espaço (Onde acontece a história): Em um castelo e uma cabana de ladrões que ficava na floresta amaldiçoada.
Personagens (Quem participa da história): Felipe, Catarina, Charlies, Eduard, (Obs: Charlies é capitão da tropa de ladrões)	Tempo (Quando acontece a história): 100 anos atrás e 20 anos depois.
Causas e consequências	
Causa (a razão de algo acontecer): Felipe se apaixona pela princesa Catarina.	Consequência (o resultado do que aconteceu): O Felipe é pobre e o rei Eduard não o aceitaria
Causa (a razão de algo acontecer): Catarina foge do castelo com raiva de seu pai e vai para um acampamento de ladrões.	Consequência (o resultado do que aconteceu): Seu pai fica preocupado e Charlies bajula sua cabeça culpando o Felipe.
Causa (a razão de algo acontecer): O pai manda os guardas o matar mas o garoto foge para para o mesmo lugar que a garota.	Consequência (o resultado do que aconteceu): Os ladrões o segue. Ficam lá por uma noite e planejam algo para sair dali.
Desfecho (Como termina a história): Catarina e Felipe prende os ladrões que estavam sendo procurados e leva até o rei e de recompensa os dois se casam.	

Gráfico 1 – Elementos estruturais da narrativa

Fonte: as autoras

A escrita da primeira versão desse conto foi elaborada a partir dos elementos que haviam sido elencados no gráfico organizador. Assim, personagens, tempo, espaço, narrador, causas e consequências se uniram em um todo para a construção da narrativa.

É possível perceber que a aluna “C” traz uma série de outros textos para dentro de sua produção. Fica visível a influência dos contos de fada tradicionais. Entendemos que isso ocorre porque é comum o trabalho com esse gênero nos currículos escolares. Além disso, as diferentes mídias, atividades de contações de histórias e outras leituras, aproximam as crianças desse gênero textual, tornando-o um modelo para a escrita dos alunos. Entendemos, também, que as atividades sobre as estratégias – conexões que foram trabalhadas ao longo das oficinas de leitura – possibilitaram a ampliação dos referenciais da aluna.

Na análise dos elementos da narrativa, essa intertextualidade se constitui um fator importante para compreender o nível da escrita da criança. Além disso, os personagens que são inseridos na narrativa – o cavaleiro Felipe, o príncipe Charles (desonesto), o rei, os ladrões e a princesa – ganham diferentes papéis, que, como foram bem explicitados, favorecem o cumprimento de suas funções. Assim, as ações desses indivíduos na trama tornam-se fundamentais para o desfecho da história. Os protagonistas – Felipe e a princesa – têm uma atuação mais marcante no enredo, pois todas as ações se centram nessas personagens. Esses sujeitos foram bem construídos e apresentados ao leitor, de modo que este possa compreender a relação que os torna tão especiais, a ponto de serem protagonistas da história sobre si sendo contada.

A aluna “C” apresenta ainda uma personagem – Príncipe Charles - “que se opõe ao protagonista, seja por sua ação negativa, seja por suas características diametralmente opostas às do protagonista. Enfim, é o *vilão* da história” (Gancho, 2004, p.15). Esse elemento gera as divergências no texto, por seus interesses entrarem em conflito com os dos heróis.

Embora o texto apresente problemas de ortografia e gramática, é clara a percepção da aluna de que precisava tecer a trama, garantindo a relação direta entre causas e conseqüências, para que o leitor conseguisse compreender o conflito proposto pela narrativa. A descrição dos atributos das personagens proporciona ao leitor uma chance de construí-las com maior clareza em sua mente (Giotto & Souza, 2010). Quando se consideram as duas produções de “C”, fica evidente que na segunda ocorreu um ganho significativo na descrição dos protagonistas. Ao elaborar a reescrita do conto “A noite das bruxas”, a personagem da “dona de casa” não foi descrita. Já no segundo conto os protagonistas são descritos, como consta no Quadro III.

Personagem	Descrição
Princesa Catarina	“havia uma linda princesa chamada Catarina. Sua beleza era defício de se encontrar”
Felipe	“o nobre e jovem cavaleiro Felipe”.

Quadro III - Descrição dos protagonistas na segunda produção da aluna “C”

Fonte: as autoras

Pudemos observar que houve um avanço na qualidade da descrição das personagens, que passaram a ser mais bem caracterizadas, com indicações de suas ações e papéis, que atuaram no sentido de garantir consistência na relação entre as causas e as consequências descritas. Já com relação ao tempo da narrativa, percebemos um desajuste entre o tempo proposto pela autora e o conteúdo textual que ela privilegia. Ao indicar as marcas temporais: “A 100 anos atrás em um castelo imenso” e “Passaram-se 15 dias”, fica evidenciado um descompasso entre o enredo proposto para a história e o tempo indicado para os acontecimentos. No entanto, os verbos que indicam o acontecido estão utilizados de forma correta. Sobre a importância do tempo na narrativa, Cardoso (2001) afirma que “o tempo é parte intrínseca de nossa existência. A relação entre ele e a narratividade indica que os eventos são marcados por estados que se transformam sucessivamente” (p. 35).

Com relação aos espaços utilizados na trama, “C” consegue estabelecer a verossimilhança, definindo quem são os protagonistas e construindo relações de causa e consequência que dialogam com os locais em que transcorrem as ações – castelo, cidade, carruagem, baile, floresta amaldiçoada, cabana de ladrões – e ajudam a garantir a relação entre causas e consequências no texto. Os espaços escolhidos pela aluna/autora para ambientar sua história atuam como apoio ao leitor, que consegue abstrair e visualizar a trama com o suporte de algo que ele conhece. Um ambiente que pode ser construído na memória, e nele podem ser inseridas as personagens.

Lembramos que no primeiro texto, quando reelaborou a reescrita, “C” não caracterizou os ambientes de forma a facilitar a compreensão das causas e das consequências. Já na produção elaborada após a participação nas oficinas organizadas para este trabalho investigativo, isso ocorreu. No processo de escrita, a aluna criou um problema para a princesa e para Felipe. Eles se amavam e não poderiam ficar juntos em razão de o jovem ser pobre. No clímax da narrativa esse conflito se resolveu com Felipe salvando a princesa, gerando um desfecho em que o bem vence o mal e a ordem retorna ao reino. Entendemos que, ao longo dos encontros, “C” foi construindo a percepção de que o enredo se organiza a partir de ações que interagem em relações de causa e consequência, para confluir em um desfecho.

Ao iniciarmos a presente pesquisa, objetivamos verificar se, após um trabalho mais efetivo do que aquele usualmente indicado pelo livro didático, enfatizando as relações de causa e consequência, os alunos apresentariam alterações positivas na coerência textual de suas

produções. Podemos concluir que a resposta é afirmativa. As alterações positivas identificadas nas produções da aluna “C” e dos outros alunos que participaram desses encontros referendam esta conclusão.

Portanto, essa investigação mostrou que, ao estudar a estrutura do texto narrativo, explorando principalmente as relações de causa e consequência, os alunos puderam conhecer e entender o que são essas situações. Acreditamos que, ao possibilitar aos alunos apreender essas relações, nós os auxiliamos também a ser pensadores analíticos, dispostos a ler textos mais complexos e a se engajar melhor com os textos de narrativa ficcional, tão importantes para a sua formação humana.

Referências

- Arena, D. B. (2008). Dilemas didáticos no ensino do ato de ler. In *Anais do I Congresso Latino Americano de Compresion Lectora* (vol. 1, pp. 129-136). Universidad del Centro de Peru. Huancayo, Peru.
- Azevedo, R. (2000). *Armaçém do folclore*. São Paulo: Ática.
- Azevedo, R. (2011). *Meu livro do folclore*. São Paulo: Ática.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*, Brasília: MEC/SEF.
- Brasil. (2012). Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2013: Língua Portuguesa*, Brasília: MEC/SEB.
- Bremond, C. (1972). A lógica dos possíveis narrativos. In R. Barthes (Org.), *Análise estrutural da narrativa* (110-135). Rio de Janeiro: Vozes.
- Buranello, C. (2008). *Língua Portuguesa* (Coleção Conhecer e crescer, 4.º ano, 2a ed.). São Paulo: Escala Educacional.

- Caldas, L. K. (2010). *Trabalhando tipos/gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética*. IBILCE/UNESP – São José do Rio Preto. Recuperado em 13 de agosto de 2015, de <http://www.alb.com.br/anais16/sem03pdf/sm03ss16_09.pdf>
- Cardoso, J. B. (2001). *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Imprensa Oficial.
- Davis, L., & Souza, R. J. (2010). Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. *Leitura: Teoria & Prática*, 1, 31-37.
- Fischer, D., Frey, N., & Lapp, D. (2008). *In a reading state of mind: brain research, teacher modeling, and comprehension instruction*. USA: IRA.
- Fonseca, M. N. G. da, & Geraldi, J. W. (2002). O circuito do livro e a escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (4a ed.). São Paulo: Ática.
- Fountas, C., & Pinnell, G. (2001). *Guiding readers and writers grades 3-6: teaching comprehension, genre, and content literacy*. Portsmouth: Heinemann.
- Hampton, M. F., & Resnick, L. B. (2009). *Reading and writing with understanding: comprehension in forth and fifth grades*. USA: IRA.
- Harvey, S., & Goudvis, A. (2008). *Strategies that work. Teaching comprehension for understanding and engagement*. USA: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers.
- Gancho, C. V. (2004). *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.
- Giroto, C. G. G. S., & Souza, R. J. de. (2010). Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In R. J. Souza (Org.), *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras.
- Kleiman, A. (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes.
- Lajolo, M. (1996, janeiro/março). Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, 16(69), 3-9.
- Langenberg, D. N. (Ed.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read, an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading*

instruction. Washington, D. C.: National Institutes of Health Publication No. 00-4754. U.S. Government Printing Office.

- Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.
- Maingueneau, D. (2000). *Termos chave da análise do discurso*. Belo Horizonte, UFMG.
- Marcurschi, B., & Val, M. G. C. (Orgs.). (2008). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.
- Pressley, M. (2002). *Reading instruction that works: The case for balanced teaching* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Propp, V. L. (2006). *Morfologia do conto maravilhoso* (J. Sarhan, Trad., B. Schnaiderman, Rev., 2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Rojó, H. R. (2010, julho/dezembro). Letramentos escolares: coletânea de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. *Perspectiva*, 28(2), 433-465. Recuperado em 28 de junho de 2016, de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p433/18444>>
- São Paulo (Estado) SEE. (2008). *Proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino fundamental*. São Paulo: SE.
- Silva, A. C., & Carbonari, R. (1997). Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar. In L. Chiappini (Org.), *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura* (6a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Souza, R. J., & Cosson, R. (2010). Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Conteúdo e didática de alfabetização*, 10, 101-107. Didática dos Conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Souza, R. J., & Santos, C. C. S. (2011). A leitura da literatura infantil na escola. In R. J. Souza, *Caminhos para a formação do leitor* (pp. 80-89). São Paulo: DCL.

Submetido à avaliação em 07 de setembro de 2015; revisado em 09 de junho de 2017; aceito para publicação em 20 de dezembro de 2017.