

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

**Eliane Cristina de Oliveira**

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DA NARRATIVA DE  
AVENTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

**Taubaté - SP**

**2015**

**Eliane Cristina de Oliveira**

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DA NARRATIVA DE  
AVENTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

**Taubaté - SP**

**2015**

**Eliane Cristina de Oliveira**

**LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DA NARRATIVA DE  
AVENTURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA  
CONTRIBUIÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração:

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Data: 14 / 05 / 2015

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Professora Dr<sup>a</sup>.: Elisabeth Ramos da Silva

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Sônia Sueli Berti Santos

Universidade Cruzeiro do Sul

Assinatura: \_\_\_\_\_

Professora Dr<sup>a</sup>.: Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi

Universidade de Taubaté

Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a professora Maria Cristina da Cunha Pereira, que com sabedoria e paciência motivou-me para a pesquisa na área da Linguística Aplicada.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que executa sua docência no pleno sentido do termo pedagogo: aquele que conduz. Em nenhum momento do percurso do mestrado me senti sozinha, ou sem rumo, ou desamparada. A forma como o saber teórico é organizado, ou na terminologia dos pesquisadores franceses Schneuwly e Dolz, transposta para a sala de aula, destaca essa qualidade de mestre, séria e comprometida com a produção e socialização do conhecimento de forma significativa e acessível. A articulação entre o saber do objeto do conhecimento e daquele que aprende é considerado a todo momento por esta Educadora, que com paciência, respeitando o trajeto do aluno, estabelece o caminho para o seu avançar. Por todas essas qualidades, a jornada do mestrado transcorreu de forma segura, confiante e solidária.

À família, que acreditou e apoiou a realização desse projeto.

Aos docentes, pelo modelo de pesquisador e mestre, que com entusiasmo e rigor teórico foram enredando a todos os alunos no campo da Linguística Aplicada.

Aos colegas das turmas de 2013 e 2014 pela oportunidade de dialogarmos sobre os conceitos estudados, o que viabilizou uma melhor compreensão.

A Deus, pelo dom da vida.

*Não se nasce pesquisador; vem-se a sê-lo, a merecê-lo, a receber-lhe o selo, na coerência teórico-metodológica, na consistência ética, na consciência estética, no espelho da esfera em que ser pesquisador faz, e cria, sentido.*

(SOBRAL, 2013)

## RESUMO

O tema desta pesquisa é o trabalho com gêneros discursivos como instrumento de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, especificamente a leitura e a produção de narrativa de aventura por alunos do Ensino Fundamental. A Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Município de São José dos Campos (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) prevê o trabalho com a narrativa de aventura no 6º ano do Ensino Fundamental. Esta pesquisadora, em sua experiência como Coordenadora Pedagógica dessa Rede Municipal de Ensino, tem observado o baixo desempenho dos alunos em leitura e produção escrita, no geral, e a carência de materiais de apoio para que o professor desenvolva um bom trabalho com a narrativa de aventura. A partir do problema exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa contribuir para o trabalho didático com leitura e produção escrita da narrativa de aventura no Ensino Fundamental. Especificamente, visa-se a: caracterizar o gênero discursivo narrativa de aventura e elaborar sequências didáticas de leitura e de produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades possíveis. Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, sequências didáticas, habilidades de leitura e de produção escrita e, ainda, sobre o gênero discursivo narrativa de aventura. Metodologicamente, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e análise qualitativa das informações teóricas e, ainda, à análise de oito narrativas de aventura para caracterização do gênero e elaboração das sequências didáticas. Como resultados, apresentam-se: uma seleção de oito narrativas de aventura indicadas para a sala de aula por representarem bem o gênero e tratarem de histórias interessantes; uma caracterização da narrativa de aventura nas suas dimensões sociocomunicativas, linguísticas e de organização textual (em seus movimentos retóricos), de forma que ficam bem estabelecidos os elementos do gênero que merecem a atenção do professor nas atividades em sala de aula; e por fim sequências didáticas de leitura e de produção escrita que possibilitam a organização do trabalho didático na transposição de uma série de conceitos teóricos de forma viável para a sala de aula. Assim, conclui-se que esta pesquisa oferece uma contribuição ao trabalho de desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção do gênero discursivo narrativa de aventura não apenas aos professores da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, mas também a todos os que tiverem acesso a esses resultados. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito do projeto observatório OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didáticas pedagógicas, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Fundamental. Gêneros discursivos. Narrativa de aventura. Leitura. Produção escrita.

## ABSTRACT

**ABSTRACT:** The Portuguese Language Curricular Matrix in São José dos Campos (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) proposes the insertion of adventure narrative themes in the sixth grade language curriculum. This researcher, in her experience as the Pedagogical Coordinator of a municipal school, has observed a widespread low student performance in reading and writing assignments, and the lack of supporting materials for teachers to develop tools to enhance their students' writing experience. Considering these issues, the general objective of this research is to contribute to the didactic literature by dissecting and exploring the processes involved in the teaching of reading and writing adventure narratives in middle school education. Specifically, it aims to: characterize the discourse genre, Adventure Narrative, and to elaborate didactic sequences of reading, and written production of adventure narratives that address the language standards set forth by the São José dos Campos' Reference Matrix. This research is based on the theoretical assumptions about genres, didactic sequences, reading abilities, written production and also on the Adventure Narrative discourse genre. Methodologically, a literature review was done and it was followed by a qualitative analysis of the theoretical information found. Furthermore, eight adventure narratives were analyzed in order to characterize the genre and to create the didactic sequences. As a result, we present: a selection of eight adventure narratives which are recommended for classroom use because they represent the genre well, and are interesting; a well-established characterization of the adventure narrative in its sociocommunicative, linguistic and textual organization (in its rhetorical movements) dimensions so as to help teachers target the appropriate genre elements during class work; and, finally, feasible didactic sequences of reading and written production that enable the organization of the teaching job, and the implementation of a series of theoretical concepts in classrooms. Thus, it is clear that this investigation contributes to the work of developing reading skills and the production of the Adventure Narrative discourse genre, not only by benefitting teachers from the São José dos Campos municipal school cluster, but also everyone who has access to these results. This research is part of the UNITAU Education Observatory Project: reading competences and skills; from theoretical reflection to the development and implementation of educational and pedagogical proposals, # 23038010000201076, sponsored by CAPES / INEP.

**KEYWORDS:** Elementary School. Middle School. Discursive Genres. Adventure Narrative. Reading. Written Production.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 1: A NARRATIVA DE AVENTURA NO CONTEXTO DA MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS</b> .....	17
1.1 Aspectos gerais da Matriz Curricular de Língua Portuguesa de São José dos Campos: concepção teórica de leitura.....	18
1.2 A proposta da Matriz Curricular de São José dos Campos para atividades de leitura.....	19
1.3 A proposta da Matriz Curricular de São José dos Campos para atividades de produção escrita.....	27
1.4 O gênero discursivo narrativa de aventura na Matriz Curricular de São José dos Campos.....	28
<b>CAPÍTULO 2: O GÊNERO DISCURSIVO NARRATIVA DE AVENTURA</b> .....	32
2.1 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo.....	32
2.2 Procedimentos para a caracterização de um gênero discursivo.....	38
2.3 Características do gênero discursivo narrativa de aventura.....	44
2.3.1 Características sociocomunicativas da narrativa de aventura.....	44
2.3.2 Características composicionais da narrativa de aventura.....	52
2.3.3 Exemplos de características composicionais verbais de narrativas de Aventura .....	56
<b>CAPÍTULO 3: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE NARRATIVAS DE AVENTURA</b> .....	63
3.1 A leitura da perspectiva sociocognitiva .....	63
3.2 O conceito de sequência didática.....	71
3.3 Projeto de leitura e de produção escrita de um gênero discursivo.....	73
3.4 Sequência didática de leitura de narrativa de aventura.....	77
3.5 Sequência didática de produção escrita da narrativa de aventura.....	82
<b>CONCLUSÃO</b> .....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	87
<b>ANEXOS</b> .....	92

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o trabalho com gênero discursivo como instrumento de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos discentes. Delimita-se à leitura e produção da narrativa de aventura por alunos do Ensino Fundamental.

A Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Município de São José dos Campos (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) prevê o trabalho com uma variedade de gêneros discursivos para cada ano do Ensino Fundamental. Isso visa a propiciar que o aluno seja exposto a uma diversidade textual atendendo às finalidades sociais do ensino, já que a diversificação pode desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos em variados domínios de uso da língua. Para o 6º ano do Ensino Fundamental, está previsto o trabalho com a narrativa de aventura, já no primeiro bimestre.

Esta pesquisadora, em sua experiência como Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, tem observado o baixo desempenho dos alunos em leitura e produção escrita, no geral, e a carência de materiais de apoio para que o professor desenvolva um trabalho, em especial, na produção escrita da narrativa de aventura. Esse gênero discursivo foi solicitado como produção escrita aos alunos do 7º ano, na prova do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, na edição de 2011. Os resultados, que serão comentados mais adiante, confirmam a grande dificuldade dos alunos na produção da narrativa de aventura. Para além das exigências de uma prova externa, como o SARESP, existe a demanda para o trabalho com leitura e produção escrita desse gênero discursivo no 6º ano da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, além de esse gênero também poder ser lido e produzido em outros anos do Ensino Fundamental.

Leitura e produção escrita, de modo geral, são temas cruciais nos Ensinos Fundamental e Médio e não saem da lista de preocupações dos professores e coordenadores pedagógicos. Para justificar essa preocupação dos educadores, seguem alguns dados referentes a resultados de provas externas de grande escala.

As provas SARESP, aplicadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, e a Prova Brasil/Saeb, aplicada pelo Ministério da Educação em todo o

território nacional, classificam o desempenho de leitura dos alunos em quatro níveis de proficiência, como expõe o quadro a seguir:

**QUADRO 1: Classificação e Descrição dos Níveis de Proficiência do SARESP**

<b>Classificação</b>	<b>Níveis de Proficiência</b>	<b>Descrição</b>
<b>Insuficiente</b>	Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Suficiente</b>	Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos neste nível demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Avançado</b>	Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido para o ano/série em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2012, p. 290)

A tabela a seguir apresenta os resultados de proficiência leitora de várias edições das Provas SARESP e Prova Brasil/Saeb para os 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nessa dissertação optou-se por omitir a numeração original das tabelas e manter uma sequência de numeração de acordo com a apresentação nesta dissertação, para melhor orientação do leitor. Os títulos, quando existentes nos originais, foram reproduzidos.

Tabela 1: Comparação entre os Resultados do SARESP 2009 e 2011 e os da Prova Brasil/Saeb 2007, quanto aos Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência – Língua Portuguesa – Rede Estadual

	5º ano EF				9º ano EF				3ª série EM			
	SARESP 2009	SARESP 2010	SARESP 2011	Saeb 2009	SARESP 2009	SARESP 2010	SARESP 2011	Saeb 2009	SARESP 2009	SARESP 2010	SARESP 2011	Saeb 2007
<b>Abaixo do Básico</b>	20,9	19,8	17,4	20,6	22,5	28,4	28,0	21,9	29,5	37,9	37,5	41,4
<b>Básico</b>	37,2	39,3	37,4	39,0	57,0	54,9	55,0	51,7	40,6	38,3	38,4	36,6
<b>Adequado</b>	31,6	31,1	32,9	29,4	18,1	14,9	15,2	22,8	29,2	23,3	23,4	21,8
<b>Avançado</b>	10,3	9,8	12,3	11,1	2,3	1,7	1,8	3,6	0,7	0,6	0,7	0,3

Fonte: São Paulo (2012, p. 29)

Os dados percentuais mostram que não há grande diferença entre os resultados do SARESP e Saeb. De modo geral, a maior parte dos alunos do 5º ano está nos níveis básico e adequado. Preocupa, no entanto, o fato de que uma porcentagem significativa (por volta de 20%) ainda esteja abaixo do básico. Os resultados dos alunos do 9º ano mostram uma situação pior do que a dos alunos do 5º ano: a porcentagem de alunos no nível básico aumentou porque diminuiu a porcentagem de alunos no nível adequado e avançado. Também aumentou a porcentagem de alunos abaixo do básico. A situação do 3º ano do Ensino Médio mostra uma queda de desempenho em leitura ainda maior: a porcentagem de alunos abaixo do básico ultrapassa as porcentagens do mesmo nível dos 5º e 9º anos.

Embora pesquisas sobre essas provas já tenham mostrado problemas na elaboração de questões e na inadequação de alguns textos à faixa etária dos alunos, o que pode comprometer um pouco o seu desempenho (RAUEN, 2011; LIMA, 2014), esses dados ainda devem ser uma referência para o trabalho docente. Dessa forma, conclui-se que é necessário um investimento sistemático no trabalho com leitura em sala de aula.

Com relação à produção escrita, não há dados nacionais sobre o Ensino Fundamental porque a Prova Brasil/Saeb realiza apenas avaliação de habilidades de leitura. A avaliação do SARESP inclui redação, e os últimos dados divulgados

(SARESP de 2011) mostraram que uma parcela significativa dos estudantes paulistas obteve resultados insuficientes.

A tabela abaixo apresenta o desempenho dos alunos de 5º ano em produção de carta do leitor, de 7º ano em produção de narrativa de aventura, de 9º ano e 3º do Ensino Médio em produção de artigo de opinião. A primeira linha da tabela refere-se às médias do Estado de São Paulo, como um todo; a segunda linha, às médias da Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI); a terceira linha, às médias da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP). Os resultados referentes à produção de narrativa de aventura (pelo 7º ano) são os mais baixos.

Tabela 2: Médias de desempenho em Redação – Rede Estadual e Coordenadorias de Ensino (em pontos)

<b>Ano/Série</b>	<b>5º ano EF</b>	<b>7º ano EF</b>	<b>9º ano EF</b>	<b>3ª série EM</b>
<b>Estadual</b>	61,7	47,8	60,0	57,5
<b>CEI</b>	64,4	49,4	61,3	58,2
<b>COGSP</b>	60,5	46,3	58,7	56,9

Fonte: São Paulo (2012, p. 240)

Nessa tabela, observa-se que menos da metade dos alunos do 7ª ano conseguiu um desempenho considerado suficiente na produção escrita da narrativa de aventura. Dos gêneros solicitados nessa prova, a narrativa de aventura é o que demanda maior investimento na prática em sala de aula e é o gênero que interessa particularmente a esta pesquisa.

O resultado da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos não é muito diferente do desempenho geral da Coordenadoria de Ensino do Interior, apresentando-se discretamente melhor, contudo ainda muito baixo, pois apenas metade dos alunos atingiram a classificação considerada suficiente, como observamos na tabela a seguir:

Tabela 3: Nota Global da Redação da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos

ANO/SÉRIE	REDE ESTADUAL	DIRETORIA DE ENSINO	REDES MUNICIPAIS	DIRETORIA DE ENSINO ESCOLAS MUNICIPAIS
5º. EF	62,9	66,5	57,4	56,3
7º. EF	48,2	48,7	49,1	50,2
9º. EF	60,2	61,1	61,2	62,8
3º. EM	57,6	58,9	57,8	-

Fonte: São Paulo (2012, Boletim da Escola).

Diante desses dados, é interessante observar que, muitas vezes, os resultados de aprendizagem dos alunos revelam problemas e dificuldades de “ensinagem”<sup>2</sup>. Um fato que aponta para esse problema foi o seguinte: os resultados do Saesp na redação do 7º ano sobre a narrativa de aventura foram os mais baixos de todos os demais anos que tiveram como proposta de produção escrita outros gêneros. Diante desse resultado era de se esperar que fosse desenvolvido pela Secretaria de Educação um material pedagógico para apoiar o trabalho dos professores no ensino do gênero narrativa de aventura para, em seguida, a prova Saesp continuar avaliando a produção desse gênero e observar as mudanças na aprendizagem dos alunos. Esta é a finalidade de uma avaliação: analisar os resultados e buscar ações para melhorá-los. Contudo, o que ocorreu foi a mudança no gênero discursivo proposto para a produção escrita para o sétimo ano. Dessa forma, o gênero narrativa de aventura continua sendo uma dificuldade para os alunos e também para os professores, que não dispõem de um material didático elaborado especificamente para o trabalho com leitura e produção desse gênero.

A partir do problema exposto, estabeleceu-se como objetivo geral desta pesquisa contribuir para o trabalho didático com leitura e produção escrita da narrativa de aventura no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, visa-se a: caracterizar o gênero discursivo narrativa de aventura; elaborar sequências didáticas de leitura e de produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades, de acordo com os pressupostos teóricos desta pesquisa.

<sup>2</sup> Termo utilizado por Alicia Fernández (1994), psicopedagoga argentina, ao refletir sobre o fracasso escolar, afirma que “a criança não tem um problema de aprendizagem, mas eu, como docente, tenho um problema de ensinagem com ele”.

A pesquisa pretende responder às seguintes perguntas: Quais as características da narrativa de aventura? Como podem ser organizadas sequências didáticas de leitura e produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades, de acordo com os pressupostos teóricos desta pesquisa?

As pesquisas em Linguística Aplicada têm buscado contribuir para o ensino da leitura e produção escrita de textos a partir da concepção bakhtiniana de gêneros discursivos e da perspectiva de sequências didáticas para orientar as atividades em sala de aula, como relatam Rojo e Cordeiro (2004). Esta pesquisa se fundamenta nos pressupostos teóricos sobre gêneros discursivos, sequências didáticas, habilidades de leitura e de produção escrita e, ainda, no gênero discursivo narrativa de aventura.<sup>3</sup>

Metodologicamente, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e análise qualitativa das informações teóricas e, ainda à seleção de materiais para a organização de um banco de textos de narrativas de aventura com características bem típicas e histórias que pudessem interessar aos alunos. Em seguida, procedeu-se à análise de oito narrativas de aventura selecionadas, para caracterização do gênero a partir da bibliografia pertinente e elaboração de um modelo didático que pudesse subsidiar o desenvolvimento de uma sequência didática de leitura e uma sequência didática para a produção escrita de narrativa de aventura.

Assim, busca-se contribuir com uma prática pedagógica coerente, apoiada em fundamentação teórica indicada para o trabalho com leitura e produção de gêneros discursivos, particularmente o gênero discursivo narrativa de aventura.

Esta pesquisa desenvolve-se no âmbito do projeto observatório OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi.

O Programa Observatório da Educação, em nível nacional, é resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (*Secretaria de Educação Continuada,*

---

<sup>3</sup> Nessa pesquisa, optou-se pelo termo “gênero discursivo narrativa de aventura” apesar da aparente incompatibilidade teórica dos termos “gênero” e “narrativa”. No capítulo 2, que tratará da caracterização deste gênero, esta opção terminológica será explicada.

*Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação*) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

Esse programa visa, principalmente, a proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Prevê financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para 3 estudantes de doutorado e/ou mestrado; 6 estudantes de graduação e 6 professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica.

De acordo com Lopes-Rossi et al (2010), o Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU, apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, respondeu ao EDITAL Nº 038/2010/CAPES/INEP, para financiamento de projetos no período de 2011 a 2014. Seu objetivo geral é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*).

Dentre os vários objetivos específicos do Projeto Observatório/UNITAU, esta pesquisa se encaixa no objetivo de promover ações que visem: a) ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas e/ou para as salas de aula dos professores participantes do projeto; b) à elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir de fundamentação teórica atualizada e pertinente.

A equipe do Projeto Observatório/UNITAU foi constituída pela Coordenadora, pelos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientaram mestrandos que desenvolveram pesquisas no âmbito do Projeto, pelos



bolsistas (mestrandos, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e por participantes não-bolsistas, sendo esses mestrandos e professores da Rede Pública.

O Projeto se encontra na sua fase final de: 1) elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas do projeto e da proposta didático-pedagógica delineada; e 2) de desenvolvimento pelos bolsistas e professores participantes de atividades de leitura, em aulas de língua portuguesa, a partir da proposta didático-pedagógicas e dos materiais didáticos desenvolvidos. Esta pesquisa, portanto, dá sua contribuição ao Projeto Observatório/UNITAU ao caracterizar o gênero discursivo narrativa de aventura; identificar as habilidades de leitura e de produção escrita que podem ser mobilizadas em atividades com narrativas de aventura; elaborar sequências didáticas e atividades de leitura e de produção escrita da narrativa de aventura.

Todos os materiais didáticos são divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos; Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012, 2013 e 2014; Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta dissertação se divide em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta a forma como a Matriz Curricular da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos propõe o trabalho com leitura e produção escrita de gêneros discursivos diversos, com ênfase nas expectativas de leitura e de produção escrita da narrativa de aventura. O capítulo dois apresenta a fundamentação teórica sobre o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e caracteriza o gênero narrativa de aventura. O capítulo três apresenta os fundamentos teóricos para as sequências didáticas de leitura e de produção escrita da narrativa de aventura, bem como as sequências didáticas e sugestões para o professor desenvolvê-las em sala de aula. Seguem a conclusão e os anexos da pesquisa.

## **CAPÍTULO 1**

### **A NARRATIVA DE AVENTURA NO CONTEXTO DA MATRIZ CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS**

Como exposto por Barachati e Oliveira (2013), o documento da Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos foi desenvolvido em parceria com a UNESCO, no âmbito do Projeto de Cooperação Técnica Internacional – Sistemática para avaliação institucional e educacional do Sistema Municipal de Ensino de São José dos Campos. Cumprindo a demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o município enfrentou o desafio de definir suas próprias diretrizes curriculares. No decorrer do ano de 2012, foram realizadas reuniões, oficinas, fórum, análises de documentos da rede de ensino, elaboração de pareceres e diagnósticos para que o documento apresentasse a formatação atual. Tudo isso foi realizado mediante a assessoria viabilizada pela parceria com a UNESCO, que proporcionou a consultoria de especialistas na área de ensino da Língua Portuguesa, apoiando os educadores e equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação do município. A Matriz responde não somente a uma determinação legal, mas a uma expectativa dos docentes da rede, enquanto orientação curricular para apoiar e orientar o planejamento das práticas pedagógicas e de avaliação, tanto dos processos de ensino como de aprendizagem.

Este capítulo apresenta e comenta os aspectos gerais dessa Matriz (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012), a forma como ela propõe o trabalho com a narrativa de aventura e suas expectativas de aprendizagem de leitura e de produção escrita para esse gênero discursivo. Assim, oferece parte dos subsídios para um dos objetivos específicos desta pesquisa que é elaborar sequências didáticas de leitura e de produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades, de acordo com os pressupostos teóricos desta pesquisa.

## **1.1 Aspectos gerais da Matriz Curricular de Língua Portuguesa de São José dos Campos: concepção teórica de leitura**

A concepção de leitura não foi sempre a mesma, sofrendo alterações à medida que os estudos linguísticos avançavam no século XX. No final deste século, as ideias do filósofo russo Bakhtin sobre linguagem e desenvolvimento das ciências cognitivas no sentido de incorporarem “aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo”, como explica Koch (2005, p. 97), exerceram grande influência para o avanço do entendimento da leitura numa perspectiva sociocognitiva. A Matriz Curricular de Língua Portuguesa de São José dos Campos identifica-se com um trabalho com linguagem e uma concepção de leitura nessa perspectiva mais atual. Índícios dessa concepção podem ser observados em vários pontos do documento, como se explicita a seguir.

O primeiro indício a ser destacado é o conceito de linguagem apresentado na Matriz, pelo qual a linguagem é uma atividade humana, social e histórica. Da mesma forma, o documento assume o texto como materialização de um gênero discursivo e unidade básica do ensino de Língua Portuguesa. Identificam-se nesses aspectos as perspectivas teóricas de Bakhtin (2011) e de Dolz e Schneuwly (2004), autores citados no documento. A seguinte definição de leitura da Matriz Curricular de Língua Portuguesa de São José dos Campos corrobora a perspectiva sociocognitiva-interacionista de leitura.

Há hoje um consenso de que leitura é um ato de construção de significado. É essa compreensão que subjaz a todos os modelos interativos de leitura. Do ponto de vista sociointeracionista, ler corresponde à interação ativa entre autor e leitor, sujeitos sociais num processo em que as características de um interagem com as do outro para construir uma significação no contexto no qual a atividade se realiza. Significa, portanto, em relação ao texto como objeto do conhecimento, considerá-lo como unidade de sentido em relação a uma situação. Na perspectiva interacionista, as dimensões linguísticas e estruturais são apreendidas pelo leitor na construção da significação do texto sem jamais isolar estas dimensões dos fatores extralinguísticos e de uso. Na articulação dessas competências com os fatores extralinguísticos e de uso, com o contexto, o ato de ler implica levar em conta outros fatores de significação, além dos depreendidos na leitura do sentido literal. Esses outros fatores se referem às condições de produção do texto:

- as intenções do autor;
- o que o autor dá por sabido e pressuposto;
- o posto de observação do autor;
- a imagem que o autor tem do leitor;
- o contexto histórico, social, pessoal e interpessoal em que o texto foi produzido e a que ele faz referência.

(SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 34)

Nessa perspectiva, o documento realiza uma crítica às práticas tradicionais de leitura que reduzem o trabalho em sala de aula a meras paráfrases de textos produzidas pelos alunos na tentativa de compreenderem literalmente os significados contidos neles. Dentro de uma concepção mais ampla do que seja ler, o que se propõe nessa diretriz curricular é a abordagem da leitura por meio do ensino de gêneros discursivos, organizados em sequências didáticas ou projetos de leitura, considerando-se as especificidades sociocomunicativas e linguísticas do texto, as diversas capacidades mobilizadas pelo leitor e as diversas dimensões do contexto. Assume-se que a compreensão textual se dá na relação que se estabelece entre os conhecimentos de mundo do leitor, a mobilização de esquemas textuais, o contexto de produção e os conhecimentos linguísticos associados aos objetivos que orientam a leitura.

Assim, podemos identificar que o texto do documento traz a leitura como um processo de construção de significado, no qual ler corresponde a um processo ativo entre autor e leitor, entendidos como sujeitos sociais que constroem a significação no contexto em que a atividade se realiza. Ao considerar os fatores extralinguísticos e de uso, o documento contempla a concepção sociocognitiva, pois a leitura passa a ser compreendida como uma atividade interativa de produção de sentidos a partir da informação contextualmente dada, da ativação dos conhecimentos de mundo do leitor, de suas deduções construídas a partir de uma representação coerente do texto e de todas as estratégias cognitivas que pode lançar mão para atribuir sentido ao texto (KOCH, 2002).

Os pressupostos teóricos mais detalhados dessa perspectiva de leitura serão apresentados no capítulo 3, como subsídios teóricos à sequência didática de leitura de narrativa de aventura que será proposta nesta pesquisa.

## **1.2 A proposta da Matriz Curricular de São José dos Campos para atividades de leitura**

Na Matriz Curricular de São José dos Campos, encontramos as propostas de leitura expressas por meio de expectativas de aprendizagem de leitura. Segundo esse documento (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 22), as expectativas de aprendizagem são “o conjunto de fazeres e saberes possíveis a partir da

apropriação de determinados conteúdos.” Em outras palavras, as expectativas de aprendizagem compreendem aquilo que esperamos que os alunos construam ou desenvolvam, ao longo do seu percurso no Ensino Fundamental.

As expectativas de aprendizagem de leitura de 1º ao 9º ano alinham-se à concepção teórica expressa na introdução da orientação curricular: a concepção sociocognitiva de leitura. Um aspecto importante de ser destacado é a proposta de organização das expectativas de aprendizagem numa “perspectiva em espiral, por isso as expectativas de aprendizagem vão se tornando mais exigentes ao ampliar o que se espera do aluno em relação ao processo de ensino e aprendizagem ao longo dos nove anos de escolaridade.” (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 62). Essa perspectiva em espiral é percebida na análise das expectativas de leitura presentes nos quadros de 1º ao 9º Ano do Ensino Fundamental.

As expectativas de aprendizagem estão atreladas aos gêneros discursivos propostos para cada ano.

A opção por certos gêneros nas práticas de leitura e de produção de textos escritos e na prática de escuta e de produção oral atende a orientação didática de um desenho curricular em espiral, em que a diversidade dos gêneros estudados de cada agrupamento, ao longo da escolaridade, possibilita aos alunos maiores oportunidades de aprofundar o estudo dos seus aspectos constitutivos, privilegiando-se a qualidade dos textos estudados. (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 63).

A organização dos gêneros de trabalho baseou-se na proposta de agrupamento de gêneros formulada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 58-61), em que cada agrupamento:

- a. corresponde a grandes finalidades sociais, cobrindo os domínios sociais da comunicação oral e escrita de nossa sociedade;
- b. retoma certas distinções tipológicas;
- c. é relativamente homogêneo quanto às capacidades de linguagem, implicadas no domínio dos gêneros agrupados.

A seguir podemos observar o quadro segundo a proposta desses autores, conforme consta na página 32 e 33 da Matriz: <sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Nem todos os quadros reproduzidos neste capítulo são numerados e recebem títulos na Matriz Curricular de São José dos Campos. Nessa dissertação optou-se por manter uma sequência de numeração dos quadros e acrescentar um título aos que não o tivessem para melhor orientação do leitor.

QUADRO 2: Agrupamentos de gêneros formulados por J. Dolz. e B. Schneuwly.

<p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p><b>Aspectos tipológicos</b></p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p><b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b></p>
<p><i>Cultura literária ficcional</i></p> <p><b>Narrar</b></p> <p>Mimeses da ação através da criação de intriga no domínio do verossímil</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• conto maravilhoso</li> <li>• conto de fadas</li> <li>• fábula</li> <li>• lenda</li> <li>• narrativa de aventura</li> <li>• narrativa de ficção científica</li> <li>• narrativa de enigma</li> <li>• narrativa mítica</li> <li>• sketch ou história engraçada</li> <li>• biografia romanceada</li> <li>• romance</li> <li>• romance histórico</li> <li>• novela fantástica</li> <li>• conto</li> <li>• crônica literária</li> <li>• adivinha</li> <li>• piada</li> </ul>
<p><i>Documentação e memorização das ações humanas</i></p> <p><b>Relatar</b></p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• relato de experiência vivida</li> <li>• relato de viagem</li> <li>• diário íntimo</li> <li>• testemunho</li> <li>• anedota ou caso</li> <li>• autobiografia</li> <li>• curriculum vitae</li> <li>• notícia</li> <li>• reportagem</li> <li>• crônica social</li> <li>• crônica esportiva</li> <li>• histórico</li> <li>• relato histórico</li> <li>• ensaio ou perfil biográfico</li> <li>• biografia</li> </ul>

Fonte: São José dos Campos (2012, p. 32).

Quadro 2: (Continuação)

<p><i>Discussão de problemas sociais controversos</i></p> <p><b>Argumentar</b></p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• texto de opinião</li> <li>• diálogo argumentativo</li> <li>• carta de leitor</li> <li>• carta de reclamação</li> <li>• carta de solicitação</li> <li>• deliberação informal</li> <li>• debate regrado</li> <li>• assembleia</li> <li>• discurso de defesa (advocacia)</li> <li>• discurso de acusação (advocacia)</li> <li>• resenha crítica</li> <li>• artigo de opinião ou assinados</li> <li>• editorial</li> <li>• ensaio</li> </ul>
<p><i>Transmissão e construção de saberes</i></p> <p><b>Expor</b></p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• texto expositivo (em livro didático)</li> <li>• exposição oral</li> <li>• seminário</li> <li>• conferência</li> <li>• comunicação oral</li> <li>• palestra</li> <li>• entrevista de especialista</li> <li>• verbete</li> <li>• artigo enciclopédico</li> <li>• texto explicativo</li> <li>• resumo de textos expositivos e explicativos</li> <li>• resenha</li> <li>• relatório científico</li> <li>• relatório oral de experiência</li> </ul>
<p><i>Instruções e prescrições</i></p> <p><b>Descrever ações</b></p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• instruções de montagem</li> <li>• receita</li> <li>• regulamento</li> <li>• regras de jogo</li> <li>• instruções de uso</li> <li>• comandos diversos</li> </ul>

Fonte: São José dos Campos (2012, p. 33)

Observamos na distribuição dos gêneros para o trabalho com leitura a preocupação em garantir a diversidade textual durante os quatro bimestres de cada ano, contemplando as diversas ordens – do expor, do argumentar, do narrar e do relatar – seguindo o agrupamento sugerido por Dolz e Schneulwy (2004), conforme demonstra o quadro 3 abaixo (quadro 6 na Matriz Curricular de São José dos Campos):

QUADRO 3: Distribuição dos gêneros para a prática de leitura, produção de textos escritos, produção e escuta de textos orais

ANO	6º ANO				7º ANO			
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS		LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	
	Leitura	Produção	Produção	Escuta	Leitura	Produção	Produção	Escuta
NARRAR	Narrativa de aventura	Narrativa de aventura	Leitura de narrativas de aventura	Narrativas de aventura	Narrativa de enigma	Narrativas de enigma	Leitura de narrativa de enigma	Narrativas de enigma
RELATAR	Notícia	Notícia	Apresentação de notícia	Notícia	Diário	Entrevista	Entrevista	Entrevista
ARGUMENTAR	Carta de leitor	Carta de leitor	Manifestação de opinião sustentada por no mínimo dois argumentos	Opinião sustentada por argumentos	Propaganda	Propaganda	Depoimento	Depoimento
EXPOR	Verbetes de dicionário	Verbetes	Relatório de experiência científica	Relatório oral de experiência científica	Texto didático	Resumo de texto didático	Apresentação de resumo de texto	Resumo de texto

Fonte: São José dos Campos (2012, p. 84)



QUADRO 3: (Continuação)

8º ANO				9º ANO			
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS		LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS		PRODUÇÃO E ESCUTA DE TEXTOS ORAIS	
Leitura	Produção	Produção	Escuta	Leitura	Produção	Produção	Escuta
Crônica	Crônica	Leitura (recitação) de poemas Dramatização	Poemas Dramatização	Conto	Conto	Apresentação de cordel	Cordel
Memórias	Memórias	Relato de experiência vivida	Relato de experiência vivida	Reportagem	Reportagem	Apresentação de reportagem	Reportagem
Resenha crítica	Resenha crítica	Depoimento	Depoimento	Editorial / Artigo de opinião	Artigo de opinião	Debate regrado	Debate regrado
Texto de divulgação científica	Resumo de texto de divulgação científica	Exposição oral	Exposição oral	Relatório de trabalho	Relatório de trabalho	Seminário	Seminário

Fonte: São José dos Campos (2012, p. 85)

A Matriz estabelece expectativas de aprendizagem gerais para a leitura e a produção escrita e expectativas de aprendizagem específicas para a leitura e a produção escrita de cada gênero discursivo.

Para os objetivos desta dissertação, são reproduzidos a seguir: os quadros de expectativas de aprendizagem de leitura comuns a todos os gêneros e específicos para a narrativa de aventura; os quadros de expectativas de aprendizagem de produção escrita comuns a todos os gêneros e específicos para a narrativa de aventura.

QUADRO 4: Expectativas de aprendizagem comuns a todos os gêneros - 6º ao 9º ano

<b>LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (LTE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LTE1 - Utilizar indicadores (título; suporte; características gráficas; características do gênero) para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto e a sua finalidade.</li> <li>• LTE2 - Relacionar o texto ao contexto (esfera de troca social; autoria; interlocutor previsto; finalidade; suporte do texto).</li> <li>• LTE3 - Ler revelando compreensão global do texto.</li> </ul>
---	--

Fonte: (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 86)

Observa-se que essas expectativas gerais de leitura envolvem o conhecimento de aspectos sociocomunicativos do gênero (LTE2), uma primeira compreensão a partir de uma leitura rápida (global) dos elementos mais destacados do texto (LTE1) e uma compreensão das proposições básicas do texto por meio da leitura do texto completo e de sua compreensão global (LTE3). Essas expectativas de leitura preveem que o leitor construa sentidos para o texto não apenas pela materialidade linguística, ou seja, pelo texto em si, mas pela mobilização de conhecimento sobre o gênero discursivo. As características do gênero discursivo narrativa de aventura, que o professor precisa conhecer para orientar e mediar um trabalho de leitura que atinja essas expectativas serão apresentadas no capítulo 2.

Na perspectiva sociocognitiva de leitura, é desejável que o leitor também avance para níveis de leitura detalhada, por meio de inferências mais complexas. Este tipo de inferência é previsto na Matriz Curricular de São José de Campos, em expectativas de leitura específicas para cada gênero discursivo. O quadro 5 a seguir traz as expectativas de leitura específicas para a narrativa de aventura.

QUADRO 5: Expectativas de aprendizagem/conteúdos – 6º ao 9º ano – para a narrativa de aventura

<b>LEITURA DE TEXTOS ESCRITOS (LTE)</b>	<b>NARRAR</b>
	<p><b>Narrativa de Aventura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LTE4 - Estabelecer inferências a partir de informações pressupostas ou subentendidas no texto, sustentando-as com o próprio texto.</li> <li>• LTE5 - Reconhecer a organização do texto, identificando o(s) conflito(s) gerador(es) e a(s) resolução (resoluções) do (s) conflito(s).</li> <li>• LTE6 – Identificar as características da trama como uma narrativa de aventura.</li> <li>• LTE7 - Reconhecer as características do perfil aventureiro do protagonista.</li> <li>• LTE8 – Identificar o efeito de sentido da adjetivação em sequências descritivas para criar o ambiente de aventura.</li> <li>• LTE9 – Localizar o tempo e seus marcadores na narrativa de aventura.</li> <li>• LTE10 – Identificar as vozes (os discursos) no texto além do discurso do narrador.</li> <li>• LTE11 – Justificar em sequências narrativas o emprego ora do pretérito perfeito ora do pretérito imperfeito.</li> <li>• LTE12 - Recuperar em sequências descritivas as características do ambiente próprio de uma narrativa de aventura.</li> <li>• LTE13 – Identificar termos que retomam outros, estabelecendo a coesão textual.</li> </ul>

Fonte: (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 87)

Observa-se que essas expectativas específicas de leitura envolvem reconhecer aspectos gerais da organização textual dos gêneros da ordem do narrar, como elementos que compõem a narrativa, marcadores temporais, vozes de narrador e personagens, tempos verbais típicos (LTE 5, LTE 9, LTE 10, LTE 11), e reconhecer aspectos típicos da narrativa de aventura (LTE 6, LTE 7, LTE8, LTE 12). Para que essas expectativas de leitura referentes a especificidades da narrativa de aventura sejam atingidas, é necessário um conhecimento bem aprofundado das características do gênero. A forma como o quadro apresenta a proposta de leitura não diz muito para um professor pouco familiarizado com a narrativa de aventura. O fato de o quadro também misturar características gerais das narrativas com características específicas da narrativa de aventura é um ponto negativo do quadro.

### 1.3 A proposta da Matriz Curricular de São José dos Campos para atividades de produção escrita

Para a produção escrita, tanto quanto para a leitura, a Matriz Curricular de Língua Portuguesa da Rede de Ensino Municipal de São José dos Campos estabelece expectativas de aprendizagem comuns a todos os gêneros, como mostra o quadro abaixo.

QUADRO 6: Expectativas de aprendizagem de produção escrita comuns a todos os gêneros - 6º ao 9º ano

<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (PTE)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PTE1 - Planejar o texto, atendendo à proposta e desenvolvendo o tema indicado.</li> <li>• PTE2 - Produzir o texto considerando o interlocutor previsto, a finalidade do texto, as características do gênero e suporte.</li> <li>• PTE3 - Manter a coerência textual.</li> <li>• PTE4 - Explicitar as relações entre expressões, orações, períodos, parágrafos mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que estabeleçam a coesão referencial e sequencial.</li> <li>• PTE5 - Empregar no texto elementos lexicais, sintáticos, figurativos, ilustrativos, registro de linguagem, ajustados à situação de comunicação da proposta.</li> <li>• PTE6 - Empregar no texto padrões de escrita:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- as marcas de segmentação em função do projeto textual e das restrições impostas pelos gêneros: título e subtítulo; inserção de elementos para textuais (notas, box, figura);</li> <li>- pontuar corretamente final de frases (ponto, ponto de exclamação, ponto de interrogação, reticências), usando inicial maiúscula;</li> <li>- pontuar corretamente os elementos de uma enumeração, os apostos, os vocativos, orações, inversões de adjuntos adverbiais;</li> <li>- pontuar corretamente passagens de discurso direto;</li> <li>- escrever corretamente palavras de uso frequente;</li> <li>- acentuar corretamente as palavras;</li> <li>- fazer a concordância nominal e verbal para recuperação da referência e manutenção da coesão;</li> <li>- observar regularidades no emprego de algumas convenções da escrita, nos textos escritos, lidos ou produzidos: separação de sílabas das palavras, ao final de linha; margem no parágrafo; distribuição dos espaços.</li> </ul> </li> <li>• PTE7 - Analisar e revisar o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina.</li> </ul>
--	---

Fonte: (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 86)

Essas expectativas gerais de produção escrita envolvem desenvolver uma série de habilidades que garantam o procedimento escritor necessário para a

produção de bons textos, como: planejar e revisar, bem como observar algumas características linguístico-textuais específicas do gênero discursivo produzido e aspectos notacionais válidos para qualquer gênero. Percebe-se que essas expectativas indicam elementos para compor uma grade geral de avaliação da produção escrita dos alunos nos aspectos discursivos e notacionais. No entanto, o quadro não explicita ao professor que mesmo o que é comum à produção de todos os gêneros, como as expectativas PTE 1, 2, 3, 5, 6 (em parte) e 7, não pode ser considerado em separado das características de um gênero discursivo em específico.

Essas expectativas dependem do conhecimento das características do gênero discursivo que está sendo produzido. Como o aluno pode planejar um texto se não conhecer bem as características do gênero que aquele texto representa? As outras expectativas – PTE 4 e 6 (em parte) – dependem de um conhecimento linguístico, principalmente gramatical, que é básico para qualquer texto escrito. Os alunos até podem ter dificuldades nesse nível gramatical, mas não é esse que estrutura ou organiza o texto. Conforme Lopes-Rossi (2012a), na elaboração de um modelo didático do gênero com o qual vai trabalhar com seus alunos (descrição de suas principais características e identificação de suas dimensões ensináveis), o professor precisa identificar as características específicas do gênero para poder estabelecer a sequência didática que dará o suporte para a produção. Só assim poderá contribuir para que os alunos atinjam expectativas de aprendizagem de produção escrita relativas às características sociocomunicativas do gênero, como PTE1, PTE2, PTE5, e às características composicionais do gênero, como PTE3.

Mais uma vez observa-se que o quadro de expectativas remete a características específicas de um gênero discursivo e importantes para uma sequência didática de produção escrita, mas o faz de forma misturada com aspectos gerais de redação e sem uma diretriz mais clara para um professor ainda pouco familiarizado com o trabalho orientado para gêneros discursivos.

#### **1.4 O gênero discursivo narrativa de aventura na Matriz Curricular de São José dos Campos**

Para o gênero discursivo narrativa de aventura, a Matriz Curricular (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012) estabelece as seguintes expectativas de aprendizagem para a produção escrita:

QUADRO 7: Expectativas de aprendizagem para a produção escrita de narrativa de aventura

<b>PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS (PTE)</b>	<b>NARRAR</b>
	<p><b>Narrativa de aventura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PTE8 - Construir uma trama que apresente situação inicial, conflito(s), resolução (resoluções) e desfecho.</li> <li>• PTE9 - Criar narrativa de aventura cujas ações sejam desafiadoras ao protagonista.</li> <li>• PTE10 – Descrever ambiente(s) hostil (hostis) ao protagonista.</li> <li>• PTE11 - Determinar com marcadores adequados o tempo e a passagem desse tempo.</li> <li>• PTE12 – Caracterizar protagonista com o perfil de herói, próprio de narrativa de aventura.</li> <li>• PTE13 – Inserir vozes no texto (discurso direto, indireto) empregando recursos próprios à inserção desses discursos.</li> <li>• PTE14 - Empregar verbos de dizer e variar sua posição a fim de dar maior plasticidade aos discursos.</li> <li>• PTE15 – Empregar adjetivação adequada nas sequências descritivas.</li> <li>• PTE16 - Empregar nas sequências narrativas o pretérito perfeito para marcar ações pontuais e o imperfeito para marcar a duração no tempo.</li> <li>• PTE17 - Empregar léxico adequado à narrativa de aventura.</li> <li>• PTE18 - Atribuir título adequado à narrativa.</li> </ul>

Fonte: (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012, p. 88)

Essas expectativas específicas de produção escrita envolvem, assim como na leitura, aspectos que são gerais dos gêneros da ordem do narrar, como os indicados nas expectativas PTE: 8, 11, 13, 14, 15, 16 e 18, e elementos mais caracterizadores das narrativas de aventura, como os indicados nas PTE: 9, 10, 12 e 17. Contudo, a expectativa PTE8, básica para a organização de todo o texto, não diz muito para o professor e para o aluno porque simplesmente todas as narrativas se organizam de

acordo com essa estrutura (situação inicial, conflito, resolução e desfecho). Nesse aspecto, esse quadro reproduz uma indicação bastante comum sobre como desenvolver uma narrativa, com base em elementos dessa tipologia textual.

Lopes-Rossi (2012a) explica que, por esses elementos da tipologia textual narrativa, não é possível perceber as diferenças entre gêneros tipicamente narrativos como conto de fadas, conto fantástico, fábula e memórias, por exemplo. As organizações textuais desses gêneros diferem no que Swales (2009) chama de “movimentos retóricos”, ou seja, o conteúdo esperado em cada etapa do desenvolvimento de cada gênero discursivo. Segundo esse autor, um modelo da estrutura retórica de um gênero que possui características textuais relativamente estáveis proporciona aos alunos um certo senso de revelação, muito importante no início do processo de leitura e de produção, “um sentimento como: ‘Ah, agora entendo o que está acontecendo aqui, de uma maneira que eu não percebia antes; antes eu só via os detalhes, agora tenho uma visão do todo.” (SWALES, 2009, p. 39).

Como explica Lopes-Rossi (2012), para desenvolver um texto é necessário o conhecimento da estrutura do gênero em termos dos seus movimentos retóricos. Na construção do modelo didático do gênero, a explicitação dos seus movimentos retóricos vai indicar ao aluno exatamente como começar, como desenvolver o texto e como concluí-lo. Com base nesses autores, podemos afirmar que o aluno só poderá produzir uma narrativa de aventura se ele conhecer seus movimentos retóricos para poder ter uma visão de exatamente o que deve aparecer na situação inicial, no conflito, na resolução e no desfecho de uma narrativa de aventura. Esse conhecimento depende de uma caracterização do gênero, como a que será proposta no capítulo 2.

Percebemos que as expectativas de aprendizagem de leitura e produção escrita da Matriz Curricular de São José dos Campos foram estabelecidas a partir de contribuições de estudos linguísticos e linguísticos aplicados atuais, sendo que os principais conceitos em que se baseia para a leitura e produção escrita serão detalhados nos capítulos seguintes desta dissertação, uma vez que o texto da Matriz não expõe os conceitos teóricos. Assim, essa Matriz faz uma proposta de ensino de leitura e produção escrita adequada. No entanto, a execução dessa proposta em

sala de aula exige uma fundamentação teórica mais aprofundada e uma formulação de procedimentos ou de sequências didáticas mais detalhadas.

Esta pesquisa se propõe, nos capítulos seguintes, a expor a fundamentação teórica necessária para a leitura e produção escrita de narrativas de aventura, por meio de sequências didáticas que viabilizem um fazer pedagógico coerente com as contribuições teóricas atuais e, ao mesmo tempo, eficiente para atingir as expectativas de aprendizagem consideradas fundamentais para a leitura e produção do gênero narrativa de aventura.



## CAPÍTULO 2

### O GÊNERO DISCURSIVO NARRATIVA DE AVENTURA

Este capítulo apresenta, inicialmente, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo e os procedimentos para a caracterização de um gênero. Essa parte inicial do capítulo fornece os fundamentos teóricos necessários para responder a primeira pergunta desta pesquisa: “Quais as características da narrativa de aventura?”. Na parte final do capítulo apresenta-se a caracterização da narrativa de aventura a partir da pesquisa bibliográfica sobre suas características sociocomunicativas e do levantamento de suas características composicionais e de estilo relativamente estáveis, a partir de um *corpus* de vinte capítulos selecionados de oito obras representativos do gênero. Assim, realiza-se o primeiro objetivo a que se propõe a pesquisa, que é responder à seguinte pergunta: Quais as características da narrativa de aventura?

#### 2.1 O conceito bakhtiniano de gênero discursivo

A leitura de Bakhtin (2011) permite perceber uma enorme coerência entre os conceitos teóricos que o autor produziu e o seu fazer como pesquisador e intelectual. Sua prática é um exemplo do dialogismo: seus conceitos foram elaborados a partir de um profícuo diálogo sobre linguagem com os teóricos que o precederam e os de sua época, portanto, sua produção intelectual constitui uma atitude responsiva e conseqüentemente um elo na cadeia discursiva sobre a linguagem.

Cabe destacar que Mikhail M. Bakhtin e dois intelectuais com os quais manteve um grupo de estudos durante dez anos (1919-1929) – Voloshinov e Medvedev – são hoje identificados como o “Círculo de Bakhtin” ou “Bakhtin e o Círculo”, como explica Faraco (2006). Chama a atenção dos estudiosos e comentadores da obra de Bakhtin e do Círculo a época em que esses intelectuais desenvolveram seus conceitos teóricos, considerados quase um século depois ainda tão atuais.

A compreensão da língua como um fenômeno social é destacada na teoria de Bakhtin (2006), sendo o estudo deste teórico russo uma oportunidade de aprofundamento e reflexão das contribuições do Círculo de Bakhtin para a ampliação do conceito de linguagem. O autor expõe as características de duas teorias: a da expressão e a da enunciação, marcando suas diferenças e demonstrando a incompletude da primeira, que era a assumida pelos estudos linguísticos da época (início do séc. XX). A “falha” da teoria da expressão, segundo o autor, reside no fato de ela sustentar que a expressão é resultado de um ato individual sendo o exterior apenas seu receptáculo, espaço para a tradução, portanto, material passivo do ato da objetivação. Essa teoria estabelece uma relação dualista entre interior e exterior possuindo aquele a primazia e constituindo-se em fonte organizadora e criadora do conteúdo. Esse conteúdo verbal, tendo como fonte o interior, caracteriza-se por uma ação subjetivista, individualista, idealista e espiritualista.

Opondo-se radicalmente a essa teoria, Bakhtin (2006) demonstra que é justamente o contrário: é o material exterior que se constitui em fonte organizadora do conteúdo interior. Portanto, é a situação social que determina a estrutura da enunciação, dando-lhe forma. A enunciação é definida como produto da interação de indivíduos organizados socialmente, enquanto interlocutores reais, representantes médios de um horizonte social definido, determinado pela criação ideológica social da época. Esse horizonte social é constituído da literatura, ciência, moral direito, entre muitos outros. Assim o interlocutor ideal não ultrapassa esse horizonte. Desta forma, a palavra, como estoque social de signos disponíveis, é socialmente determinada e dirigida e enquanto território comum não pertence ao interlocutor, é reflexo da inter-relação social.

Como o centro organizador de toda enunciação está no exterior, essa é produto da interação social. Por isso, para Bakhtin (2006), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal: realidade fundamental da língua.

Disso decorre entendermos, com base em Bakhtin e o Círculo, que:

O texto é considerado “unidade comunicativa” porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem. Nessa perspectiva, os estudiosos da linguagem extraem os fenômenos da linguagem com vistas a esse funcionamento: as formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação,

em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produção de textos, incluindo-se a situação escolar. (CRISTÓVÃO E NASCIMENTO, 2011, p 40)

As ideias desse filósofo russo ampliam o conceito de linguagem, ultrapassando os limites das palavras e orações, ou seja, da materialidade linguística, aspecto a que se restringiam as análises estruturalistas. A partir dessas ideias, o autor propõe o conceito de enunciado. Esse, sim, constitui a “real unidade de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 274), pois se realiza em determinadas condições de produção e circulação, com propósito comunicativo, estilo e características linguísticas textuais típicas. Essas características é que fazem com que um enunciado seja reconhecido como um exemplar de um determinado gênero discursivo oral ou escrito. Por exemplo: conversas, telefonemas, palestra, bilhetes, receitas, ata, regras de jogo, notícia. Assim, os elementos constituintes de um enunciado são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, que refletem as condições específicas de cada campo de utilização da língua (BAKHTIN, 2011).

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 262), “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos”. O conceito de enunciado é central para Bakhtin (2011, p. 283), chegando o autor a afirmar que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados”, contrapondo-se à ideia de que falamos por orações ou palavras isoladas. Mesmo a fala das crianças que ainda estão na fase de uma palavra é compreendida como um enunciado. Por exemplo. A criança diz “Dá!” e a mãe entende como um pedido.

Existe um verdadeiro desafio intelectual nas proposições de Bakhtin (2011): por um lado, o autor afirma que o enunciado e, portanto, os gêneros discursivos, que são as formas relativamente estáveis dos enunciados, apresentam um caráter normativo, organizado, desenvolvido no interior da sociedade e partilhado pelos seus membros, o que possibilita uma previsão do conjunto do discurso por parte do ouvinte/falante/leitor, sem a qual a comunicação discursiva seria quase impossível. É por isso que os participantes de uma situação de comunicação reconhecem o gênero discursivo com o qual estão interagindo naquele momento. Alguns gêneros apresentam formas bastantes fixas na sua estrutura, como: ordem militar, procuração, receita, cheque, nota fiscal, conta de luz, fábula.

Por outro, o autor aponta o caráter mutável, flexível e plástico dos gêneros, que podem variar de acordo com situações de comunicação diversas e até mesmo sofrer modificações ao longo do tempo. Ao indicar que os gêneros são formas “relativamente estáveis” de enunciados, é importante atentar para o “relativamente”. O processo de comunicação discursiva é amplamente ativo e complexo, afetado por vários fatores relativos às condições de produção e circulação, aos interlocutores quanto a sua posição social e suas relações de reciprocidades, aos propósitos comunicativos, aos suportes textuais, entre outros.

Assim resume Sobral (2009b, p 129) a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos:

Formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos). Os gêneros se concretizam materialmente em textos, mediante o discurso; sua concretização se dá a partir da escolha da forma de composição, do tema e do estilo, que são mobilizados e determinados pelo projeto enunciativo, o “endereçamento” do enunciado que é assim o principal elemento definidor do gênero.

Alguns gêneros permitem variação nas suas estruturas composicionais em maior ou menor grau. Variam um pouco, como por exemplo, poema, romance, reportagem, ameaça, piada. Outros podem variar muito, como propagandas. As características composicionais podem variar também no tempo, segundo o contexto sócio-histórico. A própria existência dos enunciados é dependente e definida historicamente. Por isso, alguns gêneros discursivos desapareceram, como a fotonovela, carta de alforria, “jaculatórios” (BUENO, 2011, p 30); outros ocorrem de forma bastante restrita, como a carta, o telegrama, este último é ainda usado para informar a convocação de concurso, por exemplo, pois comprova o recebimento. Gêneros novos surgem, como tantos da atual era da internet.

Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 22):

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro, e assim se consolidam novas formas com novas funções, de acordo com as atividades que vão surgindo. Nem sempre temos algo essencialmente novo, mas derivado, como por exemplo os *chats* surgindo como uma forma de *conversação* por meios eletrônicos, ou os *blogs* surgindo dos *diários de bordo*. Esse estado de coisa mostra a dinamicidade dos gêneros e sua facilidade de adaptação, inclusive na materialidade linguística. Assim, hoje se reconhece que não é apenas a

forma *stricto sensu* que resolve a questão do gênero e sim sua funcionalidade e organicidade.

Continuando, Marcuschi (2011) explica que, tendo clareza da dinamicidade do funcionamento da língua, compreendemos melhor os fenômenos de “hibridização” ou “mesclagem” dos gêneros. Tal ocorrência pressupõe a existência de gêneros como instrumentos de comunicação que apresentam alterações de acordo com as condições de produção, num processo que se renova constantemente, pois são moldados no interior de uma atividade humana.

Sobral (2009, p. 121), a respeito das esferas de atividade humana, afirma que:

São dotadas de uma maior ou menor grau de estabilização a depender de seu grau de formalização, ou institucionalização, no âmbito da sociedade e da história, de acordo com as conjunturas específicas.  
Os gêneros que se originam nas esferas cotidianas são os “gêneros primários”, modalidades menos complexas, advindo de interações verbais espontâneas, quer dizer, não elaboradas no âmbito da cultura letrada. Deles derivam, nas esferas culturais letradas, os “gêneros secundários”, modalidades mais complexas, principalmente escritas.

Bakhtin (2011) já havia apontado o processo de incorporação pelos gêneros secundários, dos gêneros primários. Os gêneros secundários, que são de natureza mais complexa como os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, entre outros, reelaboram e incorporam os gêneros primários (simples).

Sobral (2009b, p 122) assim explica esse processo de absorção e transmutação dos gêneros secundários dos gêneros primários:

Os gêneros secundários partilham com os primários não só a estabilidade com o dinamismo: cada esfera de atividade – que não é determinada nem fixada por nenhum agente individualizável, mas vem a existir no âmbito da arena de vozes que é a sociedade, mergulhada na história – desenvolve continuamente suas próprias modalidades de uso da língua, sujeitas a permanentes alterações, embates, apropriações, justaposições etc.

O que Bakhtin e o Círculo fazem é mostrar a complexidade do conceito de enunciado e que cada enunciado produzido é concreto e único e, também, um exemplar de um gênero discursivo. É impossível dimensioná-lo de forma única e perene. Entender o que é estável e os fatores que alteram essa estabilidade, portanto, as possíveis variações, é fundamental para a caracterização de um gênero.

Uma característica constitutiva dos gêneros discursivos abordada mais recentemente pelos estudiosos do tema é a multimodalidade. Esse conceito se refere à construção composicional dos gêneros discursivos, um dos elementos do enunciado, conforme Bakhtin (2011).

Um enunciado é sempre constituído por mais de um elemento semiótico, compreendendo elementos verbais e não verbais (visuais), como explica Dionísio (2011, p. 139):

Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações.

No caso dos textos escritos, atualmente cada vez mais se percebe a articulação de material visual (não verbal) e verbal como recurso na realização dos gêneros textuais, tendo como principal objetivo contribuir para a construção do sentido. (DIONÍSIO, 2011). Exemplos de elementos visuais (não verbais) em gêneros discursivos escritos são: cores, fotos, diagramação, infográficos, tabela, dobras e apliques no papel.

Considerar esses conceitos de Bakhtin implica em mudanças radicais na forma de compreensão da língua, que não pode ser compreendida pela análise das partes isoladas. Não é possível compreendê-la isolada dos fenômenos ideológicos e históricos que a determinam: seus conteúdos e valores estão ligados à ideologia e à história. O conceito de gênero discursivo também precisa sempre ser considerado nesse contexto mais amplo das ideias de Bakhtin e o Círculo sobre a linguagem.

Embora o foco central de atenção de Bakhtin e do Círculo não tenha sido o ensino e aprendizagem de línguas, “[...] suas ideias têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980.” (RODRIGUES, 2005, p. 153). Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) assumiram os gêneros discursivos como unidade básica de ensino, corroborando a proposta de pesquisadores do chamado Grupo de Genebra, em especial de Schneuwly e Dolz (2004), que tem suas obras publicadas em português, como comenta Lopes-Rossi (2002).

A partir desse conceito de gênero discursivo, no que diz respeito mais diretamente a esta pesquisa – leitura e produção escrita na escola –, destaca-se que

se ler é construir sentidos, isso só é possível considerando todos os fatores que constituem a enunciação. Um ensino baseado apenas no código é responsável pela legião de analfabetos funcionais em nosso país: pessoas que conhecem o código, mas não compreendem textos escritos, não são capazes de se expressar por escrito. Uma implicação dessa abordagem teórica assumida pelos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) é que o ensino da Língua Portuguesa deve considerar a língua em uso, deve basear-se na interação verbal que ocorre por meio de gêneros discursivos e criar situações de leitura e produção o mais próximo possível do uso real da língua, embora advertam Schneuwly e Dolz (2004) que o trabalho com gêneros em sala de aula sempre passa por um processo de didatização.

Disso decorre, também, a importância de se conhecer não somente o objeto de ensino, no caso um determinado gênero discursivo com todos os seus elementos constitutivos, mas também os participantes do processo de ensino e aprendizagem: nossos alunos, com seus valores, suas condições de vida. Todos esses elementos devem ser considerados para que se possam criar situações de uso da língua e antecipar intervenções a partir das necessidades de aprendizagem dos alunos, repertoriando-os, para propiciar condições de promoção do domínio da língua.

O conhecimento detalhado do gênero discursivo alvo das atividades didáticas é pressuposto básico para o trabalho do professor, como já citado anteriormente. No entanto, a partir de pesquisa bibliográfica, esta pesquisadora constatou a falta de uma caracterização do gênero discursivo narrativa de aventura que possa subsidiar o trabalho do professor, motivo pelo qual as seções a seguir apresentam os procedimentos para a caracterização de um gênero discursivo e os resultados da aplicação desses procedimentos a um *corpus* de narrativas de aventura.

## **2.2 Procedimentos para a caracterização de um gênero discursivo**

O desafio da caracterização de um gênero discursivo é contemplar a sua complexidade não reduzindo a análise ao texto, no sentido de sua materialidade linguística, como apontam Lopes-Rossi (2006), Motta-Roth (2011), Sobral (2009a) e Lima (2014). Pois, como já apontado na seção em que se abordou o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, compreender um gênero significa considerar os seus elementos estáveis e os que variam e, ainda, os elementos do contexto

histórico-cultural, ou também chamados de sociocomunicativos, que determinam em última instância a composição do enunciado. Esses elementos incluem as condições de produção, de circulação e de recepção do enunciado, sua temática e seu propósito comunicativo.

Como apontam Lopes-Rossi (2006) e Motta-Roth (2011), a partir das contribuições de Bakhtin não é possível realizar um estudo do gênero, qualquer que seja, sem que a língua seja considerada uma manifestação concreta da interação social dos participantes da situação de comunicação, produzindo enunciados que se materializam nos textos. É necessário, portanto, considerar esse processo discursivo no qual reside uma relação inseparável entre contexto e texto. É neste sentido que Sobral (2009) afirma que só é possível “ver o texto com os olhos do gênero” e é com esta compreensão que toda proposta de análise deve-se realizar.

Somente com uma caracterização consistente do gênero é possível realizar um trabalho que leve o aluno a operar adequadamente, fazendo uso do gênero de forma a saber o que dizer e como dizer de acordo com a situação de comunicação, atendendo aos propósitos comunicativos. Esta é uma compreensão fundamental para um trabalho docente alinhado às contribuições da Linguística e da Linguística Aplicada a partir das ideias de Bakhtin: não produzimos textos, produzimos enunciados, portanto, gêneros. É a esse enfoque no ensino de línguas que Cordeiro e Rojo (2004) chamaram de virada discursiva ou enunciativa. Isso permite dimensionar a importância do ensino tendo gêneros discursivos como objetos privilegiados, pois o domínio deste garante condições de participação bem sucedida na comunidade, em diferentes situações de atividade. Este desafio não é pequeno, e no que se refere as informações aos professores sobre gêneros discursivos a serem utilizados em sala de aula, Lopes-Rossi (2011, p.79) afirma

Há uma escassez de caracterização de gêneros discursivos aplicáveis ao ensino. Gêneros literários e alguns gêneros empresariais já foram bastante estudados, porém, muitos outros carecem de uma análise que os considere sob os aspectos linguísticos, textuais, gráficos e discursivo, numa dimensão que realmente possibilite ao professor um trabalho de leitura e de produção que amplie a capacidade comunicativa dos alunos. Mesmo os gêneros citados como mais estudados na tradição linguística costumam ser abordados apenas em seus componentes linguísticos-textuais. Isso é pouco para um ensino orientado por gêneros discursivos.

Lopes-Rossi (2006) propõe um conjunto de procedimentos para a caracterização de um gênero discursivo, considerando todas as suas dimensões constitutivas: sociocomunicativa (discursiva) – esta considerada a base para o



estudo e a compreensão de qualquer gênero discursivo –, composicional verbal e não verbal (visual), temática e estilística.

Segundo a autora, o procedimento inicial para o estudo é a seleção de um conjunto de textos (um *corpus* para análise) do gênero escolhido, com “o cuidado de selecionar textos de fontes ou de autores diferentes, para garantir uma melhor representatividade das possibilidades de variação daquele gênero, quando esse for o caso.” (LOPES-ROSSI, 2006, p. 3).

Iniciando pela dimensão sociocomunicativa do gênero, as seguintes questões contribuem para o levantamento das condições de produção, circulação, recepção e propósito comunicativo do gênero:

Quem escreve (em geral) este gênero? Onde? Quando? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem lê esse gênero? Por que o faz (com que objetivos o lê)? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? (LOPES-ROSSI, 2006, p. 4)

A autora afirma que as respostas às indagações acima apontadas devem ser buscadas em todas as fontes de informações possíveis: o que já existe publicado sobre o gênero, informações de pessoas que o produzem e observações do pesquisador a respeito dos vários elementos do contexto enunciativo do gênero.

Um elemento importantíssimo da dimensão sociocomunicativa de um gênero discursivo é o seu propósito comunicativo (finalidade, função comunicativa), aquilo que o gênero discursivo pretende realizar. Esse conceito, oriundo da análise de gêneros da linha socioretórica, “apresenta-se como um dos conceitos centrais para a compreensão da construção, interpretação e uso dos gêneros, mesmo quando nem todos os estudiosos se utilizam dessa terminologia.”, explica Bezerra (2009, p. 464-465). O autor comenta que, desde o trabalho de Miller (1984 apud BEZERRA, 2009), muitos estudiosos concordam que os gêneros devem ser definidos preferencialmente pela ação retórica que realizam, e não por sua forma ou substância. Bhatia (1993 apud BEZERRA, 2009) afirma que a relação entre gênero e propósito comunicativo é tão próxima e central que mudanças mais radicais nos propósitos comunicativos de um gênero resultam na construção de gêneros diferentes.

Todos esses elementos da dimensão sociocomunicativa de um gênero permitem compreender seu funcionamento na sociedade e sua relação com os indivíduos, situados em uma dada cultura e em instituições. Dessa dimensão

decorre toda a escolha linguístico-textual e de estilo no momento de produção de um gênero. (LOPES-ROSSI, 2006; 2012).

Na continuação da caracterização do gênero, segundo essa autora, empreende-se a análise dos aspectos composicionais verbais (os aspectos organizacionais textuais e os aspectos gramaticais) e não verbais (os recursos gráficos em geral, como por exemplo: tipo de fonte, título, texto, subtítulo, cores, foto, ilustração, informações nas margens da página ou no rodapé). Para isso é necessário um *corpus* selecionado e identificar as regularidades e as variações possíveis no gênero.

Autora indica que, aprofundando na análise dos aspectos composicionais verbais, por meio de leituras mais detalhadas, busca-se o conhecimento da organização típica do texto verbal, caso haja certa estabilidade, observando-se com que informações começa, como se desenvolve, como termina. Esses aspectos dizem respeito ao que Swales (2009) denomina “movimentos retóricos do texto”, conceito já comentado na seção 1.4.

Num movimento de busca de detalhamento, aprofunda-se a observação dos aspectos linguísticos típicos do gênero, como: escolha de vocabulário, recursos de pontuação, destaques gráficos, entre outros. Tal análise permite o reconhecimento do nível de formalidade e informalidade, bem como a identificação das marcas enunciativas típicas do gênero. Essas últimas são responsáveis também pela identificação da imagem que o enunciador quer passar de si, da imagem que atribui ao co-enunciador, pelo tom do texto, por como o autor se mostra no texto ou procura se ocultar, enfim, pela modalização do discurso, que nas palavras de Charaudeau e Maingueneau (2012, p. 336) “designa a atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado, atitude que deixa marcas de diversos tipos”.

É este conjunto das características composicionais de um gênero que permite seu reconhecimento pelos participantes da situação de interação. Todos esses elementos estão situados num momento sócio-histórico e são por ele, dialogicamente, determinados, pois o dizer é sempre uma reação resposta a outros enunciados, impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados, de acordo com a concepção bakhtiniana de linguagem já mencionada no início deste capítulo.

Como aponta Lopes-Rossi (2006, 2012a), o procedimento de análise para a caracterização de um gênero, que visa a contribuir para a construção de um modelo

didático, deva se iniciar pelos aspectos sociocomunicativos (ou discursivos) do gênero. Esse estudo situa o funcionamento do gênero num contexto sócio-histórico amplo, revelando algumas de suas relações dialógicas. Essa direção também é destacada por Marcuschi (2011, p. 30-31), que afirma ser prioritário considerar a análise da “organização e das ações sociais desenvolvidas, bem como os atos retóricos praticados.” Os elementos genéricos de um texto são relativos “a seu funcionamento na relação com os autores envolvidos e as condições de enunciação.”

Na mesma linha dos procedimentos propostos por Lopes-Rossi (2006), Sobral (2009a) afirma que a contextualização necessária para a análise de um gênero é tarefa imperativa. Essa análise envolve o que o autor chamou de “princípios macrogenéricos”, que são os vinculados à esfera de atividade. A análise dos aspectos que dizem respeito à materialidade textual o autor chamou de “princípios microgenéricos”. Para o autor, estes princípios devem ser garantidos na análise de um gênero por meio de um movimento “circular” que considera a materialidade linguística – o texto –, a discursividade e a generacidade, e então novamente a materialidade, aglutinando a interpretação por meio da articulação dos elementos textuais, elementos da ordem do discurso e elementos do gênero em sua inserção social e histórica, condição para a construção do sentido do enunciado.

Segundo Sobral (2009b, p. 131-132), o macronível de análise de um gênero deve:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico.
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente.
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros.
4. Partir ao mesmo tempo do particular (texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso no ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto em um dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscurso só existe no discurso intradiscurtivizado, mas nem por isso é menos extradiscurso (e vice-versa).

O micronível de análise de um gênero, segundo Sobral (2009b, p.132), deve:

1. Analisar qualitativamente elementos que permitam caracterizar os textos como membros de um gênero, e revelar suas especificidades como gênero em termos da esfera de produção, circulação e recepção.
2. Analisar as estratégias de inter-auto-formação dos textos a partir do gênero.
3. Analisar os modos específicos desses gêneros criar interação(ões) locutor-interlocutor, as formas de auto-atribuição de competência enunciativa pelo autor objetivado.
4. Analisar os modos específicos de o locutor buscar levar o interlocutor a aceitar as “teses” defendidas em seu projeto enunciativo no âmbito do gênero.

Percebe-se que, devido à complexidade de um gênero discursivo, o estudo de suas formas relativamente estáveis se realiza a partir dos vários níveis de conhecimento necessários para a sua leitura e produção escrita.

Os princípios de análise de gênero apontados por Lopes-Rossi (2006) e por Sobral (2009a, 2009b), que consideram essas variadas dimensões de constituição de um gênero, também foram considerados por Lima (2014), que numa proposta mais sucinta afirma que é “indispensável que a investigação seja feita do ponto de vista das quatro dimensões indissolúveis constitutivas dos gêneros: 1) relação interlocutiva; 2) construção composicional; 3) conteúdo temático; 4) estilo.” (p. 38). O que o autor denomina “relação interlocutiva” corresponde basicamente às condições de produção e de circulação do gênero, aspectos contemplados na dimensão sociocomunicativa (ou discursiva) citadas pelos outros autores.

Com base nos autores citados, conclui-se que os elementos a serem considerados para caracterização de um gênero discursivo são os relativos à dimensão sociocomunicativa, à temática, à composição verbal (os aspectos de organização textual, incluindo os movimentos retóricos em que o texto se organiza, e os aspectos linguísticos típicos), à composição não verbal (visual), ao estilo. O conhecimento das regularidades e das variações possíveis desses elementos relativamente a um determinado gênero discursivo é necessário para a construção de um modelo didático do gênero, como será abordado no capítulo 3, e pode subsidiar práticas de leitura e de produção escrita do gênero em sala de aula.

A partir dessas considerações teóricas, desenvolve-se a seguir a caracterização da narrativa de aventura e, assim, realiza-se o primeiro objetivo a que se propõe esta pesquisa.

## 2.3 Características do gênero discursivo narrativa de aventura

### 2.3.1 Características sociocomunicativas da narrativa de aventura

De acordo com o apontado anteriormente por Lopes-Rossi (2006), Sobral (2009), Marcuschi (2011), Lima (2014), iniciamos a caracterização da narrativa de aventura por sua dimensão sociocomunicativa. Assim, exporemos, a partir de pesquisa bibliográfica, aspectos das condições de produção e circulação, da temática, do propósito comunicativo desse gênero.

Barbosa e Rovai (2012) explicam que inicialmente as narrativas de aventura encantaram os leitores dos folhetins, nos jornais do século XIX; em seguida os de livros e, quando transpostas para as telas dos cinemas, têm arregimentado ávidos espectadores de todas as idades. Revela-se, assim, como um gênero de grande popularidade, que desde o seu surgimento tem mantido grande poder de atração sobre os leitores e espectadores. Podemos inferir, portanto, que o propósito comunicativo das narrativas de aventura é distrair, entreter, proporcionar um momento de deleite e de emoções a partir de uma narrativa ficcional, de natureza literária.

Segundo Barbosa e Rovai (2012), muitas histórias que narram aventuras estão presentes há milhares de anos, contudo nem todas podem ser chamadas de narrativas de aventura. Desde o primeiro texto literário registrado em tábuas de argila por volta de 3 mil anos a C., A Epopeia do Rei Gilgamesh, tesouro literário da Mesopotâmia, que narra as peripécias deste rei e semideus, das quais participam deuses e animais da mitologia, a Harry Potter ou Guerra nas Estrelas, o interesse pela ação e pela tensão da aventura atravessou os séculos. Neste sentido, as autoras indicam que o universo das histórias de aventura compreende vários gêneros. Há as peripécias tensas, que envolvem perigo para heróis destemidos, abrangendo narrativas bíblicas, mitos, histórias exóticas de piratas e tesouros, até aventuras espaciais de ficção ou feitos extraordinários de super-herói.

Paes (2010) assim aponta a presença de aventura no folclore de todos os povos:

Basta lembrar a *Odisséia*, poema épico do século X a. C. composto pelo grego Homero com base em material lendário em torno das proezas de Ulisses e seus companheiros de longa viagem de regresso a Tróia. Outro exemplo de literatura folclórica de aventuras são os contos *As mil e uma*

*noites*, que possivelmente remontam do século X de nossa era e que, em episódios famosos como “*Ali Babá e os quarenta ladrões*” ou de “*Simbad, o marujo*”, misturam lances de perigo com de magia.

Para entender estritamente a narrativa de aventura, Barbosa e Rovai (2012) propõem voltar o foco para o herói e para o mundo onde se dá a aventura, identificando uma especificidade que diferencia esse gênero dos demais onde a aventura também está presente.

Barbosa e Rovai (2012, p. 82) explicam que:

tanto nas narrativas míticas, como também naquelas que as sucederam em séculos posteriores, caso das novelas medievais de cavalaria, por exemplo, a intervenção de deuses, magos, seres e objetos mágicos no plano terreno assinala a presença do maravilhoso. Disso se beneficia o herói para alcançar o êxito da empreitada.

As autoras dão uma série de exemplos de êxitos condicionados à ajuda de objetos ou seres superiores ao herói, sem os quais ele não daria conta do desafio. Exemplos: o herói bíblico, fiel a Deus e que recebe proteção divina – Davi, José, Moisés; o herói mítico, que em geral, sendo filho de um deus ou uma deusa, recebe deles atributos extraordinários e proteção, diferenciando-se dos humanos e sendo capaz de façanhas impossíveis aos humanos, como Perseu, Jasão, Teseu, Hércules; o herói medieval, presente nas novelas de cavalaria, do século XIII, que conta, em uma das narrativas mais famosas “O rei Arthur e os Cavaleiros da Távola Redonda”, com Excalibur, a espada mágica e com ajuda do mago Merlin; o herói dos contos de fadas, aventuras difundidas a partir do século XVII por Perrault e, no século seguinte, por Hans Christian Andersen e pelos irmãos Grimm, nas quais não faltam elementos mágicos, como varinhas de fadas, madrinhãs, amuletos, reinos encantados, que tecem o maravilhoso e garantem a vitória do herói ou heroína sobre bruxas malvadas, madrastas más e até dragões.

Barbosa e Rovai (2012) apontam que no século XVII, em 1605, inicia-se uma revolução literária na Espanha, que tem como marco a obra de Miguel de Cervantes, *Dom Quixote de La Mancha*, obra que representa a “transição da cavalaria romântica para o realismo e Cervantes, por meio de seu personagem tragicômico, expressa a incompatibilidade entre o ideal romântico e a realidade”. (BARBOSA; ROVAI, 2012, p. 85). As autoras identificam que o herói Dom Quixote é de comvente humanidade, um louco, que vive o conflito entre a realidade do mundo e o sonho humano de ultrapassá-la, diferenciando completamente dos heróis das narrativas que o precederam.

Barbosa e Rovai (2012, p. 86) assim descrevem as mudanças que a obra de Cervantes instaurou:

A partir daí, o mundo maravilhoso cede lugar ao mundo real. Desaparecem dragões, monstros, magos e feiticeiras. A prática do bem e do mal, da virtude e do vício, diz respeito apenas à responsabilidade humana. O herói deverá atuar no mundo da realidade.

Continuando, as autoras explicam que, embora Dom Quixote represente uma grande mudança na forma de agir e ser do herói, ele ainda não é o representante típico do herói das narrativas de aventura.

Segundo Barbosa e Rovai (2012), é no século XIX, como o escritor francês Alexandre Dumas, criador de *Os Três Mosqueteiros*, que se consolida um novo modelo de herói. Esse herói das novas aventuras pode até possuir qualidades superiores às dos outros seres humanos, mas submete-se ao mundo natural, é mortal, sofre dor, medo, ansiedade, luta e vence os desafios sem a ajuda de seres superiores ou de objetos mágicos.

Para Barbosa e Rovai (2012, p. 87), os heróis são:

guerreiros e espadachins, como D'Artagnan; fora da lei com espírito de justiça, como é o caso de alguns piratas, de Robin Hood, de Sandokan; homens da selva, como Tarzan, entre outros, defensores de causas nobres, que travam corajosamente, lutas ferrenhas contra a injustiça, representada pelos vilões.

Paes (2010, p. 7) explica o sentido da palavra aventura e aponta algumas características do herói da moderna ficção da aventura:

O substantivo português *aventura* vem do particípio futuro latino *adventurus*, que significa "o que vai acontecer". Como o futuro é sempre uma incógnita, na própria etimologia da palavra aventura estão implícitas, pois, as ideias de imprevisto, de desconhecido, de risco. Risco que diferentemente do comum das pessoas, tão apegadas à segurança do seu mundo familiar e rotineiro, os heróis das histórias de aventuras amam enfrentar nas regiões ignotas até onde os leva o imperativo de alguma missão ou o incentivo de alguma ambição. Graças às suas qualidades pessoais de coragem, força, astúcia, tais heróis conseguem sair-se vitoriosos dos riscos e finalmente cumprir a missão ou satisfazer a ambição que os estimulou a arrostá-los.

É no século XIX, portanto, que nasce nas narrativas de aventura um outro paradigma de herói, onde os atos de heroísmo ocorrem no mundo natural, com heróis humanos, que enfrentam desafios emocionantes, que devem vencer sem a ajuda externa de deuses ou poderes mágicos. Contam apenas consigo mesmos, com sua bravura e perspicácia.

Aprofundando na compreensão do herói do romance de aventura europeu, conta-se com Bakhtin (2013, p. 116), que, ao tratar do romance de Dostoiévski, identifica a semelhança entre o herói do romance de aventura e o herói dostoievskiano:

Entre o herói do romance de aventura e o herói dostoievskiano existe uma semelhança formal muito importante para a construção do romance. Também não se pode dizer quem é o herói aventureiro. Ele não tem qualidades socialmente típicas e individualmente caracterológicas, tipo ou temperamento. Uma imagem definida como essa tornaria pesado o tema romance de aventura, limitaria possibilidades da aventura. Tudo pode acontecer com o herói aventureiro e esse pode ser tudo. Ele não é substância, mas mera função da aventura. O herói aventureiro, como o herói de Dostoiévski, é igualmente inacabado e não é predeterminado pela sua imagem.

Quanto ao outro aspecto que deve ser considerado ao caracterizarmos a narrativa de aventura, ou seja, o mundo onde se dá a aventura, Paes (2010, p. 8) destaca:

a moderna ficção de aventura nasceu no século XIX, época em que várias nações europeias cuidavam de consolidar e expandir seu império colonial na África e no Oriente. Nessas terras exóticas aos olhos dos europeus, habitadas por povos de estranhos costumes, é que se ambientam os enredos do chamado “romance geográfico de aventuras”. A selva, os desertos, os gelos polares, as montanhas e o mar, onde o perigo está de toaia o tempo todo, eram os cenários preferidos de escritores para situar a ação de seus romances de aventura.

Assim como Paes (2010), Barbosa e Rovai (2012, p. 89) apontam que o enredo:

pode desenrolar-se em épocas históricas bem datadas ou mesmo no cotidiano; em espaços arriscados ou exóticos, como mares perigosos, ilhas picos, montanhas, florestas, selvas, paragens exuberantes e longínquas, ou mesmo próximas, mas que envolvem risco e exercem forte sedução sobre a imaginação dos leitores.

Disso decorre compreender os dois elementos composicionais importantes da narrativa de aventura: o herói e o ambiente. Percebe-se que esses dois elementos, ou pelo menos um deles sempre aparece nos títulos das narrativas de aventura. Até mesmo o uso do termo “aventura” costuma ser utilizado no título das histórias deste gênero: O Conde de Monte Cristo, de Alexandre Dumas; A Ilha do Tesouro, de R. L. Stevenson; As Aventuras de Tom Sawyer, de Mark Twain. O enredo é construído de forma a dimensionar o ambiente, contextualizando e dimensionando as ações do herói, que se constituem a partir de um objetivo estabelecido pelo herói em um



determinado momento da trama. Este objetivo define uma jornada necessária de ser realizada.

As narrativas de aventura circularam inicialmente na forma de folhetins, ou seja, em partes publicadas ao longo de um período, em jornais e revistas. Posteriormente passaram a circular na forma de livros (romances de aventura). A obra toda marca o cumprimento de uma jornada completa e, em cada folhetim ou capítulo, desenvolve-se uma etapa dessa jornada, marcada por imprevistos e desafios que são superados. Ao final de cada etapa (folhetim ou capítulo) anunciam-se os perigos e riscos da próxima etapa, mantendo o interesse e a expectativa do leitor. É em cada etapa dessa jornada que as qualidades do herói vão se apresentando.

Embora as características da narrativa de aventura citadas nesses dois últimos parágrafos refiram-se à dimensão composicional do gênero, foram aqui inseridas porque se definiram em função das condições de produção do gênero e do contexto sócio-histórico do século XIX, constituindo um exemplo, na concepção bakhtiniana, de como o processo de comunicação discursiva é amplamente ativo e complexo, afetado por vários fatores do contexto.

Barbosa e Rovai (2012) localizam a origem dos romances de aventura, ou narrativa de aventura à atividade da imprensa e ao esforço de realizar a sua popularização por meio da publicação de textos ficcionais em fragmentos nos chamados folhetins dos jornais da França do século XIX. Como explica Meyer (1996, p. 57), folhetim é uma palavra de origem francesa, vem de um termo jornalístico do século XIX, *le feuilleton*, que “designa um lugar preciso do jornal: o *rez-de-chaussée* – rés-do-chão, rodapé -, geralmente o da primeira página. Tinha uma finalidade precisa: era um espaço vazio destinado ao entretenimento”, onde, a partir de 1830, textos literários passaram a ser publicados cotidianamente.

Assim, Barbosa e Rovai (2012) destacam que de um termo técnico para indicar um lugar da página passa a referir-se aos textos ficcionais publicados num enredo sequenciado de episódios bem marcados, interrompidos no seu clímax, no ponto em que os leitores estão ávidos pela continuidade da história. Meyer (1996, p. 59) assim descreve a receita que se elaborou aos poucos, e já pelos fins de 1836, “a fórmula ‘continua amanhã’ entrou nos hábitos e suscita expectativas.”. A fórmula do sucesso: a criação do suspense vai despertar no leitor a curiosidade pelo desenrolar

dos fatos a cada edição do jornal. Assim, “no começo da década de 1840 a receita está no ponto, é o filé mignon do jornal, grande isca para atrair e segurar indispensáveis assinantes.” Também contribuem para atrair o leitor o conteúdo da trama fantasiosa e melodramática, povoada de desafios e obstáculos, como injustiças, intrigas, traições, vinganças, seduções, adultérios, duelos etc. Temos aqui indicações de algumas temáticas das narrativas de aventura.

A narrativa de aventura publicada nos folhetins cumpre, dessa forma, como demonstram Barbosa e Rovai (2012), a função de atrair leitores e conseqüentemente anunciantes para os jornais. Escritores reconhecidos como Balzac e Alexandre Dumas foram convidados a desenvolver suas histórias nos rodapés dos jornais, colocando personagens em ação e narrando os acontecimentos de forma ágil, em linguagem acessível e diálogo breves. O meio de circulação inicial das narrativas de aventura determinou um estilo de linguagem – acessível, não muito formal, que se presta a uma leitura de entretenimento – que marca o gênero também no seu formato de romance. Essa linguagem agrada o público, que abrange os leitores do jornal, um meio de comunicação de massa.

As narrativas de aventura produzidas nos folhetins vão contribuir para a consolidação do jornal como veículo de circulação de massa e também para uma nova concepção de literatura, vista como entretenimento e consumo. Por tais aspectos, muitos críticos vão apontar as narrativas de aventura como literatura menor. Mesmo Bakhtin (2014, p. 204), descrevendo a estratificação que identifica como gêneros de literatura inferior, ou de segunda linha, o romance de folhetim, reconhece que

o discurso romanesco desenvolveu todas as suas possibilidades estilísticas e características apenas dele, precisamente na segunda linha. Ele revela de uma vez por todas as virtualidades contidas no gênero romanesco; nela o romance tornou-se aquilo que é.

Como os estudos literários demonstram, o romance de aventura de todas as variedades deixou marcas profundas na obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 2013) e em muitos outros escritores.

Portanto, as críticas estão superadas pelo reconhecimento atual da relevância dessas obras, hoje consagradas e representantes clássicas de novo gênero que ajudaram a construir e a popularizar: a narrativa de aventura.

É também em Bakhtin (2014, p 201) que se pode compreender as mudanças que vão ocorrer no romance em geral e no de aventura, em particular. Isso se dá a

partir da identificação de um elemento constitutivo do gênero romanesco, assim formulada: “o romance deve ser um reflexo completo e multilateral da época.”

Bakhtin (2014) demonstra o intercâmbio profícuo entre realidade e romance, que traz a característica de inacabamento de uma época, que está se fazendo, para o semântico, marcando o entrelaçamento com a ação direta das transformações da própria realidade com o romance. Assim é apontado o condicionamento do romance à realidade por Bakhtin (2014, p. 400):

O romance é o único gênero em evolução, por isso ele reflete mais profundamente, mais substancialmente, mais sensivelmente e mais rapidamente a evolução da própria realidade. Somente o que evolui pode compreender a evolução. O romance tornou-se o principal personagem do drama da evolução literária na era moderna precisamente, porque melhor que todos, é ele que expressa as tendências evolutivas do novo mundo, ele é, por isso, o único gênero nascido naquele mundo e em tudo semelhante a ele. O romance antecipou muito, e ainda antecipa, a futura evolução de toda literatura. Deste modo, tornando-se o senhor, ele contribui para a renovação de todos os outros gêneros, ele os contaminou por meio da sua evolução e pelo seu próprio inacabamento.

Como o romance se nutre da realidade, podemos compreender a mudança que ocorreu a partir das décadas de 1920 e 1930 na narrativa de aventura. O século XIX foi marcado por um grande otimismo na condição humana e em sua capacidade para superar seus problemas (fome e doenças, por exemplo), por meio da grande evolução científica e tecnológica que estava ocorrendo. O século XX sofreu com as duas Grandes Guerras “o mal estar na civilização”<sup>5</sup>. Os horrores das guerras expõem a fragilidade humana e o mundo natural não permite mais ilusão. Como explicam Barbosa e Rovai (2012, p.88), a narrativa de aventura, a partir de então, declina ou migra para outros domínios ficcionais: “espaço sideral, mundos paralelos povoados por criaturas fantásticas – dragões, anões, elfos, hobbits, trolls etc. contando com a magia de Harry Potter ou com as mutações do Homem-Aranha.” Transforma-se o herói, o tempo e o espaço. O que permanece é o prazer pela aventura. Esse tipo de aventura que envolve o sobrenatural, no entanto, devido a novos elementos composicionais, passa a se configurar como um novo gênero discursivo e é caracterizada por Todorov (2006) como literatura fantástica.

Meyer (1996, p. 416-417), conclui que o “romance-folhetim é um modo particular de produção, de criação e publicação romanesca no séc. XIX,

---

<sup>5</sup> O Mal-Estar na Civilização é o título da obra de Sigmund Freud publicada em 1929.

umbilicalmente ligado ao jornal” e assim explica as mudanças que ocorreram a posteriori:

O folhetim haveria de se metamorfosear noutros gêneros, em função de novos veículos, com espantoso alargamento de público. Entre eles, o gênero que parece tipicamente latino-americano, a grande narrativa de nossos dias, a telenovela. O Brasil deu-lhe a boa forma e a dimensão que faria dele o primeiro gênero narrativo de exportação.

De acordo com essas autoras, podemos concluir que atualmente a produção de narrativas de aventura está bastante reduzida. Talvez no cinema, a trilogia *Esqueceram de Mim*, represente um exemplo de herói enfrentando desafios e vencendo-os pelo uso de suas próprias potencialidades.

As narrativas de aventura, originalmente publicadas em folhetim, que circulam atualmente estão na forma de livros, como romances de aventura. Alguns desses foram selecionados para esta pesquisa e são citados a seguir. Uma outra narrativa de aventura selecionada para esta pesquisa, *A Ilha perdida*, já foi originalmente publicada na forma de livro em 1944.

Para finalizar a exposição das características sociocomunicativas da narrativa de aventura, convém uma palavra sobre a denominação adotada para o gênero. Nessa pesquisa, optou-se pelo termo “gênero discursivo narrativa de aventura” apesar da aparente incompatibilidade teórica dos termos “gênero” e “narrativa”. Narrativa, bem como descrição e dissertação, são formas de organização do discurso, que podem estar presentes em muitos gêneros discursivos. Marcuschi (2011) explica que a forma de organização não é o único elemento que determina um gênero discursivo. Essa dimensão linguístico-textual do gênero não é suficiente para caracterizá-lo, como já foi evidenciado neste capítulo. No entanto, no caso das “histórias de aventura”, sejam mais curtas (na forma de folhetins ou de capítulos) ou mais longas (na forma de romance), a estrutura narrativa é a única possibilidade. Decorre disso que os autores têm usado os termos “narrativa de aventura” ou “romance de aventura”. Barbosa e Rovai (2012, p. 89) usam o termo “gênero narrativa de aventura”. Optamos por esse termo porque também fica alinhado com o que aparece na Proposta Curricular de São José dos Campos: narrativa de aventura, e pode se aplicar tanto a uma narrativa mais longa, em forma de romance, quanto a uma narrativa mais curta – um capítulo de um romance –, que encerra todos os movimentos retóricos típicos do gênero, como veremos a seguir.

### 2.3.2 Características composicionais da narrativa de aventura

Para análise das características composicionais verbais e não verbais da narrativa de aventura, foram selecionadas de oito obras a seguir, um total de 20 capítulos, para compor o *corpus* desta pesquisa:

Capítulo: Os Mosqueteiros do rei e os guardas do sr. Cardeal. DUMAS, Alexandre. *Os três Mosqueteiros*.

Capítulos: O abade Faria; O desejo de vingança; O mapa do tesouro; A fuga. DUMAS, Alexandre. *O Conde de Monte Cristo*.

Capítulos: De Mompracem a Sarawak; A Helgoland; A Baía de Sarawak SALGARI, Emílio. *Os Piratas de Malásia*.

Capítulos: Os Piratas de Mompracem; Ferocidade e Generosidade; O cruzador. SALGARI, Emílio. *Os tigres de Mompracem*.

Capítulos: A viagem; O que eu ouvi no barril das maçãs; O primeiro golpe; Como iniciei minha aventura no mar; Na maré vazante; A viagem no barquinho; STEVENSON, R. L., *A Ilha do Tesouro*.

Preciosa (a estranha vila que não figura no mapa). SCHMIDT, Afonso. *Histórias de Aventuras*.

Capítulo: Peri enfrenta os Aimorés. ALENCAR, José de. *O Guarani*.

Capítulo: A Ilha. DUPRÉ, Maria José. *A Ilha Perdida*.

A seleção dessas obras visou à elaboração de uma lista de narrativas de aventura que pudessem ser sugeridas para o trabalho em sala de aula, uma vez que a Matriz Curricular de São José dos Campos indica o gênero para atividades de leitura, porém não sugere textos especificamente. No início desta pesquisa, foi identificada certa confusão que muitos materiais didáticos ou mesmo textos fazem a respeito da narrativa de aventura. Exemplos que não apresentam as características típicas desse gênero são dados como narrativas de aventura. Ficou clara a necessidade de esta pesquisa também sugerir aos professores narrativas de aventura com características bem típicas e com histórias interessantes para os alunos.

À medida que o gênero foi sendo caracterizado nesta pesquisa, notou-se que um dos desafios do trabalho com narrativas de aventura na sala de aula é o fato de os clássicos da narrativa de aventura chegarem às nossas mãos, atualmente, no

formato de romances de aventura, em geral obras bem volumosas. Nas condições de ensino atuais, torna-se impraticável a leitura de uma obra volumosa no 6º ano do Ensino Fundamental. No entanto, as próprias características do gênero mostraram uma viabilidade didática. A partir dessa pesquisa foi possível perceber que, devido ao fato de as principais narrativas de aventura terem sido publicadas em folhetim, de forma seriada, ou seja, em capítulos, estes apresentavam uma totalidade. Assim, de um romance de aventura constituído de muitos capítulos, foi possível selecionar alguns capítulos que em si encerram uma aventura completa, embora deem o gancho para a aventura seguinte (do capítulo seguinte) que pode ou não ser lida pelo aluno. Dessa forma viabiliza-se o trabalho com esse gênero discursivo em sala de aula pela seleção de capítulos de uma obra. Nessa perspectiva é que foram selecionados os capítulos citados.

Outro aspecto que orientou a seleção desses capítulos foi o da qualidade dos livros que são hoje considerados clássicos do gênero. Alexandre Dumas, Emílio Salgari e Robert Louis Stevenson são autores que executaram as suas obras com maestria e que hoje são considerados clássicos da literatura de aventura. Dessa forma, influenciaram toda uma geração posterior de autores de aventura. Selecionando alguns capítulos desses autores, podemos garantir ao aluno a leitura do que se considera o melhor do gênero, garantindo-lhes um pouco do direito à literatura, como defende Cândido (2004). Além desses capítulos de clássicos, foram selecionados outros autores dentre eles três nacionais: José de Alencar, Afonso Schmidt e Maria José Dupré.

A partir da análise das características desse *corpus*, observam-se os elementos composicionais verbais e não verbais típicos do gênero que merecem destaque na sala de aula.

Os títulos das narrativas de aventura geralmente destacam o herói, o lugar ou o objetivo da aventura, como nos exemplos já citados: O Conde de Monte Cristo e A Ilha do Tesouro.

O texto dos livros encontra-se dividido em capítulos, consequência própria do formato para o folhetim. Desenvolve-se um senso de cortes de capítulos de forma que o texto fragmentado garante a impressão de continuidade e de totalidade (MEYER, 1996). Assim, como destaca Costa, (2008, p.157), tem-se um capítulo que traz uma narrativa em si mesmo. Os capítulos são quase sempre nomeados, e

marcam cada etapa da jornada/aventura do herói. Usando como exemplo a obra de Alexandre Dumas, *O Conde de Monte Cristo*, pode-se perceber que os títulos dos capítulos se referem aos lugares (A vela negra, O Castelo de If); ao herói (O Conde de Monte Cristo) e seus antagonistas (O ressentimento de Danglars); a ações (A fuga); a objetos que são obstáculos (A carta anônima) ou alvos a serem alcançados (O mapa do tesouro).

Quanto às ilustrações, cabe destacar as capas das narrativas de aventura, que geralmente representam o herói, o lugar e os meios de transporte - como barcos, avião, jangada, canoa - e armas. Portanto, a capa traz diversos elementos da narrativa de aventura que podem ser explorados para levantamento de hipóteses sobre a obra, fazendo uma antecipação que servirá como motivador para a leitura: quem é o herói, que perigos irá enfrentar, o que pretende? Por que será que ele está num barco? No anexo, encontra-se capas de seis das oito obras de narrativa de aventura indicadas nessa pesquisa para exploração da história objetivando levantamento de hipóteses e antecipações:

Algumas obras também trazem ilustração em alguns capítulos, que retratam determinados trechos do enredo. Essas ilustrações vêm acompanhadas de legendas, ou seja, do trecho do texto ilustrado.

Observa-se o uso do rodapé para esclarecer algum termo que se refira a lugar ou tipo social não muito comum. Outra forma utilizada para contextualizar o leitor são quadros explicativos nas margens da página. Isso não é uma característica do gênero na sua origem, mas na sua publicação posterior, para garantir a compreensão de fatos e termos antigos para os leitores atuais.

Quanto a características das informações verbais, destacam-se as estruturas descritivas que caracterizam a rapidez e o inesperado das cenas de ação. As descrições dão a dimensão do perigo que o herói precisa vencer. Outro destaque é para os diálogos que marcam os pontos de virada. (PRIETO, 2014). Tem-se, de forma predominante, personagens em ação, onde os acontecimentos são narrados de forma ágil.

Com relação ao desenvolvimento do texto, podem-se observar os seguintes movimentos retóricos da narrativa de aventura, seja na jornada narrada em um capítulo, ou na obra como um todo:

- **Situação inicial das personagens, surgimento do herói:** um humano comum (vida comum) em um afazer cotidiano é apresentado ou exposto a uma situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo. Essa situação pode ser a chegada de um estranho (Quem é este homem que chega? O que ele traz? O que quer? Que cicatriz é aquela?), uma ameaça por pessoas ou situações ambientais, a curiosidade pelo desconhecido (O que tem naquele baú?).
- **Estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada:** frente à situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo, o herói decide enfrentá-la com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época (sem ajuda externa de deuses ou poderes mágicos).
- **Sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos.** O herói terá que enfrentar e vencer os perigos que vão sucessivamente apresentando-se durante cada etapa da jornada. Esses perigos e desafios que vão se ampliando são enfrentados pelo herói com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época. O herói, além de suas qualidades, que vão sendo forjadas nos acontecimentos enfrentados, conta também com a ajuda de outros personagens. Na sucessão de acontecimentos, tem-se a presença do “acaso, a Providência do folhetinista -, ou seja, a necessidade de espichar a história” (MEYER, 1996, p. 75), um acaso que ora favorece o herói, ora amplia seus desafios. Identifica-se, então uma sucessão de acontecimentos que criam suspense de forma que o herói está no meio de um desafio e outros já aparecem, por isso é uma sequência de muitas ações.
- **Momento de maior tensão da história:** em que os obstáculos/desafios se acumulam de forma a dar a impressão de que não haverá saída.
- **O desfecho do capítulo:** indica a superação do desafio daquele capítulo ou etapa da jornada. Essa vitória é apresentada como momentânea, pois as próximas dificuldades que serão enfrentadas já são sinalizadas. O final de cada capítulo leva o leitor a uma situação de suspense ou mistério, incitando-o a ler o capítulo seguinte. Portanto, cada capítulo, termina com o ‘gancho’ para o próximo capítulo. Assim cada capítulo, marca uma etapa da jornada e vai revelando as qualidades do herói: senso de oportunidade, calma, agilidade, destreza, honra, persistência e, às vezes, até egoísmo.



- **O desfecho da história:** no caso da leitura do livro todo, se dá com a superação do desafio ou perigo pelo herói que consegue atingir o objetivo almejado, assim a jornada é concluída.

O foco narrativo desse gênero pode ser o narrador observador (texto narrado em terceira pessoa) ou o próprio personagem como narrador (texto narrado em 1ª pessoa). Na obra *A ilha do tesouro*, tem-se o narrador personagem, o que contribui para uma maior aproximação do leitor com o personagem bem como uma maior tensão frente as dificuldades do herói.

Com relação ao estilo, o gênero caracteriza-se por uma linguagem acessível e diálogo breves.

Na sequência seguem exemplos de características composicionais verbais de capítulos selecionados.

### 2.3.3 Exemplos de características composicionais verbais de narrativas de aventura

Quadro 8: Movimentos retóricos do Capítulo V: “Os mosqueteiros do Rei e os guardas do Cardeal”, de “Os três mosqueteiros”

Movimentos retóricos	Exemplo dos movimentos retóricos no capítulo selecionado
<b>Situação inicial das personagens, surgimento do herói:</b> (um humano comum, vida comum)	D’Artagnan vai para Paris para encontra-se com sr. de Tréville. Não conhecia ninguém na cidade e envolve-se numa diferença de opiniões com Athos, um dos mosqueteiros do rei. Athos, embora ferido, o desafia para um duelo. (Problematiza-se a situação do duelo demonstrando a preocupação com a honra do herói. Segue descrição dos valores do herói em relação à morte, ressaltando sua coragem, bravura.)
<b>Estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada:</b> frente à situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo, o herói decide enfrentá-la com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época (sem ajuda externa de deuses ou poderes mágicos).	O herói D’Artagnan irá duelar com Athos, Porthos e Aramis. (Descrição dos adversários, suas qualidades, para ressaltar sua bravura de D’Artagnan. Sequência dialogal entre o herói D’Artagnan com Athos, depois Porthos e Aramis, testemunhas de Athos no duelo e os outros oponentes com quem vai lutar – exemplo dos desafios que se ampliam/sucedem).
<b>Sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos.</b> O herói terá que enfrentar e vencer os perigos que vão sucessivamente se apresentando e ampliando durante cada etapa da	O duelo se inicia e é interrompido pelos guardas do cardeal. D’Artagnan se junta aos mosqueteiros, que são leais ao rei. Inicia-se o duelo com D’Artagnan e os três mosqueteiros contra os cinco guardas do cardeal. (narração dos desafios que se

<p>jornada. São enfrentados com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época. O herói conta também com a ajuda de outros personagens.</p>	<p>ampliam/sucedem). (Descrição do duelo demonstrando as habilidades de D'Artagnan: agilidade, rapidez, visão do campo de batalha, escolha a quem ajudar, bravura. É utilizada muita descrição do caráter e das condições físicas dos oponentes e ambientais para valorizar as ações do herói.)</p>
<p><b>Momento de maior tensão da história:</b> os obstáculos/desafios se acumulam de forma a dar a impressão de que não haverá saída.</p>	<p>D'Artagnan vence seu duelo e vê Athos, ferido por seu oponente, pálido, mas ainda lutando. Por questão de honra D'Artagnan não pode lutar contra o adversário de Athos, mas o distrai para que seu amigo se recupere.</p>
<p><b>O desfecho do capítulo:</b> indica a superação do desafio daquele capítulo ou etapa da jornada. Essa vitória é apresentada como momentânea, pois as próximas dificuldades que serão enfrentadas já são sinalizadas no final do capítulo, dando um "gancho" para o próximo capítulo. São reveladas as qualidades do herói: senso de oportunidade, calma, agilidade, destreza, honra, persistência e, às vezes, até egoísmo.</p>	<p>Os mosqueteiros e D'Artagnan saudaram Biscarat, que se rendeu. Ajudaram os feridos, tocaram o sino e encaminharam-se, ébrios de alegria, para o palacete do Tréville. 'O Gancho' para o próximo capítulo é a dúvida do herói D'Artagnan: será recebido como aprendiz de mosqueteiro?</p>

Os limites no texto entre esses movimentos retóricos nem sempre são exatos. Por exemplo, na situação inicial das personagens, surgimento do herói, já se pode perceber o estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada e uma sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos. O autor pode articular esses movimentos retóricos simultaneamente, mas é possível numa leitura detalhada perceber as partes do texto que corresponde a esses movimentos.

Segue um exemplo dos movimentos retóricos do capítulo A fuga, da obra O Conde de Monte Cristo, de Alexandre Dumas, adaptada por Heloísa Prieto. No início desse capítulo, observa-se essa articulação dos movimentos retóricos.

Título do capítulo marca a ação

## CAPÍTULO 11

### A fuga

101

Série de acontecimentos que se sucedem.

Acaso da morte do abade.

**Surgimento do herói:** homem comum diante da morte de um amigo.

Passadas algumas semanas, o abade sofreu uma crise fatal. Os carcereiros o enfiaram dentro de um saco e o deixaram no leito até a hora do enterro. Assim que saíram da cela, Dantès correu até a cela do amigo para ficar ao seu lado. Desesperado, o jovem se sentia profundamente só. A ideia de suicidar-se o assombrava. Mas a lembrança da amizade o ajudava. Dantès sabia que o abade lhe ensinara tudo o que sabia e ficaria decepcionado se desistisse de viver.

Possibilidade/ alternativa excluída devido aos valores aprendidos. O que demonstra inteligência, reflexão por parte do herói.

— A morte! Não vale a pena viver tantas coisas, aprender tanto para morrer! Não, quero viver, quero reconquistar a felicidade que me foi roubada. Quero punir meus inimigos. Agora, eles todos estão ocultos, mas saberei descobrir onde estão e minha vingança será impietosa. Como escaparei daqui? Se não fizer nada, ficarei preso até meu último dia! Serei exatamente como o abade!

Motivação e estabelecimento de uma meta/ objetivo o que determinará a jornada: vingança.

Desafio a ser superado: escapar da prisão.

Assim que pronunciou essa frase, Dantès ficou imóvel, de olhos fixos. Aquelas palavras lhe deram uma ideia. Ele hesitou, depois levantou o manto que cobria o corpo do amigo,

Série de **ações** do personagem (pronunciou, ficou, deram, hesitou, levantou) que marca um **suspense**: qual é a ideia?

Ele o abriu e retirou de dentro do saco o corpo do abade, levou-o para sua cela, colocou-o na sua cama e o cobriu com cobertas, abraçou o amigo uma última vez, virou sua cabeça na direção da parede, para que o carcereiro pensasse que ele estava adormecido. Finalmente, regressou à cela do abade, enfiou-se no saco, fechou a abertura e ficou imóvel.

**Suspense:** o que vai acontecer? Descobrirão?

Série de ações do herói: abriu, retirou, levou, colocou, cobriu, abraçou, virou, regressou, enfiou-se, fechou, ficou. A ideia do herói é revelada na ação, não é antecipada-continuidade do suspense. Demonstra iniciativa, criatividade, cuidado.

Qualidade do herói: controlar-se (calma).

Dentro do saco, o jovem tentava manter a calma, enquanto aguardava que alguém viesse buscá-lo. Seu plano era o seguinte: depois de ter sido depositado sobre um túmulo no cemitério, ele seria coberto de terra. Quando a noite chegasse, a terra ainda estaria fofa e úmida, de modo que ele conseguiria fugir.

Revelação do plano do herói para escapar da prisão.

A noite caiu. Dantès ouviu passos. Era o carcereiro que viera buscar o cadáver. Dois homens entraram na cela, aproximaram-se da cama e apanharam o saco pelas duas extremidades.

Sucessão de ações: ouviu (suspense), viera buscar, entraram, aproximaram-se, apanharam.

Série de ações que vão revelando a viabilidade do plano do herói. Já está fora da cela.

— Você amarrou a ponta? — perguntou um deles.  
— Não, farei isso depois — respondeu o outro.  
O falso cadáver foi colocado sobre uma maca. Os carcereiros saíram e subiram uma escada. Repentinamente, Dantès percebeu que o ar ficava puro. Também sentiu cheiro de mar. Finalmente, os homens voltaram, levantaram a maca, deram cerca de vinte passos e a colocaram no solo.

Imprevisto: objeto pesado e “amarraram seus pés com uma corda.”

“Onde estou?“, pensava Dantès, quando percebeu que um objeto pesado era colocado ao seu lado. Em seguida, sentiu que amarravam seus pés com uma corda.

— Então, você vai amarrar o saco agora? — perguntou um dos homens.

— Sim, vou dar um nó bem forte.

— Então, ande logo.

Os dois homens ergueram a maca e caminharam um pouco. Dantès ouviu o ruído do mar batendo nos rochedos. Repentinamente, os homens pararam.

— Vamos lá — disse um deles —; um, dois, três e já!

Ao mesmo tempo, Dantès sentiu como se fosse jogado no vazio e estivesse atravessando o ar como um pássaro ferido. Depois, caiu e caiu, até que seu corpo, com um barulho assustador, rasgasse as águas geladas como uma flecha.

O jovem fora jogado ao fundo do mar, amarrado a uma bola de ferro pesando dezoito quilos.

O mar era o cemitério do Castelo de If.

103

Aumento da dificuldade do herói para escapar.

Suspense: algo diferente do que o herói imaginou vai acontecer.

Desfecho: Uma parte da jornada foi vencida: escapou da prisão. Contudo o Capítulo termina no Clímax - o cemitério era o mar: o herói vai sobreviver? Como conseguirá escapar? Só lendo o próximo capítulo para saber.

Descrições que dimensionam o desafio que o herói terá que superar para sobreviver.

A partir das regularidades do gênero observadas na análise do *corpus*, apresenta-se no quadro abaixo uma síntese de características ensináveis do gênero narrativa de aventura, úteis para subsidiar o trabalho do professor e que se constituem num modelo didático do gênero para a elaboração das sequências didáticas de leitura e de produção escrita. Estas serão abordadas no capítulo 3.

Quadro 9: Características do gênero discursivo narrativa de aventura

<b>Dimensões ensináveis do gênero</b>	
<b>Aspectos sociocomunicativos: propósito comunicativo; temática; estilo; condição de produção, circulação e recepção</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalidade (propósito comunicativo) do gênero</li> <li>• Assunto(s) que se pode(m) abordar</li> <li>• Quem escreve(u)</li> <li>• Onde o gênero circula</li> <li>• Fontes de informações para a produção escrita</li> <li>• Dois elementos importantes da narrativa de aventura</li> <li>• O herói</li> <li>• Estilo</li> <li>• Público alvo</li> <li>• Tipo de resposta do leitor ao texto (atitude responsiva)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distrair, entreter, proporcionar um momento de deleite e de emoções a partir de uma narrativa ficcional, de natureza literária.</li> <li>• Injustiças, intrigas, traições, vinganças, seduções, adultérios, duelos, a busca de um tesouro, aventuras de piratas no mar.</li> <li>• Escritores como Alexandre Dumas, Emílio Salgari, Robert Louis Stevenson, Jack London entre outros, principalmente no século XIX e início do século XX. Atualmente a produção de narrativas de aventura escritas está bastante reduzida. No cinema, um exemplo de narrativa de aventura é a trilogia “Esqueceram de Mim”.</li> <li>• Inicialmente, na Europa, as narrativas de aventura circularam na forma de folhetins, ou seja, em partes publicadas em jornais e revistas. Posteriormente passaram a circular na forma de livros, divididos em capítulos, cada um desenvolvendo uma etapa da jornada do herói.</li> <li>• Notícias, relatos de viagens, processos judiciais; viagens realizadas pelo próprio escritor, que fornece informações sobre lugares e povos considerados “exóticos”. No séc. XIX, os europeus estavam conhecendo povos e lugares (florestas, mares) de outros continentes, o que instigava a curiosidade sobre aventuras e perigos que esses lugares proporcionavam.</li> <li>• O ambiente e o herói. O enredo é construído de forma a dimensionar o ambiente, contextualizando e dimensionando as ações do herói, que se constituem a partir de um objetivo estabelecido em um determinado momento da trama. Este objetivo define uma jornada necessária de ser realizada.</li> <li>• Percebe-se que esses dois elementos, ou pelo menos um deles sempre aparece nos títulos das narrativas de aventura: O Conde de Monte Cristo; A Ilha do Tesouro.</li> <li>• Pode até possuir qualidades superiores às dos outros seres humanos, mas submete-se ao mundo natural, é mortal, sofre dor, medo, ansiedade, luta e vence os desafios sem a ajuda de seres superiores ou de objetos mágicos.</li> <li>• Linguagem acessível e diálogos breves</li> <li>• Quem gosta de aventura, do suspense deste gênero, que torce pelo herói, que “viaja” nos lugares e nas situações de perigo enfrentados pelo herói.</li> <li>• O leitor se diverte e torce pelo herói. Embora seja uma obra ficcional, contribui para a reflexão do leitor sobre diferentes lugares, povos, culturas e de valores.</li> </ul>

<b>Elementos composicionais visuais e verbais</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elementos visuais</li> <li>• Características das informações verbais</li> <li>• Estilo</li> <li>• Foco narrativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Algumas ilustrações de determinados trechos do enredo na capa e no meio do texto.</li> <li>• Título: geralmente destacando o herói, o lugar ou o objetivo da aventura.</li> <li>• Livro dividido em capítulos (quase sempre nomeados) que marcam cada etapa da jornada/aventura do herói. Legenda nas ilustrações reproduzindo o trecho do texto ilustrado; rodapé para esclarecer algum termo que se refira ao lugar ou tipo social não muito comum.</li> <li>• Muitas descrições para dar a dimensão do perigo que o herói precisa vencer.</li> <li>• Diálogos rápidos. Alguns marcam os pontos de virada da situação que o herói está enfrentando.</li> <li>• Os acontecimentos são narrados de forma ágil, com vocabulário simples, linguagem acessível.</li> <li>• Pode ser o narrador observador (texto narrado em terceira pessoa) ou o próprio personagem como narrador (texto narrado em 1ª pessoa).</li> </ul>
<b>Movimentos retóricos esperados para o desenvolvimento do texto, seja na jornada narrada em um capítulo, ou na obra como um todo</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial das personagens, surgimento do herói</li> <li>• Estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada</li> <li>• Sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos</li> <li>• Momento de maior tensão da história</li> <li>• O desfecho do capítulo</li> <li>• O desfecho da história</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Um humano comum (vida comum) em um afazer cotidiano é apresentado ou exposto a uma situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo. Essa situação pode ser a chegada de um estranho (Quem é este homem que chega? O que ele traz? O que quer? Que cicatriz é aquela?), uma ameaça por pessoas ou situações ambientais, a curiosidade pelo desconhecido (O que tem naquele baú?).</li> <li>• Frente à situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo, o herói decide enfrentá-la com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época (sem ajuda externa de deuses ou poderes mágicos).</li> <li>• O herói terá que enfrentar e vencer os perigos que vão sucessivamente se apresentando e ampliando durante cada etapa da jornada. São enfrentados com coragem, prudência, estratégias criativas, ou armas comuns para a época. O herói conta também com a ajuda de outros personagens.</li> <li>• Os obstáculos/desafios se acumulam de forma a dar a impressão de que não haverá saída. Alguns capítulos encerram-se no clímax.</li> <li>• Indica a superação do desafio daquele capítulo ou etapa da jornada. Essa vitória é apresentada como momentânea, pois as próximas dificuldades que serão enfrentadas já são sinalizadas no final do capítulo, dando um ‘gancho’ para o próximo capítulo. São reveladas as qualidades do herói: senso de oportunidade, calma, agilidade, destreza, honra, persistência e, às vezes, até egoísmo.</li> <li>• No caso da leitura do livro todo, se dá com a superação do desafio ou perigo pelo herói que consegue atingir o objetivo almejado, assim a jornada é concluída.</li> </ul>

## **CAPÍTULO 3**

### **FUNDAMENTOS TEÓRICOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE NARRATIVAS DE AVENTURA**

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos sobre leitura, sequência didática e projetos de produção escrita de um gênero discursivo. Esses são necessários para a articulação com os fundamentos teóricos sobre o gênero discursivo narrativa de aventura, apresentados no capítulo 2, a fim de que se possa responder à segunda pergunta desta pesquisa: Como podem ser organizadas sequências didáticas de leitura e produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades, de acordo com os pressupostos teóricos desta pesquisa?

O capítulo inicia-se com a fundamentação de leitura, traçando o percurso dos estudos linguísticos sobre o tema culminando no conceito de leitura na perspectiva sociocognitiva, que é a que orienta as atividades de leitura propostas. Em seguida, apresenta o conceito de sequência didática, a proposta de organização de um projeto de produção escrita de um gênero discursivo que será adotada nesta pesquisa e as sequências didáticas para leitura e produção escrita de narrativas de aventura. Conclui-se o capítulo com as considerações sobre as habilidades de leitura e de produção escrita contempladas nas sequências didáticas propostas.

#### **3.1 A leitura da perspectiva sociocognitiva**

No decorrer da história, os estudos linguísticos sobre o processo de leitura, desenvolveram diferentes abordagens sobre este tema. A compreensão desse processo é fundamental para contribuir com práticas pedagógicas mais eficientes na escola visando a desenvolver no aluno a aquisição das habilidades de leitura necessárias para o exercício da cidadania, principalmente diante dos resultados insuficientes em leitura apresentados pela maioria dos estudantes brasileiros.



Destes estudos, três concepções teóricas de leitura serão aqui enfocadas: a leitura como decodificação, a leitura como ação cognitiva ou interativa e finalmente a leitura como ação cognitiva e social, essa última expressa na concepção sociocognitiva. Dessas diferentes abordagens de leitura, decorrem diferentes concepções de sujeito, língua, texto e de sentido (KOCH, 2010), sendo possível observar ampliações e rupturas dessas noções de uma abordagem para outra.

Na concepção de compreensão como decodificação, “o sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e ações” (KOCH, 2010, p. 9) é concebido como isolado no processo (MARCUSCHI, 2008). Assim a língua, baseada na noção de código, seria uma “representação do pensamento do sujeito” (KOCH, 2010, p. 9), seria um veículo ou instrumento de construção do sentido, estaria “na perspectiva de uma semântica lexicalista, uma noção de referência extensionalista na relação linguagem-mundo e uma concepção de texto como continente” (MARCUSCHI, 2008, p. 237). “O texto é visto como um produto – lógico – do pensamento do autor,” (KOCH, 2010, p.10), portador de significações e conteúdos objetivos, cabendo aos leitores apreenderem o sentido objetivamente neles revelados, tendo sempre o mesmo sentido, em qualquer situação de leitura. Para essa concepção, bastaria o conhecimento do código utilizado para realizar a leitura. Nesse processo, também conhecido como *bottom up*, “o leitor perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico” (SOLÉ, 1998, p. 23). Nessa concepção teórica de leitura, acreditava-se que uma única compreensão seria possível por todos os leitores. Daí decorreram propostas de ensino que vigoraram nos últimos cinquenta anos, que atribuíam grande importância às habilidades de decodificação, mas desconsiderando o papel do leitor no processo de leitura, como explica Marcuschi (2008).

Solé (1998) nos explica que outro modelo, também hierárquico, porém afirmando o contrário, chamado *top down*, propunha que o leitor não realiza a leitura letra por letra, mas utilizava seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para realizar antecipações sobre o texto, aportando-se neste para verificá-las. “Assim, quanto mais informações possuir o leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação” (SOLÉ, 1998, p. 24). Neste modelo, o processo de compreensão era entendido como descendente – do leitor

para o texto, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto seria processado. As propostas de ensino a partir deste modelo enfatizavam o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação”. (SOLÉ, 1998, p. 24).

No final da década de 70 e nos anos 80, esses dois modelos de leitura começaram a ser questionados. Zigmond (1999 apud Souza, 2009) demonstrou que os processos cognitivos são mais complexos, pois envolvem a codificação visual, ortográfica, fonológica, semântica, sintática e pragmática. Numa abordagem cognitiva de leitura, também chamada de interativa ou interativista (o termo refere-se à interação de processos durante a leitura), propôs-se que o leitor utilizaria simultaneamente seu conhecimento de mundo e de texto para construir uma interpretação sobre o texto. Solé (1998, p. 23) define leitura por essa perspectiva, que vigorou pelos anos 80 e 90 do século XX:

a leitura é o processo mediante o qual se compreende a língua escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

Essa concepção, portanto, considera que a compreensão da leitura resulta da interação dos dois modelos de processamento – *top down* e *bottom up*. Assim, ultrapassou-se o reducionismo do código e a época das adivinhações, não sendo suficiente nem decodificar o texto, nem entendê-lo em linhas gerais (LÖBLER, 2010).

Percebe-se a grande importância dos conhecimentos prévios do leitor para a compreensão do texto. Nessa fase da abordagem cognitiva, os conhecimentos prévios considerados eram os linguísticos, textuais, de mundo ou enciclopédicos, que precisam ser acionados antes e durante a leitura para propiciar uma interpretação do texto. Os conhecimentos linguísticos se referem ao léxico, à sintaxe e à coesão interna; os textuais são os conhecimentos quanto à organização textual; os conhecimentos de mundo ou enciclopédicos são os saberes do leitor sobre conhecimentos gerais, incluindo o assunto do texto. Ao mobilizar os conhecimentos prévios e associá-los às informações explicitadas pelo texto, acreditava-se que o leitor poderia preencher as lacunas textuais, construindo uma representação mental do texto, ou seja, produzindo inferências. Naturalmente, a falta de conhecimentos

prévios sobre o assunto do texto afetaria a construção de inferências. (SOUSA, 2009).

A abordagem cognitiva de leitura trouxe contribuições significativas para a prática de leitura em sala de aula a partir das pesquisas que mostraram que os leitores proficientes desenvolvem estratégias (procedimentos) de leitura eficientes. A partir do estudo dessas estratégias, muitas de natureza cognitiva, ou seja, realizadas automaticamente, sem que o leitor soubesse explicitá-las verbalmente, mostrou-se que é possível ensinar aos leitores inexperientes estratégias metacognitivas de leitura. Essas estratégias, usadas conscientemente para relacionar os conhecimentos prévios com as informações do texto, contribuem para o leitor construir sentidos para o texto por meio de inferências.

A noção de inferência mostrou-se importantíssima para a concepção cognitiva de leitura, dentre os fatores envolvidos na compreensão do texto.

Kato (1985) afirma que as inferências são fundadas em nossa experiência, em nosso conhecimento de mundo, e que os autores de um texto esperam que o leitor complete lacunas do texto a partir de seus conhecimentos. Assim, os sentidos são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo autor, num processo de co-autoria.

Segundo Marcuschi (1996), pode-se admitir que a compreensão se dá como um processo inferencial, ou seja, como uma atividade de construção de sentidos em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos. Portanto, a partir da abordagem cognitiva entende-se que não há apenas um sentido permitido, mas muitas possibilidades de sentidos, pois, na dependência dos conhecimentos prévios do leitor e das informações do texto, diferentes interlocutores poderão construir interpretações diferentes do mesmo texto.

Sobre o processo inferencial, Marcuschi (1999, p. 103) propõe um esquema geral das inferências que mostra que nem todas são do mesmo tipo:

- (A) INFERÊNCIAS LÓGICAS: Dedutivas, indutivas, condicionais.  
Baseadas sobretudo nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições.
- (B) INFERÊNCIAS ANALÓGICO-SEMÂNTICAS: por identificação referencial, por generalização, por associações, por analogia, por composições ou decomposições.  
Baseadas sempre no *input* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas.
- (C) INFERÊNCIAS PRAGMÁTICO-CULTURAIS: convencionais, experienciais, avaliativas, cognitivo-culturais: baseadas nos

conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

O nível de inferência pragmático-cultural, comenta o autor, não é atingido pela maioria dos leitores.

Coscarelli (2002, p.11) também explica o conceito de inferência a partir da abordagem cognitiva, pela qual

a compreensão de um texto escrito é o resultado da combinação de, pelo menos, duas fontes de informação: o texto e o conhecimento do leitor. Na construção do significado, o leitor deve lançar mão dos seus esquemas e preenchê-los conforme indicado pelo texto [...]É preciso chamar a atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ou ouvinte adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido, com o aval desse estímulo.

A autora ressalta, bem como o fizeram Kato (1985), Kleiman (1993) e Solé (1998), que um outro fator que têm muita influência na construção do sentido do texto é o objetivo da leitura. O leitor precisa ter objetivo(s) de leitura para realizar operações cognitivas que contribuirão para a construção de inferências.

Dessa abordagem cognitiva de leitura, destacaram-se para o ensino a importância dos conceitos de conhecimento prévio do leitor, de estratégias de leitura, de inferências, de objetivos de leitura.

As pesquisas que se seguiram à abordagem cognitivista de leitura na década de 90 indicaram que os processos cognitivos envolvidos nessa atividade eram mais complexos do que havia sido descrito até o momento. Como explica Koch (2005), a separação entre exterioridade e interioridade característica dos estudos cognitivos foram questionados, produzindo uma compreensão mais ampla dos fenômenos mentais e sociais e das relações entre eles.

Assim sendo, o texto passa ser visto como o próprio *lugar* da interação e os interlocutores como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes, mas, sobretudo, a sua reconstrução no momento da interação verbal. (KOCH, 2005, p. 6).

Assim, uma abordagem sociocognitiva da leitura incorpora aspectos sociais, culturais e interacionais à compreensão do processamento cognitivo e baseia-se no fato de que grande parte dos processos cognitivos acontece na sociedade e não exclusivamente nos indivíduos, explica a autora.

No campo da Linguística, a concepção sócio-histórica de linguagem, advinda de abordagens discursivas da linguagem, dentre elas a do filósofo russo Bakhtin (2011), contribuiu também para fundamentar a concepção sociocognitiva de leitura. Do conceito de gênero discursivo desse autor, já abordado no capítulo 2, decorreu uma ampliação do conceito de texto, agora entendido como um exemplar de um gênero discursivo, um evento comunicativo constituído das dimensões sociocomunicativa, verbal e visual (não-verbal). Essa “virada discursiva” no campo dos estudos linguísticos, como denominou Rojo (2005), ampliou a visão de língua, de contexto, de sujeito, de texto e, conseqüentemente, de leitura, a partir dos anos 2000.

Na perspectiva bakhtiniana, a leitura deve ser entendida na complexidade do processo ativo da comunicação discursiva. Essa complexidade se refere ao papel do ouvinte/leitor, que “ao perceber e compreender o significado linguístico do discurso ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, ou seja, o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

Portanto, como afirma Bakhtin (2011, p. 272), “toda compreensão plena real é ativamente responsiva”, sendo cada enunciado “um elo na corrente organizada de outros enunciados”. Como explica Fiorin (2009), os enunciados estabelecem-se a partir de outros enunciados circulantes no mundo, por isso estão repletos de ecos e lembranças desses outros enunciados. Assim estabelecem relações dialógicas entre distintas posições. O enunciado revela a posição de autoria, um todo de sentido que possibilita uma resposta. Como réplicas de um diálogo, os enunciados têm destinatário. Perceber essas relações dialógicas, ou seja, o dialogismo constitutivo do enunciado, é imprescindível para a sua compreensão oral ou escrita.

Observa-se a grande contribuição de Bakhtin no avanço do entendimento da leitura na perspectiva sociocognitiva, a partir do final do século XX. Nela os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH, 2010). Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 240) explica: “a língua se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto”, constituindo um “fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e dos falantes.” A língua é concebida como atividade e por isso

não se caracteriza por uma semântica imanente, ou seja, que prevê sentidos prontos, plenos e autônomos. É um sistema simbólico e permite uma pluralidade de significações, explica o autor. Desta forma, o texto é um processo concebido como um evento comunicativo. Quando o autor ou falante de um texto diz uma parte ele supõe outra parte como de responsabilidade do leitor ou ouvinte. Por isso, a atividade de produção de sentido é uma atividade de coautoria, sendo os sentidos parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor – inferidos. Como processo, o texto se acha em permanente elaboração ao longo da história e ao longo das diversas recepções dos diversos leitores, sempre com várias alternativas de compreensão. (MARCUSCHI, 1996).

Na atividade de compreensão, consideram-se as informações textuais e todos os outros conhecimentos do leitor, inclusive sobre a situação de comunicação que aquele exemplar de um gênero discursivo instaura. A inferência é uma atividade cognitiva que se realiza quando se reúnem algumas informações conhecidas para se chegar a outras informações novas. Pressupondo conhecimentos partilhados pelo autor e leitor, o processo inferencial vai muito além de extrair informações explícitas do texto: é uma atividade de produção de sentidos. O leitor age sobre o texto. Assim, nessa concepção mais atual de leitura, acrescentaram-se aos conhecimentos prévios da abordagem cognitiva (linguísticos, textual e enciclopédico) os conhecimentos do processo interacional da situação de comunicação e de suas normas, que incluem aspectos históricos, culturais, ideológicos que se materializam nas instituições, nas vivências sociais, na produção e na recepção dos enunciados. (MARCUSCHI, 1996).

Contudo, permitir várias leituras não significa dizer que compreender um texto é uma atividade que vale tudo. Permitir muitas leituras não é mesmo que infinitas leituras. Compreender é uma atividade de seleção, reordenação e reconstrução. Explica Marcuschi (1996) que, como ninguém é dono exclusivo do(s) sentido(s) do texto,

o sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estão situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições, sobretudo as condições em que ele é produzido e lido. (MARCUSCHI, 1996, p. 81).

Concluí-se que a escola precisa incorporar às suas práticas pedagógicas as contribuições trazidas pela abordagem sociocognitiva de leitura para garantir a

compreensão dos textos por parte dos alunos, ultrapassando assim as práticas escolares antigas apontadas por Marcuschi (1996), que se limitavam aos exercícios de cópia (decodificação). Esses exercícios se restringiam à identificação de fatos e dados objetivos do texto, portanto, insuficientes para promover a sua compreensão inferencial. Somente com práticas que garantam a leitura de uma extensa variedade de gêneros discursivos, a partir de atividades que promovam a análise das condições sócio-históricas e ideológicas de sua produção, e que colocam o leitor como produtor de outro texto, ou seja, por meio de um processo inferencial e dialógico, é que veremos desempenhos melhores dos estudantes brasileiros nas avaliações oficiais de leitura.

A partir desses pressupostos teóricos e da proposta inicial de Lopes-Rossi (2005), o Projeto Observatório/Unitau, do qual esta pesquisa faz parte, propõe sequências didáticas de leitura que articulam conceitos fundamentais da abordagem sociocognitiva de leitura, como acionamento de conhecimentos prévios do leitor, estabelecimento de objetivos de leitura, estratégias de abordagem do texto para a produção de leitura inferencial em vários níveis de dificuldade, e ainda conceitos relativos à natureza do gênero discursivo alvo da leitura, como suas dimensões sociocomunicativas, composicionais verbais e não verbais e suas relações dialógicas.

As sequências didáticas de leitura propostas pelo Projeto Observatório/Unitau são organizadas em quatro procedimentos com base em: 1) conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo (ênfase nos seus aspectos sociocomunicativos); 2) formulação de objetivos para a primeira leitura do texto completo; 3) Perguntas inferenciais que mobilizam diversas habilidades linguísticas e cognitivas, enfocando partes específicas do texto e características constitutivas do gênero discursivo alvo da leitura; 4) apreciação crítica da qualidade das informações do texto e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece com outros textos e discursos e com o leitor.

Detalhes dessa proposta de sequência didática de leitura serão apresentados na sequência.

### 3.2 O conceito de sequência didática

O trabalho com sequência didática diz respeito a como ensinar leitura e produção escrita na escola; qual caminho percorrer para desenvolver práticas que garantam a leitura e produção de textos na perspectiva de gêneros discursivos.

Devido à complexidade dos conceitos que envolvem a leitura e a produção escrita, tem-se consolidado a organização do trabalho pedagógico por meio de sequência didática, que consiste no “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), do grupo de pesquisadores da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genebra.

A sequência didática busca garantir um conjunto de atividades articuladas que promovam a análise das condições sócio-históricas e ideológicas de um gênero discursivo considerando a leitura de exemplares deste gênero e sua produção, sendo necessário, neste sentido, colocar o leitor como produtor de outro texto, ou seja, envolvendo o aluno em situações de uso real da linguagem, garantido o desenvolvimento de processos criativos e adequados às situações de comunicação.

O trabalho com sequência didática alinha-se às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), que apontam alguns encaminhamentos metodológicos para o ensino da língua, dando destaque ao texto, entendido como exemplar de um gênero discursivo. O texto, enquanto unidade de sentido, passa a ser ponto de partida e de chegada do uso da linguagem. Incorporando as contribuições da linguística atual que ampliaram o conceito de linguagem, as propostas de escuta e de leitura visam uma compreensão que é ativa e não mais de decodificação e de silêncio. Nesse mesmo sentido, as atividades de produção escrita não podem ser realizadas apenas para a correção do professor. “As situações didáticas têm como objetivo levar o aluno a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e propósitos comunicativos” (BRASIL, 1998, pg. 19), garantindo-se assim o exercício da cidadania.

Embora esteja sendo destacada a importância da produção de textos a partir de uma situação de uso real, Bueno (2011) também lembra que o gênero discursivo, enquanto objeto de ensino na escola, sofre alterações, ao menos parciais, para



corresponder aos objetivos didáticos: escolha de certas dimensões em detrimento de outras, tratamento simplificado, entre outros. Concluindo, Bueno (2011, p 36) demonstra que “desta forma, o gênero na escola será sempre uma variação do gênero de referência.”

Tanto Bueno (2011) como Gonçalves (2009) destacam as contribuições das pesquisas do grupo da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Genebra, em relação às orientações pedagógicas de como trabalhar com gêneros na sala de aula a partir dos conceitos de modelo e sequência didática.

O modelo didático é construído considerando o estudo sobre determinado gênero discursivo, de âmbito científico, expondo suas características. Por meio desse estudo, destacam-se as dimensões ensináveis do gênero que vão orientar a sequência didática a ser elaborada pelo professor.

Gonçalves (2009) demonstra que a construção de uma sequência didática advém de um bom modelo didático. É ele que explicitará os conhecimentos do gênero a serem posteriormente ensinados. Por isso, o modelo didático é uma ferramenta pragmática para orientar o trabalho docente. Ele acaba por constituir-se num programa de ensino que vai nortear as ações docentes em sala de aula.

Percebe-se que, além do conceito de modelo didático e de sequência didática, um outro é fundamental para garantir o sucesso das intervenções pedagógicas que visem ampliar o domínio das habilidades de leitura e produção escrita dos discentes: os projetos.

Como aponta Lopes-Rossi (2011), tendo o gênero como unidade básica de trabalho, o desenvolvimento de projetos de leitura e de produção escrita tem se consolidado como proposta de trabalho pedagógico que melhor atende ao objetivo de levar o aluno a dominar as situações de comunicação, fazendo uso dos gêneros mais adequados a cada situação. Isso decorre do fato de o projeto propor uma situação de uso real do gênero, ou o mais real possível para as situações escolares, o que é necessário para o trabalho com texto na perspectiva enunciativo-discursiva.

Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p.82), o desafio do trabalho em sala de aula é:

criar contextos de produção precisos, efetivar atividades e exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessário para o

desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Continuando, os autores esclarecem que este é o objetivo de uma sequência didática: contribuir para que o aluno domine melhor um gênero discursivo, possibilitando escrever e falar de maneira mais adequada à situação de comunicação.

Schneuwly e Dolz (2004) alertam para o fato de que uma sequência didática não dá conta da totalidade do trabalho necessário para levar os alunos ao domínio da língua. Ela é parte de um conjunto de ações que se apoiam em conhecimentos já construídos e possibilitam o aperfeiçoamento das habilidades de leitura e de escrita centradas na aquisição de procedimentos e práticas.

O trabalho com sequência didática desenvolvido no âmbito de um projeto inscreve-se na “perspectiva teórica construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.93).

O ensino realizado por meio de sequência didática constitui uma ferramenta metodológica de valor reconhecido para proporcionar a apreensão de objetos culturais e conteúdos mais complexos, como é o caso dos gêneros discursivos.

### **3.3 Projeto de leitura e de produção escrita de um gênero discursivo**

No esforço de dar continuidade e contribuir para o trabalho pedagógico, alinhado à perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, Lopes-Rossi (2011a) expõe as principais características de projetos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos. Esses projetos são organizados em sequências didáticas divididas em módulos, um pouco diferentes da proposta realizada pelos pesquisadores do Grupo de Genebra e incorporando contribuições de outros teóricos, como Swales (2009).

A proposta de um projeto de leitura e de produção escrita sugerida por Lopes-Rossi (2011) é composta de três módulos didáticos, a saber:

1º. Módulo didático: Leitura, visando a apropriação das características do gênero discursivo em foco;

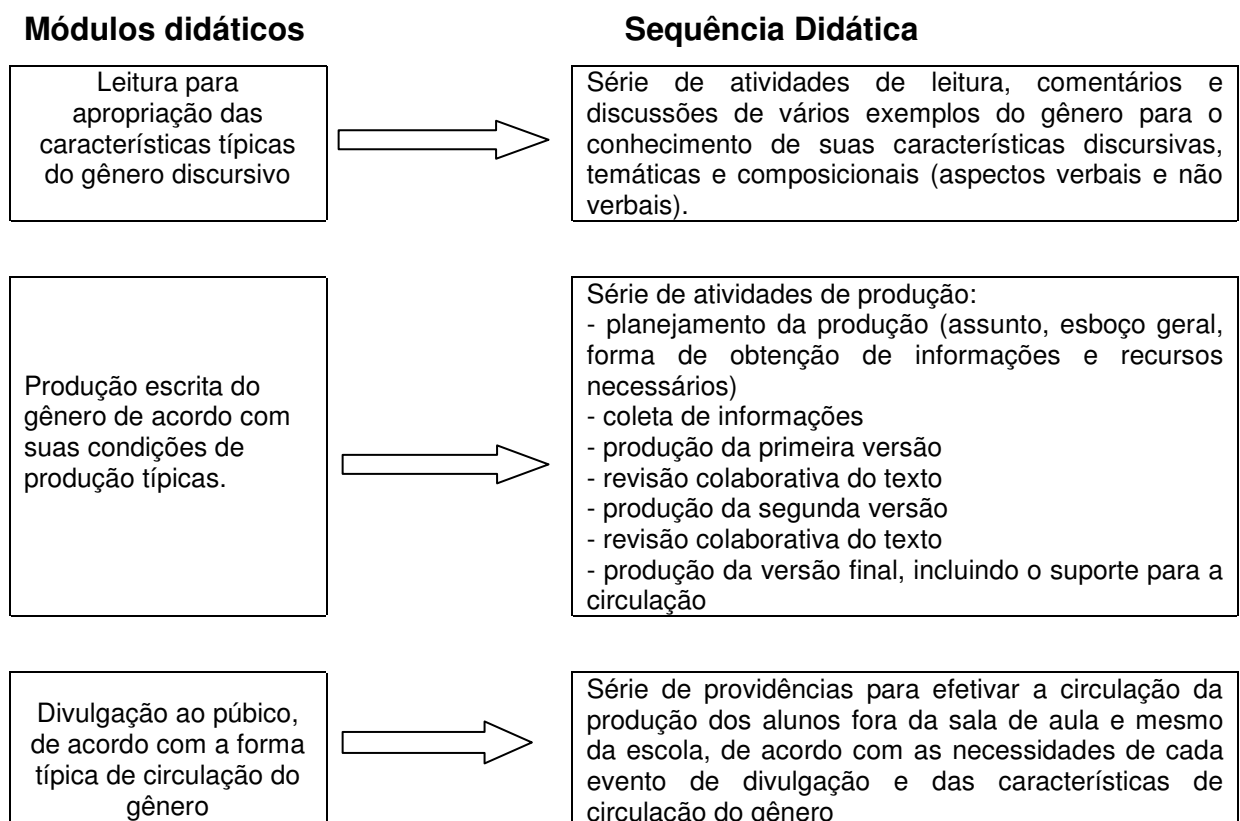
2º. Módulo didático: Produção escrita do gênero de acordo com suas condições típicas de produção;

3º. Módulo didático: Divulgação ao público, de acordo com a forma típica de circulação do gênero;

Cada módulo desenvolve uma série de atividades organizadas em sequências didáticas de leitura e de produção escrita, de acordo com o modelo didático do gênero.

Como é possível observar na organização dos módulos, Lopes-Rossi (2011a, p.72), indica que, embora nem todo trabalho com leitura resulte em uma produção escrita, esta, exige “sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características do gênero que produzirão”, por isso se deva iniciar o projeto pela sequência didática de leitura (primeiro módulo didático).

No esquema a seguir é possível observar as atividades que compõem cada um dos módulos de um projeto, conforme proposto por Lopes-Rossi (2011a, p. 72):



No primeiro módulo, de leitura, Lopes-Rossi (2011a, p. 74), esclarece que “a proposta é levar o aluno a discutir, comentar e conhecer as condições de produção e

circulação do gênero discursivo escolhido para o projeto.” Segundo a autora, esta etapa se realiza por meio da leitura de vários exemplos do gênero, sendo fundamental garantir o contato do aluno com o portador.

Lopes-Rossi (2015), propõe quatro procedimentos básicos no módulo de leitura:

- 1º. Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre o gênero e o assunto;
- 2º. Leitura global para identificação dos elementos mais destacados de um determinado gênero e estabelecimento de objetivos de leitura;
- 3º. Leitura detalhada e inferencial de partes específicas do texto;
- 4º. Posicionamento crítico do leitor com relação às informações do texto e percepção de relações dialógicas que o texto estabelece com outros textos.

No primeiro procedimento de leitura serão observados, segundo Lopes-Rossi, 2011a, p. 74), os aspectos sociocomunicativos do gênero, buscando entender as condições de produção e circulação do gênero por meio de respostas as questões do tipo:

quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que informações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

A exploração dos aspectos sociocomunicativos do gênero é fundamental para desenvolver habilidades de inferência do leitor e ampliar a percepção do aluno que são eles que determinam, como demonstra Lopes-Rossi (2011a, p 74), “a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos (verbais e não verbais), a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações o tom e o estilo, entre outros.” Nesse primeiro procedimento de leitura, também se explora o conhecimento do aluno sobre o tema do texto.

No segundo procedimento de leitura, busca-se identificar os aspectos mais destacados do gênero e estabelecer objetivos de leitura, a partir das curiosidades que o primeiro procedimento de leitura e este segundo despertaram no leitor.

No terceiro procedimento de leitura que se aprofunda o conhecimento do gênero, na forma como ele pode abordar um tema e nos seus elementos composicionais, buscando identificar os movimentos retóricos do gênero em foco.

Por último, no quarto procedimento de leitura, abre-se para o posicionamento crítico do leitor, identificando e vivenciando as relações dialógicas do gênero com outros textos do mesmo gênero e de outros gêneros.

É necessário estar ciente, como considera Lopes-Rossi (2011a), de que *um* projeto de leitura não é suficiente para transformar o aluno em leitor proficiente, mas contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura e também o prepara para produção escrita, na medida que fornece conhecimentos básicos sobre o gênero, constituindo-se o módulo de leitura numa oportunidade de desenvolver a competência comunicativa do aluno pela apropriação das características típicas do gênero em foco. É importante que o aluno leia vários exemplares do gênero nessa etapa para se apropriar melhor de suas características.

Conforme orientado por Lopes-Rossi (2011a), o segundo módulo didático, de produção escrita, inicia-se com a etapa de planejamento do texto a partir de uma proposta que considere a situação de real de produção do texto. Esta etapa irá considerar todo o conhecimento sobre o gênero construído pelo aluno no primeiro módulo, o de leitura. Poderá ser realizado com alunos organizados em pequenos grupos, o que favorece a circulação dos saberes. Para esta etapa, propõe-se uma sequência didática para a produção do gênero, a partir do modelo didático do gênero que já orientou o módulo de leitura. A sequência didática para a produção do gênero em foco nesta pesquisa, narrativa de aventura, será apresentada ainda neste capítulo.

Também compõe o segundo módulo as ações de revisão e correção do texto, que devem ser conduzidas, segundo Lopes-Rossi (2011a), de forma participativa e dialogada, envolvendo o professor e os alunos como leitores dos textos produzidos. Esta etapa é importante, pois vai dando consciência ao aluno que todo texto produzido comporta revisão, aprimorando-se a primeira versão. Trazer depoimentos de escritores e manuscritos deles indicando as alterações realizadas por eles na primeira versão de seus textos, podem contribuir para uma aceitação dos alunos em relação a esta etapa que não deve ser vista apenas como correção de erros, e sim como um momento de leitura crítica do gênero visando seu aprimoramento.

Nesta etapa, o professor continua como mediador do processo de construção do conhecimento dos alunos, sendo ele responsável por analisar as produções escritas dos alunos e selecionar os aspectos que precisam ser focados em

exercícios de análise linguística para contribuir com o domínio destes aspectos pelos alunos. Como explica Lopes-Rossi (2011a), é nesse módulo do trabalho que a intervenção do professor em outros níveis de domínio da escrita – o gramatical, de organização de parágrafos, de coesão textual, adequação vocabular – é prevista.

O terceiro módulo da sequência didática proposto por Lopes-Rossi (2011a), diz respeito a divulgação do produto final produzido pelo projeto. Afinal, o que caracteriza um projeto é exatamente ter como resultado das aprendizagens um produto. Pode ser um mural, uma coletânea de textos publicadas, etc. O importante é garantir que não será apenas o professor o leitor dos textos produzidos. Esta etapa é o principal motivador da etapa de revisão e correção do módulo anterior, pois os textos precisam estar adequados, corrigidos para que outros possam ler.

### **3.4 Sequência didática de leitura de narrativa de aventura**

A Proposta do Projeto Observatório da Educação/UNITAU para atividades de leitura tem como objetivo geral desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme diretrizes da Matriz de Referência da Prova Brasil. Para atingir tal objetivo, a sequência didática básica de leitura proposta fundamenta-se no arcabouço teórico da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem oriunda dos trabalhos do filósofo russo Bakhtin e de seu Círculo, particularmente o conceito de gênero discursivo, articulado aos pressupostos teóricos da abordagem sociocognitiva de leitura e aos estudos do gênero discursivo alvo, de forma que especificidades de gêneros discursivos diversos e habilidades de leitura exigidas pela Prova Brasil, além de várias outras, possam ser contempladas em cada projeto de leitura. Os quatro procedimentos gerais de leitura que devem compor uma sequência didática de leitura foram explicitados na seção anterior.

Lopes-Rossi (2011b) comenta que, a partir da sequência didática de leitura básica, com o acréscimo das especificidades do gênero alvo, é possível colocar o aluno em contato com gêneros discursivos das mais diversas esferas de atuação social e situar a leitura desses gêneros para além de seus componentes verbo-visuais. O leitor também mobiliza conhecimentos das características

sociocomunicativas dos gêneros e das relações dialógicas constitutivas dos enunciados. Sem essa dimensão mais ampla para a compreensão dos enunciados não se pode pretender um nível de leitura crítica. Resultados promissores de projetos de leitura de gêneros discursivos diversos, desenvolvidos nos vários níveis de ensino, em escolas particulares e públicas, são relatados a partir das pesquisas de Braga (2014), Freire (2014), Lima, S. (2014) e Lima, J. (2014), entre outras que utilizaram o material do Projeto Observatório/Unitau.

Contemplando, a partir do modelo didático do gênero narrativa de aventura, os quatro procedimentos básicos de leitura, já abordados na sessão anterior, nesta pesquisa é proposta a seguinte sequência didática para atividades de leitura de narrativas de aventura.

O professor deverá ter selecionado vários exemplares do gênero narrativa de aventura e é conveniente que tenha em mãos alguns para mostrar aos alunos no primeiro procedimento de leitura.

Quadro 10: Sequência didática para leitura de narrativa de aventura

Procedimentos de leitura	Dimensões constitutivas da narrativa de aventura a serem conhecidas ou compreendidas
<p>1º PROCEDIMENTO: Ativação do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero. (Este procedimento só se realiza uma vez, antes da leitura do primeiro exemplar do gênero selecionado.)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>O que quer dizer “aventura”?</li> <li>O que caracteriza uma narrativa de aventura? (Pode-se lembrar de filmes de aventura, como Tarzan, Zorro, Os três Mosqueteiros, Robin Hood, Robinson Crusóé, Indiana Jones)</li> <li>Com que propósito comunicativo/objetivo um autor escreve uma narrativa de aventura?</li> <li>Que assuntos/temas estão ligados às narrativas de aventura?</li> <li>Quem são os mais famosos escritores de narrativas de aventura?</li> <li>Em que fontes de informações esses escritores se inspiravam para escrever suas histórias?</li> <li>Onde essas histórias eram publicadas antigamente? E Hoje?</li> <li>Como é o herói de uma narrativa de aventura</li> <li>Por que as pessoas gostam de ler narrativas de aventura?</li> </ol>	<p>Aspectos sociocomunicativos do gênero.</p> <p>Para o comentário dessas características do gênero, ver informações do Quadro 9.</p> <p>Referência bibliográfica útil para a definição da narrativa de aventura e distinção deste em relação a outros gêneros como narrativa de terror, enigma e de ficção científica: Barbosa e Rovai (2012); Oliveira (2015)</p>
<p>2º PROCEDIMENTO: Leitura global, rápida (dos elementos mais destacados) de uma narrativa de aventura e objetivos para a leitura do texto.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Pelo título e pela ilustração (se houver), é possível saber qual</li> </ol>	<p>Elementos básicos do enredo, com ênfase no herói, que enfrenta situações perigosas contando com suas próprias</p>

<p>é o assunto desta narrativa de aventura?</p> <p>b) Quem é o autor? Já o conhecemos?</p> <p>c) Leia a narrativa para descobrir quais os desafios enfrentados pelo herói.</p>	forças.
<p>3º PROCEDIMENTO: Leitura detalhada de partes da narrativa de aventura.</p> <p>Volte ao texto e responda, seguindo a sequência da história:</p> <p>a) O que o herói estava fazendo no início da história?</p> <p>b) O que aconteceu de desafiante, perigoso, que pôs à prova as qualidades do herói?</p> <p>c) Que acontecimentos se sucederam e criaram suspense na história?</p> <p>d) Qual foi o momento de maior tensão da história?</p> <p>e) Há palavras que contribuem para a caracterização do ambiente, do personagem e dos perigos enfrentados? Quais?</p> <p>f) Há palavras utilizadas nos momentos de suspense ou momentos de tensão da história? Se houver, quais são?</p> <p>g) O desafio foi vencido? De que maneira?</p> <p>(Sugere-se usar um quadro para as respostas, para que o aluno complete as respostas e visualize os movimentos retóricos da narrativa de aventura, como o quadro 11 a seguir.)</p>	<p>Movimentos retóricos do enredo de uma narrativa de aventura clássica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação inicial das personagens, apresentação do herói, que é um humano comum (vida comum).</li> <li>• Existência de um desafio(s)/perigo(s) a ser enfrentado na jornada e que vai se ampliando e que é enfrentado pelo herói sem interferência de super poderes e/ou super criaturas ou elementos mágicos.</li> <li>• Acontecimentos que criam suspense.</li> <li>• Momento de maior tensão da história</li> <li>• Desfecho da história com a superação do desafio ou perigo</li> </ul>
<p>4º PROCEDIMENTO: Posicionamento crítico do leitor</p> <p>a) Você gostou da história? Por quê?</p> <p>b) Conhece histórias (contos, filmes, fatos relatados por conhecidos) que têm alguma semelhança com essa narrativa?</p> <p>c) Essa narrativa de aventura pode ser entendida como uma crítica/análise de comportamentos humanos frente as dificuldades inesperadas? Que atitudes e valores constituem a ação heroica do herói da narrativa que acabamos de ler?</p>	<p>Relações dialógicas com outros textos, filmes, desenhos animados, histórias já ouvidas, situações da condição humana.</p>

Segue a sugestão de um quadro para as respostas dos alunos às perguntas do procedimento de leitura detalhada.

Quadro 11: Respostas das perguntas de leitura detalhada da narrativa de aventura

<p>a) O que o herói estava fazendo no início da história?</p>	
<p>b) O que aconteceu de desafiante, perigoso, que pôs à prova as qualidades do herói?</p>	



c) Que acontecimentos se sucederam e criaram suspense na história?	
d) Qual foi o momento de maior tensão da história?	
e) Há palavras que contribuem para a caracterização do ambiente, do personagem e dos perigos enfrentados? Quais?	
f) Há palavras utilizadas nos momentos de suspense ou momentos de tensão da história? Se houver, quais são?	
g) O desafio foi vencido? De que maneira?	

Recomenda-se que o professor trabalhe com a leitura de vários exemplares do gênero. Com apenas um exemplo, os alunos não construirão o conhecimento esperado.

Com essa sequência didática de leitura, os professores da Rede Municipal de São José dos Campos poderão contemplar em seu trabalho as expectativas de leitura referentes à aprendizagem comuns a todos os gêneros - 6º ao 9º ano – e às aprendizagem/conteúdos – 6º ao 9º ano – para a narrativa de aventura,

determinadas pela dessa Matriz Curricular do município (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012). Essas já foram apresentadas e comentadas nos quadros 4 e 5, no capítulo 1.

As expectativas de leitura comuns a todos os gêneros são contempladas no 2º procedimento de leitura, conforme o quadro 10. São elas: LTE1 - Utilizar indicadores (título; suporte; características gráficas; características do gênero) para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo do texto e a sua finalidade; LTE2 - Relacionar o texto ao contexto (esfera de troca social; autoria; interlocutor previsto; finalidade; suporte do texto); e LTE3 - Ler revelando compreensão global do texto.

Expectativas de leitura específicas para a narrativa de aventura, que exigem inferências mais complexas, também são contempladas no terceiro procedimento de leitura da sequência didática proposta neste capítulo. São elas: LTE4 - Estabelecer inferências a partir de informações pressupostas ou subentendidas no texto, sustentando-as com o próprio texto; LTE5 - Reconhecer a organização do texto, identificando o(s) conflito(s) gerador(es) e a(s) resolução (resoluções) do (s) conflito(s); LTE6 – Identificar as características da trama como uma narrativa de aventura; LTE7 - Reconhecer as características do perfil aventureiro do protagonista; LTE8 – Identificar o efeito de sentido da adjetivação em sequências descritivas para criar o ambiente de aventura; LTE12 - Recuperar em sequências descritivas as características do ambiente próprio de uma narrativa de aventura.

O quarto procedimento de leitura proposto vai além do que recomenda essa Matriz Curricular, o que significa que esta pesquisa pôde propor um trabalho até mais abrangente do que se espera dos professores da Rede Municipal de São José dos Campos.

Além dessas atividades de leitura, que garantem muito boa percepção da construção da narrativa lida e, certamente, proporcionam uma compreensão detalhada do texto, outras atividades podem ser propostas, se o professor julgar conveniente. Pode explorar elementos de coesão (LTE13 – Identificar termos que retomam outros, estabelecendo a coesão textual) ou marcadores da narrativa (LTE10 – Identificar as vozes no texto além do discurso do narrador; LTE11 – Justificar em sequências narrativas o emprego ora do pretérito perfeito ora do pretérito imperfeito; LTE9 – Localizar o tempo e seus marcadores na narrativa de aventura.). Essas habilidades não foram especificamente propostas na sequência

didática de leitura da narrativa de aventura (Quadro 10) porque nos parece que o leitor pode mobilizar essas habilidades nas demais atividades propostas, sem ter de fazer um exercício de análise linguística que pode ser enfadonho.

Dependendo da faixa etária dos alunos, pode-se pedir para ilustrar cada uma das partes da narrativa; fazer um painel-resumo da narrativa, com a ilustração de cada uma das partes e seu resumo, a partir das respostas às perguntas da leitura detalhada (quadro 11).

Uma sugestão das autoras Barbosa e Rovai (2012), que envolve leitura e produção escrita, também parece bem interessante e encontra-se no anexo desta pesquisa.

### 3.5 Sequência didática de produção escrita de narrativa de aventura

Para finalizar o objetivo proposto nesta pesquisa, segue a proposta de sequência didática para produção escrita do gênero aventura, a partir do modelo didático do gênero exposto no capítulo 2, no quadro 9. Observa-se que essa sequência didática retoma os conhecimentos sobre o gênero que o leitor construiu no primeiro módulo do projeto, o de leitura de vários exemplares do gênero.

Quadro 12: Sequência didática para produção escrita de narrativa de aventura

1. <b>Objetivo final do Projeto:</b> produção de jornal (“folhetim”) eletrônico com a publicação de cinco capítulos de cada narrativa de aventura para compor uma coletânea	
2. Planejamento da narrativa de aventura (de cada capítulo) a partir de cada um dos itens seguintes, que compõem a estrutura retórica do gênero. (Completar a coluna da direita apenas com tópicos.) Obs.: Dependendo da narrativa, pode haver alguma variação nesta estrutura.	
• Situação inicial das personagens	Decida quem ou como serão, o que fazem, como são e seus nomes:  Herói (Um humano comum em um afazer cotidiano) e descrição de suas características/ qualidades físicas e psicológicas, onde vive:  Uma situação de estranhamento/mistério/desafio/perigo que surge:  O Vilão (quem é, características):

<ul style="list-style-type: none"> <li>Narrador participa da história</li> </ul>	Narrador:
<ul style="list-style-type: none"> <li>Estabelecimento pelo herói de um desafio/objetivo/ uma jornada</li> </ul>	<p>Desafio/perigo que o herói decide enfrentar:</p> <p>Estratégias criativas ou armas comuns para a época (sem ajuda externa de deuses ou poderes mágicos) que o herói vai usar:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos para concluir o percurso ou jornada</li> </ul>	<p>Perigo(s) que deve(m) ser superado(s):</p> <p>1) ....</p> <p>2) ....</p> <p>3) ....</p> <p>(Descrição dos perigos e dos lugares para construir a imagem do herói que se supera a cada dificuldade)</p> <p>Outro(s) personagem(s) que ajuda(m) o herói:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Momento de maior tensão da história</li> </ul>	<p><b>Como os</b> obstáculos/desafios se acumulam de forma a dar a impressão de que não haverá saída:</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O desfecho do capítulo</li> </ul>	<p>Como o desafio é superado naquela etapa da jornada, pelas qualidades do herói:</p> <p>As próximas dificuldades que serão enfrentadas e que já dão um ‘gancho’ para o próximo capítulo:</p>
<p>Cada capítulo deve ser planejado conforme os itens acima.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>O desfecho da história (ao final de todos os capítulos)</li> </ul>	<p>Como o herói supera o perigo/ adversidade revelando suas qualidades como pessoa humana:</p>

	Como termina a jornada:
3. A partir do planejamento acima, produção escrita da primeira versão da narrativa de aventura.	
4. Correção do texto (em dupla, sob a orientação do professor, ou pelo professor, observando os elementos da estrutura retórica da narrativa de aventura e os aspectos lingüístico-textuais. Elementos lingüísticos que podem impor dificuldades aos alunos e requerem atenção do professor são: pontuação dos períodos e estruturação dos diálogos; uso de adjetivos adequados para caracterizar o espaço e o herói.	
5. Refacção da narrativa a partir das correções.	
6. Digitação do texto, ilustração e preparação do livro/ blog para divulgação ao público.	

Essa sequência didática de produção escrita de narrativa de aventura contempla as expectativas gerais e específicas referentes à produção escrita desse gênero discursivo, conforme quadros 7 e 8 da Matriz Curricular do município (SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, 2012), apresentados e comentados no capítulo 1. Dada a necessidade de observação dos movimentos retóricos do gênero durante a produção – que resultará em outro gênero se os movimentos retóricos não forem bem representados – podemos dizer que a sequência didática proposta no quadro 12 é um excelente recurso didático para orientar o trabalho do professor, garantindo encaminhamentos que contemplem os aspectos necessários da narrativa de aventura, contribuindo para que o aluno tenha informações imprescindíveis para produzir seu texto

## CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve por objetivo geral contribuir para o trabalho didático com leitura e produção escrita da narrativa de aventura no Ensino Fundamental. Especificamente objetivou caracterizar o gênero discursivo narrativa de aventura e elaborar sequências didáticas de leitura e de produção escrita de narrativa de aventura que contemplem as expectativas de leitura e de produção escrita da Matriz de Referência de São José dos Campos, além de outras habilidades, de acordo com os pressupostos teóricos desta pesquisa. .

Com relação ao primeiro objetivo específico, a partir da análise de um *corpus* composto por vinte capítulos de oito obras de narrativas de aventura, os resultados mostraram que é imprescindível o estudo do contexto de produção de um gênero para perceber como suas características são engendradas. Ao identificar as narrativas de aventura como um modo particular de produção, de criação e publicação ligada ao jornal, os *folhetins*, a compreensão dos seus aspectos sociocomunicativos, composicionais e de estilo foram possíveis.

Para a caracterização da narrativa de aventura é preciso considerar o herói e o ambiente. É no século XIX, com Alexandre Dumas, que consolida-se um outro paradigma de herói, humano, onde os atos de heroísmo ocorrem no mundo natural em ambientes arriscados ou exóticos. Como o herói é inacabado, as características do herói das narrativas de aventura vão se revelando durante a jornada: ele pode ser tudo, tudo pode acontecer, por isso o suspense sempre presente. É em função da aventura, sempre marcada pelo imprevisto, desconhecido e o risco, que o herói se constitui. As cenas de ação são predominantes, destacando-se as estruturas descritivas que caracterizam a rapidez e o inesperado dessas cenas. Como as principais narrativas de aventura foram publicadas em folhetins, de forma seriada, ou seja, em capítulos, estes apresentavam uma totalidade. O objetivo de sua publicação no jornal era atrair assinantes, leitores para o jornal, isso marca a característica de entretenimento e explica o uso de uma linguagem acessível de diálogos breves.

Com relação ao segundo objetivo específico, a partir da análise desse *corpus* os resultados mostraram que por meio de uma caracterização da narrativa de aventura é possível construir um modelo didático do gênero que irá nortear o

trabalho docente. É também na observação das características do gênero que se identifica os movimentos retóricos, aspecto fundamental para se observar na leitura e orientar “o que dizer” na produção de uma narrativa de aventura. Os movimentos retóricos da narrativa de aventura são: situação inicial das personagens, surgimento do herói; estabelecimento pelo herói de um desafio(s)/objetivo/jornada; sucessão de acontecimentos que criam desafios/perigos durante a jornada; momento de maior tensão da história; o desfecho do capítulo (marca uma etapa da jornada); desfecho da história (marca o cumprimento de toda jornada).

Esta pesquisa, considerando os aportes teóricos de gênero, de leitura e de sequência didática de leitura e produção escrita da narrativa de aventura, desenvolveu uma caracterização desse gênero, o que possibilitou a construção de um modelo didático do gênero para o trabalho docente em sala de aula, oferecendo uma contribuição ao trabalho de desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção do gênero discursivo narrativa de aventura não apenas aos professores da Rede Municipal de Ensino de São José dos Campos, mas também a todos os que tiverem acesso a esses resultados.

Ao realizar a caracterização do gênero discursivo narrativa de aventura identificando os seus movimentos retóricos, forneceu elementos imprescindíveis para que as intervenções docentes possam aprofundar a compreensão da leitura etapa fundamental e que precede o trabalho com produção escrita. Expôs como não é suficiente dizer que os elementos que constroem uma narrativa são a apresentação da situação inicial, complicação (conflito), clímax, resolução, desfecho, pois por esses elementos, não se distingue o gênero aventura, por exemplo, do conto fantástico, ou da fábula, pois pouco revela para o aluno sobre as especificidades da narrativa de cada um desses gêneros. Ao caracterizar o gênero discursivo narrativa de aventura, demonstrou que as dimensões composicionais do gênero são definidas em função das condições de produção do gênero e do contexto sócio-histórico do século XIX, constituindo um exemplo, na concepção bakhtiniana, de como o processo de comunicação discursiva é amplamente ativo e complexo, afetado por vários fatores do contexto. Foi também a própria caracterização do gênero que confirmou a viabilidade de trabalho com esse gênero em sala de aula, pois, embora hoje as narrativas de aventura estejam no formato de romances longos, o fato de se organizar em capítulos que apresentam uma

totalidade em si, devido a publicação seriada nos “Folhetins” dos jornais, possibilita o trabalho com o gênero narrativa de aventura por meio da leitura de alguns capítulos de obras desse gênero.

Ao inserir-se no âmbito do projeto observatório OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, apresentou a sequência didática de leitura e de produção escrita da narrativa de aventura na forma de quadros sínteses, identificando os elementos retóricos do gênero, o que facilita o acesso do docente aos resultados desta pesquisa.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da Criação Verbal*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. *Marxismos e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ª ed., São Paulo: Hucited, 2006.

\_\_\_\_\_. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de Estética: a teoria do romance*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARACHATI, Gisele Maria Souza e OLIVEIRA, Eliane Cristina de. *A Matriz Curricular de Língua Portuguesa do Município de São José Dos Campos: Concepção Teórica de Leitura*. Anais do II Congresso Internacional de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2013. Disponível em: [www.unitau.br](http://web.unitau.br/cicted_II/trabalhos/MCH0705.pdf). ([http://web.unitau.br/cicted\\_II/trabalhos/MCH0705.pdf](http://web.unitau.br/cicted_II/trabalhos/MCH0705.pdf))

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. *Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros introdutórios em ambiente virtual: uma (re) análise dos propósitos comunicativos. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 463-487, set./dez. 2009.

BRAGA, Priscila. *Habilidades de leitura de poemas no ensino fundamental*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BUENO, Luzia. *Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos*. Campinas: Mercado das letras, 2011.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 4. ed. Reorganizada pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro Sobre o Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do Discurso*. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Flávio Moreira (Org.). *Os melhores contos de aventura*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

COSCARELLI, C. V. *Reflexões sobre as inferências*. Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

FARACO, Carlos A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2006.

FERNANDEZ, Alícia. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1994.

FIORIN, José Luiz. Leitura e dialogismo. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania M. K. (Org.). *Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

FREIRE. ÉRIKA M. de S. *Habilidades de leitura dos gêneros discursivos tira, crônica e artigo de opinião no ensino médio*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)– Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

GONÇALVES, Adair Vieira. *Ferramentas didáticas de ensino: da teoria à prática de sala de aula*. In: NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Clara Luz, 2009.

KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Angela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A Construção Sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, M. C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a.

\_\_\_\_\_. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. Unicamp/CNPq. , 08/2005, *Investigações*, Vol. 18, pp.9-38, Recife-PE, PE, BRASIL, 2005b.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2002.

LIMA, Jocimara A. de. *Habilidades de leitura para o 5º ano a partir da Matriz de Referência da Prova Brasil: da teoria à prática*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

LIMA, Sílvia A. M. *Desenvolvimento de habilidades de leitura de alunos do 7º série/8ºano*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

LÖBER, Daiane Antunes Dias; FLÔRES, Onici Claro. As profundezas da compreensão: as inter-relações entre interpretação, compreensão e significado. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v.35, n.59, p.181-196, jul./dez., 2010. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

\_\_\_\_\_. A formação do leitor proficiente e crítico a partir de características específicas dos gêneros discursivos. *Intercâmbio*, São Paulo: PUC/SP, vol. 14, 2005. CD-Rom.

\_\_\_\_\_. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Intercâmbio* n. 15, São Paulo: PUC/SP, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Leitura de Gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa*. Comunicação apresentada na Mesa-redonda: Gêneros e ensino de Línguas. IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro: ALAB/UFRJ, 2011b.

\_\_\_\_\_. A produção escrita de gêneros discursivos em sala de aula: aspectos teóricos e sequência didática. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n 15/3 (esp), p.223-245, dez. 2012a.

\_\_\_\_\_. Sequência didática para a leitura de cordel em sala de aula. *Revista do Gelne*, Natal, v.14, n.1/2, p.145 a 164, 2012b. Disponível em: [www.gelne.org.br](http://www.gelne.org.br).

\_\_\_\_\_. Aspectos teóricos e sequências didáticas para produção escrita de gêneros discursivos. (Aceito para publicação em *Letras & Letras*, Uberlândia, 2015).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar.1996.

\_\_\_\_\_. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MEYER, Marlise. *Folhetim: uma história*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, Mário Acir et al (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAES, José Paulo (Org.). *Histórias de Aventuras*. São Paulo: ática, 2010.

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: estudo de caso com uma questão da Provinha Brasil. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 217-240, maio/ago. 2011.

RODRIGUES, Rosângela H. O gêneros do discurso da perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. Apresentação: gêneros Orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de agir. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.7-18.

ROJO, Roxane. O texto no ensino-aprendizagem de línguas hoje: desafios da contemporaneidade. In: TRAVAGLIA, L. C.; FINOTTI, L. H. B.; MESQUITA, E. M. C. de. (Org.). *Gêneros de texto: caracterização e ensino*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 9-43.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, *Matriz Curricular de Língua Portuguesa*, v.1, 2012.

SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. *Relatório Pedagógico Saesp 2011: Língua Portuguesa*. São Paulo: SEE, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOBRAL, Adail. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Bakhtiniana*. São Paulo: vol. 01 (85-103), n. 01, 1º sem. 2009 a.

\_\_\_\_\_. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009 b. Série ideias sobre linguagem.

\_\_\_\_\_. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciência Humanas. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5.ed., 1ª. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. ArtMed: Porto Alegre, 1998.

SOUSA, Luciene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Fundamentos Cognitivos para o Ensino da Leitura. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 47-63, jul./dez., 2009. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/index>

SWALES, John M. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J. C.; SOUZA, S. C. (Org.). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, T. *As estruturas narrativas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

#### **Referências do corpus de narrativas de aventura:**

DUMAS, Alexandre. Os Mosqueteiros do rei e os guardas do sr. Cardeal. In: COSTA, Flávio Moreira da (Org.). *Os melhores Contos de Aventura*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

\_\_\_\_\_. *O Conde de Monte Cristo*. Trad. e adaptação de Heloísa Prieto. São Paulo: FTD, 2014.

SALGARI, Emílio. *Os Piratas de Malásia*. São Paulo: Iluminuras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Os tigres de Momprace*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

STEVENSON, R. L. *A Ilha do Tesouro*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

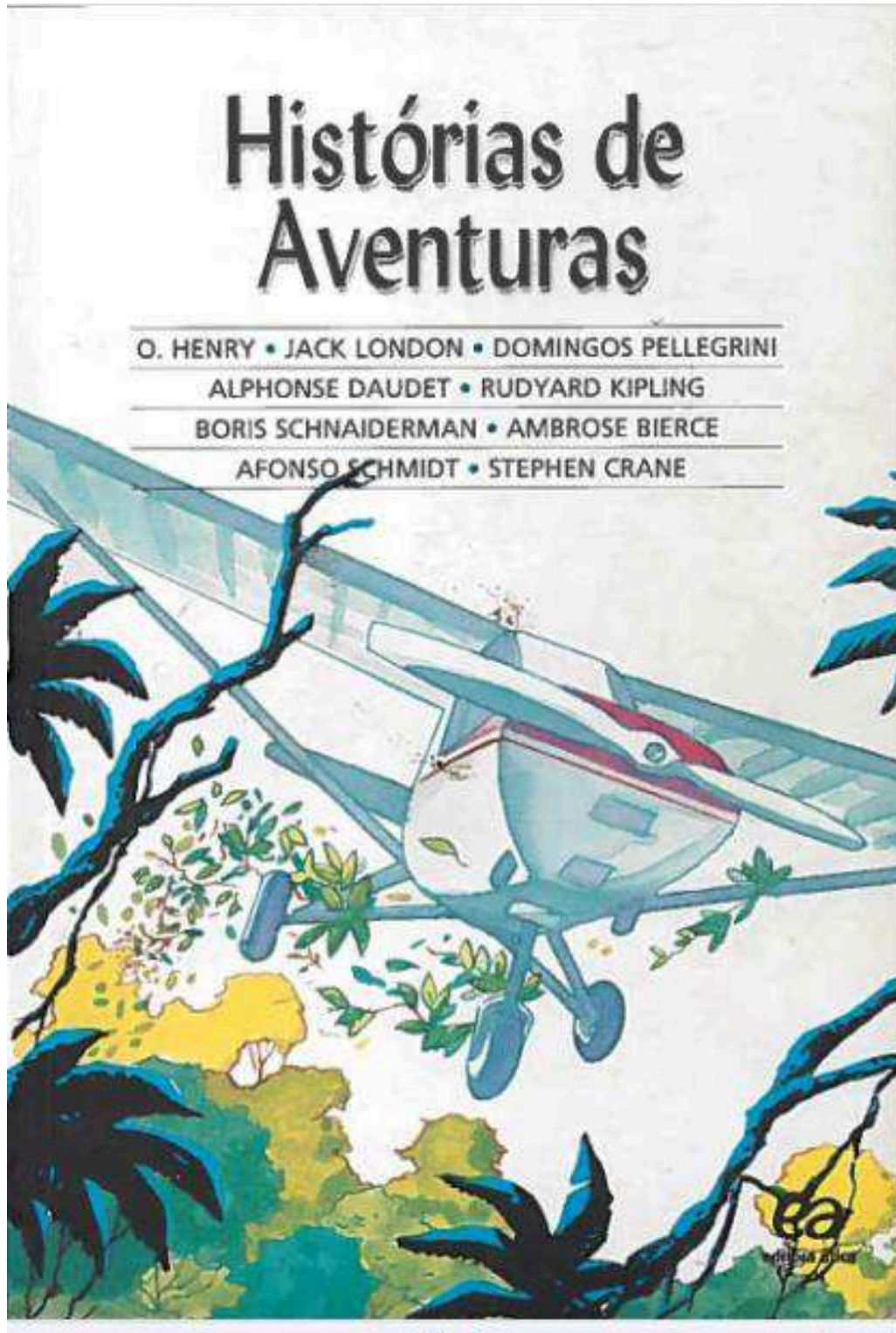
DUPRÉ, Maria José. *A Ilha Perdida*. 14 ed, São Paulo: Ática, 1979.


ALENCAR, José de. Peri enfrenta os Aimorés (Capítulo XIII). *O Guarani*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

SCHMIDT, Afonso. Preciosa (a estranha vila que não figura no mapa). In: PAES, José Paulo (Org.). *Histórias de Aventuras*. São Paulo: ática, 2010.

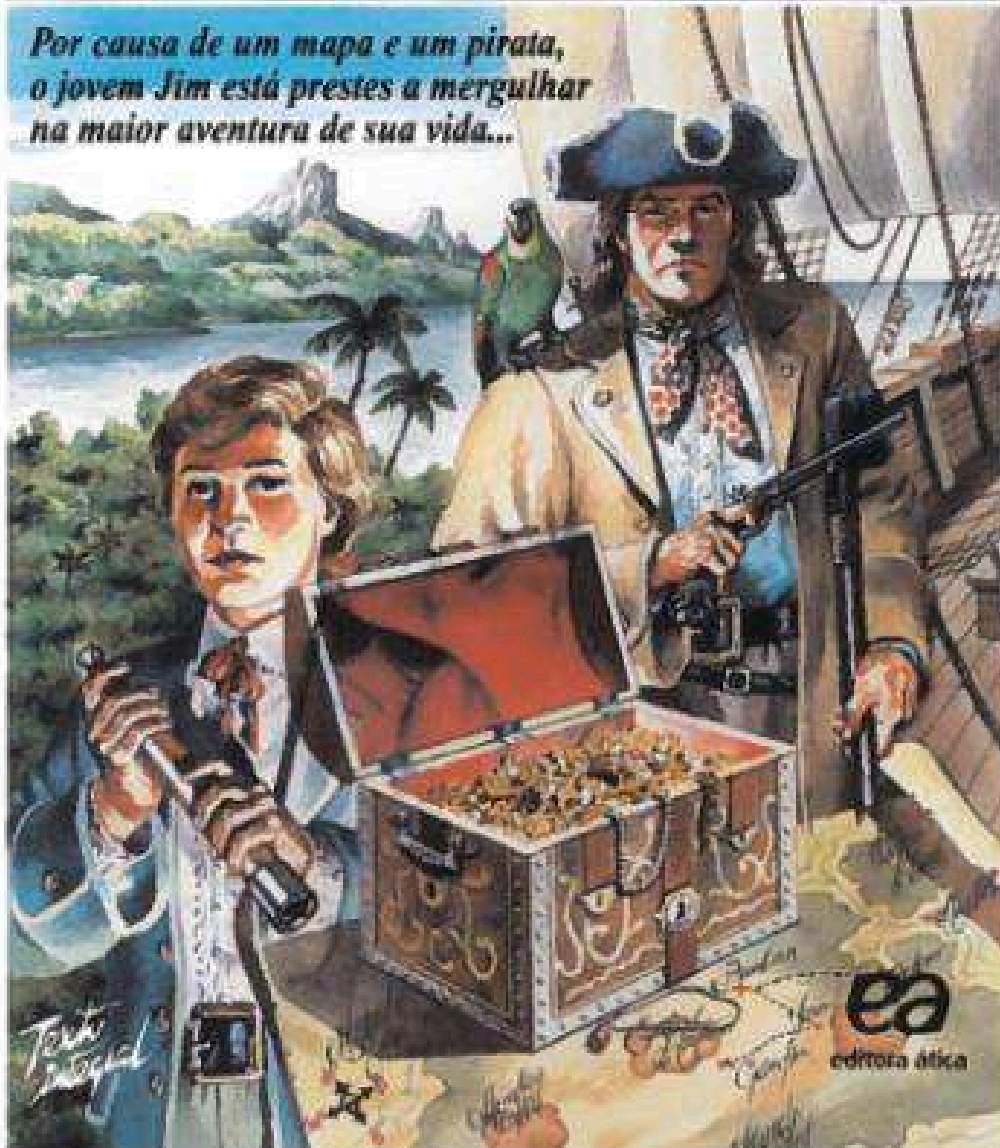
#### **ANEXOS:**

Capas de seis das oito obras de narrativa de aventura indicadas nessa pesquisa para exploração da história objetivando levantamento de hipóteses e antecipações:



Ed. LEIO **R. L. STEVENSON****A ILHA DO  
TESOURO**

*Por causa de um mapa e um pirata,  
o jovem Jim está prestes a mergulhar  
na maior aventura de sua vida...*



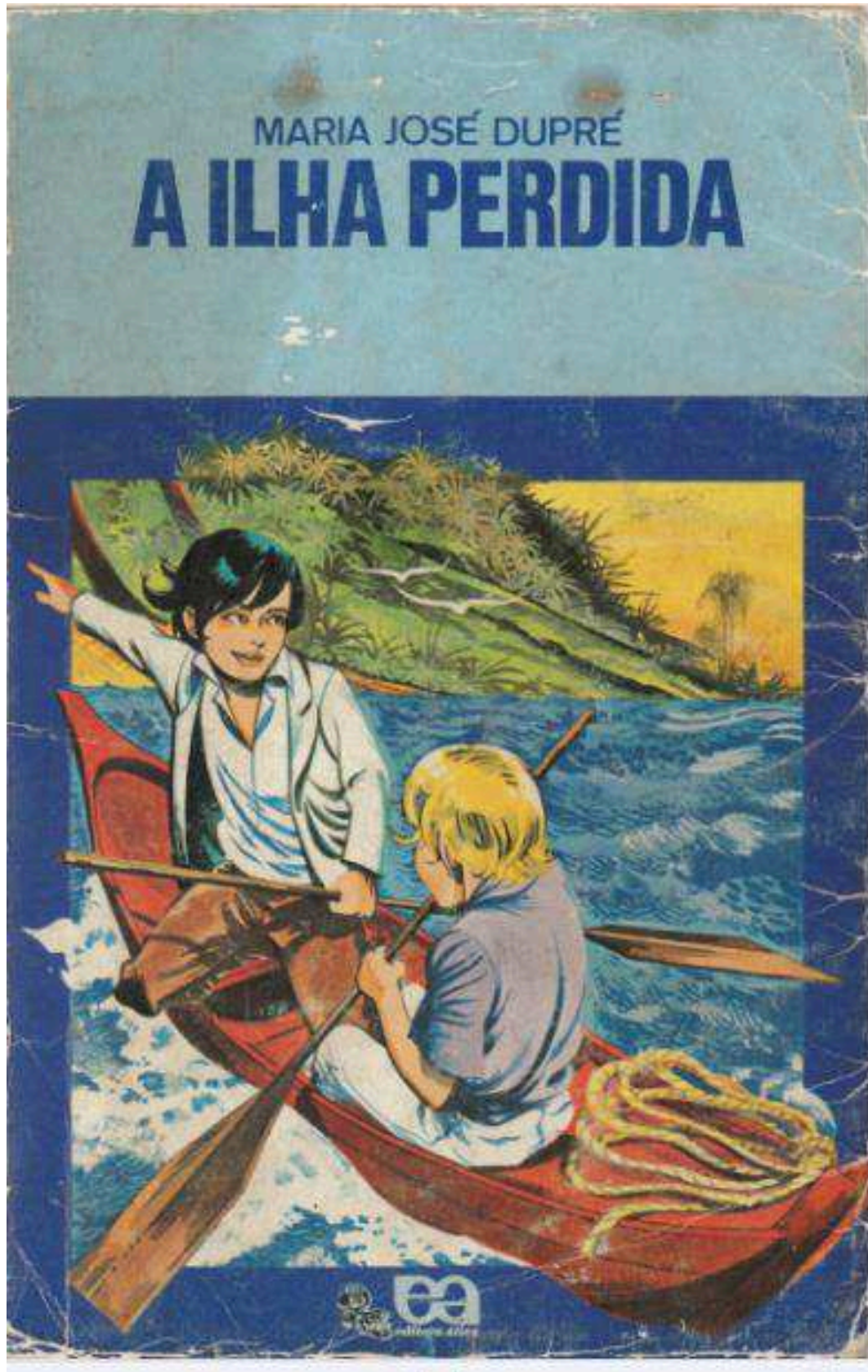




Capa de Giusetta Gamba (1896).



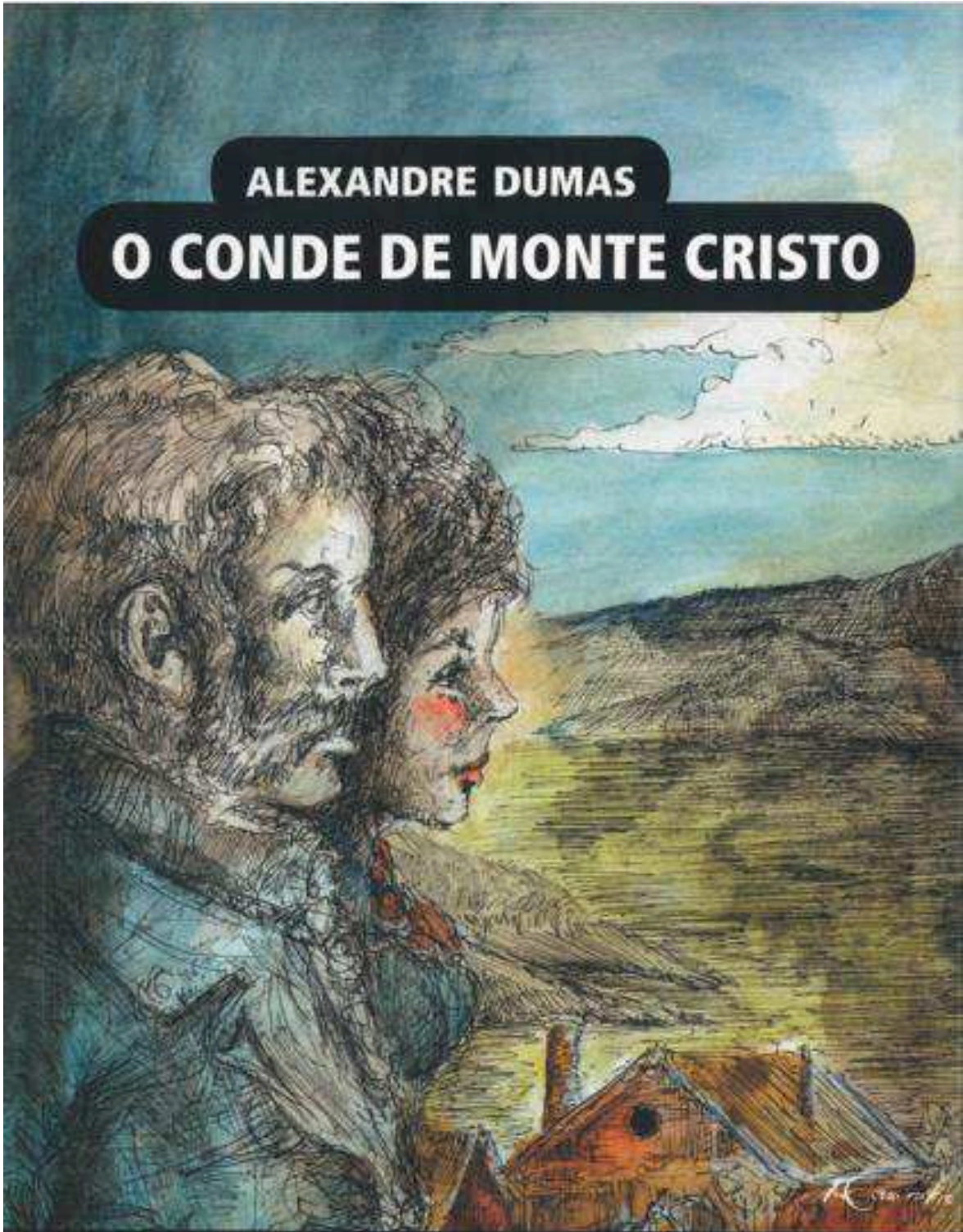






**ALEXANDRE DUMAS**

**O CONDE DE MONTE CRISTO**



Tradução e adaptação  
**Heloisa Prieto**

**FTD**

Atividade de leitura para comparação, proposta por Barbosa e Rovai (2012, p188-191), de quatro fragmentos de textos, de gêneros diferentes, para observar algumas das características específicas de cada um deles:

### **Fragmento 1**

Ofegante, Mina subiu a escadaria. Por um instante, a encosta da colina impediu-a de ver a amiga. Mas quando, no final da corrida, ela se agarrou à grade do cemitério, o sangue gelou em suas veias. Na alameda, uma silhueta alta enlaçava Lucy, que lhe oferecia o pescoço. Sentindo-se sufocar, Mina deixou escapar um gemido. Uma cabeça hedionda se voltou pra ela. Entre as orelhas pontudas, dois olhos brilhavam sob a Lua, e dois caninos apontavam dos lábios. Apavorada e descontrolada, Mina soltou um grito estridente que não se calava nunca.

**Bram Stoker. *Drácula*. Adap. Luc Lefort. São Paulo: Ática, 2004, p.32**

### **Fragmento 2**

Sandokan não se mexeu nem abanou o cílio. Seus homens se colocaram nos postos de combate, mas não responderam nem à intimidação, nem à ameaça.

A embarcação continuou vindo para perto, mas com lentidão e maior prudência. Aquele silêncio deveria estar deixando o comandante preocupado, e muito, pois todo o mundo sabia que os navios corsários estavam sempre bem armados e contavam com tripulações decididas.

A oitocentos metros lançou um segundo projétil que, mal dirigido, ricocheteou no mar depois de passar rente à couraça do pequeno barco.

Uma terceira bala logo depois transpassava a coberta do prahu, furando as duas velas do mastro principal e do traquete, enquanto uma quarta se espatifava contra um dos dois canhões da popa, lançando um fragmento até o costado em que Sandokan estava sentado.

Ele se reergueu com um gesto grandioso e, estendendo a mão direita para o navio inimigo, gritou com voz ameaçadora:

- Atire, atire, barco maldito! Não tenho medo de você! Quando puder me ver, vou fazer suas rodas em pedaços e vou impedir o seu voo.

**Emilio Salgari. *Os tigres de Mompracem*. São Paulo: Iluminuras, 2008, p 148-9)**

### Fragmento 3

Ela aproximou-se e ficou em pé no quintal olhando para o céu claro e azul de Marte, com tênues nuvens brancas de Marte, e, ao longe, as colinas de Marte ardendo de calor. (...)

Só queríamos ver a nave e talvez dar um pulo no aeroporto para conhecer o branco. Como ele é, hein, mãe?

- Não sei. Não sei mesmo – ela ponderou balançando a cabeça.

- Conte-nos um pouco mais!

- Bem, os brancos vivem na Terra, de onde nós todos viemos, vinte anos atrás. Um dia nos levantamos e viemos embora para Marte, onde nos instalamos, construímos cidades e aqui estamos. Agora somos marcianos em vez de pessoas da Terra. E nenhum branco jamais veio para cá durante todo esse tempo. Essa é a história.

- Por que não vieram, mãe?

- Bem, porque...Logo depois que chegamos, a Terra entrou numa guerra atômica. Eles explodiram uns aos outros de forma terrível. Esqueceram-se de nós.

**Ray Bradbury. O outro pé. In: A bruxa de abril e outros contos. São Paulo: SM, 2004, p98 e 100.**

### Fragmento 4

Agora Mr. Hardman, vamos aos acontecimentos da noite passada.

O americano concordou.

- O que pode dizer-nos sobre o assunto?

- Exatamente nada.

- Ah, é uma pena. Talvez, Mr. Hardman, possa dizer-nos o que fez exatamente, desde a hora do jantar.

Pela primeira vez o americano não pareceu pronto para responder. Finalmente, disse:

- Desculpem-me, senhores, mas quem são vocês?

- Este é Monsieur Bouc, diretor da compagnie des Wagons Lits. Este outro é o médico que examinou o corpo.

- E o senhor?

- Hercule Poirot, contratado pela companhia para investigar o crime.

**Agatha Christie. Assassinato no Expresso Oriente. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p 99-100.**

Lidos os fragmentos, os alunos preenchem tabelas com as características de cada gênero, para perceber semelhanças e diferenças entre eles:

<b>Dica</b>	<b>Peripécias emocionantes de heróis humanos, que atuam em uma realidade também humana.</b>
<b>Número do fragmento</b>	2
<b>Gênero</b>	Narrativa de aventura.
<b>Situação retratada</b>	Combate entre navios inimigos.
<b>Palavras relacionadas ao gênero</b>	Chame atenção para todas as palavras e expressões que envolvem a ação narrativa: “combate”, “navios corsários”, “canhões”, “projétil”, “barco maldito”, “bala”, “tripulações”.
<b>Personagem(ns) principal(ais)</b>	Sandokan.

<b>Dica</b>	<b>Tem como tema central o sobrenatural, com seres vindos do além e/ou fenômenos inexplicáveis que interferem na vida e provocam o terror</b>
<b>Número do fragmento</b>	1
<b>Gênero</b>	Narrativa de terror.
<b>Situação retratada</b>	Mina observando o encontro de Lucy com Drácula no cemitério.
<b>Palavras relacionadas ao gênero</b>	Chame atenção para todas as palavras e expressões que envolvem a ação narrativa: “cemitério”, “o sangue gelou”, “gemido”, “cabeça hedionda”, “orelhas pontudas”, “dois caninos”, “apavorada e descontrolada”, “grito estridente”.
<b>Personagem(ns) principal(ais)</b>	Mina, Lucy e Drácula.

<b>Dica</b>	<b>Narrativa que instiga e desafia a curiosidade e o espírito investigativo do leitor, pois sempre envolve um crime, que deverá ser desvendado por um detetive com base em pistas.</b>
<b>Número do fragmento</b>	4
<b>Gênero</b>	Narrativa de enigma.
<b>Situação retratada</b>	O inquérito do detetive Poirot a Mr. Hardman sobre um crime.
<b>Palavras relacionadas ao gênero</b>	“acontecimentos da noite passada”, “corpo”, “investigar”, “crime”.
<b>Personagem(ns) principal(ais)</b>	Detetive Hercule Poirot e Mr. Hardman.

<b>Dica</b>	<b>Este tipo de narrativa une a imaginação a elementos de ciência e da tecnologia para criar novos mundos e seres.</b>
<b>Número do fragmento</b>	3
<b>Gênero</b>	Narrativa de ficção científica
<b>Situação retratada</b>	Mãe marciana, explicando aos filhos a relação entre os brancos (terrâqueos) e os marcianos.
<b>Palavras relacionadas ao gênero</b>	“Marte”, “Terra”, “nave”, “guerra atômica”.
<b>Personagem(ns) principal(ais)</b>	Mãe marciana e seus filhos.

