

**QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO:
REFLETINDO SOBRE O TRABALHO DE PRODUÇÃO DE CONTOS
EM TURMAS DE 9º ANO**

Marcela Marques Carreiro (UEL)

RESUMO: O presente artigo visa promover uma autocrítica das estratégias didáticas exercidas durante o estágio para o ensino de produção de textos do gênero conto, em busca de metodologias mais adequadas para o aprendizado. Para isso, me utilizei de pesquisa bibliográfica sobre metodologia, teoria literária e linguística textual e da análise das produções textuais dos alunos. O que se pôde verificar é que, apesar de terem compreendido os conceitos expostos sobre o gênero, os alunos apresentaram dificuldades para a produção de seus contos, talvez devido à falta de momentos específicos voltados para o planejamento, revisão e refacção dos textos que, segundo a literatura especializada, são muito importantes para o processo de escrita.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de texto; Conto; Metodologia de ensino

1. Introdução

O presente artigo é uma reflexão sobre o trabalho exercido ao longo de meu estágio docente em turmas de 9º ano, durante a qual me dediquei a explorar o gênero conto, à leitura e à produção de textos deste mesmo gênero. No entanto, particularmente nas aulas voltadas para a produção textual, percebi que o método empregado, mais alinhado às práticas tradicionais de ensino de “redação”, não necessariamente impulsiona os alunos a escrever um bom texto.

Meu propósito, portanto, é de, através de análise das produções textuais dos alunos e pesquisa bibliográfica sobre metodologia, teoria literária e linguística textual, promover uma autocrítica das aulas de conto/produção de texto ministradas durante o estágio e buscar maneiras de melhorar o desempenho dos alunos.

2. O trabalho em sala de aula: leitura, interpretação e produção de contos

Meu estágio, experiência na qual este artigo se baseia, ocorreu em um colégio público da região central de Londrina, entre 13 de maio e 10 de junho de 2019, resultando em um total de 42 horas/aula, dentre as quais 22 horas/aula foram utilizadas para observação e

participação e 20 horas/aula, para regência. Durante esse período, trabalhei com duas turmas de 9º ano.

Nas primeiras duas semanas — ao longo da qual ocorreu grande parte dos períodos de observação e participação — a professora responsável pelas turmas já ministrava aulas sobre o gênero conto, trabalhando o texto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector. Dei continuidade, portanto, às aulas sobre o gênero quando iniciei minha regência, lendo e analisando com a turma o conto A Cartomante de Machado de Assis com a finalidade de estabelecer algumas características fundamentais do gênero conto.

Para delimitar essas características, me acerquei da definição do conto sob dois aspectos: o da tipologia narrativa e o da brevidade. O conto é um gênero narrativo e, portanto, apresenta as chamadas “categorias da narrativa”: a ação, a personagem, o tempo, o espaço e o narrador (REIS; LOPES, 1987). Quanto ao aspecto de sua brevidade, segundo Coelho (2009), o conto é “uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens; concentrada em uma única ação, de curta duração temporal e situada num só espaço”. Diferente do romance, que busca “expressar a vida humana por completo”, o conto “expressa apenas [...] um fragmento expressivo de todo”. Sendo assim, tudo no conto é concentrado, desde os acontecimentos até o número de personagens.

Além disso, outra característica trabalhada foi a de conflito, a “luta entre forças opostas” que movimenta a ação da narrativa, resultante do “antagonismo entre personagens de caracteres diferentes, entre personagens e entidades sobrenaturais, entre personagens e o meio natural, social, familiar ou político, ou entre uma personagem e o seu próprio mundo íntimo” (CEIA, 2009). Para os alunos, defini conflito da seguinte maneira: “O conflito é o elemento que **motiva** a narrativa (porque essa história merece ser contada?), é um obstáculo a ser ultrapassado, algo que muda o estado de coisas que aparece no início da história.”

Na aula que se seguiu ao término da análise d’A Cartomante, os alunos produziram um primeiro conto (que não será analisado no presente trabalho) baseado no enunciado da apostila que pedia para que eles continuassem uma história a partir de três primeiros parágrafos de contos publicados.

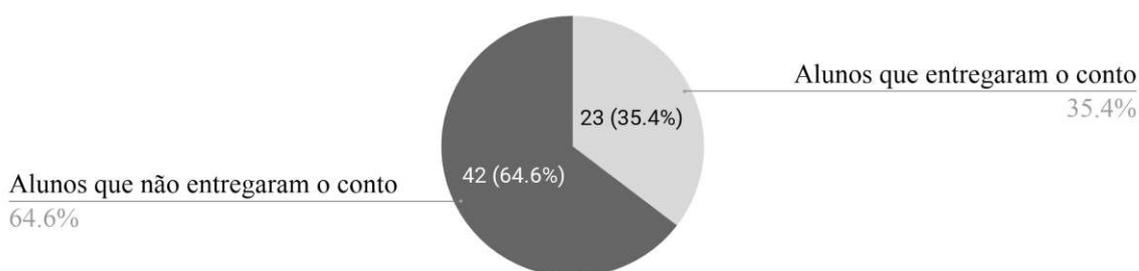
Depois, já entrando na segunda semana de regência, pedi para que os alunos se dividissem em grupos e que cada grupo fizesse a leitura silenciosa e a análise de um dos

textos selecionados: O Coração Denunciador, de Edgar Allan Poe; As formigas, de Lygia Fagundes Telles; O navio das sombras, de Érico Veríssimo; Lisetta e Gaetaninho, de Alcântara Machado (entregues para um único grupo, para igualar o tamanho dos textos); e Olhos d'Água, de Conceição Evaristo. Na próxima aula, eles apresentaram os resultados para o resto da turma. O método não teve resultados muito positivos já que, em grupo, os alunos ficaram muito agitados e distraídos e grande parte dos grupos não conseguiu compreender os textos lidos.

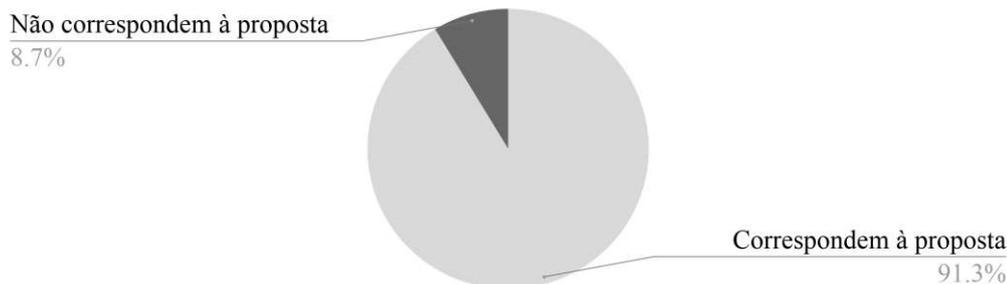
Por fim, no último dia de regência, foi entregue aos alunos uma segunda proposta de redação (em anexo), cujos resultados este artigo busca analisar. Nela propõe-se que o aluno produza individualmente um conto com extensão de uma a três páginas de caderno, baseado em uma das cinco imagens apresentadas. Os alunos tiveram então uma aula (45 minutos) para iniciar sua produção e tirar dúvidas com as professoras e mais quatro dias até a data de entrega do texto final (17/06).

3. Resultados

Em primeiro lugar, uma informação muito significativa quanto ao rendimento da atividade foi o número de alunos que simplesmente não entregaram o texto (64,1%), nem mesmo quando foi permitido que o entregassem até dois dias depois do prazo previamente estabelecido.



Menos preocupante foi o número de textos que não correspondiam à proposta apresentada: apenas dois (8,7%).



Dentre os dois, o mais significativo foi o de P. G. Além de não atender ao requisito mínimo de páginas (uma página de caderno), o texto (figura 1) não apresenta um conflito: conta a história de Gabriel, um menino que ganha uma chuteira, sai para jogar bola com os amigos, acaba por se machucar e não pode mais brincar. Ainda que possa ser classificado como narrativa (apresenta personagem, ação, tempo e espaço), sem um conflito a história deixa de ser um conto. Durante as aulas, percebi que alguns alunos, assim como P. G., confundem “conflito” com um mero acontecimento ruim, como o que acontece no fim da história, quando Gabriel se machuca.

*Em um dia, o Gabriel ganhou uma chuteira
de seu tio. Ele está empolgado para testar
a chuteira.
Seus amigos em ^{um} tarde o chamaram
para jogar bola. Ele aceita, e ~~ganha~~
Ele pega a chuteira só de ~~usar~~
Quando o Gabriel tocou o bola para
seus amigos ~~chutar~~ e seu amigo ^o
chutou muito longe, então Gabriel foi
pelo - ~~lo~~ quando ele foi pelo - ~~lo~~ ele
percebeu de mal jeito ~~de~~ seu pé.
Depois de ^{para} o médico Gabriel
não pode jogar futebol por 2 meses.*

Figura 1 - Texto do aluno P. G.

Quanto às outras redações, além das já esperadas inadequações ortográficas (“mais” ao invés de “mas”, por exemplo) e de acentuação, os alunos também apresentaram dificuldades na construção de períodos compostos, frases complexas, e na organização do texto em parágrafos.

Um exemplo muito significativo dessa dificuldade é o texto do aluno R. N. (figura 2). O conto, com uma página e meia de extensão, foi estruturado em um único parágrafo, que por sua vez é dividido em apenas três períodos. A aglomeração de ideias nos longos períodos (cujas orações são, em sua maioria, separadas apenas por vírgulas) torna a leitura difícil e confusa.

Frente a esse exemplo, é muito pertinente a sugestão de Serafini (1987) de aconselhar os alunos a estruturar seus textos de forma que cada parágrafo corresponda a uma única ideia. Ela adverte, no entanto, que essa colocação é demasiadamente simplista e “é justificada só no nível didático para aqueles estudantes que têm grande dificuldades para escrever” (p. 55). Ainda assim, é importante que o parágrafo apresente uma ideia central: segundo ela, “Se o texto for bem escrito, será possível resumir em poucas palavras ou em uma frase curta a ideia geral que sintetiza a cada parágrafo” (p. 83).

O futuro é invernal

Meu nome é Mark e sou um cientista renomado e destruí todo o futuro utilizando uma máquina que eu mesmo criei, com óculos copos de ver o futuro e o passado através do seu lente. eu estava muito entediado, coloquei o ano que quero, nesse caso 233 milhões de anos atrás no famoso época dos dinossauros, quando coloquei os óculos fiquei maravilhado com o que eu vi, claro ver dinossauros através de um óculos não significa que posso ver o futuro, mas como um bom cientista configurei os óculos para ver 1 dia no futuro e tudo que vi se confirmou, fiquei impressionado, decidi que seria melhor esconder a invenção, após várias pequenas testes decidi colocar 5 anos no futuro, ou seja, 2103, quando coloquei os óculos

Figura 2 - Trecho do texto do aluno R. N.

4. Aperfeiçoamento da prática pedagógica para o ensino de produção de texto

Segundo Geraldi (1995, p. 135), é “no texto que a língua [...] se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação [...]”.

O estudo da linguagem deve, portanto, partir do texto. E não apenas da *leitura* de textos, mas também de sua produção por parte do aluno.

Tal concepção de ensino de linguagem (com o texto ocupando uma posição central) já é consenso entre os estudiosos, mas, para o docente em formação, é desafiador transferir essa proposição para a prática, especialmente em um primeiro contato com uma sala de aula.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), “pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, **identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos**, para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (p. 76, grifo meu). O que seriam, então, esses múltiplos aspectos? Serafini (1987) delinea o processo de escrita da seguinte maneira: inicia-se com o planejamento, elencando e organizando as ideias, ao que se segue o desenvolvimento (a produção) do texto em si e, por fim, a revisão. Serafini também adverte que a correção e a avaliação, por parte do professor, devem ser feitas em estágios separados, para que o aluno possa, a partir das correções do professor, refazer seu texto e aprimorá-lo: “o professor deveria dar nota só para a última versão [do texto], considerando a tentativa de aprimoramento” (p. 117).

Quanto a essa última fase, a de refacção do texto antes de uma avaliação “final”, os PCNs (BRASIL, 1998) afirmam que

Os procedimentos de refacção começam de maneira externa, pela mediação do professor que elabora os instrumentos e organiza as atividades que permitem aos alunos sair do complexo (o texto), ir ao simples (as questões lingüísticas e discursivas que estão sendo estudadas) e retornar ao complexo (o texto). Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar). Por meio dessas práticas mediadas, os alunos se apropriam, progressivamente, das habilidades necessárias à autocorreção.” (p. 78)

O processo apresentado (planejamento, desenvolvimento, revisão, correção, refacção e, por fim, avaliação) é particularmente relevante já que cada problema identificado nos textos entregues podem ser relacionados a uma dessas “fases” da escrita. Ao problema de P. G. (figura 1), por exemplo, podemos ligar a falta de planejamento do texto, assim como a ausência de um período de refacção do texto. Já a estruturação falha que vemos no texto de R. N. demonstra mais uma vez a necessidade da refacção do texto e permite que o professor

explora questões pertinentes à gramática (o período composto) vinculado ao texto, o que possibilita ao aluno entender como utilizar os mecanismos de conexão (ANTUNES, 2005).

Outro fenômeno que aparece em alguns textos — e muito expressivamente nos dois primeiros parágrafos do texto de F. B. (figura 3) — é o truncamento de ideias durante a escrita.

Antigamente, em um velho vilarejo, uma pobre
família vivia um pequeno garoto chamada Felipe.
Ele adorava jogar bola, sua mãe ~~era~~
~~era~~ jogava na Europa.
Sua infância sua família? passou muito di-
ficuldade, com seus pais ~~trabalhava~~ para
~~trabalhar~~ ajudar sua família. O tempo ~~foi~~ passando

Figura 3 - Trecho do texto do aluno F. B.

Nos trechos “uma pobre família vivia um pequeno garoto” e “sua infância sua família” pode-se perceber uma sobreposição de frases inacabadas. Não se pode, no entanto, classificar tais frases como “erros” no sentido de haver um desconhecimento por parte do aluno: bastaria que este relese o próprio texto para perceber a descontinuidade. Acostumar o aluno ao processo de “pós-produção” do texto (releitura, correção e reescrita do próprio texto) é fundamental para eliminar as ideias truncadas.

Ao que diz respeito à escrita literária especificamente, Tauveron (2014) propõe que o professor encoraja seus alunos a adotarem uma postura de **autor** quando escrevem seus textos e “estabelecer uma relação estética entre o aluno que escreve e seus leitores em classe” (TAUVERON, 2014, p. 85). Essa postura está relacionada a uma **intencionalidade** artística e estética de exercer determinado efeito no leitor, ou seja, o aluno deve ter uma atenção não apenas sobre “o que” será dito, mas também sobre “como” isso será dito, de forma a causar risos, espanto, medo, etc.

Um dos aspectos mais positivos dessa metodologia é o de “modificar a relação [dos alunos] com a escrita e com o empréstimo” (TAUVERON, 2014, p. 92) a fim de aproximá-los do comportamento de “verdadeiros” autores. Sobre isso, Tauveron (2014, p. 92) diz que devemos “ensinar que os autores não são ‘inspirados’, que seus textos não saem todos prontos

de suas cabeças antes de colocar as palavras no papel, mas são fruto de um trabalho de escrita/reescrita longo e por vezes tedioso" e que "a rasura não é o sinal de fracasso", entre outras observações admiráveis.

Isso é particularmente interessante considerando que muitos dos alunos em sala disseram que não conseguiriam completar a tarefa de escrever o conto, já que não se consideravam "criativos" o suficiente (ao que podemos associar o alto número de "desistentes" frente à tarefa de entregar o conto). A esse tópico podemos também relacionar a preparação para a escrita: insistir que os alunos planejem seus textos, através de tópicos ou mapas mentais, para então escrever um primeiro rascunho ajuda a desmistificar o processo da escrita.

Um outro aspecto muito discutido acerca da produção de texto é o de "escrever para quem?". Para Antunes (2005)

Uma outra insuficiência [do ensino de línguas] poderia ser vista no fato de que, além de escassas, as oportunidades de escrita limitam-se a uma escrita com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar. [...] Assim, à escassez de oportunidades de uma escrita socialmente significativa se soma o agravante de uma escrita que é mero treinamento, para nada e para ninguém. (p. 26 e 27)

Quanto a isso, Brito (1984) complementa que o aluno não necessariamente escreve para "ninguém": ele escreve para um professor, ou melhor, para a **imagem** que o aluno faz do professor, e que se impõe fortemente na escrita do aluno.

Para contrapor esse efeito, sugere-se que o texto do aluno tenha uma finalidade outra que a de somente ser lido e corrigido pelo professor, talvez a de circular entre os colegas de sala ou até mesmo na escola.

5. Reescrevendo as propostas de produção de texto

Frente às recomendações apresentadas, manifesta-se a seguinte pergunta: como adequar os planos anteriores a fim de desenvolver adequadamente as habilidades de produção textual do aluno?

Em primeiro lugar, é importante notar que o período de regência durante o estágio (20 horas/aula) é muito curto para promover todo o trabalho minucioso de produção, correção e refacção de texto tal qual proposto, no entanto, é possível aplicar algumas dessas recomendações de forma a alcançar um melhor desempenho por parte dos alunos.

Em primeiro lugar, é preciso separar momentos específicos para o planejamento, a produção, revisão e a refacção (a partir da correção) do texto. Para isso, é necessário priorizar tais atividades em detrimento de outras propostas no plano de aula atual, como por exemplo, a primeira produção de texto (que não foi tão minuciosamente corrigida nem tampouco avaliada) ou o trabalho de apresentação em grupo, que demandou muito tempo sem de fato apresentar resultados positivos.

Também é necessário que, nas aulas voltadas à leitura e a análise de contos, um olhar voltado não apenas para a superfície dos acontecimentos e dos efeitos, mas também para os mecanismos que proporcionam esses efeitos.

6. Conclusão

Apesar dos problemas apresentados, o trabalho pedagógico exercido em sala de aula durante o período do estágio não foi em vão: as produções de texto entregues demonstravam que, em sua maioria, os alunos tinham compreendido os conceitos expostos durante as aulas acerca de textos narrativos e, mais especificamente, do gênero conto. Eles, porém, demonstraram dificuldades para articulação das ideias, organização do texto e muitos problemas de ortografia e acentuação.

Para que uma atividade de produção de texto tenha bons resultados é preciso, em primeiro lugar, de uma proposta adequada, que guie o aluno em sua produção. Não se deve estimular a produção mecânica de textos entre os alunos e, portanto, propostas que supõe um destinatário são mais adequadas para o estudo da língua em seu funcionamento natural, já que é através de textos (e, por conseguinte, da *produção* desses textos) que nos comunicamos.

Além disso, a produção de texto deve ser compreendida como um processo e, portanto, o professor deve acompanhar os alunos em cada estágio da escrita: planejamento, a produção em si, a correção e, por fim, a refacção do texto.

Por fim, acredito que a auto-avaliação crítica das práticas pedagógicas aplicadas durante o estágio é essencial e salutar para o docente em formação.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Mec/sef, 1998.

BRITO, Percival Leme. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 7. ed. Cascavel: Assoeste, 1984. Cap. 10. p. 109-119.

CEIA, Carlos. **Conflito**. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conflito/>>. Acesso em: 31 ago. 2019.

COELHO, Nelly Novaes. **Conto**. 2009. Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/conto/>>. Acesso em: 5 set. 2019.

GERALDI, João Wanderley. Do Reconhecimento ao conhecimento; da reprodução à produção. In: **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Cap. 3.2. p. 131-165.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M.. Narrativa. In: REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M.. **Dicionário de Teoria da Narrativa**. São Paulo: Ática, 1987. p. 66-67. (Fundamentos).

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro: Globo, 1987.

TAUVERON, Catherine. A escrita "literária" da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**. [s.l.], n. 52, p.85-101, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.36286>.

ANEXO - Proposta de produção de texto

Produção de texto a partir de imagens



Escolha uma (1) das imagens acima e, a partir dela, produza **individualmente** um conto **para ser entregue segunda-feira** (17/06/2019) com extensão de 1 a 3 páginas de caderno.

Antes de começar a escrever lembre-se de que um conto...

1. ...é um texto principalmente **narrativo**, ou seja, apresenta narrador, tempo, espaço, enredo (começo, meio e fim) e personagens.
2. ...é um texto **curto**, condensado. Para isso, apresenta um **número pequeno** de ações narradas, de personagens e de espaços.
3. ...precisa de um **conflito** que movimenta a narrativa e a torna interessante.

O que é o conflito? → O conflito é o elemento que **motiva** a narrativa (porque essa história merece ser contada?), é um obstáculo a ser ultrapassado, algo que muda o estado de coisas que aparece no início da história.

Portanto, estude a imagem e busque nela inspiração. Pense em um conflito envolvendo os personagens apresentados e que faça a sua história diferente e interessante e desenvolva o conto a partir desse conflito.