

8.00.00.00-2 LINGÜÍSTICA, LETRAS E ARTES

8.02.00.00-1 LETRAS

## **ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DESCRITIVAS EM UM LIVRO DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E SUA APLICAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

SUSANNE ELFRIEDE MEMMEL

Curso de Pedagogia – Faculdade de Educação

PROFA. DRA. SUELI CRISTINA MARQUESI

Departamento de Português - Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes

**RESUMO:** PROPOMO-NOS A RESPONDER À PERGUNTA: É POSSÍVEL ANALISAR O DESCRITIVO EM UM LIVRO DA LITERATURA INFANTIL, TOMANDO POR BASE TEÓRICA A LINGÜÍSTICA TEXTUAL, E TRABALHAR O CONTEÚDO COM CRIANÇAS DE 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? A LINGÜÍSTICA TEXTUAL TRABALHA COM TEXTOS CONCRETOS, ABORDANDO A MATERIALIDADE DE UMA LÍNGUA EM SUAS PRÁTICAS DISCURSIVAS. O DESCREVER TOMA UMA POSIÇÃO DE DESTAQUE ENTRE OS ATOS FUNDAMENTAIS NO USO DA LINGUAGEM POR ESTAR PRESENTE MESMO EM TEXTOS DOMINANTEMENTE DE OUTRO GÊNERO OU TIPO DISCURSIVO.

Palavras-chave: Linguística Textual, Descrever, Descritivo.

### **1 Introdução**

Nesta pesquisa, que se relaciona com às pesquisas da nossa orientadora, Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi, sobre o descritivo, propomo-nos a responder à seguinte pergunta: É possível analisar o descritivo em um livro da literatura infanto-juvenil tomando por base teórica a Linguística Textual e trabalhar o conteúdo com crianças de 6º ano do ensino fundamental? Escolhemos trabalhar o descrever por ele ser uma das macroações sociodiscursivas correntes que constituem "capacidades cognitivas e pragmáticas fundamentais na gestão das relações interpessoais" (Adam, 2008, p. 206), visando a contribuir para uma melhor leitura das crianças.

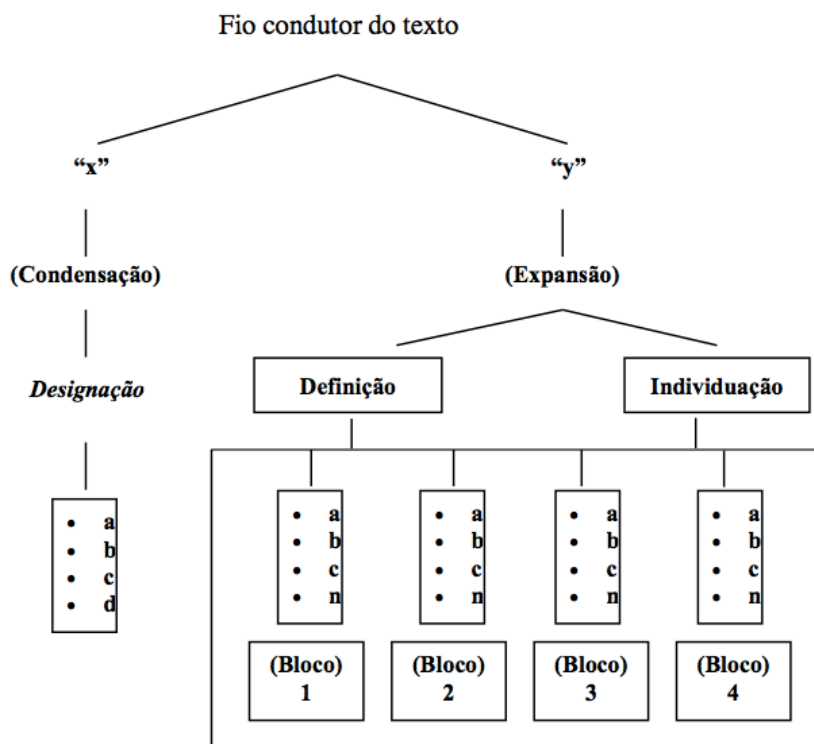
### **2 O descritivo na Linguística Textual**

Comparando três estudos desenvolvidos sobre o descritivo, cabe abordar que as pesquisas de Charaudeau (2008), Adam (2008) e Marquesi (2004) mostram alguns pontos de convergência. O que Charaudeau chama modos de organização equivale, grosso modo, aos macroatos de discurso de

Adam. Porém, Adam não reconhece que o descritivo especificamente apresente uma estrutura. Argumenta, porém, que o descritivo fornece um repertório, do qual o locutor pode servir-se para passar sua mensagem. Adam, desta forma, chega muito próximo ao conceito de competência citado por Marquesi.

Enquanto Charaudeau oferece um aparato complexo para análise de fatos linguísticos, distinguindo entre finalidade e modos de organização, resultado (descrição) e processo (descritivo), Adam facilita o acesso ao instrumental por ele elaborado. Em sua concepção, restringe-se a classificar nove operações descritivas que, por sua vez, dependem das quatro macro-operações de tematização, aspectualização, relação e subtematização. Nega, porém, que haja uma sequência no descritivo e afirma que, por vezes, possa surgir a impressão de que um texto descritivo seja anárquico, ou seja, desordenado.

Marquesi, por sua vez, chega à conclusão de que existe uma superestrutura no descritivo e que esta é constituída por regras de equivalência e hierarquização. Ela organiza-se a partir de três categorias: designação, definição e individuação, que se referem a dois planos: condensação e expansão. Sua proposta pode assim ser visualizada:



(Marquesi, 2004, p.114)

A autora apresenta, com isso, um sistema claro e metodologicamente adequado para a análise de sequências descritivas.

## **2.1 Procedimentos de análise**

Considerando as contribuições dos autores citados, Adam, Charaudeau e Marquesi, decidimos proceder da seguinte maneira na análise do texto:

Tornar visível a superestrutura da sequência descritiva, analisando seus elementos linguísticos conforme as categorias:

- da designação, por meio de tematização ou nomeação;
- da definição, por meio de relações no espaço e tempo e por analogias que situam o objeto que está sendo descrito;
- da individuação, que se refere a aspectos parciais ou globais do objeto descrito, qualificando-o.

## **2.2 Análise do texto 1**

O texto escolhido foi um trecho do capítulo “Tio Barnabé”, do livro *O Saci*, de Monteiro Lobato (Lobato, 2007, p. 21-24).

O personagem tio Barnabé descreve a entidade do folclore brasileiro, antes de contar do encontro que teve com uma delas, respondendo à pergunta de outro personagem, o menino Pedro: “Que é, afinal de contas, o tal saci?” (Lobato, 2007, p. 21).

### **2.2.1 Levantamento das microestruturas**

Ao tornar visíveis as microestruturas, destacamos unidades de sentido, segundo nossa leitura:

M1a O saci

M2 - começou ele -

M1b é um diabinho de uma perna só

M3 que anda solto pelo mundo, armando renações de toda sorte e atropelando quanta criatura existe.

M4 Traz sempre na boca um pitinho aceso, e na cabeça uma carapuça vermelha.

M5 A força dele está na carapuça, como a força de Sansão estava nos cabelos.

M6 Quem consegue tomar e esconder a carapuça de um saci fica por toda vida senhor de um pequeno escravo.

M7 – Mas que renações ele faz?

M8 – indagou o menino.  
M9 – Quantas pode  
M10 - respondeu o negro.  
M11 – Azeda o leite,  
M12 quebra a ponta das agulhas,  
M13 esconde as tesourinhas de unha,  
M14 embaraça os novelos de linha  
M15 faz o dedal das costureiras cair nos buracos,  
M16 bota moscas na sopa,  
M17 queima o feijão que está no fogo,  
M18 gora os ovos das ninhadas.  
M19 Quando encontra um prego, vira ele de ponta pra riba para que espete o pé do primeiro que passa.  
M20 Tudo que numa casa acontece de ruim é sempre arte do saci.  
M21 Não contente com isso,  
M22 também atormenta os cachorros,  
M23 atropela as galinhas  
M24 e persegue os cavalos no pasto, chupando o sangue deles.  
M25 O saci não faz maldade grande, mas não há maldade pequenina que não faça.

### **2.2.2 Exame dos blocos descritivos**

Ao examinar os blocos descritivos, agrupamos microestruturas relacionadas entre si.

A) Condensação:

Designação por nomeação: O saci

M1a

B) Expansão:

a) Bloco 1: Aparência

M1b, M4

Descreve a aparência do saci, por meio da individuação de seus aspectos exteriores, sendo estes referências a características físicas e de vestimenta.

b) Bloco 2: Poderes

M5, M6

Define os poderes do saci, fazendo uso de analogias: a comparação “A força dele está na carapuça, como a força de Sansão estava nos cabelos.” (Lobato, 2007, p.21) e a metáfora “um pequeno escravo” (idem).

c) Bloco 3: Ocupações

M3, M9, M11-M25

Define as ocupações do saci, qualificando-o como ser malvado.

d) Trechos de ligação

M2, M7, M8, M10

São frases que estabelecem as ligações entre os períodos descritivos, formando a sequência descritiva.

## **2.3 Análise do texto 2**

Já em vista da transposição didática, tornou-se necessário analisar mais um texto para ser trabalhado em sala de aula. Este trecho encontra-se no capítulo “O Medo”, do mesmo livro (Lobato, 2007, p. 43-46). Nele, o Saci, junto a seu amigo, o menino Pedro, refere-se a outra criatura fantástica.

### **2.3.1 Levantamento das microestruturas**

Ao tornar visíveis as microestruturas, destacamos unidades de sentido, segundo nossa leitura:

M1 O Curupira!

M2 - sussurrou o Saci, quando um vulto apareceu. – Veja...

M3 Tem cabelos e pés virados para trás.

M4 – Parece um menino peludo

M5 – murmurou Pedrinho.

M6 – É isso mesmo. É um menino peludo

M7 que toma conta da caça nas florestas.

M8 Só admite que os caçadores cacem para comer.

M9 Aos que matam por matar, de malvadeza,

M10 e aos que matam fêmeas com filhotes que ainda não podem viver por si mesmos

M11 o Curupira persegue sem dó.

M12 - Bem feito! Mas como os persegue?

M13 De mil maneiras.

M14 Uma das maneiras é disfarçar-se em caça e ir iludindo o caçador até que ele se perca no mato e morra de fome.

M15 Outra maneira é transformar em caça os amigos, os filhos ou a mulher do caçador, de modo que sejam mortos por ele mesmo.

### **2.3.2 Exame dos blocos descritivos**

Ao examinar os blocos descritivos, agrupamos microestruturas relacionadas entre si.

C) Condensação:

Designação por nomeação: O Curupira

D) Expansão:

e) Bloco 1: Aparência

M1, M3, M4, M6

Descreve a aparência do Curupira, por meio da individuação de seus aspectos exteriores.

f) Bloco 2: Ocupação

M7, M9-11; M13-15

Define as ocupações do Curupira, qualificando-o como defensor dos animais, inimigo de caçadores malvados. O bloco desdobra-se em duas partes: A primeira define as ocupações de maneira geral; a segunda especifica sua vingança (as perseguições) aos caçadores.

g) Bloco 3: Habitat

M8

Situa o Curupira no espaço.

h) Trechos de ligação

M2, M5, M12

São frases que estabelecem as ligações entre os períodos descritivos, formando a sequência descritiva.

## **3 Transposição didática**

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) trazem uma reflexão sobre como ensinar gêneros textuais orais e escritos, na escola, por meio de sequências

didáticas. Uma sequência didática, segundo os autores, é um procedimento em que o professor organiza de maneira sistemática uma série de atividades focalizadas no ensino de um só gênero em quatro passos metodológicos.

Primeiro, o docente faz uma apresentação inicial da tarefa a ser realizada pelos alunos. Logo após, estes fazem uma produção verbal ou escrita que serve para o professor e eles mesmos avaliarem seus conhecimentos prévios. A partir deste diagnóstico, o docente planeja as etapas seguintes, chamadas de módulos, que se constituem de exercícios variados, com o objetivo de treinar os novos conceitos e habilidades em múltiplos contextos, sempre avançando em profundidade e extensão. Há, por último, um momento de produção final, em que os alunos aplicam os novos conhecimentos, que serve de avaliação somativa.

Bissonette e Richard (2010) discutem um método similar, porém não relacionado estritamente ao ensino de gêneros textuais. É o método do ensino explícito, que se apoia no modelo de tratamento da informação de Robert Gagné. Este considera que o cérebro assimila novos conteúdos passando-os da memória de curto prazo para a de longo prazo, à medida que lhe é oferecido contato com a informação, repetidas vezes, em diversos contextos.

Uma aprendizagem efetiva acontece, se o aluno, ao final, se mostrar capaz de aplicar os novos conhecimentos em tarefas similares. Ainda espera-se que tenha adquirido a capacidade de pensar sobre o próprio processo de aprendizagem (metacognição), refletindo sobre quais estratégias precisa usar, para chegar à resolução da questão-problema.

### **3.1 Caracterização da escola e da classe**

A instituição escolhida para a aplicação do projeto foi uma escola do ensino fundamental 2 e médio da rede estadual de ensino na cidade de São Paulo, especificamente uma sala de 6º ano, com quarenta e dois alunos, que estudam no período da tarde. Considerando que a aplicação da análise linguística em sala de aula foi planejada para um período de apenas três aulas de 100 minutos cada; que não seria trabalhado um gênero, mas uma organização textual, a sequência descritiva; que não seria trabalhado a escrita, mas a leitura; tendo em mente o objetivo geral de que os alunos, ao final da sequência didática, fossem capazes de reconhecer em um texto da literatura

infantil a superestrutura descritiva, planejamos e procedemos da forma como expomos a seguir.

### **3.2 Sondagem**

Na sondagem, pedimos aos alunos para escreverem descrições de si próprios, que recolhemos.

Para avaliar essas descrições, utilizamo-nos dos seguintes critérios:

A: texto sem estrutura clara, com erros ortográficos e/ou de gramática muito graves - aluno que está se alfabetizando;

B: texto com estrutura clara, com erros ortográficos e/ou de gramática muito graves - aluno que está se alfabetizando;

C: texto sem estrutura clara, com erros ortográficos e/ou de gramática;

D: texto sem estrutura clara, sem erros ortográficos e/ou de gramática;

E: texto com estrutura clara, com erros ortográficos e/ou de gramática;

F: texto com estrutura clara, sem erros ortográficos e/ou de gramática.

“Com estrutura clara” definimos um texto sem tópico repetido.

Das trinta e sete descrições resultantes da aula de sondagem, avaliamos oito como A; quatro como B; dezessete como C; nenhuma como D; oito como E e nenhuma como F.

Podemos afirmar, portanto, que treze alunos ainda se encontravam em fase de alfabetização (trabalhos avaliados como A e B). A grande maioria (C) escreveu textos sem estrutura clara e com erros ortográficos e/ou gramaticais. Uma minoria (E) escreveu textos estruturados, porém, com erros ortográficos e/ou gramaticais. Nenhum aluno escreveu ortograficamente correto e sem desacertos gramaticais. Pelos objetivos propostos neste estudo, contudo, não focalizamos este aspecto.

### **3.3 1ª aula**

A primeira aula teve como objetivo que os alunos conhecessem a superestrutura do descritivo em um texto escrito.

Em roda, lemos para os alunos a parte do capítulo Tio Barnabé, em que o personagem conta seu recente encontro com um saci, substituindo a designação “saci” por “ele”. Perguntamos, se deu para entender de que o personagem tio Barnabé estava falando? De quem ele estava falando? Pedimos para um aluno ler a descrição do saci e, em seguida, repetimos a leitura do conto. Perguntamos se a compreensão do conto ficou mais clara na



segunda leitura do que na primeira, o que os estudantes afirmaram. A partir deste ponto, explicamos o que é descrição; por que ela é importante em um texto; e como descobrir, se um texto é uma descrição.

Desenhamos o modelo de análise na lousa, pedimos para os alunos o copiarem, depois fecharem os cadernos. Distribuímos impressos da descrição do Saci. Neles, os blocos da estrutura descritiva estavam destacados em diferentes cores. Em grupos, precisavam encontrar títulos para os destaques.

Três grupos ocuparam-se de encontrar uma palavra-título para a parte destacada em vermelho no texto, na nossa análise denominada de “Aparência”. Os títulos que surgiram foram: “O diabinho”; “Carapuça vermelha”.

Quatro grupos trabalharam para achar uma palavra à guisa de título para a parte do texto destacado em verde, que na análise chamamos de “Poderes”. Os títulos encontrados foram: “Carapuça”; “A carapuça de um saci”; “A força da carapuça”; “A força dele vem da carapuça”.

Três grupos trabalharam à procura de uma palavra para intitular a parte do texto destacado em azul, na análise denominada de “Ocupações”. As soluções apresentadas foram: “As travessuras do saci”; “As maldades e travessuras do Saci”; um grupo não apresentou resposta.

Na lousa, já organizando as respostas dos grupos de alunos pelo modelo de análise, intitulamos os três blocos de “Aparência” (parte vermelha), “Força” (parte verde) e “Travessuras” (parte azul). Chamamos a atenção da classe para as partes sem destaque colorido, os trechos de ligação que fazem a conexão entre as partes descritivas com o restante do texto narrativo. Exemplificamos isto, lendo o conto como um todo (Lobato, 2007, p. 21, “Então conte...” – p. 23 “... e eu te curo.”).

### **3.4 2ª aula**

No começo da segunda aula, cujo objetivo era que os alunos reconhecessem a superestrutura descritiva em um texto conhecido (texto 1), desenhamos o modelo de análise novamente na lousa, reconstruindo-o junto com a classe, por meio de perguntas e respostas. Ditamos a descrição do Saci para os alunos, de maneira que escrevessem cada bloco em uma cor diferente, e os trechos de ligação sem destaque colorido. Para alunos que não sabiam escrever ditado, demos o texto sem destaques, para colorirem os trechos nas

cores pedidas, enquanto estávamos ditando. Para eles, portanto, a tarefa era de leitura.

Das dezessete análises feitas, três se apresentaram totalmente satisfatórias: a análise estava feita de maneira correta e completa; oito estavam corretas parcialmente, apenas apresentavam pequenos erros; seis estavam incompletas e/ou confusas.

Apesar da maioria das análises (os três trabalhos corretos e os oito parcialmente corretos) estar satisfatória ou a caminho de ficar, já se mostrou que teria sido bom ter tido a oportunidade de reforçar o aprendizado, o que, porém, não foi possível pelo cronograma exíguo da aplicação.

### **3.5 3ª aula**

Na terceira aula entregamos aos alunos impressos do texto 2, para analisarem em duplas sua superestrutura descritiva. Dos dezessete trabalhos finais, análises de um texto descritivo desconhecido, dois puderam ser avaliados como muito bons, pois apresentaram a análise correta e completa; quatro se mostraram satisfatórios, apenas apresentando pequenos erros; cinco trabalhos estavam “a caminho”, corretos no começo, porém, incompletos. O restante, seis análises, estavam incompletas e/ou confusas.

## **4 Resultados**

### **4.1 Análise**

O estudo teórico realizado mostrou-se essencial na hora de ensinar, pois permitiu-nos estabelecer objetivos didáticos claros e agir com segurança em sala de aula para atingir as metas de cada etapa. O modelo de análise foi compreendido bem pelos alunos.

### **4.2 Trabalho em sala de aula**

Nas etapas do processo de ensino realizado, chamadas de módulos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a aula de sondagem correspondeu à apresentação inicial da tarefa, na qual demos um exemplo da tarefa a realizar e que fechou com uma primeira produção textual dos alunos.

A primeira e a segunda aulas corresponderam aos módulos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Em termos de ensino explícito, a primeira aula destinava-se a mostrar aos alunos “o que fazer e como; quando, onde e por

que fazer” (Bissonette e Richard, 2010, p. 407). A segunda era dedicada à prática guiada.

Era de desejar ter conseguido acrescentar mais etapas de ensino, avançando em complexidade e profundidade, o que não foi possível pela característica de poder trabalhar em apenas três aulas como professora convidada, condição em que fomos muito bem recebidas pela escola, pela professora da sala e pelos alunos.

A terceira aula correspondeu à etapa da avaliação somativa, nas palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ou à prática autônoma, segundo Bissonette e Richard (2010), com o detalhe de que não se tratava de produções individuais, mas de trabalhos feitos em duplas, por motivo da grande heterogeneidade de níveis de aprendizado dos alunos.

O grande desafio do ensino da análise linguística em sala de aula era conseguir acompanhar cada um dos quarenta e dois alunos da maneira mais individualizada possível.<sup>1</sup>

### **4.3 Aprendizagem efetiva dos alunos**

Considerando que uma aprendizagem efetiva acontece quando o aluno, após ter percorrido todas as etapas de uma sequência didática, se mostra capaz de aplicar os novos conhecimentos em tarefas similares, comparando os resultados da tarefa inicial (escrita de uma descrição) com a final (análise de um texto descritivo desconhecido), pudemos constatar que:

- a) Três alunos demonstraram menor compreensão de uma organização textual descritiva na produção final do que na inicial; gostaríamos de ressaltar que dois destes alunos entregaram a tarefa da primeira aula em branco.
- b) Dez alunos continuaram sem demonstrar compreensão de uma organização textual descritiva.
- c) Cinco permaneceram em um estágio parecido de entendimento inicial da organização textual descritiva, não demonstrando avanços.

---

<sup>1</sup> Espelho me nesta afirmação nas considerações de Tardif (2003), de que o “fenômeno da individualidade está no cerne do trabalho dos professores, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são os indivíduos que aprendem” (Tardif, 2003, p. 267).

d) Dezesesseis melhoraram no entendimento de uma organização textual descritiva.

De cinco alunos não temos como fazer afirmações, pois não participaram da aula de sondagem ou da final. Ao todo, dos trinta e quatro alunos participantes em todas as aulas da sequência didática, dezesseis, ou seja, quase a metade, fizeram progressos por vezes consideráveis na compreensão da organização textual descritiva.

Em termos de metacognição, esperamos ter mostrado aos alunos que textos descritivos são organizados de maneira específica, assim como quais estratégias usar para analisá-los.

## **5. Considerações finais**

Retomando a pergunta inicial do estudo - É possível analisar o descritivo em um livro da literatura infanto-juvenil, tomando por base teórica a Linguística Textual, e trabalhar o conteúdo com crianças de 6º ano do ensino fundamental? - podemos responder que sim: é possível.

Para um próximo passo de pesquisa, seria possível questionar como potencializar os resultados positivos desta primeira investida, como, por exemplo, trabalhar com uma sequência mais estendida e com turmas menores.

### **Referências:**

ADAM, J.-M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2008.

BISSONETTE, S. e RICHARD, M. O cognitivismo e suas implicações pedagógicas. In: **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Gauthier, C. e Tardif, M. (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2010. p. 395-424.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Dolz, J. e Schneuwly, B. (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

LOBATO, M. **O Saci**. São Paulo: Globo, 2007.

MARQUESI, S. C. **A organização do texto descritivo em língua portuguesa**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004 [1996].

\_\_\_\_\_. **Referenciação no texto descritivo.** Investigações: Lingüística e Teoria Literária. v. 20, nº 2, jul/2007. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Recife: Universitária da UFPE, 2007, p. 47-59.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2003.