

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA
NA APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Presidente Prudente - SP
2017

GISLENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA
APRENDIZAGEM DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza

Co-orientador: Profa. Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandes

FICHA CATALOGRÁFICA

B197s Barbosa, Gislene Aparecida da Silva.
Sequência didática e estratégias de leitura na aprendizagem de produção de texto / Gislene Aparecida da Silva Barbosa. - Presidente Prudente : [s.n], 2017
294 f.

Orientador: Renata Junqueira de Souza
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Produção de texto. 2. Sequência Didática. 3. Estratégias de Leitura. 4. Conto. I. Souza, Renata Junqueira de. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: **SEQUÊNCIA DIDÁTICA E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DE TEXTO**

AUTORA: GISELENE APARECIDA DA SILVA BARBOSA

ORIENTADORA: RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA

COORIENTADORA: ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dr^a. RENATA JUNQUEIRA DE SOUZA
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente

Prof. Dr. DAGOBERTO BITTENCOURT
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/ Câmpus de Marília

Profa. Dr^a. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Educação / UNESP/Assis

PROFA. DRA. ELISA MARIA DALLA-BONA
UFPR / UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Profa. Dr^a. ROSA MARIA MANZONI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru

Presidente Prudente, 28 de abril de 2017

DEDICATÓRIA

Ao meu marido, Lindomar Barbosa, e aos meus pais: João Sergio Franco da Silva e Ivani de Fátima Rodrigues Silva, que estão comigo em todas as situações.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me concede saúde, persistência e sabedoria.

À minha orientadora Dra. Renata Junqueira de Souza, pela oportunidade de aprender; por sua confiança em meu trabalho; pelas experiências acadêmicas e de vida, construídas ao longo da pesquisa; especialmente, por ter apresentado a mim as Estratégias de Leitura, procedimento de ensino que me encantou e motivou meus alunos.

À minha co-orientadora Dra. Elianeth Dias Kanthack Hernandez, pelo apoio acadêmico e fraternal durante este processo de aprendizagem, por socializar comigo saberes e colaborar na construção da Sequência Didática desenvolvida com meus alunos.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e da banca de defesa desta tese: Dra. Elisa Maria Dalla-Bona e Dr. Dagoberto Buim Arena. Elisa, com gentileza, aproximou-me do conceito de aluno-autor; Dagoberto, com respeito, ajudou-me a redefinir a escrita da análise dos dados.

Às professoras também membros da banca de defesa: Dra. Rosa Maria Manzoni e Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias. Educadoras comprometidas com a qualidade do ensino de língua materna, das quais tenho apenas boas memórias, desde quando as vi, pela primeira vez, em escolas públicas na cidade de Maracaí.

À Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, pela gentil recepção da pesquisa, bem como pelo apoio financeiro para custear os materiais das atividades e a participação em eventos científicos.

Aos educadores e aos alunos que compartilharam comigo momentos de reflexões e aprendizagem, que permitiram a realização desta pesquisa de Doutorado.

Aos familiares e aos amigos que souberam lidar com as minhas ausências por motivo de desenvolvimento da pesquisa e que me incentivaram a persistir, com alegria, neste projeto de vida.

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Fundamental. O *saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Joaquim Dolz
Roxane Gagnon
Fabrício Decândio

RESUMO

Esta pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, na linha “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, e fomentada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, tem por objetivo geral investigar a contribuição dos procedimentos pedagógicos Sequência Didática (do grupo genebrino) e Estratégias de Leitura (de influência norte-americana) para a aprendizagem da produção de texto. O problema da pesquisa consiste em avaliar como a junção de ambos os procedimentos favorece a aprendizagem de produção textual do gênero conto por alunos de educação básica, cuja dificuldade com a língua escrita evidencia-se em avaliações externas e em atividades escolares. Os objetivos específicos da pesquisa são: investigar se o domínio do aluno acerca do contexto de produção do gênero textual conto se amplia após o trabalho com os procedimentos pedagógicos Sequência Didática e Estratégias de Leitura; demonstrar como o desenvolvimento de uma Sequência Didática articulado a Estratégias de Leitura colabora para que os alunos desenvolvam conteúdos para o conto; evidenciar de que maneira Estratégias de Leitura ajudam os alunos na ampliação de saberes sobre o planejamento da estrutura do conto e analisar como uma Sequência Didática proporciona aos alunos domínio sobre a linguagem do conto. O procedimento metodológico é a pesquisa-ação, que visa transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações. Nesse sentido, a investigação ocorreu na prática docente da pesquisadora, em 66 aulas de Língua Portuguesa (33 encontros), com uma turma composta por 26 alunos de 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública estadual da cidade de Presidente Prudente. A partir das etapas da Sequência Didática – apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final – foram realizadas aulas de produção de texto, a partir de um projeto de escrita de contos para publicação em uma coletânea. Partindo da produção inicial, foi constatada a dificuldade dos alunos com os quatro níveis principais de ação do sujeito na produção textual: ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero textual em foco; elaborar conteúdos que atendam à especificidade do gênero; planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero; escolher a linguagem adequada para realizar o texto. A partir disso, foram construídas e desenvolvidas atividades modulares de intervenção em cada uma das dificuldades encontradas. Considerando que a leitura é um processo de produção de sentidos e que não pode haver produção textual sem a compreensão de textos, as atividades modulares contaram com as Estratégias de Leitura, para que fosse ampliada a interação dos estudantes com o gênero textual conto, favorecendo a alimentação de conteúdos dos textos a serem escritos, bem como o alargamento dos saberes acerca do contexto de produção, da forma e da linguagem no texto. Por último, os alunos revisaram e reescreveram o conto, capitalizando as aquisições construídas durante as atividades aplicadas. Os resultados mostram que na produção final houve avanço dos conhecimentos da turma em todos os níveis de ação do sujeito na produção textual, pois os procedimentos pedagógicos articulados favoreceram as intervenções docentes a fim de que os alunos-autores elaborassem o conto.

Palavras-chave: Produção de texto. Sequência Didática. Estratégias de Leitura. Conto.

ABSTRACT

This research, related to the Graduate Program in Education of the Presidente Prudente College of Science and Technology, in the line of research “Formative Processes, Teaching and Learning”, and fostered by the São Paulo State Educational System, has as its general aim to investigate the contributions from both pedagogical procedures, Didactic Sequence (from the Genevan group) and Reading Strategies (from a North American trend), in essay writing learning. The research problem lies in the evaluation of how, when put together, the aforementioned procedures further the learning of writing skills towards the short story genre by students in Basic Education, whose struggles with the writing language are made evident through external evaluations and in school activities. The specific objectives of the research are the following: to assess if the students’ skills in writing short stories are enhanced after the work with the pedagogical procedures Didactic Sequence and Reading Strategies; to show how the application of a Didactic Sequence along with Reading Strategies concur in order to make the students develop subjects to the short story; to make noticeable how Reading Strategies help students in widening their knowledges on planning a short story structure; to analyze how a Didactic Sequence provides the students mastery of the short story language. The methodological procedure is the Action Research, which aims to change reality and create knowledges about these changes. Thus, the survey took place during the researcher’s teaching practice, in 66 Portuguese Language lessons (33 meetings), in a class made of 26 students in the Sixth Grade of the Elementary Education, in a public state school in Presidente Prudente town. Based on the Didactic Sequence stages, *presentation of circumstances*; *initial production*; *workshops*; and *final production*, writing lessons were carried out: a project of short stories writing to be published in a collection. In the *initial production*, it was found students’ difficulties concerning the four main levels of the subject’s action in writing: awareness about the text’s recipient, about the text’s function, and about the author’s position itself in relation to the text genre in question; the creation of subjects that comply with the specificities of the genre; the planning of the text in order to comply with the genre’s standard structure; the choicer of the proper language when writing the text. From that, modular interventional activities were developed dealing with each one of the difficulties found. Since reading is a process of production of meanings, and since there cannot be writing without the understanding of texts, the modular activities were furthered by Reading Strategies in order to amplify the students’ interaction with the short story genre, favoring the feeding of subjects of the texts to be written, as much as the widening of knowledges related to the writing context, the short story form and the language of the text. At last, the students reviewed and rewrote the short story, profiting from the gains obtained during the applied activities. Results showed that in the *final production*, when compared to the *initial production*, there were improvement of the knowledges of the class in all levels of the subject’s action in writing, because the pedagogical procedures when integrated provide the detailed study of each characteristic of a text genre, help in the teacher’s intervention, widen the students’ stock of knowledge, and support the learner’s brainwork, in order to make possible the students-authors to write the short story.

Key-words: Essay Writing. Didactic Sequence. Reading Strategies. Short Story.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição da turma por sexo	42
GRÁFICO 2 – Idade dos alunos.....	43
GRÁFICO 3 – Reprovação escolar	44
GRÁFICO 4 – Motivo da reprovação escolar	44
GRÁFICO 5 – Importância da escrita	47
GRÁFICO 6 – Quantos livros os alunos têm em casa	52
GRÁFICO 7 – Uso prioritário da internet	52

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly	64
FIGURA 2 – Visão geral sobre Estratégias de Leitura – Solé	71
FIGURA 3 – Visão geral sobre Estratégias de Leitura – Girotto e Souza	78
FIGURA 4 – Proposta de diálogo entre as etapas da Sequência Didática (SD) e as Estratégias de Leitura (EL)	80
FIGURA 5 – Capa do livro <i>As narrativas preferidas de um contador de histórias</i>	120

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Impressões sobre o aspecto físico da escola, de acordo com os diferentes segmentos	37
QUADRO 2 – Resultados do IDESP dos últimos quatro anos	40
QUADRO 3 – Controle da frequência às aulas/encontros – durante a pesquisa.....	45
QUADRO 4 – Livros conseguidos na escola	48
QUADRO 5 – Livros adquiridos pelos estudantes.....	50
QUADRO 6 – Livros conseguidos na escola de origem	50
QUADRO 7 – Livros conseguidos na biblioteca pública ou com amigos e parentes	51
QUADRO 8 – Organização dos capítulos da tese	54
QUADRO 9 – Visão geral sobre Sequência Didática – Zabala	61
QUADRO 10 – Visão geral sobre Sequência Didática – Lerner	63
QUADRO 11 – Visão geral sobre Sequência Didática – Dolz, Noverraz, Schneuwly	67
QUADRO 12 – Produção inicial do aluno D.R.S.	95
QUADRO 13 – Produção inicial do aluno E.M.	96
QUADRO 14 – Produção inicial da aluna J.M.C.P.	98
QUADRO 15 – Produção inicial do aluno K.K.S.F.	98
QUADRO 16 – Produção inicial do aluno E.X.S.	102
QUADRO 17 – Produção inicial da aluna M.E.P.M.....	102
QUADRO 18 – Produção inicial do aluno L.R.F.S.	107
QUADRO 19 – Produção inicial da aluna M.H.S.....	108
QUADRO 20 – Atividade modular 1: O gênero textual conto	111
QUADRO 21 – Respostas do aluno R.F.C.S. sobre o resumo de novela.....	115
QUADRO 22 – Respostas da aluna M.C.C.S. sobre o artigo de opinião.....	117
QUADRO 23 – Respostas da aluna E.S.L.A. sobre o conto	123
QUADRO 24 – Respostas dos alunos à 13ª questão sobre o conto	124
QUADRO 25 – Atividade modular 2: Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa	126
QUADRO 26 – Os três atos da narrativa no conto “As aventuras de João Grilo”	128
QUADRO 27 – Os elementos da narrativa no conto “As aventuras de João Grilo”	129
QUADRO 28 – Respostas do aluno P.H.S. sobre os três atos no conto Carne de língua	130
QUADRO 29 – Respostas dos alunos L.R.F.S. e F.M.C. sobre os elementos da narrativa no conto “Carne de língua”	132

QUADRO 30 – Respostas de três duplas às questões magras e gordas	134
QUADRO 31 – Autoavaliação dos três atos da narrativa e dos elementos da narrativa na produção inicial do aluno D.R.S.....	136
QUADRO 32 – Atividade modular 3: As ações no conto.....	139
QUADRO 33 – Síntese do conto “O caso do espelho” – alunos M.R.S. e L.R.F.S.....	141
QUADRO 34 – Autoavaliação do desenvolvimento das ações na produção inicial do aluno F.M.C.....	143
QUADRO 35 – Conexões dos alunos com o conto “Carne de língua”.....	145
QUADRO 36 – Atividade modular 4: Caracterizando personagens e espaços no conto.....	148
QUADRO 37 – Inferências da turma no conto “O caso do espelho”	149
QUADRO 38 – Visualizações no conto “Minha casa” – alunas L.V.F.G. e M.E.P.M.....	151
QUADRO 39 – Analisando o próprio texto: como os personagens e o cenário foram construídos?.....	152
QUADRO 40 – Atividade modular 5: Linguagem no conto: discurso direto e indireto; pontuação; coesão.....	154
QUADRO 41 – Para que serve a pontuação?.....	155
QUADRO 42 – Pontuação no conto.....	157
QUADRO 43 – Discurso direto no conto.....	158
QUADRO 44 – Relendo o próprio texto para encontrar o discurso direto	159
QUADRO 45 – Evitando repetições desnecessárias: coesão textual	160
QUADRO 46 – Atividade modular 6: Planejando o conto	162
QUADRO 47 – Roteiro para planejar o Conto	165
QUADRO 48 – Produção inicial e final dos alunos L.R.F.S. e V.H.S.O.....	170
QUADRO 49 – Produção inicial e final do aluno D.R.S.	175
QUADRO 50 – Produção inicial e final do aluno E.M.....	176
QUADRO 51 – Produção inicial e final dos alunos J.M.C.P. e K.K.S.F.....	178
QUADRO 52 – Produção inicial e final do aluno E.X.S.	183
QUADRO 53 – Produção inicial e final da aluna M.E.P.M.....	184
QUADRO 54 – Produção inicial e final da aluna M.H.S.....	187
QUADRO 55 – Comparação dos resultados das produções iniciais e finais	191
QUADRO 56 – Análise da primeira versão da produção final da aluna M.C.C.S.....	197
QUADRO 57 – Confirmando as hipóteses da pesquisa.....	202

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	16
1.1 Começo de conversa.....	16
1.2 Caminhos construídos com a pesquisa-ação	26
1.3 Visualizando o local da pesquisa.....	36
1.4 Conhecendo os alunos envolvidos na pesquisa	41
1.5 Organização da tese	54
2 PRODUÇÃO INICIAL	56
2.1 Duas teorias, um só objetivo	56
2.2 Sequência Didática	58
2.2.1 Sequência Didática de Zabala (1998).....	59
2.2.2 Sequência Didática de Lerner (2002)	61
2.2.3 Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).....	63
2.3 Estratégias de Leitura	68
2.3.1 Estratégias de Leitura de Solé (1998).....	69
2.3.2 Estratégias de Leitura de Girotto e Souza (2010).....	72
2.4 Proposta de diálogo entre a Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly e as Estratégias de Leitura de Girotto e Souza	79
2.5 Saberes da área educacional sobre Sequência Didática e Estratégias de Leitura: um estado da arte	81
3 MÓDULOS: ATIVIDADES APLICADAS – PARTE INICIAL	85
3.1 O ponto de partida: a apresentação da situação na turma de 6º ano	85
3.2 A produção inicial na turma: primeira escrita do conto	91
3.3 A construção das atividades modulares.....	110
3.3.1 Atividade modular 1: O gênero textual conto	111
4 MÓDULOS: ATIVIDADES APLICADAS – PARTE FINAL	126
4.1 Atividade modular 2: Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa.....	126
4.2 Atividade modular 3: As ações no conto.....	138
4.3 Atividade modular 4: Caracterizando personagens e espaços no conto	147
4.4 Atividade modular 5: Linguagem no conto: discurso direto e indireto; pontuação; coesão	153
4.5 Atividade modular 6: Planejando o conto	162

5 MÓDULOS: APRENDIZAGEM TEXTUAL	169
5.1 Análise das produções finais dos alunos	173
5.1.1 Aprendizagens no primeiro nível de ação: o contexto de produção.....	174
5.1.2 Aprendizagens no segundo nível de ação: a elaboração de conteúdos	177
5.1.3 Aprendizagens no terceiro nível de ação: o planejamento textual	181
5.1.4 Aprendizagens no quarto nível de ação: a escolha da linguagem	186
5.1.5 Síntese das aprendizagens nos níveis de ação	189
5.2 A revisão textual.....	194
6 PRODUÇÃO FINAL	200
6.1 Retomando as fases da pesquisa-ação	200
6.2 O que aprendemos com a pesquisa-ação?	207
REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	216
APÊNDICE A – Questionário – perfil do aluno de 6º ano	217
APÊNDICE B – Produção inicial e produção final dos alunos.....	220
1 Produção inicial e final do aluno B.M.O.....	220
2 Produção inicial e final do aluno D.R.S.....	222
3 Produção inicial e final da aluna D.S.S.....	224
4 Produção inicial e final do aluno E.M.....	228
5 Produção inicial e final da aluna E.S.L.A.....	230
6 Produção inicial e final do aluno E.X.S.....	233
7 Produção inicial e final do aluno F.M.C.....	235
8 Produção inicial e final do aluno F.I.S.....	237
9 Produção inicial e final do aluno G.A.S.....	238
10 Produção inicial e final do aluno I.P.S.....	240
11 Produção inicial e final da aluna I.P.A.....	242
12 Produção inicial e final da aluna J.M.C.P.....	244
13 Produção inicial e final do aluno K.K.S.F.....	246
14 Produção inicial e final do aluno L.R.F.S.....	248
15 Produção inicial e final do aluno L.F.S.S.....	251
16 Produção inicial e final da aluna L.V.F.G.....	253
17 Produção inicial e final da aluna M.C.C.S.....	255
18 Produção inicial e final da aluna M.E.P.M.....	257

19	Produção inicial e final da aluna M.H.S.....	259
20	Produção inicial e final do aluno M.R.S.....	261
21	Produção inicial e final do aluno M.J.L.F.P.....	263
22	Produção inicial e final do aluno P.H.S.....	264
23	Produção inicial e final do aluno R.F.C.S.....	266
24	Produção inicial e final do aluno R.C.A.....	268
25	Produção inicial e final da aluna T.M.P.M.....	269
26	Produção inicial e final do aluno V.H.S.O.....	273
ANEXOS – Textos lidos ao longo da Sequência Didática		275
1	Conto "Meu tio Jules".....	275
2	Texto usado na 8ª edição da AAP: "O ciúme e eu".....	278
3	Conto "Ele é o cão".....	279
4	Resumo da novela <i>I Love Paraisópolis</i>	281
5	Artigo de opinião "Pré-adolescente é criança?".....	282
6	Conto "Carne de língua".....	283
7	Conto "As aventuras de João Grilo".....	285
8	Conto "O caso do espelho".....	288
9	Conto "Minha casa".....	290
10	Conto "Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza".....	291

1 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

1.1 Começo de conversa

Quando nos propomos a realizar alguma atividade é porque, de certa forma, nos sentimos em condições de fazê-la. Ainda que existam desafios, certamente existe também um oxigênio que alimenta a eterna combustão das buscas, das construções e dos recomeços. Reiterando os dizeres de Clarice Lispector (1998, p. 11), acreditamos que “tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida. Mas antes da pré-história havia a pré-história da pré-história e havia o nunca e havia o sim”. Nesse sentido, desenrolamos aqui o novelo do nosso “sim”, cujo fio conduz à origem e à organização da tese de doutorado aqui apresentada.

A ponta da linha leva-nos ao início do ano de 2013, ocasião em que os resultados insatisfatórios de produção de texto de alunos da educação básica chamaram nossa atenção. Na época, acompanhávamos, na coordenação pedagógica, o trabalho de algumas turmas (de 6º ao 9º ano do ensino fundamental) em uma escola pública. Inquietações habitavam nossa mente: “Por que estudantes, que estão há pelo menos seis anos na escola, não conseguem escrever um texto com sentido completo? Por que a escrita parece tão difícil para vários alunos?”. Vimos também que resultados do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) confirmavam tal dificuldade: 46,3% dos alunos de 7º ano que realizaram a produção de texto solicitada no SARESP 2011¹, segundo boletim divulgado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), não conseguiram elaborar minimamente o texto, garantindo as características do gênero ou o atendimento ao tema. Além disso, outros 42,5% demonstraram domínio mínimo da produção de texto, pois ainda conservaram problemas para desenvolvimento da progressão textual e construção coerente das ideias. Apenas 11,1% dos estudantes conseguiram produzir um texto adequado, atendendo à proposta de criação de uma carta pessoal. Resultados semelhantes foram constatados na edição do SARESP no ano de 2012, confirmando a pouca familiaridade dos estudantes com a língua escrita.

¹ São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. SARESP 2011: Resultados gerais da Rede Estadual. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

Tal fato nos intrigava muito, afinal, não usar eficientemente a língua escrita, como ferramenta para interação social, comprometeria a plenitude da cidadania do sujeito, visto que este até poderia atuar com sucesso na oralidade, porém ficaria afastado de manifestações elaboradas por escrito. Questionávamos, portanto, o letramento dos alunos na língua escrita, porque, segundo Tfouni (2010, p. 220), nos “discursos com grau mais alto de letramento, haveria autoria”, ou seja, se os alunos não se mostram capazes de agir no mundo com o uso competente da escrita, com textos coerentes e coesos, estariam eles com a autonomia comprometida e seriam, possivelmente, meros reprodutores dos discursos de senso comum.

O não-controle da dispersão (coerência, na linguística textual) ao lado de um não-saber como lidar linguisticamente e discursivamente com a deriva (coesão, na linguística textual) seriam os elementos que caracterizam o discurso com baixo grau de letramento e que teriam como marca a ausência de autoria, fato que coloca o sujeito do discurso como totalmente perdido no grande Outro. (TFOUNI, 2010, p. 220).

Convém explicitarmos que o conceito de letramento, ao qual nos referimos, sustenta-se na autora citada e diz respeito não apenas ao domínio da leitura e da escrita, mas também (e especialmente) aos usos autorais (da oralidade, da leitura e da escrita) para alteração da sociedade, na construção de um mundo mais justo, no qual todos possam ter voz, portanto, “não é o fato de ser alfabetizado que define se o sujeito é letrado” (TFOUNI, 2010, p. 221), mas o uso da coerência e da coesão para organizar intencionalmente os textos e promover interação social. Dessa forma, considerando o contexto de nossa pesquisa em produção textual, quanto mais o sujeito se apropria da leitura e da escrita, mais amplia seu letramento e melhor poderá ser sua atuação autônoma no mundo.

Ao encontro dessa perspectiva, Bazerman (2007, p. 13-14) apresenta as consequências sociais do letramento: ampliações cognitivas do indivíduo e de suas formas de pensamento, mas, sobretudo, influência sobre a organização da sociedade, decorrente da participação dos sujeitos letrados. Para esse autor, a comunicação falada e a comunicação escrita são importantes, contudo, é na última que ele concentra o olhar, pois nela reside um potencial de permanência no tempo e no espaço, podendo alcançar a coletividade contemporânea ou futura.

A escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. A escrita pode servir para, mútua e concomitantemente, orientar atenção, alinhar pensamentos, coordenar ações e fazer negócios entre pessoas que não estão fisicamente co-presentes como também entre as que estão presentes. Essas realizações sociais dependem do texto para induzir significados apropriados nas mentes dos receptores, de forma que a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alhamos com as comunicações de outros. [...]

leitura e escrita são fundamentalmente processos sociais, ligando os pensamentos, as experiências e os projetos às coletividades mais amplas de ação e crenças organizadas. (BAZERMAN, 2007, p. 13).

Assim, quando atualmente nos deparamos, na escola básica, com alunos que ainda não produzem textos coerentes e coesos, pensamos na relevância do desenvolvimento de práticas de produção textual e constatamos que é preciso buscar alternativas para que todos possam aprender. Infelizmente, a dificuldade com a produção escrita não é nova; além dos recentes resultados de avaliações externas, lembramo-nos de muitos de nossos colegas de classe, no ensino fundamental (no final da década de 1980 até meados da década de 1990), os quais tampouco escreviam com qualidade e, por isso, foram reprovados no ano escolar. Muitos deles, motivados pelo insucesso, abandonaram a escola, sem ao menos concluírem o ensino fundamental.

Recordamo-nos também de uma realidade pessoal diferente, pois, desde a infância, utilizávamos a língua escrita nas situações de leitura e de produção textual na escola e na sociedade, obtendo êxito em vários projetos de vida. Nossas produções textuais, por exemplo, desde os anos iniciais da escolaridade, recebiam muitos elogios da professora e algumas delas foram publicadas em jornais da cidade para representar atividades desenvolvidas na escola. Líamos, por iniciativa própria, muitas obras de literatura infantil e infantojuvenil, visto que tínhamos acesso irrestrito à biblioteca escolar. Participávamos, na adolescência e na juventude, de grupos de estudos informais (não escolares) sobre textos narrativos e histórias da humanidade. Escrevíamos, sem prévia solicitação da escola, textos sobre as obras literárias lidas e levávamos para a professora de Língua Portuguesa ler e avaliar a escrita. Tais ações certamente influenciaram nosso desenvolvimento, pois éramos uma criança/adolescente ativa na língua escrita e, hoje, na fase adulta, atuamos como professora e temos a prática de realizar produções escritas para compartilhar, em eventos científicos e periódicos educacionais, resultados de pesquisas acadêmicas. Ou seja, buscamos agir no mundo para alterá-lo de forma democrática.

Portanto, garantir a todos a aprendizagem da produção textual é condição para a melhoria de vida das pessoas, dando a elas acesso ao saber e ampliando as oportunidades de atuação como sujeitos de sua própria história. Então, nos propusemos a pesquisar mais sobre o tema “produção de texto”, por meio de uma pesquisa de doutorado.

Desenrolando um pouco mais o novelo, vamos ao final do ano 2013, quando nosso projeto de pesquisa de doutorado foi aprovado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente.

Nosso objetivo: aplicar na prática, com uma turma de educação básica – 6º ano, procedimentos metodológicos para produção textual, os quais estudamos teoricamente durante o desenvolvimento do mestrado em Educação (concluído em 2011), a fim de constatar como tal estratégia de ensino pode colaborar com o trabalho docente, favorecendo a aprendizagem. Tendo como referencial a teoria da *Sequência Didática*, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nossa proposta contempla: a sondagem inicial dos saberes dos alunos sobre a produção escrita de um *conto*; a elaboração e a aplicação de atividades para ampliar as capacidades dos estudantes quanto ao atendimento da situação comunicativa, da estruturação coerente do texto e da utilização de recursos linguísticos que garantam a coesão textual; a reescrita do texto inicial, garantindo a ampliação das aprendizagens e materialização conjunta das aquisições construídas durante as atividades pontuais.

Consideramos relevante o procedimento *Sequência Didática*, pois ele permite a decomposição das atividades comunicativas complexas, que os estudantes ainda não são capazes de produzir sozinhos, para que possam estudar, um a um, os componentes que se mostrarem como obstáculos à aprendizagem e à realização de um gênero textual. Todas as atividades a serem oferecidas têm origem na sondagem inicial feita com os estudantes, dando sentido à intervenção do professor.

As sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. É a partir de uma análise minuciosa da produção inicial que o professor poderá adaptar a sequência didática à sua turma, a certos grupos de alunos de sua turma, ou ainda, a certos alunos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

O procedimento pedagógico *Sequência Didática*, além de se sustentar nos saberes reais dos alunos para favorecer novas aprendizagens, valoriza a atuação intencional do docente e oferece a ele condições de descobrir o que os estudantes sabem, para agir em etapas didaticamente organizadas. Dessa forma, ajuda o professor na organização de sua rotina com os alunos.

O docente, para poder acompanhar as crianças na aprendizagem, tem de conhecer os modelos de escrita, ou seja, saber que tipo de conhecimentos estão internalizados, que processos mentais os escritores realizam. Isso permite ao adulto “andaimar o processo” (criar andaimes). Se o docente não pode identificar em que consistem as

dificuldades – ou as fortalezas – de um aluno que aprende a escrever, dificilmente poderá ajudá-lo. (SÁNCHEZ ABCCHI, 2013, p. 33, tradução nossa²).

Antes de iniciarmos a aplicação do projeto de pesquisa na escola, tivemos a oportunidade de (em 2014, com o recomeço dos estudos no PPGE) refletir um pouco mais sobre as dificuldades dos alunos, no que se refere à aprendizagem da língua materna. Assim, nos pusemos a pensar articuladamente sobre a leitura: “Como estão os resultados da compreensão leitora? Os alunos apresentam dificuldades apenas em produzir textos ou também em compreender os textos?”. Recorremos, mais uma vez, aos resultados do SARESP: segundo boletim divulgado pela SEESP³, na prova de Língua Portuguesa (leitura) do 7º ano, em 2013, o desempenho dos 362 mil alunos ficou no nível básico, ou seja, os estudantes apresentaram domínio mínimo dos conteúdos, habilidades e competências esperados para o ano de escolaridade no qual estavam matriculados.

Diante dessa evidência de que a qualidade da compreensão leitora estava comprometida, começamos a discutir no Grupo de Pesquisa (GP) “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”⁴, como a leitura e a escrita estão vinculadas, pois alunos que não compreendem o que leem, dificilmente produzirão textos coerentes e coesos, já que não podemos pensar em ler e produzir textos sem que haja a compreensão. Partimos do princípio de que toda leitura é também uma produção de sentidos, pois quando o sujeito lê, leva seus saberes para interagir com o texto e estabelecer um diálogo com vistas à construção de um todo significativo:

O sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Dessa maneira, constatamos que na leitura e na produção textual não basta ao sujeito ter domínio isolado de elementos linguísticos; é necessária uma articulação entre tais recursos

² “*El docente, para poder acompañar a los niños en el aprendizaje, tiene que conocer los modelos de escritura, es decir, saber qué tipo de conocimientos están involucrados, qué procesos mentales realizan los escritores. Esto le permite al adulto “andamiar el proceso”. Si el docente no puede identificar en qué consisten las dificultades – o las fortalezas – de un alumno que aprende a escribir, difícilmente podrá ayudarlo*”.

³ São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. Saresp 2013: Resultados gerais da Rede Estadual. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2013/#>>. Acesso em: 24 março 2014.

⁴ GP vinculado ao Centro de estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil (CELLIJ), sob a orientação da Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza.

e a compreensão dos sentidos que se constroem no texto. Assim, se os alunos não interagem com o texto, na produção de sentido no ato de ler, dificilmente organizarão uma escrita passível de ser compreendida por outros.

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (KLEIMAN, 2013, p. 71).

Vimos que é essencial aos alunos a compreensão do texto (seja na leitura seja na escrita), pois os atos de ler e de produzir textos manifestam o domínio das práticas de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 73), “as quais implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Entendemos que o desenvolvimento das práticas de linguagem colabora na ampliação do letramento do indivíduo, porque a ação eficiente com a leitura e a produção textual evidencia a construção de discursos autônomos, os quais, intencionalmente, utilizam elementos linguísticos na produção de sentido para atuação social.

Nos dizeres de Antunes (2010), cabe à escola garantir ao sujeito o domínio do texto, com o qual realizará o processo de compreensão na leitura e na produção textual. Na obra dessa autora, encontramos a definição de que todo texto é a expressão verbal de algum propósito comunicativo, sempre para um interlocutor e com alguma orientação temática. Portanto, seja na leitura ou na escrita, essas facetas estão em jogo e requerem a atenção dos alunos para que o texto não seja um fim em si mesmo, mas atenda à sua função social: a interação para construção dos sentidos e posicionamento social.

Todo texto é a expressão de algum propósito comunicativo. Caracteriza-se, portanto, como uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorremos com uma finalidade, com um objetivo específico. [...] O texto, como expressão verbal de uma atividade social de comunicação, envolve, sempre, um parceiro, um interlocutor. [...] esforçamo-nos, quase sem notar, para sermos em cada contexto, relevantes, dizendo o que supomos ser da necessidade, do interesse ou do gosto do outro. [...] O texto é caracterizado por uma orientação temática; quer dizer, o texto se constrói a partir de um tema, de um tópico, de uma ideia central, ou de um núcleo semântico, que lhe dá continuidade e unidade. (ANTUNES, 2010, p. 30-32).

Embora apenas o domínio da leitura não seja suficiente para a produção de texto, visto que ler e escrever não são exatamente os mesmos procedimentos, notamos que o autor eficiente necessita da compreensão do texto, afinal, se não for capaz de ler, como poderá elaborar um texto para que outro leia? O autor é quem primeiro tem de dominar a compreensão e expressá-la no texto construído, para que o interlocutor também possa interagir com a produção e, dentro de uma lógica e de possibilidades, dialogar com o texto e

produzir um sentido. Para Guedes (2009), sustentado nas concepções de leitura de Paulo Freire, a escrita revela o que o autor compreende sobre o mundo; portanto, ultrapassa a mera decodificação e atinge a necessidade de construção de sentido:

Dentro do processo de escrever o texto estão o autor e sua compreensão crítica do ato de ler, que tem como ponto de partida a relação entre a leitura da palavra escrita – e nesse momento ele está lendo a palavra que escreveu – e o entendimento do mundo, que dá sentido à palavra escrita e sofre inflexões provocadas pelo entendimento do que a palavra escrita foi capaz de dizer sobre o mundo. Ou seja, este texto que agora é lido, cujas palavras escritas estão sendo decodificadas pelos ouvintes, para ser escrito, teve de consultar tanto o entendimento das palavras com que foi se compondo quanto o entendimento do mundo pelo qual tais palavras se tornaram significativas para o autor que as encadeia com base no entendimento que está construindo com esse confronto. Onde está sendo construído esse entendimento? Tanto no entendimento – na inteligência – de quem escreve; quanto no entendimento de quem lê. (GUEDES, 2009, p. 16).

Também na concepção de Tauveron (2014), cabe discernir entre o leitor ou produtor de texto aprendiz e o leitor ou produtor de texto *expert*. O aprendiz é o sujeito que está na escola básica (como é o caso dos estudantes do ensino fundamental) e que dela precisa para desenvolver sua capacidade de compreensão e de elaboração textual. Já o *expert* é o sujeito que possui autonomia, sendo capaz de compreender textos complexos sem a intervenção de alguém e que produz textos legitimados pela sociedade, podendo fazer parte de catálogos de obras, reconhecido por um estilo próprio. Quanto à denominação, Tauveron (2014) explicita que o vocábulo “leitor” refere-se tanto a um aprendiz quanto a um *expert*; no entanto, em se tratando da produção textual é possível nomeá-los de maneira distinta, respectivamente: autor e escritor. O autor é o aluno que produz um texto narrativo, com intenção estética para ser lido por seus pares e professor, aplicando ao texto as técnicas que estuda nas aulas. O escritor é alguém que visa à criação inédita de um trabalho, já possui um domínio linguístico capaz de sustentá-lo e legitimá-lo como escritor perante uma sociedade. Um aluno-autor pode vir a se desenvolver como escritor, mas, a princípio, os textos escritos na escola são de alunos-autores.

Nós chamamos [...] “autor” o aluno que produz um texto narrativo com uma intenção artística e o distinguimos do “escritor” que é um autor cuja intenção e o valor ou “mérito” estético foram reconhecidos em um contexto social e histórico dado e que detêm *status* oficializado (por exemplo, consta em um catálogo de editor). (TAUVERON, 2014, p. 88-89).

Dalla-Bona (2012, p. 124) reitera que a escrita de textos carece dos saberes da leitura, ou seja, para que a escola ensine a escrever textos narrativos, é muito importante que os

estudantes leiam textos narrativos, a partir dos quais conhecerão como determinado gênero textual é organizado e poderão recriar, na condição de alunos-autores, suas histórias: “não há dúvida de que é preciso aprender as regras de funcionamento da língua, mas a fonte motivadora para o aluno escrever literatura não está nesse aprendizado, senão nas obras literárias já existentes, no conjunto de obras que o autor leu”.

Para atrelarmos ainda mais a escrita à leitura, constatamos que o eixo é a comunicação realizada pelo gênero textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 74), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes”. Ou seja, o gênero textual, na perspectiva bakhtiniana, com sua forma relativamente estável, permite que enunciados habituais estabilizem elementos formais e rotineiros das práticas de linguagem, portanto, possibilita, na escola, a realização da compreensão pela leitura e pela escrita.

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos de discursos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 75).

No entanto, percebemos que para os alunos lerem o gênero textual construindo sentido não bastava oferecermos a eles vários exemplares de um gênero; na verdade, tínhamos de ensiná-los a construir sentido, ou seja, precisávamos buscar algum procedimento metodológico que nos auxiliasse no trabalho de “ensinar” a compreender. Dessa forma, em 2014, participando do GP mencionado anteriormente, pudemos compartilhar o desenvolvimento de projetos de ampliação da compreensão leitora pelo uso das *Estratégias de Leitura* – teoria apresentada no Brasil pelas pesquisadoras Girotto e Souza (2010).

As *Estratégias de Leitura* são procedimentos que o leitor fluente usa para interagir com os diferentes gêneros textuais com o objetivo de compreendê-los. São ações cognitivas, feitas intencionalmente, após o estabelecimento de objetivos de leitura e mediante a ativação de conhecimentos prévios. Elas envolvem o estabelecimento de diálogos entre os saberes já construídos com os novos; a realização de imagens mentais; a construção de deduções; a relação entre ideias; a elaboração de sínteses etc.

Um leitor capaz de compreender os significados do texto realiza um complexo exercício cognitivo quando lê. Sua compreensão advém das paráfrases que realiza, motivadas pela projeção de imagens mentais conforme lê. Algumas vezes, as deduções são evolutivas, ou seja, o leitor as constrói gradativamente, enquanto

aprofunda a leitura. Esse movimento do leitor é ativo, relaciona ideias do texto com seu conhecimento prévio, constrói imagens, provoca sumarizações, mobilizando várias estratégias de leitura. Assim, a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 51).

Com isso, vimos que as *Estratégias de Leitura* são procedimentos metodológicos capazes de auxiliarem o professor na tarefa de ensinar. Elas podem ser significativas para nosso trabalho cotidiano e também para o labor de outros professores, haja vista a necessidade de intervenção docente para melhoria dos resultados educacionais.

Desenrolando um pouco mais a linha, chegamos ao segundo semestre de 2014, momento de reescrever o projeto de pesquisa. Para isso recorremos a três reflexões. Primeiro, considerando nossa formação inicial em Letras (conclusão em 2002) e em Pedagogia (conclusão em 2013), nossos olhares, desde o ano 2000, quando iniciamos a carreira docente, sempre se voltaram ao desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de língua, pois o compromisso com a leitura, com a escrita e com a oralidade do aluno ocupou, desde então, o centro do planejamento de nossas aulas, a fim de zelarmos pela aprendizagem de todos.

Em segundo lugar, participando do GP e estudando sobre procedimentos metodológicos para ensinar melhor a língua materna, acreditávamos na relevância da aplicação de uma *Sequência Didática* e de *Estratégias de Leitura* para a aprendizagem dos alunos. Víamos em ambas as teorias formas de integrar a leitura à produção de texto, oferecendo ampliação das práticas de linguagem dos estudantes.

Em terceiro, destacamos também que a experiência na formação continuada de professores, construída em nossa atuação como coordenadora pedagógica, nos anos de 2011 a 2014, mostrou que os alunos apresentam dificuldades em produzir e compreender textos, e também que os docentes anseiam por procedimentos capazes de fortalecer a prática de ensino na sala de aula. Foi então que, alinhavando a necessidade formativa dos alunos, às necessidades docentes de procedimentos de ensino e aos saberes teóricos estudados durante nossa trajetória docente/acadêmica, redefinimos o projeto que deu origem a esta tese.

No princípio de 2015, assumimos, na condição de docente titular de Língua Portuguesa, uma turma de 6º ano, em uma escola pública estadual na cidade de Presidente Prudente. Durante um bimestre de trabalho na sala de aula, constatamos, com base nas atividades cotidianas e no processo de avaliação, que a turma espelhava o tema que vínhamos discutindo no espaço acadêmico e com o qual nos preocupávamos: alunos com baixo domínio da produção textual e da compreensão leitora. Diante de nós surgiu a necessidade de intervenção docente para melhoria da aprendizagem, afinal, não pensávamos em outra postura

que não fosse essa de agir para que os estudantes pudessem ler e produzir textos com competência. Portanto, optamos por desenvolver a pesquisa de doutorado com tal turma, valendo-nos da metodologia de *pesquisa-ação*, a qual, segundo Engel (2000), ao propor alguma intervenção na realidade, envolvendo participação dos sujeitos da pesquisa, lança luz sobre o processo reflexivo e consciente de educadores e educandos sobre o ato de aprender.

Consideramos que a possibilidade de ampliação dos saberes dos alunos estaria na propositura de um conjunto de intervenções com foco em produção textual, definido a partir dos conhecimentos reais dos estudantes. Refletimos também que este conjunto de atividades evidenciaria os possíveis resultados da aprendizagem e formariam o objeto de análise da pesquisa, cujo objetivo geral é investigar a relevância dos procedimentos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura* no desenvolvimento da aprendizagem da produção de texto.

Priorizamos o gênero textual *conto*, por este se sustentar na sequência narrativa, aproximar-se tematicamente às necessidades de desenvolvimento estético de cada indivíduo e por ser indicado como gênero-chave no Currículo do Estado de São Paulo (2012). Os textos literários selecionados para a leitura nas aulas são de obras de literatura infantojuvenil, de autores renomados e constantes no acervo do Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE), por serem altamente recomendados por especialistas em leitura (valor estético).

Prosseguindo no fio da conversa, ministramos, em 2015, aulas de Língua Portuguesa com o foco em *Sequência Didática* e em *Estratégias de Leitura*. O ponto inicial foi a escrita de um *conto* pelos alunos, a partir do qual justificamos todas as intervenções docentes. Organizamos as aulas segundo as etapas de uma *Sequência Didática: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), ou seja, os alunos produziram um texto (*apresentação da situação, produção inicial*), evidenciando seus saberes a respeito do gênero textual *conto*; assim, diante das necessidades formativas deles (identificadas no texto escrito), construímos atividades reflexivas de análise linguística/textual articuladas à leitura e à produção textual (*módulos*) com o objetivo de sustentar a reescrita do texto (*produção final*), cuja versão final publicamos em uma coletânea que organizamos em conjunto com os estudantes. Portanto, a organização das atividades desenvolvidas em sala de aula aconteceu com a sustentação organizacional/estrutural das etapas de uma *Sequência Didática*.

Ao longo dos *módulos*, utilizamos também as *Estratégias de Leitura*, trazidas ao Brasil por Giroto e Souza (2010), por considerarmos imprescindível a oferta de possibilidades de ampliação da compreensão textual, visto que as atividades modulares que

propusemos se relacionavam, de alguma forma, à leitura de um texto. As *Estratégias de Leitura*, desdobradas em sete procedimentos, podem facilitar a construção da autonomia e da atuação consciente do leitor: *conhecimento prévio, conexão, visualização, questionamento, inferência, sumarização e síntese*. Assim, fizemos um vínculo entre a produção textual e a leitura, com estudos pormenorizados de cada necessidade formativa dos alunos.

Mais adiante, no capítulo 2 desta tese, apresentamos detalhes sobre os procedimentos *Sequência Didática e Estratégias de Leitura*.

A partir do final de 2015, assumimos a função de diretora técnica do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região de Presidente Prudente (órgão vinculado à SEESP), passando a ter como atribuições a organização e o acompanhamento da formação continuada dos professores das 45 escolas estaduais da jurisdição, e respondendo, como superior imediato, pelo trabalho de até 19 professores coordenadores que atuam na implementação de programas, projetos e cursos para docentes de todas as disciplinas curriculares. Nesse sentido, esperamos que esta tese oportunize reflexões aos professores que, assim como nós, também se preocupam com a aprendizagem da produção de texto e da leitura de seus alunos.

1.2 Caminhos construídos com a *pesquisa-ação*

A *pesquisa-ação* é um tipo de pesquisa que apresenta duplo objetivo: “transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (BARBIER, 2007, p. 17). De acordo com André (2010, p. 42), ela contempla “um processo de controle sistemático da própria ação do pesquisador ou um estudo que envolve alguma forma de intervenção”; é uma metodologia que sustenta a investigação/intervenção no cotidiano escolar, visto que permite ao professor ocupar o lugar de pesquisador de sua prática, com a liberdade e a responsabilidade de elaboração de intervenções para suas aulas, considerando a realidade que se apresenta, ou seja, as necessidades formativas dos alunos.

Além disso, com tal metodologia, os alunos podem atuar ativamente, autoavaliando sua aprendizagem, interagindo com as atividades, com os pares, com o docente. Segundo Thiollent (1988, p. 16), na *pesquisa-ação* “há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”, portanto os alunos deixam de apenas receber as aulas e passam a atuar nelas através das produções que fazem,

especialmente, dos sentidos que constroem com os textos lidos e produzidos, refletindo acerca de seus saberes e, de maneira colaborativa, sobre os saberes dos colegas:

Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação. A pesquisa não se limita a uma forma de ação: pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 1988, p. 16).

Montecinos e Gallardo (2011) apresentam a *pesquisa-ação* como um procedimento importante na valorização do docente na condição de sujeito reflexivo, pois permite a ele repensar suas práticas e intervir na realidade, reduzindo a lacuna entre a teoria e a prática, estimulando a resolução de problemas, melhorando o processo de tomada de decisões e aumentando a qualidade do trabalho profissional e das condições para o aprendizado dos alunos:

A pesquisa-ação tem sido publicamente defendida como uma abordagem de desenvolvimento profissional que faz justamente isso. Ela dá condições aos professores de definirem caminhos pelos quais possam melhorar seu próprio aprendizado em relação à prática de ensino, o aprendizado dos alunos, suas condições de trabalho e a contribuição de suas escolas para a construção de uma sociedade mais justa. (MONTECINOS; GALLARDO, 2011, p. 133).

Fizemos a escolha por tal metodologia depois de termos clareza de que a dificuldade dos alunos na produção textual era o motivo de nossa inquietação e também após termos construído a hipótese de que as aulas, com o uso dos procedimentos pedagógicos *Sequência Didática e Estratégias de Leitura*, poderiam favorecer o ensino e melhorar a aprendizagem. Amparados em Luna (2010, p. 36), confirmamos que “as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele”.

Entendemos por problema de pesquisa o que Engel (2000, p. 186) define como “a consciência, por parte do pesquisador, de que algo o intriga, que pode ser melhorado na área do ensino, ou o reconhecimento da necessidade de inovação de algum aspecto do programa de ensino”.

Ademais, quando escolhemos a *pesquisa-ação* como metodologia, tínhamos em mente a necessidade de unir a sala de aula da educação básica à pesquisa educacional feita na pós-graduação, por considerarmos que a escola e a universidade podem ser favorecidas e se complementarem para melhoria da educação no país. Na *pesquisa-ação*, a escola recebe intervenção na prática, com concepções teóricas atuais, podendo refletir acerca de sua atuação

cotidiana na consolidação da aprendizagem dos alunos; por sua vez, a universidade passa a conhecer a realidade da escola e se aproxima dos principais desafios no processo de ensino e de aprendizagem, podendo ressignificar sua atuação na formação inicial e continuada de professores, uma vez que, para Charlot (2006), pode haver um distanciamento entre o que a universidade ensina a seus alunos e o que de fato eles vivenciarão nas escolas quando iniciarem a carreira docente:

Uma vez, uma professora brasileira me contou que estava trabalhando com mais de cinquenta alunos, num calor de mais de quarenta graus e, na universidade, recebeu uma lição de Didática explicando uma técnica de animação de grupos que era impossível de ser aplicada naquelas condições. Quando o aluno queria sair para ir ao banheiro, quase todos queriam levantar-se. Eram condições impossíveis. Ela pediu à professora da universidade: “Professora, você poderia vir à minha escola para mostrar como se faz?”. E a professora ficou muito magoada dizendo que era falta de cortesia. (CHARLOT, 2006, p. 91-92).

Em nossa atuação docente, temos visto que não é exclusividade da professora citada por Charlot (2006) sentir-se diante de um paradoxo entre o que a universidade ensina e o que os docentes vivem na escola. Em muitos momentos formativos, na função de coordenadora pedagógica, ouvimos os professores manifestarem-se da seguinte maneira: “na prática, a teoria é outra”, quando se referiam à suposta ineficácia de estudos teóricos para melhoria do ensino; para muitos professores, as sugestões e as concepções teóricas “só podem dar certo em uma turma ideal, porque para as turmas reais, que estão na escola pública, essas teorias disseminadas pela universidade não funcionam”.

Dessa forma, passamos a refletir sobre uma possibilidade de pesquisa que pusesse à prova as teorias discutidas na academia, aproximando tudo o que vínhamos estudando ao que vivemos na educação básica. Com a *pesquisa-ação* pudemos agir em uma turma real e vivenciar os desafios, a fim de mostrarmos os resultados, apontando as conquistas ou os insucessos da intervenção.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar a sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 46).

Consideramos também que a oportunidade de atuarmos como pesquisadores, em nossa prática escolar, pode incentivar os cursos de formação continuada a proporem ações mais significativas para os docentes da escola básica, com comprovada eficácia no contexto em que

eles trabalham, fortalecendo a interação universidade-escola. Não negamos a teoria estudada na universidade, pelo contrário, sabemos que com ela podemos analisar as situações e realizar o trabalho possível para que todos os alunos aprendam. Com base em Pimenta (2006, p. 22), consideramos que a prática pela prática redundava em um “praticismo” vazio, para o qual bastaria um “individualismo, fruto de uma reflexão em torno de si mesma”. Defendemos que a prática e a teoria unidas pelo processo da reflexão podem favorecer a melhoria educacional, em todos os níveis de escolaridade.

A respeito da turma escolhida para a pesquisa, ainda neste capítulo apresentaremos as características dos alunos, bem como a razão para a escolha dela. Além disso, também apresentaremos o local da pesquisa, ou seja, a escola com seus resultados e desafios educacionais.

Com Charlot (2006), vimos que a entrada de um pesquisador externo na escola pode gerar relações hierárquicas e avaliativas entre os professores, dificultando as reflexões e as análises sobre a situação real em que docentes de educação básica realizam seu trabalho. Por isso, consideramos relevante professores da escola pública atuarem como pesquisadores e investigarem suas práticas:

O relacionamento entre os professores e os pesquisadores é, muitas vezes, vivido pelos professores como situação de avaliação, numa relação hierárquica: o professor formador pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber. Também o professor do ensino fundamental e médio pertence a esse mundo do saber onde, acima, está a universidade; e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja, o professor do ensino fundamental ou médio vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual. (CHARLOT, 2006, p. 92).

Por outro lado, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 46), o professor pesquisador pode se deparar com dificuldades para conciliar a docência com as atividades de pesquisa, portanto, “uma forma de contornar esse problema é adotar métodos de pesquisa que possam ser desenvolvidos sem prejuízo do trabalho docente”. Dessa forma, nos concentramos na investigação da possível contribuição dos procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura* sobre o processo de aprendizagem da produção textual e legitimamos a *pesquisa-ação* como a ponte entre as duas instâncias educacionais (básica e superior) por meio de nossa figura de pesquisador-docente. Desejamos não apenas ter o discurso sobre os procedimentos metodológicos de ensino de produção textual, mas transformá-lo em ações concretas, passíveis de análise e de reconstrução.

Consideramos, então, que a pesquisa com intervenção na realidade escolar se revela como investigação do contexto em que a aprendizagem se desenvolve, sendo, portanto, qualitativa. Segundo Gatti e André (2010, p. 30), “a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas”. Dessa forma, a relação professor-aluno pode ser valorizada, considerando que os saberes docentes e os saberes discentes formam oportunidades de reflexão sobre as práticas de produção textual.

Ainda de acordo com as mesmas autoras, vimos que a pesquisa qualitativa traz “grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em Educação, permitindo melhor compreensão dos processos escolares, de aprendizagem, de relações dos processos institucionais e culturais” (GATTI; ANDRÉ, 2010, p. 34). O uso de métodos qualitativos traz contribuições porque permite uma visão abrangente do processo de ensinar e de aprender; levantamento e análise das relações entre os sujeitos envolvidos, não se restringindo apenas a quantificar, mas a refletir sobre a atuação do pesquisador e dos pesquisados e suas relações interativas, marcadas por suas experiências prévias.

Por outro lado, aprendemos com Gatti e André (2010, p. 33-34) que as intervenções diretas na realidade pesquisada, como é o caso da *pesquisa-ação*, oferecem o risco de sobreposição da subjetividade no processo de pesquisa, portanto, “é preciso tomar medidas para controlá-la”. Elas apontam que uma possibilidade de controle acontece pela superação da dicotomia “quantidade x qualidade”, ou seja, é preciso “lidar com questões que demandam um trato quantitativo e a possibilidade da crítica qualificada”, permitindo o uso de dados quantitativos para construir e organizar eixos de análises qualitativos dos processos que envolvem a aprendizagem dos alunos na escola.

Dessa maneira, optamos, nesta tese, pela utilização de dados a serviço da reflexão qualitativa, por isso, usaremos informações sobre os participantes (a partir de respostas indicadas por eles em um questionário de sondagem e a partir de observações realizadas ao longo das aulas) e também dados sobre o local da pesquisa, além de outros apontamentos quantitativos das atividades realizadas com os estudantes, a fim de evidenciarmos situações do antes, durante e depois da intervenção. Os dados estarão organizados, geralmente, sob a forma de gráficos e quadros, ou se distribuirão nos parágrafos à medida que se fizerem necessários à reflexão.

Na obra de Bortoni-Ricardo (2008, p. 34-35), encontramos também a defesa de uma conciliação entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, para que a última se destaque e possa

cumprir seu papel na interpretação de processos educacionais realizados no microcosmo da sala de aula. Para a autora (2008, p. 35), a pesquisa quantitativa procura “estabelecer relações de causa e consequência entre um fenômeno antecedente e um fenômeno consequente”, enquanto a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos num contexto”. Assim, o uso de dados quantitativos, associados à análise das ações dos alunos nas aulas, ajuda a compreender “como e por que algumas crianças avançam no processo, enquanto outras são negligenciadas ou se desinteressam pelo trabalho conduzido pelo professor”.

Com Engel (2000, p. 184), compreendemos que “o processo de pesquisa deve tornar-se um processo de aprendizagem para todos os participantes”, ou seja, a escola não pode ser o palco de meras observações, como se o pesquisador não fizesse parte do universo educacional ou como se o professor e os alunos envolvidos na pesquisa não pudessem contribuir com escolhas e indicações sobre o rumo da pesquisa e ações mais ou menos relevantes para o desenvolvimento da aprendizagem.

Luna (2010, p. 29) afirma que para pesquisar temos de considerar três requisitos: “a existência de uma pergunta que se deseja responder” – portanto, é necessário um problema que motive a pesquisa –; “a elaboração (e sua descrição) de um conjunto de passos que permitam obter a informação necessária para respondê-la” – ou seja, um procedimento capaz de gerar informações passíveis de análise – e “a indicação do grau de confiabilidade na resposta obtida” – isto é, demonstrar que a resposta é a mais segura possível, em relação ao referencial teórico proposto.

Kemmis e Wilkinson (2011, p. 39) discorrem que na *pesquisa-ação* existem etapas, porém o que mais se destaca é a necessidade de refletir em todos os momentos, resgatando o que já foi feito e articulando aos resultados e aos pressupostos teóricos; portanto, há “uma espiral de ciclos autorreflexivos: planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre esses processos e suas consequências; replanejamento”.

Segundo Engel (2000, p. 186-188), a *pesquisa-ação* se organiza em oito fases: 1. *definição de um problema*; 2. *pesquisa preliminar*; 3. *hipótese*; 4. *desenvolvimento de um plano de ação*; 5. *implementação do plano de ação*; 6. *coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano*; 7. *avaliação do plano de intervenção*; 8. *comunicação dos resultados*.

Diante disso, organizamos da seguinte maneira as oito etapas: em primeiro lugar, considerando nossas experiências e observações prévias, afirmamos, como dito anteriormente, que o *problema* da pesquisa está vinculado ao não domínio da produção textual por parte dos alunos da educação básica; trata-se, portanto, da necessidade de um procedimento metodológico para ajudar o professor a ensinar e o aluno a aprender a produção textual. Daí surge um questionamento maior (*problema* de pesquisa): Os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*, quando unidos, favorecem a aprendizagem da produção textual? Para Barbier (2007, p. 54), “a *pesquisa-ação* reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas o constata, e o seu papel consiste em ajudar a coletividade”.

Em todas as etapas da pesquisa, usamos a reflexão sobre a prática, uma vez que a tomada de decisão é sempre em virtude da realidade apresentada na escola e das possibilidades de intervenção, pelo uso dos procedimentos pedagógicos selecionados. Partindo dessa perspectiva, segundo Tripp (2005, p. 454),

Uma das razões para não se colocar a reflexão como uma fase distinta no ciclo da investigação-ação é que ela deve ocorrer durante todo o ciclo. O processo começa com reflexão sobre a prática comum a fim de identificar o que melhorar. A reflexão também é essencial para o planejamento eficaz, implementação e monitoramento, e o ciclo termina com uma reflexão sobre o que sucedeu.

Em segundo lugar, procedemos à fase da *pesquisa preliminar* com a revisão bibliográfica, a construção de um perfil dos alunos e o levantamento e suas principais necessidades formativas (ENGEL, 2000, p. 186). Além de lermos obras relacionadas à situação *problema*, estabelecemos uma parceria com os sujeitos envolvidos na pesquisa, evidenciando a eles a especificidade da pesquisa qualitativa do tipo *pesquisa-ação*, na qual se busca superar a separação entre o sujeito e o objeto de pesquisa. Também aplicamos um questionário escrito aos alunos, no qual eles responderam acerca de seus dados pessoais, suas experiências com a leitura e com a escrita. Para conhecermos as necessidades formativas dos estudantes, aplicamos uma avaliação diagnóstica (*produção inicial* de um *conto*).

Deixamos aqui uma pontinha de linha de nosso novelo organizador da conversa, para que, depois de explicitarmos as etapas da *pesquisa-ação*, apresentemos os resultados do perfil dos alunos, ainda neste capítulo da tese. Quanto às principais necessidades formativas dos alunos, trataremos a respeito no capítulo 3, destinado à socialização de parte das atividades práticas desenvolvidas na escola.

Em seguida, vivenciamos a terceira fase da *pesquisa-ação*, que é a da *hipótese*. Assim, com base nas informações coletadas na *pesquisa preliminar* e considerando que os procedimentos de ensino *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura* podem colaborar com a aprendizagem dos alunos na produção textual, levantamos *hipóteses* a serem respondidas ou testadas ao longo da pesquisa, como:

1. O domínio dos alunos acerca do contexto de produção do gênero textual *conto* se amplia após o trabalho com os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*?

2. Como a aplicação de uma *Sequência Didática* articulada a *Estratégias de Leitura* colabora para que os alunos desenvolvam conteúdos para o *conto*?

3. De que maneira *Estratégias de Leitura* ajudam os alunos na ampliação de saberes sobre o planejamento da estrutura do *conto*?

4. Como uma *Sequência Didática* proporciona aos alunos domínio sobre a linguagem do *conto*?

Amparados em Kemmis e Wilkinson (2011, p. 40), acreditamos que “em educação, a *pesquisa-ação* pode ser utilizada como meio de desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho”. Assim, nos interessa refletir sobre a validade dos procedimentos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura* na aprendizagem da produção textual de alunos da escola básica.

Em quarto lugar, desenvolvemos um *plano de ação*: elaboramos atividades de acordo com as etapas de uma *Sequência Didática*, partimos da *produção inicial* dos alunos para depois elaborarmos intervenções que pudessem colaborar com a ampliação dos saberes referentes à escrita do gênero textual *conto*, com base nas necessidades formativas do grupo. As *Estratégias de Leitura* foram utilizadas na elaboração de atividades de compreensão durante os *módulos*.

Em quinto lugar, aplicamos as atividades na sala de aula, isto é, vivenciamos a fase de *implementação do plano de ação*. Antes da aplicação de cada atividade, explicitamos aos alunos o objetivo de cada uma, para que tivessem consciência da aprendizagem que era almejada. Os registros escritos das interações dos alunos com as atividades, bem como as respostas construídas por eles compõem o acervo de dados analisado nesta tese.

As atividades construídas para o *plano de ação* estão compartilhadas nos capítulos 3 e 4 da tese. Também nesses capítulos apresentamos os resultados das atividades realizadas pelos estudantes.

Em sexto lugar, fizemos a *coleta de dados para avaliação dos efeitos da implementação do plano*. Os instrumentos de coleta de dados aplicados, ao longo da pesquisa, foram: questionário de perfil dos alunos; *produção inicial do conto*; atividades realizadas pelos alunos nos *módulos*; *produção final do conto*; registros das interações entre professora e alunos. À medida que, na tese, discutirmos os resultados de cada aplicação, apresentaremos pormenorizadamente cada instrumento. Além disso, utilizamos registros de reuniões pedagógicas da escola, com o intuito de evidenciarmos as características do local onde a intervenção ocorreu.

A pesquisa-ação distingue-se com vantagens sobre a pesquisa clássica [...]. Os instrumentos de pesquisa podem ser semelhantes àqueles da pesquisa clássica; mas, em geral, são mais interativos e implicados (discussões de grupo, desempenho de papéis etc). (BARBIER, 2007, p. 54).

Convém destacar que consideramos na coleta de dados a participação de todos os alunos da turma, ou seja, 26 estudantes. Assim, tanto na coleta quanto na análise, as produções deles estão em evidência. Para nós, não se mostrava relevante a aprendizagem de apenas alguns, mas de todos, por isso a coletividade é valorizada em nossa pesquisa, respeitando a individualidade dos alunos e seus saberes: ponto de partida, processo e chegada. Com relação à coleta de dados, Barbier (2007, p. 54) explica que

[...] a pesquisa clássica instrumenta racionalmente e descreve o modo de coleta dos dados, de levar em consideração as fontes, os instrumentos de investigação, de escolher uma amostra etc. Para a *pesquisa-ação*, as questões são as da coletividade inteira e não as de uma amostra representativa.

Em penúltimo lugar, fizemos a *avaliação do plano de intervenção*, ou seja, dos resultados de aprendizagem construídos pelos alunos durante a aplicação das aulas, resgatando as perguntas da *hipótese* e buscando analisar e interpretar os dados coletados, com base na teoria que direciona a pesquisa, para tirarmos conclusões que permitam constatar como os procedimentos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura* podem contribuir no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

Tal avaliação está nos capítulos 3 e 4 da tese (quando se trata das atividades aplicadas ao longo das aulas), no capítulo 5 (quando se trata da *produção final do conto* dos alunos) e no capítulo 6 (quando se refere à avaliação geral da pesquisa). Nesses capítulos, a avaliação se organiza em quatro eixos de análise (comparando a *produção inicial* à *produção final* – passando pelo processo das atividades modulares):

1. Conhecimentos sobre o contexto de produção do gênero textual *conto*;

2. Conhecimentos sobre o conteúdo do *conto*;
3. Conhecimentos sobre o planejamento da estrutura do *conto*;
4. Conhecimentos sobre a organização da linguagem no texto.

Por último, realizamos a *comunicação dos resultados*, a qual também compõe o capítulo final da tese, com a síntese das descobertas da pesquisa e com as nossas reflexões sobre as ações desenvolvidas na escola. Consideramos que a fase de *comunicação dos resultados* permanecerá em desenvolvimento, após a defesa da tese, pois, em caso de aprovação, a pesquisa se tornará pública e poderá ser divulgada aos professores que ensinam língua materna. Nossa intenção é oferecer, em parceria com a SEESP, um curso de formação continuada para professores de Língua Portuguesa, no qual os resultados da pesquisa sejam divulgados e a partir do qual os cursistas poderão intervir em suas realidades escolares.

Valorizamos, dessa forma, os dizeres de Tripp (2005, p. 449), para quem o conhecimento obtido na *pesquisa-ação* destina-se, na maioria das vezes, a ser compartilhado com outros na mesma organização ou profissão, e tende a ser disseminado por meio de rede e ensino e não somente por publicações, como acontece com grande parte da pesquisa científica.

Em se tratando da *pesquisa-ação*, temos o envolvimento dos alunos como sujeitos que constroem a pesquisa conosco, bem como avaliam os resultados. Dessa forma, quando os estudantes fizeram a *produção final* do texto e a submeteram ao processo de revisão (antes de a publicarem na coletânea de *contos* da turma) ocorreu uma *comunicação de resultados* para os próprios alunos-autores, pois eles puderam autoavaliar sua aprendizagem, diante do processo de escrita textual.

Destacamos ainda que o resultado da aprendizagem dos alunos é o grande foco de nosso olhar. Contudo, consideramos também que na *pesquisa-ação* o pesquisador é, de acordo com Barbier (2007, p. 61), “um participante engajado. Ele aprende durante a pesquisa. Ele milita em vez de procurar uma atitude de indiferença”. Desse modo, teceremos considerações sobre o nosso processo de aprendizagem ao longo da pesquisa.

Os resultados alcançados, na visão de Kemmis e Wilkinson (2011, p. 44-45), na verdade, evidenciam um processo de aprendizado “cujos frutos são as mudanças reais e materiais: naquilo que as pessoas fazem; em como interagem com o mundo e com os outros; em suas intenções e naquilo que valorizam; nos discursos nos quais entendem e interpretam o mundo”. Diante disso, a relação que nós e nossos alunos construímos com o ato de ensinar e de aprender a escrever um *conto* é o que discutiremos no resultado.

1.3 Visualizando o local da pesquisa

De acordo com Barbier (2007, p. 119), “a dimensão espaço-temporal é essencial. Toda *pesquisa-ação* é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, a um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível”, portanto, realizamos a pesquisa em uma escola estadual localizada em um bairro periférico da zona oeste da cidade de Presidente Prudente – SP (área predominantemente residencial). A escola costuma atender, anualmente, 21 turmas (cerca de 750 alunos), distribuídas nos 3 períodos: manhã, tarde e noite. Os segmentos educacionais da escolaridade básica disponíveis na escola são: ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) e ensino médio (da 1ª à 3ª série). As turmas de 6º, 7º e 8º anos estudam no período vespertino; as turmas de 9º ano no período matutino; as de ensino médio, nos períodos matutino e noturno.

Os alunos atendidos pela escola, em sua maioria, residem nos bairros do entorno da instituição. São crianças, adolescentes e jovens de 10 a 20 anos de idade, filhos de famílias trabalhadoras e, em geral, de renda mensal baixa. Os alunos que estudam no período noturno já estão inseridos no mercado de trabalho, na maior parte dos casos, na condição de aprendizes.

Atuando na unidade escolar como docente e, por um período, como coordenadora, pudemos perceber que duas situações instigam as conversas docentes quando o assunto é a dificuldade para realizar o trabalho educacional na escola: 1. Problemas com o espaço físico/ambiente escolar; 2. Resultados baixos de aprendizagem.

Com relação ao espaço físico/ambiente escolar, o prédio da escola é térreo e ocupa o centro de um terreno largo entre duas ruas paralelas no bairro. A maioria das turmas, seguindo orientações expressas pela SEESP, tem matrícula de até 35 alunos para o ensino fundamental e de até 40 alunos para o ensino médio, portanto, considerando as dimensões físicas das salas, todas costumam ficar lotadas. Durante a primavera e o verão, a temperatura média na cidade fica entre 36 e 40 graus, as salas de aula ficam muito quentes, principalmente no período da tarde, quando o sol atinge a porta da maioria das salas de aula. Não há sistema de climatização na escola; as salas contam apenas com um ou dois ventiladores que produzem bastante ruído, quando em funcionamento.

O acervo da biblioteca é composto por obras literárias clássicas e por literatura infantojuvenil, recebidas pelos programas dos governos federal e estadual, respectivamente, PNBE e Sala de Leitura. Os livros ficam dispostos em estantes, organizados por gênero; há

mesas redondas com cadeiras para acomodar os alunos. A sala era o antigo laboratório de ciências, agora desativado. O acesso dos alunos à biblioteca acontece durante as aulas, se os professores assim o fizerem. Quem cuida do espaço é um docente readaptado por problemas de saúde, cuja formação acadêmica não é em Letras. Os alunos podem emprestar livros para realizar a leitura fora do ambiente escolar. A maior procura por livros literários se dá com os estudantes do período vespertino, por indicação dos professores de Língua Portuguesa.

No ano de 2014, a gestão realizou o Dia da Autoavaliação Institucional, a fim de coletar as impressões de todos sobre a escola e articular coletivamente um plano de ação para melhorias. Foram consultados, nesta autoavaliação, os seguintes segmentos: alunos (representados pelos líderes de classe); professores; funcionários; pais/responsáveis (membros da Associação de Pais e Mestres – APM) e gestores. Utilizaremos, a seguir, as respostas relativas ao espaço físico da instituição, fornecidas pelos grupos, a partir da questão: “Considerando o espaço físico/ambiente da escola, o que precisamos melhorar?”.

QUADRO 1 – Impressões sobre o aspecto físico da escola, de acordo com os diferentes segmentos

Segmentos	Respostas
Alunos	<p>A escola é escura e muito suja, precisa de mais limpeza.</p> <p>Na escola falta jardim, porque tem muito mato, precisa também de bancos para a gente sentar.</p> <p>Aqui tem muitas grades para todo lado, teria de ser mais livre.</p> <p>Falta uma quadra de vôlei e um lugar para atletismo, porque terreno tem bastante.</p> <p>Os banheiros não têm papel higiênico, temos de pegar com os funcionários, isso é muito chato.</p>
Professores	<p>O portão do estacionamento precisa mudar de lugar, porque fica muito próximo da esquina e favorece acidentes de trânsito, como os que já aconteceram envolvendo professores da escola.</p> <p>O estacionamento é muito escuro, aumentando a falta de segurança dos professores que saem à noite para pegar o carro, uma vez que algumas pessoas suspeitas já foram encontradas nas redondezas.</p> <p>A porta principal fica sempre trancada e, às vezes, quando chegamos para dar aulas, não há quem a abra para entrarmos.</p> <p>As salas de aula precisam de ar-condicionado, porque são muito abafadas.</p> <p>As lousas estão em péssima qualidade, precisamos de quadro branco e pincéis.</p> <p>Algumas vezes começamos a aula com as salas sujas, porque não foram organizadas na troca de períodos.</p> <p>Falta laboratório de Ciências nesta escola, porque é difícil falar de experimentos sem ter condições de demonstrar com os alunos.</p> <p>Nem sempre tem alguém na biblioteca; quando eu preciso com os meus alunos, não posso pegar livro porque está trancada.</p>

Funcionários	Os alunos jogam muita sujeira no chão, sujam muito a escola. Os professores precisam fazer um projeto de conscientização ou conservação do meio ambiente. Tem aluno jogando o prato de merenda na grama e até dentro do vaso sanitário, muitos pratos já foram perdidos ou tivemos de jogar fora por causa da nojeira que é isso. Falta um refeitório para todos poderem comer sentados, porque as mesas e os bancos não dão pra todo mundo.
Pais/responsáveis	A escola precisa de mais segurança, porque no portão de baixo, às vezes, ficam umas pessoas estranhas que podem levar as crianças para o mau caminho.
Gestores, coordenadores e mediadora	Os muros estão muito escuros, é preciso aproveitar o espaço para que os alunos produzam arte acessível a toda comunidade e também podemos ver se empresas da região querem alugar parte do muro para publicidade. A limpeza da escola precisa ser melhorada (solicitar contratação de funcionários). As salas de aula são muito quentes, podemos pensar em plantar árvores ao lado das salas. Faltam lixeiras nos corredores da escola.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, a partir do plano de ação da escola (ano 2014), o qual está disponível nos acervos da instituição (sem referência).

Notamos que o aspecto físico gera certo descontentamento nas pessoas que convivem na escola diariamente, visto que ocorreram indicações da existência de sujeira, de excesso de calor e, dentre outras coisas, de falta de atitudes mais respeitadas dos alunos com o ambiente escolar.

Segundo documento elaborado pelo INEP-MEC et al. (2004), o aspecto físico de uma escola é um indicador de qualidade a ser valorizado pela instituição, a fim de trazer resultados significativos sobre a atuação de todos os sujeitos envolvidos e, principalmente, sobre a aprendizagem dos alunos. Pensar em qualidade é considerar que

[...] ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho aos professores, diretores e funcionários em geral. (BRASIL, INEP-MEC, 2004, p. 41).

Contudo, o conceito de qualidade é definido pelo grupo que está na escola, ou seja, se as pessoas consideram que há problemas, isso vai impactar na forma como elas veem a instituição e como elas atuarão nesse espaço, com mais ou menos satisfação. Assim, cabe ao grupo tomar atitudes para reverter a situação, quando estas são passíveis de desenvolvimento na unidade escolar e não demandam intervenções de políticas públicas:

Quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, é a própria comunidade escolar. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. *Qualidade* é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação (BRASIL, INEP-MEC, 2004, p. 5).

Apresentaremos agora o desempenho da escola, com base no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), o qual, na concepção da SEESP, permite compreender os avanços da aprendizagem na escola em relação a ela mesma, ao longo dos anos, e em relação a 2 escolas estaduais localizadas nas cercanias da escola em foco, as quais atendem a alunos nos mesmos níveis de escolaridade. Todas as informações a seguir estão disponíveis em site⁵ da SEESP, o qual esclarece:

O IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo) é um indicador de qualidade das séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na avaliação de qualidade das escolas feita pelo IDESP consideram-se dois critérios complementares: o desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o fluxo escolar. O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano. (SÃO PAULO, SEE, 2016, site).

Desde 2008, quando foi implementado um novo currículo para a rede estadual de São Paulo, anualmente, as provas do SARESP (que já aconteciam desde 1996) – compostas, minimamente, por uma prova de leitura (Língua Portuguesa) e uma prova de Matemática, aplicadas para as turmas de ensino fundamental (3º ano, 5º ano, 7º ano e 9º ano) e de ensino médio (3ª série) – passaram a ter seus resultados vinculados ao IDESP.

Os resultados das provas, articulados ao fluxo escolar (relação entre as matrículas e as aprovações no ciclo de escolaridade), geram um índice anual para cada segmento: ensino fundamental e ensino médio. Esse índice, de acordo com o site mencionado, evidencia o caminho percorrido pela escola rumo à melhoria educacional, uma vez que a SEESP almeja que, até o ano 2030, todas as escolas atinjam, pelo menos, a nota 6,0 para as turmas de 9º ano e a nota 5,0 para as turmas de ensino médio.

No caso da escola onde ocorreu a pesquisa, as provas do SARESP são aplicadas com regularidade para as turmas de 9º ano do ensino fundamental e de 3ª série do ensino médio. A seguir apresentamos um quadro com os resultados do IDESP de três escolas, sendo uma a escola na qual realizamos a pesquisa e as outras duas são escolas próximas geograficamente,

⁵ Informações disponíveis em: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 28 fev. 2017.

que atendem do 6º ano à 3ª série do ensino médio, com número aproximado ou maior de alunos.

QUADRO 2 – Resultados do IDESP dos últimos quatro anos

Escolas		2013	2014	2015	2016	Meta para 2030
Escola da pesquisa	9º ano	1,99	2,30	2,43	2,23	6,0
	3ª série	1,61	1,80	1,74	1,67	5,0
Escola próxima 1	9º ano	3,40	3,91	4,34	4,23	6,0
	3ª série	2,79	3,31	4,31	4,31	5,0
Escola próxima 2	9º ano	3,44	3,35	3,64	2,84	6,0
	3ª série	2,30	2,01	3,04	2,86	5,0

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, a partir dos dados disponíveis no site http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp

Com base no quadro 2, podemos ver que a escola da pesquisa possui o menor IDESP em relação às outras instituições. Isso indica que a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática é mais baixa que nas escolas vizinhas. Além disso, como o IDESP envolve o fluxo escolar, há indícios de que o número de alunos que reprovam por faltas ou por notas seja significativo na escola-alvo, pois fluxo baixo implica redução dos índices.

Ainda que saibamos das ressalvas que especialistas fazem com relação à “cultura do resultado”, compreendida como a avaliação dos produtos educacionais e a definição da qualidade de uma escola a partir dos seus resultados em provas de larga escola (MENIN; FERREIRA, 2010, p. 49-50), percebemos que os discursos docentes nas reuniões pedagógicas realizadas na escola também evidenciam uma baixa familiaridade dos alunos com as práticas de estudo. São comuns relatos dos professores quanto à não realização das atividades e tarefas da aula por parte dos alunos; à baixa realização das tarefas de casa e ao elevado número de alunos desmotivados, que conversam ou dormem na aula, sem se preocuparem com a aprendizagem. Também são comuns reclamações de alunos quanto a aulas desmotivadoras, ausência de professores às aulas ou uso de metodologias que não ajudam a aprender.

Quando articulamos as considerações sobre o espaço físico/ambiente da escola aos resultados educacionais, vemos que a instituição enfrenta desafios para desenvolver o trabalho pedagógico. Sabemos que existem situações/dificuldades que somente as políticas públicas podem sanar, como, por exemplo, a destinação de verbas para uma reforma do prédio, melhoria das condições físicas do ambiente e maiores investimentos na formação continuada de professores e gestores. Por outro lado, existe a necessidade de a equipe da escola agir na busca da superação das dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que os

procedimentos de ensino *Sequência Didática e Estratégias de Leitura* podem colaborar com a melhoria da produção textual. Por isso, escolhemos a *pesquisa-ação* para direcionar nosso trabalho com uma turma de 6º ano.

1.4 Conhecendo os alunos envolvidos na pesquisa

Retomamos a pontinha de linha deixada anteriormente e, agora, apresentamos o perfil dos alunos. Os dados foram coletados durante a fase da *pesquisa preliminar*. Os estudantes preencheram um questionário⁶, no qual apontaram seus dados pessoais e suas relações com a língua escrita (leitura e produção textual).

Antes de discorrermos sobre as características dos alunos indicadas no questionário, convém elucidarmos o motivo pelo qual elegemos tal turma de 6º ano para realizar a *pesquisa-ação*.

No início do ano de 2015, quando assumimos diferentes turmas na escola para ensinarmos Língua Portuguesa, aplicamos, sob as orientações gerais da SEESP, a 8ª edição da Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), a qual consistia em uma prova de sondagem de leitura (múltipla escolha) e uma de produção textual para cada ano/série. Depois da aplicação e correção, percebemos nitidamente que uma de nossas turmas de 6º ano estava com muita dificuldade para produzir texto narrativo, pois os resultados⁷ evidenciaram pouca familiaridade dos estudantes com a língua escrita: comprometimento, na maioria dos casos, da organização dos parágrafos, da construção do sentido do texto, do uso de elementos coesivos, da presença de conflito na narrativa etc.

Nossa turma de 6º ano precisava refletir mais sobre a construção do sentido no texto, sobre a organização dos parágrafos, sobre o uso de discurso direto etc, portanto, tínhamos de agir para resolver o problema de aprendizagem e ampliar o letramento dos alunos (TFOUNI, 2010); tínhamos de buscar alternativas para um ensino com mais qualidade, pois, de alguma maneira, 21 alunos (80% de uma turma composta por 26 estudantes) chegaram ao 6º ano com muita dificuldade para atuarem como autores de texto. Diante desse quadro, pensamos que algum ensino lhes foi negligenciado ao longo da escolaridade.

⁶ O instrumento de coleta de dados – questionário – está disponível nos apêndices desta tese (p. 217).

⁷ Os resultados pormenorizados da AAP aplicada na turma de 6º ano, bem como a explicitação das etapas de escrita desenvolvidas com os estudantes estão publicados por nós no artigo “Produção de texto no 6º ano: o que sabem os alunos sobre a língua escrita?”, o qual foi apresentado no IV Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil, realizado em 2015, na UNESP de Presidente Prudente – SP. A publicação está nos Anais do evento, disponíveis em: <http://www2.fct.unesp.br/congresso/cellij/css/template/ebook.pdf>

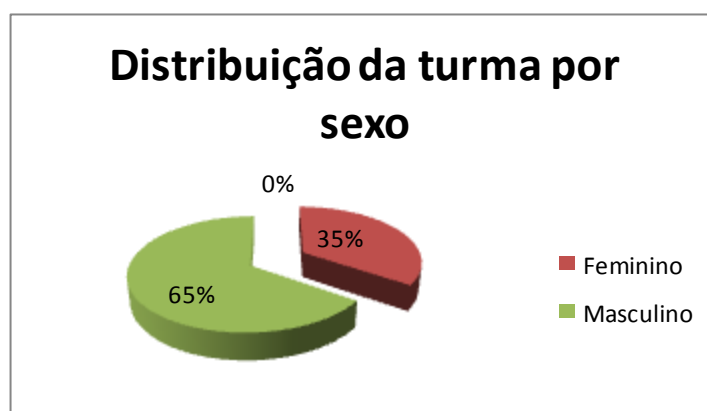
Foi assim que tivemos a ideia de socializar com os alunos os resultados da AAP, apresentar-lhes as principais dificuldades manifestadas na escrita e de propor a eles uma intervenção conjunta para a aprendizagem. A turma aceitou o desafio e, então, começamos a *pesquisa-ação*.

Convém mencionar que a devolutiva da AAP causou bastante surpresa nos alunos. Pudemos perceber que eles não estavam acostumados a receberem *feedback* de suas produções, destacando o que estava adequado e os convidando a pensar no que poderia ser melhorado. Alguns estudantes, ao constatarem que tinham escrito o texto todo em um único parágrafo, ou que tinham se esquecido do travessão nas falas dos personagens, comentaram que nunca tinham percebido isso. Assim, pensamos como a intervenção docente é importante, pois uma simples devolutiva já proporcionou oportunidades de alunos refletirem sobre seus textos. Portanto a aplicação de procedimentos de ensino poderia ser significativa no processo de ensinar a escrever.

Assumidos os compromissos entre docente e alunos, demos início à *pesquisa-ação* com a aplicação de um questionário na *fase preliminar* da pesquisa, no qual os alunos foram expostos a 22 questões, cujas respostas nos permitiram momentos de reflexão sobre as características da turma, sempre no intuito de intervir para ampliar o repertório de saberes dos estudantes, a fim de que eles sejam atuantes na sociedade e na escola pelo uso da língua escrita. Os resultados do questionário estão apresentados a seguir.

Quanto à composição da turma, dos 26 alunos, 17 são meninos e 9 são meninas, ou seja, a turma é predominantemente masculina: a cada dois garotos, há uma garota na turma. Embora sejam comuns na referida escola turmas com 35 alunos, este 6º ano não recebeu matrículas suficientes para atingir o número máximo de estudantes.

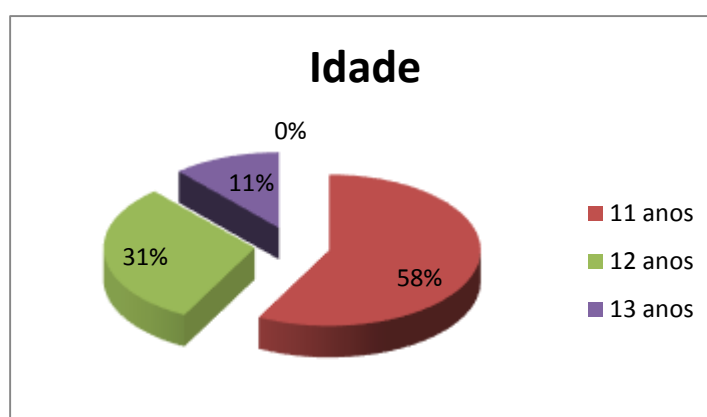
GRÁFICO 1 – Distribuição da turma por sexo



Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Considerando o ano de aplicação da pesquisa (2015), vimos a seguinte distribuição das idades: 15 alunos com 11 anos; 8 alunos com 12 anos; 3 alunos com 13 anos. Ressaltamos que a relação adequada entre a idade e o ano de escolaridade é 11 anos de idade para estudantes do 6º ano do ensino fundamental, ou seja, 58% dos estudantes estão na idade esperada para o ano escolar. Os demais, conforme veremos adiante, apresentam histórico de reprovação escolar.

GRÁFICO 2 – Idade dos alunos



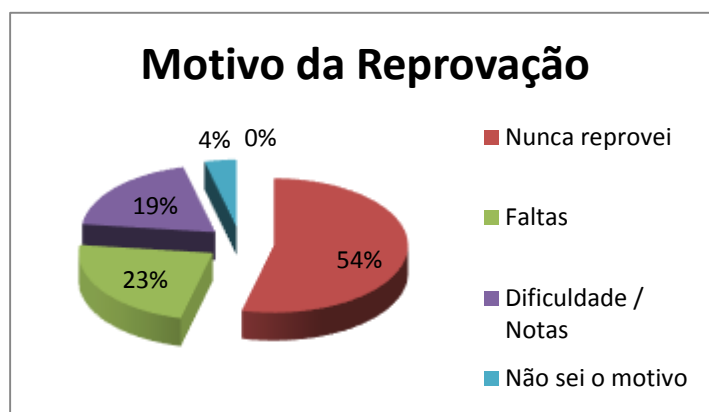
Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

A turma alvo de nossa pesquisa veio predominantemente de outras escolas públicas da cidade: 24 alunos são egressos de 5º ano de escolas municipais e apenas 2 estudantes oriundos de escolas particulares.

De acordo com as informações prestadas pelos próprios estudantes, 12 deles já reprovaram na escola, ou seja, 46% da turma, portanto, todos com 12 ou 13 anos de idade e 1 estudante com 11 anos já refizeram (ou estavam refazendo) os estudos de um ano escolar, por um dos motivos listados: excesso de faltas (6 alunos), dificuldades de aprendizagem/notas ruins (5 alunos) e motivo desconhecido (1 aluno). Isso indica que quase a metade da turma já vivenciou alguma experiência de fracasso escolar.

GRÁFICO 3 – Reprovação escolar

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

GRÁFICO 4 – Motivo da reprovação escolar

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Os dois grandes motivos apontados pelos alunos como as causas da reprovação escolar foram: excesso de faltas e dificuldades de aprendizagem. Apesar de haver a oportunidade de mencionarem “outro motivo” que ocasionou a retenção, como dificuldade da escola ao ensinar etc., eles não expuseram tal possibilidade. De alguma maneira, atribuem a si mesmos a responsabilidade pelo insucesso e não refletem acerca do papel da escola. Tal comportamento culpabiliza os próprios alunos pelo insucesso e, infelizmente, é aceito no meio educacional quando, apesar dos dados de reprovação serem altos, a escola não repensa suas práticas e não se propõe a atender seus alunos de uma maneira que todos possam aprender.

Conforme já dissemos, as dificuldades de aprendizagem ficaram evidentes durante a aplicação e correção da AAP, visto que 80% dos alunos demonstraram baixo domínio da

produção escrita. Com a *hipótese* da pesquisa, buscamos diminuir ou extirpar essa distância entre os alunos e a escrita competente do gênero textual *conto*.

Com relação às faltas, durante a aplicação da pesquisa (33 encontros), confirmamos que a assiduidade não é uma característica da turma em foco, porque apenas 7 alunos compareceram a todas as aulas, conforme pode ser visto no quadro 3. Quando questionados a respeito de suas ausências, respondem com naturalidade que ficaram em casa para cuidar de um irmão menor, ou foram ao centro da cidade acompanhar algum parente mais velho etc. A escola não parece ser a prioridade na rotina da maioria dos alunos da turma. Apenas 3 estudantes justificaram suas ausências por motivo de doença.

QUADRO 3 – Controle da frequência às aulas/encontros durante a pesquisa

Alunos	Comparecimentos aos encontros	Ausências aos encontros
Aluno 1	31	2
Aluno 2	29	4
Aluno 3	33	0
Aluno 4	26	7
Aluno 5	33	0
Aluno 6	28	5
Aluno 7	28	5
Aluno 8	30	3
Aluno 9	29	4
Aluno 10	33	0
Aluno 11	33	0
Aluno 12	28	5
Aluno 13	33	0
Aluno 14	29	4
Aluno 15	31	2
Aluno 16	31	2
Aluno 17	27	6
Aluno 18	28	5
Aluno 19	33	0
Aluno 20	31	2
Aluno 21	30	3
Aluno 22	33	0
Aluno 23	29	4
Aluno 24	24	9
Aluno 25	31	2
Aluno 26	27	6

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Durante o ano de 2015, não presenciamos na escola qualquer debate, promovido pela gestão escolar, acerca das dificuldades de aprendizagem dos alunos de 6º ano e das ações

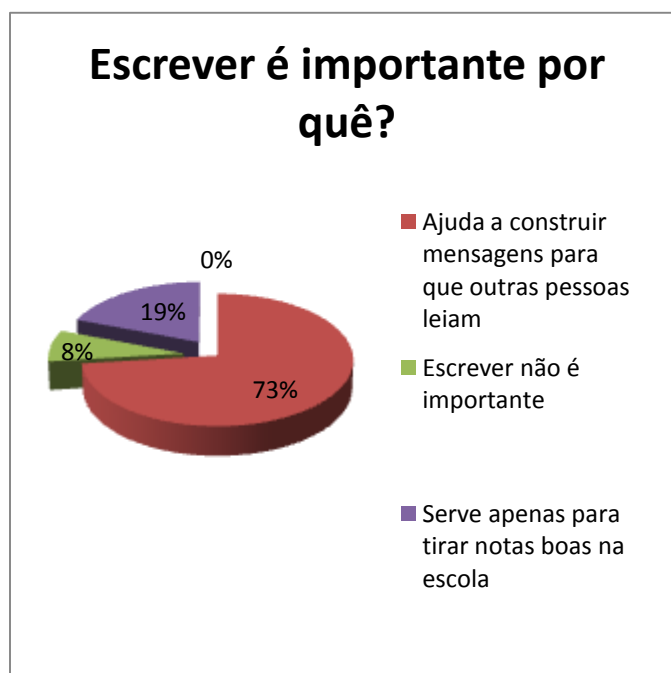
conjuntas que a escola poderia tomar para ampliar a aprendizagem dos estudantes e ser mais eficaz em seu processo de ensino. Mesmo em face dos resultados insatisfatórios da AAP (aplicada no início do ano letivo), não houve uma tomada de decisão coletiva que responsabilizasse a equipe da escola para uma atuação personalizada diante da realidade dos estudantes. Percebemos que os discursos ficaram lamentando o quanto os alunos eram “fracos”, mas não contabilizaram as deficiências da educação básica, tampouco propuseram alternativas ao ensino. De alguma maneira, no começo do ano letivo, sentimo-nos sozinhos em sala de aula, como docente que precisa ministrar sua aula, ensinar o aluno, mas que não conta com apoio suficiente para isso. Sabíamos que era necessário fazer algo e também que na universidade são debatidos vários procedimentos metodológicos, portanto, vimos que estabelecer parceria com os alunos era a atitude mais sensata e possível. Acreditávamos que um trabalho adequado poderia minimizar os problemas advindos da negligência escolar e das precárias condições de vida dos alunos. Foi nesse contexto que tivemos certeza da relevância da *pesquisa-ação*.

No que se refere às práticas de leitura e de escrita, 23 alunos declararam no questionário que gostam de ler textos literários e 3 disseram que não gostam. Resultados semelhantes apareceram quanto ao gosto pela escrita de textos narrativos: 22 alunos afirmaram que gostam de escrever e 4, que não gostam.

Apesar da semelhança nos resultados quanto ao gosto, os estudantes demonstraram maior realização de atividades de leitura no cotidiano do que de atividades de escrita. Quando questionados sobre situações em que escrevem e situações em que leem, os 26 alunos responderam que fazem estas atividades na escola ou em casa, quando há tarefa escolar. No entanto, fora desse âmbito, ou seja, no dia a dia, 22 alunos disseram que escrevem mensagens curtas e rápidas em redes sociais, por entretenimento, e apenas 4 alunos afirmaram que, além de escreverem em redes sociais, escrevem também listas de compra, enviam e-mails etc. Nenhum aluno apresentou a experiência de ter escrito, na escola, um texto para circulação social, pois as atividades escolares se voltam à leitura exclusiva do professor. Já quanto à leitura, todos identificaram a atividade no cotidiano, com a leitura de placas, de cartazes, de contas e de panfletos de divulgação de produtos e serviços.

Quando indagados sobre a importância da escrita, 5 estudantes associaram o ato de escrever ao cumprimento de atividades escolares para tirar notas, 2 declararam que escrever não é importante e 19 atrelaram a escrita à construção de mensagens para alguém ler, ou seja, viram um sentido social para o uso da escrita.

GRÁFICO 5 – Importância da escrita



Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Sustentados em Leal (2008, p. 54-55), percebemos que o *conhecimento prévio* dos alunos sobre a escrita é limitado. Embora 73% tenham apontado que a escrita ajuda na construção de mensagens para outras pessoas lerem, o fato de nenhum deles ter indicado uma atividade de escrita na escola que realmente tenha alcançado um interlocutor (exceto o docente) e o fato de utilizarem a escrita, quase exclusivamente, para ações simples do cotidiano (redes sociais, lista de compra etc.) mostram que há um distanciamento entre o que eles dizem da escrita e o que eles efetivamente fazem. A esse respeito, Leal (2008, p. 55) sintetiza:

Um olhar sobre o que acontece em determinadas práticas de sala de aula revela que, na escola, inverte-se a lógica: o aluno não escreve para ser lido, mas para ser corrigido. A lógica escolar elimina, desse modo, a atitude responsiva ativa, pois o aluno sabe de antemão que nada ou muito pouco pode esperar como resposta efetiva ao que produz.

Quanto à leitura, 14 alunos relataram que, motivados por nosso trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, tinham emprestado recentemente livros na biblioteca escolar e os levaram para casa, a fim de realizarem a leitura por prazer. Esses mesmos 14 alunos disseram que sempre emprestam na escola os livros que leem. O livro de contos *As narrativas preferidas de um contador de história* (2007), por exemplo, foi procurado pelos alunos na biblioteca, após a

leitura que fizemos, em sala de aula, de um dos *contos* que fazem parte da coletânea. Sobre a leitura na escola, Lerner (2002, p. 79-80) reflete:

Na escola, a leitura é, antes de mais nada, um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza. Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível “representar” – ou “reapresentar” –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social.

QUADRO 4 – Livros conseguidos na escola

Livros conseguidos na biblioteca da escola e lidos há menos de um mês⁸, por influência das aulas de Língua Portuguesa	Quantidade de alunos que indicaram a leitura da obra
<i>A droga da obediência</i> (Editora Moderna)	1
<i>As narrativas preferidas de um contador de história</i> (Editora DCL)	3
<i>Contos Clássicos de Vampiros</i> (Editora Hedra)	1
<i>Diário de um Banana</i> (Editora V&R)	1
<i>O Assassinato e outras Histórias</i> (Editora CosacNaify)	1
<i>O flautista misterioso e os ratos de Hamelin</i> (Editora 34)	1
<i>O menino poeta</i> (Editora Petrópolis)	3
<i>Papai não é perfeito</i> (Editora FTD)	1
<i>Poesia de bicicleta</i> (Editora L&PM)	1
<i>Sangue fresco: uma aventura da turma do Gordo</i> (Editora Global)	1

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Podemos notar que os títulos mencionados anteriormente são, em sua maioria, obras da literatura infantojuvenil. Foram escolhidos pelos próprios alunos na relação que construíram com o uso da biblioteca escolar.

Considerando a importância do mediador de leitura e lembrando que na escola em questão o responsável pela biblioteca não possui formação para o trabalho com a literatura, é necessário apontarmos que o uso da biblioteca é bastante limitado, visto que o acesso depende de horários específicos, articulados aos horários de aulas de Língua Portuguesa, e não conta com um especialista no espaço para orientar os alunos ou oferecer atividades que ajudem a despertar o desejo de ler.

⁸ O questionário foi aplicado em maio de 2015, portanto a expressão “há menos de um mês”, constante nos quadros 4 e 5, refere-se ao período que compreende os meses de abril e maio.

Pelas respostas dos estudantes ao questionário, vemos que há uma fragilidade dos alunos quanto ao acesso aos livros, pois, se 14 deles dependem exclusivamente da escola para ler, e se apenas nas aulas de Língua Portuguesa podem ir à biblioteca, tivemos até o início da pesquisa 14 estudantes que estavam sem ler obras literárias. Petit (2008, p. 148-149) considera que:

O iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro.

No questionário, 5 alunos indicaram que costumam comprar os livros que leem e mencionaram, como leitura recente, obras da literatura de massa, fenômenos de venda (*best-sellers*), que não se encontram disponíveis na biblioteca escolar. A obra *Minecraft: invasão do mundo da superfície* foi indicada por um aluno; trata-se de uma narrativa inspirada em jogos eletrônicos de mesmo nome. As demais obras foram indicadas por meninas e têm como temática o amor ou a relação entre a mãe e a filha adolescente.

Embora, entre alguns especialistas em literatura, a aproximação dos jovens aos *best-sellers* cause certa rejeição, para nós, a escolha desses alunos evidenciou duas situações. A primeira: esses estudantes se reconhecem como “leitores” e afirmam “gostar de ler”; a segunda: eles não ficam esperando pela escola, pois, paralelamente às aulas, realizam leituras, de acordo com suas preferências. Nesse caso, refletimos sobre a importância do mediador de leitura, visto que sua atuação pode aproximar os estudantes a outras obras da literatura infantojuvenil, cuja riqueza temática e estilística, possivelmente, seja desconhecida por esses alunos “leitores”. Segundo Cosson (2014), o mediador de leitura literária não tem ocupado seu espaço; os livros didáticos têm priorizado vários gêneros e não têm enfatizado os textos literários. Além disso, o professor não sabe se defende as obras canônicas ou os *best-sellers*, e, sentindo-se pressionado, acaba por não se posicionar pela colocação da literatura na escola; “o resultado de tudo isso é o estreitamento da literatura na escola e, conseqüentemente, nas práticas leitoras das crianças e dos jovens” (COSSON, 2014, p. 15).

QUADRO 5 – Livros adquiridos pelos estudantes

Livros adquiridos pelos alunos e lidos há menos de um mês, porque os alunos gostam de ler	Quantidade de alunos que indicaram a leitura da obra
<i>A culpa é das estrelas</i> (Editora Intrínseca)	2
<i>Crepúsculo</i> (aluno não informou editora)	1
<i>Fala sério, mãe</i> (Editora Rocco)	1
<i>Minecraft: invasão do mundo da superfície</i> (Editora Júnior)	1

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Do grupo, 3 alunos informaram que a última leitura feita foi na escola em que estudavam anteriormente e que, portanto, desde o ano anterior (2014), não liam literatura. Os títulos mencionados são exemplos da literatura infantil e não foram lidos por iniciativa própria dos alunos, mas sim pela indicação da professora.

QUADRO 6 – Livros conseguidos na escola de origem

Livros conseguidos na escola anterior. Lidos no ano passado⁹, porque a professora pediu	Quantidade de alunos que indicaram a leitura da obra
<i>Alice no País das Maravilhas</i> (aluno não informou editora)	1
<i>Bruxa, Bruxa venha à minha festa</i> (Editora Brinque-Book)	1
<i>A Bruxa do bem</i> (aluno não informou editora)	1

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Na turma, 3 estudantes não indicaram a escola como articuladora entre o sujeito e a leitura, pois, segundo eles, a última obra lida foi no ano anterior, conseguida com amigo, parente ou na biblioteca pública. Chamou-nos a atenção o fato de ter sido citada a narrativa *Os três porquinhos*, pois, em geral, no 5º ano, esperávamos que o estudante já lesse narrativas mais longas, porém, a resposta parece revelar a inexistência da prática de leitura literária, já que o título mencionado não nos parece suficiente para caracterizar um fluente leitor de narrativas. O garoto que indicou a leitura da obra informativa *As primeiras invenções* explicou que viu o livro na casa de um colega e que pegou o material para folhear. Pelos títulos indicados e pelas circunstâncias de contato com as obras, consideramos que, para estes 3 alunos, a escola ainda não foi capaz de promover a aproximação criança-livro.

⁹ O questionário foi aplicado em 2015, portanto a expressão “ano passado”, constante nos quadros 6 e 7, refere-se ao ano de 2014.

QUADRO 7 – Livros conseguidos na biblioteca pública ou com amigos e parentes

Livros conseguidos na biblioteca pública ou com amigos / parentes. Lidos no ano passado, porque alguém indicou	Quantidade de alunos que indicaram a leitura da obra
<i>As Margens da alegria</i> (Editora Fronteira)	1
<i>As primeiras invenções</i> (Editora Seleções)	1
<i>Os três porquinhos</i> (aluno não informou editora)	1

Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Por fim, 1 aluno não indicou livro lido, alegou que não se lembrava da data da última leitura e que não costuma ler. Tal aluno, autodeclarado não leitor, na ocasião da produção textual da AAP, escreveu apenas algumas linhas desconexas de sentido, sem qualquer distinção de uso entre letras maiúsculas e minúsculas, falta de complicação e desfecho no enredo, ausência de pontuação e de organização de parágrafos. Esse tipo de situação “pressupõe pensar na ligação entre escrita e leitura e num sujeito cultural capaz a todo o momento de ativar as referências, de aproximar, de dissociar, enfim, de pensar em redes.” (DALLA-BONA, 2012, p. 124).

Embora tal aluno não tenha sido o único a apresentar dificuldades com a língua escrita, ficou claro que os alunos que leem mais (especialmente os 5 alunos que já liam rotineiramente antes da atuação explícita nas aulas no 6º ano) associam mais depressa as orientações da aula com as experiências leitoras e levam seu *conhecimento prévio* a respeito da língua escrita para as narrativas. Durante a devolutiva da AAP, por exemplo, os alunos que leem frequentemente citavam marcas da língua escrita que tinham visto em alguma obra e, apesar de também terem cometido desvios na escrita, eles traziam à consciência mais rapidamente o que era tematizado por nós e ajudavam a comentar a fim de que os colegas também percebessem o que faltava no texto. Reiteramos a importância de ensinar a escrever ensinando a ler, pois são procedimentos que, de certa forma, caminham juntos.

Os estudantes indicaram as seguintes preferências pelas histórias: 11 gostam de aventuras, 8 de histórias de assombração, 2 de lendas e mitos, 1 de histórias com bruxas ou seres mágicos, 4 de histórias de amor.

Quando questionados sobre o processo de escolha dos livros, 9 estudantes disseram que fazem a seleção pelo título do livro, 4 pela capa, 5 pelas informações na orelha ou na contracapa do livro e 8 estudantes assinalaram outros motivos, mas não justificaram quais.

Quanto ao número de livros existentes em suas residências, 12 alunos disseram que há mais de 10 livros, 4 alunos informaram a existência de 5 a 10 obras, 6 alunos mencionaram de 1 a 4 obras e 4 alunos disseram que não há livros em suas casas. Esta informação nos faz

pensar que a maior parte da turma não convive com ambientes de leitura em seus lares, haja vista que, ademais das pequenas quantidades de livros indicados, apenas 6 estudantes afirmaram que suas famílias possuem assinatura de algum jornal impresso.

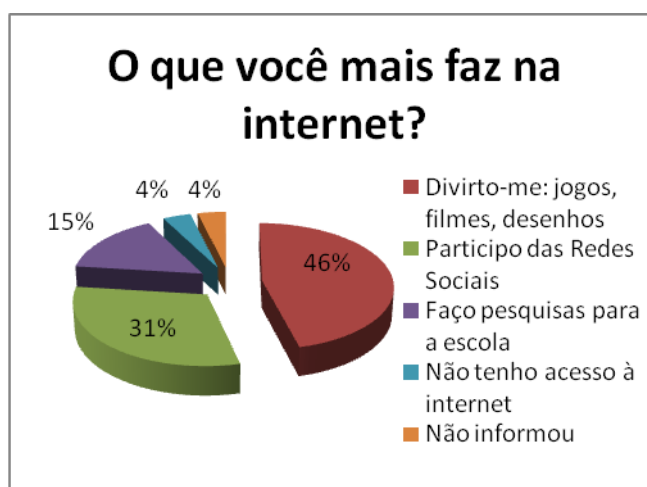
GRÁFICO 6 – Quantos livros os alunos têm em casa



Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Considerando a possibilidade de uso da tecnologia da informação para realização de diferentes leituras e escritas, perguntamos aos alunos o que eles mais fazem utilizando a internet. Eles nos disseram que realizam, em casa, as seguintes atividades, com maior ênfase: 12 estudantes jogam videogame, assistem a desenhos animados ou a filmes pela internet; 8 alunos participam bastante de redes sociais; 4 costumam fazer pesquisas para a escola; 1 aluno não informou o que faz e 1 aluno disse não ter acesso à internet. Assim, vimos que quase 80% da turma usam mais a internet para entretenimento.

GRÁFICO 7 – Uso prioritário da internet



Fonte: dados coletados durante a pesquisa.

Com base nas respostas dos estudantes e nas ações que eles realizaram durante a AAP, concluímos que eles nunca tinham escrito um *conto*. Provavelmente, escreviam histórias (narrativas) para serem lidas pelos professores, sem terem, contudo, a clareza de que gênero textual estavam produzindo. Apontaram no questionário o uso da escrita para fazer lições da escola, afirmaram que a escrita tem valor para a comunicação entre as pessoas, mas não evidenciaram, no questionário e nas ações de sala de aula, terem domínio ou noções das práticas de produção textual, visto que, muitos alunos, nem ao menos conseguiram organizar parágrafos. Dessa maneira, confirmamos a necessidade de uma intervenção docente para desenvolvimento da produção textual com tais alunos. Nesse âmbito, Silva e Silva (2013, p. 86) ratificam que:

Para aprender a escrever, é necessário ter acesso à diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização da escrita em diferentes circunstâncias, defrontar-se com as reais questões que a escrita coloca a quem se propõe produzi-la, arriscar-se a fazer como consegue e receber ajuda de quem já sabe escrever. Formar escritores competentes supõe uma prática continuada de produção de textos na sala de aula.

No tocante aos gêneros textuais, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 41) resumem:

Fazemos dos gêneros um quadro organizador para o ensino da produção escrita. Manifestação das práticas languageiras, eles se caracterizam, ao mesmo tempo, por serem tipos estáveis de enunciados, produtos de sua história, e por seu caráter variável, dinâmico.

Constatamos também a necessidade de a escola ampliar os repertórios de leitura de tais alunos para ensiná-los a escrever, oferecendo a eles a mediação dos textos literários, especialmente do *conto*, que é o gênero textual alvo de aprendizagem nesta pesquisa, e criando situações didáticas para que eles aprendam a organizar o texto escrito. Retomando os dados de leitura, percebemos que apenas 6 alunos mencionaram obras lidas compostas por *contos*. Ainda que a narrativa tenha prevalecido nas escolhas das leituras citadas, quando os alunos escreveram na produção textual da AAP, a maior parte deles não foi capaz de elaborar um texto coerente e coeso, com conflito e resolução, com uso adequado dos elementos da língua escrita: paragrafação, pontuação etc. Portanto, apesar de realizarem leituras, os estudantes não demonstram refletir sobre a língua escrita e a produção de sentido. Assim, com a aplicação articulada dos procedimentos pedagógicos *Sequência Didática e Estratégias de Leitura*, acreditamos que a escola possa agir de maneira significativa na ampliação dos saberes dos alunos, dando a eles condições para que atuem como alunos-autores de *contos*. Nessa mesma esfera de reflexão, Dalla-Bona (2012, p. 126) conclui que:

[...] uma criança pode ser um autor e escrever literatura, considerando que isso não é um dom, mas uma prática que pode ser ensinada pela escola. Para isso, o começo de tudo é a leitura e a compreensão de que a escrita se trata de um jogo de idas e vindas com a linguagem, com intenção artística e estética, com a imaginação, com a intertextualidade, com um potencial leitor.

Em face ao perfil dos alunos e resgatando a importância do *conhecimento prévio* (KLEIMAN, 2013) para a produção de sentidos, vemos a necessidade de intervenção na prática para que os alunos do 6º ano possam ampliar seu repertório de saberes, a fim de atuarem socialmente com qualidade por meio do uso da língua escrita. Além disso, é tarefa da escola ensinar e compromisso nosso mediar a construção da aprendizagem. Portanto, a *pesquisa-ação* se justifica e se legitima rumo à consolidação do direito de aprender.

1.5 Organização da tese

Embora já tenhamos anunciado a estruturação básica dos capítulos da tese, consideramos relevante apresentarmos um quadro com a organização textual. Destacamos que para cada capítulo atribuímos um título ligado às etapas da *Sequência Didática*, a saber:

QUADRO 8 – Organização dos capítulos da tese

Capítulo	Título do capítulo	Conteúdo do capítulo
1	Apresentação da situação	Introdução: Quem somos nós? Etapas da <i>pesquisa-ação</i> Local da pesquisa Perfil dos alunos Organização dos capítulos da tese
2	Produção inicial	Fundamentação teórica: <i>Sequência Didática</i> <i>Estratégias de Leitura</i>
3	Módulos: atividades aplicadas – parte inicial	Início da <i>Sequência Didática: apresentação da situação</i> Resultados da <i>produção inicial</i> Atividade modular 1 – aplicação e resultados
4	Módulos: atividades aplicadas – parte final	Atividades modulares 2, 3, 4, 5 e 6 – aplicação e resultados

5	Módulos: aprendizagem textual	Resultados da <i>produção final</i> dos alunos
6	Produção final	Conclusão: Síntese das descobertas da pesquisa com as nossas reflexões

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

2 PRODUÇÃO INICIAL

2.1 Duas teorias, um só objetivo

Diante dos desafios de aprendizagem já expostos, tínhamos de pensar na seleção de teorias de ensino que pudessem colaborar com o desenvolvimento dos alunos. Dada a relevância do uso da língua escrita na sociedade e a importância de aulas de língua materna na escola para ampliar o letramento dos estudantes, reiteramos duas convicções: é preciso trabalhar a produção textual em um contexto significativo para os alunos e é também preciso ampliar neles os níveis principais de ação do sujeito na produção de textos. Nesse sentido, reconhecemos nos procedimentos de ensino *Sequência Didática e Estratégias de Leitura* oportunidades de elaboração de aulas cujo objetivo é a aprendizagem do aluno.

No que se refere à definição dos níveis principais de ação do sujeito na produção de textos, os autores genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 104) mencionam quatro: 1. ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero textual em foco; 2. elaborar conteúdos que atendam à especificidade do gênero; 3. planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero; 4. escolher a linguagem adequada para realizar o texto. Portanto, com o procedimento *Sequência Didática*, os alunos aprendem a atuar diante da proposta de produção, buscando maneiras de atender à situação comunicativa, recorrendo às características do gênero textual.

Além disso, a aula de produção textual focaliza o trabalho com “gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). O objetivo maior é a produção de um gênero textual que será estudado em etapas e a partir das necessidades reais dos estudantes.

Com o procedimento pedagógico *Estratégias de Leitura*, a aprendizagem prioriza o desenvolvimento da compreensão, explicitando os procedimentos que um leitor pode utilizar na relação com o texto para a construção de sentido, pois bons leitores são aqueles que “conscientemente utilizam as estratégias de leitura quando leem” (GIROTTO; SOUZA, 2010, p. 47). Tanto o aluno pode evidenciar o que pensa, quanto o professor, que, ao compartilhar maneiras com as quais interage com o texto, transforma-se em um modelo para o estudante.

Nos dois procedimentos de ensino, percebemos que nas interações aluno-aluno e aluno-professor residem oportunidades de aprender, de ampliar os saberes. Portanto, não é o

procedimento em si que garante a ampliação da aprendizagem, mas seu uso adequado ajuda na mobilização dos diferentes saberes presentes na sala de aula e lança luz para os processos reflexivos que envolvem a língua escrita.

Tanto na *Sequência Didática* quanto nas *Estratégias de Leitura* há uma valorização do sujeito aprendente: o que ele já sabe sobre o gênero textual a ser produzido? Como ele usa os procedimentos para compreender o texto? Dessa forma, o docente pode agir amparado nos saberes reais de sua turma, proporcionando oportunidades de ampliação da produção textual:

Partir daquilo que o aluno possui, potencializá-lo e conotá-lo positivamente é sinal de respeito por sua contribuição, o que, sem dúvida, favorece sua autoestima. Colocar desafios ao seu alcance, observar uma distância ótima entre o que traz e o que lhe é colocado incentivam seu interesse e lhe permitem confiar em suas próprias possibilidades; proporcionar-lhes as ajudas necessárias possibilita forjar uma imagem positiva e ajustada. Interpretar a situação de ensino como um contexto compartilhado contribui para que o aluno se sinta, ao mesmo tempo, como um interlocutor interessante e com a segurança que dá saber que outro mais especializado está ali para ajudar, para ensinar a chegar onde ainda é impossível chegar sozinho. (SOLÉ, 2009, p. 53).

A aprendizagem ocorre pelo envolvimento do sujeito com o conhecimento e, para isso, o aluno precisa ver razão para se dedicar à aula. Assim, acreditamos que a atribuição de sentido parte sempre do que o estudante já sabe, do que ele sente que pode fazer com a ajuda de seus colegas e de seu professor:

Quando falamos de atribuir significado, falamos de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem. Essa mobilização não acaba nisso, mas em função do contraste entre o dado e o novo. (SOLÉ, 2009, p. 31).

O estabelecimento de diálogo entre o conhecimento antigo e a construção de conhecimento novo é nitidamente perceptível nos dois procedimentos. Na *Sequência Didática*, existe a elaboração da *produção final* de um texto a partir de todos os dados levantados na *produção inicial* do aluno, sobre os quais foram construídas as atividades reflexivas da aula. Nas *Estratégias de Leitura*, procedimentos como a *conexão*, por exemplo, permitem ativar vivências dos alunos a serviço da compreensão textual.

Nesse sentido, reconhecemos que o ensino da língua materna, na escola, acontece pelo uso de estratégias e metodologias, as quais funcionam como ferramentas de apoio ao trabalho docente e ajudam o aluno a aprender. Diante disso, destacamos a importância do planejamento das atividades escolares para garantir a aprendizagem de todos. Tal planejamento vincula-se ao uso do gênero textual nas aulas como “megainstrumento didático” (DOLZ; GAGNON;

DECÂNDIO, 2010, p. 44), porque ele é “um instrumento para agir em práticas linguageiras; [...] é um instrumento cultural, visto que serve de mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”.

Rojo (2001, p. 315) alerta que nem sempre realizamos a transposição didática nas aulas de maneira adequada, haja vista a força exercida sobre nós pela “tradição cristalizada”, como posturas pedagógicas herdadas de outro momento social e histórico, que, geralmente, não são compatíveis com a realidade atual da escola e com as indicações oriundas das pesquisas contemporâneas sobre o ensino de língua. Diante disso, a autora nos faz pensar no valor da formação continuada do professor e também na importância da criação e da divulgação de modelos didáticos que sirvam como parâmetros dos princípios definidores de intervenções pedagógicas.

Tanto a *Sequência Didática* quanto as *Estratégias de Leitura* são modelos didáticos que nos ajudam a planejar aulas de língua, numa concepção de linguagem como forma ou processo de interação, visto que a produção escrita há de circular socialmente e a leitura de textos será de fato vivenciada pelos alunos como espaços de construção de sentido.

No caso dos modelos de trabalho com os gêneros textuais, Rojo (2001) destaca a necessidade de ações que envolvam descrição do gênero; avaliação do conhecimento dos aprendizes; comparação entre as características do gênero e o que os estudantes sabem; elaboração de unidades de ensino para trabalhar com o que os alunos ainda precisam aprender. Todas essas características são encontradas na *Sequência Didática* e, quando se trata de perceber as características do gênero textual, a compreensão leitora nos *módulos* é potencializada com as *Estratégias de Leitura*.

A seguir, apresentamos a discussão teórica a respeito de ambos os procedimentos de ensino, acreditando que cabe ao docente tomar decisões a serviço da aprendizagem, em articulação com o currículo escolar.

2.2 Sequência Didática

Mais intensamente na última década, temos visto, no Brasil, a difusão de materiais pedagógicos e de propostas de ensino que apresentam ou discutem *Sequência Didática* para ampliação da aprendizagem dos alunos em todos os níveis de ensino. Dentre os referenciais teóricos mais citados estão Zabala (1998); Lerner (2002); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Embora o sintagma nominal “sequência didática” esteja frequente no meio educacional, sabemos que as considerações de cada um dos teóricos mencionados apontam para necessidades formativas diferentes, fato que requer a atuação do docente na escolha do procedimento que se mostrar mais adequado ao contexto do trabalho escolar.

Não é nosso objetivo nesta tese tratar de pormenores das três definições de *Sequência Didática*, no entanto, para elucidar bem a escolha feita por nós nesta pesquisa, apresentaremos a seguir um breve panorama das três abordagens.

2.2.1 Sequência Didática de Zabala (1998)

Zabala (1998), para organizar a prática educativa, propõe a distinção dos conteúdos segundo sua tipologia; assim, apresenta os conteúdos factuais, os conceituais, os procedimentais e os atitudinais. Para cada um dos conteúdos, sugere uma abordagem metodológica que seja capaz de favorecer a aprendizagem. Ao conjunto de tais abordagens, as quais devem garantir etapas, o autor nomeia de *Sequência Didática*.

Para Zabala (1998, p. 41), os conteúdos factuais são os que envolvem “o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos”. A aprendizagem desses conteúdos, segundo o referido pesquisador, depende especificamente da memorização, portanto, “comporta exercícios de repetição verbal”, como listas agrupadas, criação de esquemas e representações gráficas, atividades de cópias mais ou menos literais.

Os conteúdos conceituais, nos dizeres do mesmo autor, “se referem às mudanças que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, descrevem relações de causa-efeito ou correlação. Exemplos: mamífero, densidade, romantismo”. Junto aos conceitos caminham também os princípios como “as leis ou regras de Arquimedes, as normas ou regras de uma corrente arquitetônica ou literária, etc.”. Para a aprendizagem desses conteúdos, o autor propõe “atividades experimentais que promovam uma forte atividade mental para favorecer relações, compreensão de conceito, interpretação e construção de ideias” (ZABALA, 1998, p. 42).

Já os conteúdos procedimentais são descritos por Zabala (1998, p. 43) como “um conjunto de ações ordenadas e com um fim”, como por exemplo: “ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc.”. A aprendizagem de tais

conteúdos está intimamente ligada à realização das ações, à exercitação múltipla, à reflexão sobre a própria atividade e à aplicação em contextos diferenciados.

Por último, Zabala (1998, p. 46; 48) define os conteúdos atitudinais “em valores, atitudes e normas” que estão relacionados à maneira como o sujeito age socialmente. A aprendizagem dos conteúdos atitudinais pressupõe “um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e avaliação das normas, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo, uma revisão e avaliação da própria atuação”.

Visto que cada um dos tipos de conteúdos, segundo Zabala (1998), requer uma abordagem específica para a aprendizagem, é preciso pensar e elaborar tipos variados de atividades, que envolvam modelos mais expositivos (para conteúdos factuais, por exemplo) e modelos mais práticos (para conteúdos procedimentais). Portanto, o tipo de conteúdo irá definir as atividades e a *Sequência Didática* a ser adotada.

Zabala (1998, p. 18) define *Sequência Didática* como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Toda *Sequência Didática* requer uma intervenção reflexiva composta por planejamento, aplicação e avaliação.

As sequências de atividade de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas, são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para realização de determinados objetivos educativos. (ZABALA, 1998 p. 20).

Vemos nessa concepção de *Sequência Didática* uma possibilidade de desenvolvimento de aulas em qualquer disciplina do currículo escolar, uma vez que é a natureza do conteúdo a ser ensinado que determinará como as atividades da aula serão construídas: com menor ou maior incidência da exposição ou da prática.

Zabala (1998, p. 20-21) nos orienta que em toda *Sequência Didática* se manifestam as variáveis da aula, sobre as quais o docente atuará tendo em vista o objetivo de aprendizagem. As variáveis são: as relações interativas em sala de aula (o papel dos professores e dos alunos – que se refere à comunicação e aos vínculos afetivos); a organização social da classe (agrupamentos de alunos, trabalho coletivo e pessoal); a utilização dos espaços e do tempo (onde a aula acontecerá e quanto tempo levará); a organização dos conteúdos (definição dos referenciais e dos métodos a serem utilizados); materiais curriculares e outros recursos

didáticos (análise e seleção de materiais para aula); avaliação (o que, como, por que avaliar segundo a tipologia dos conteúdos, ações desencadeadas pela avaliação).

QUADRO 9 – Visão geral sobre *Sequência Didática* – Zabala

Para ensinar qual disciplina?	Como é definida?	Prevê etapas?
Qualquer disciplina, de acordo com a natureza do conteúdo da aula: factual; conceitual; procedimental e atitudinal.	Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de objetivos educacionais.	<p>Leva em conta a existência de variáveis que interferem em todas as aulas, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relações interativas • Organização social da classe • Utilização dos espaços e do tempo • Organização dos conteúdos • Materiais curriculares e outros recursos • Avaliação <p>De acordo com a natureza dos conteúdos da aula, há maior ênfase na exposição ou na prática.</p>

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

2.2.2 Sequência Didática de Lerner (2002)

Lerner (2002, p. 87), ao refletir sobre a aprendizagem da leitura e da escrita na escola, com ênfase nos anos iniciais da escolaridade, propõe que as atividades de ensino sejam organizadas para superar a limitação do tempo escolar “escasso em relação à quantidade de conteúdos fixados no programa”. Assim, em busca de preservar os sentidos dos conteúdos na escola, ou seja, não permitir que a didatização destrua o valor social dos textos, a autora propõe quatro modalidades organizativas para ajudar o docente na tarefa de ensinar: projetos; atividades habituais ou permanentes; sequências de atividades ou *Sequências Didáticas*; atividades independentes. Lerner (2002) destaca que ensinar a leitura e a escrita sem fragmentá-las excessivamente a ponto de ambas perderem seu caráter de objeto social deve ser uma preocupação da escola, pois se o que ensinamos só se aplica no meio escolar, então não estamos ensinando a leitura e a escrita em sua complexidade e articulação: para as atividades escolares e para as práticas na sociedade.

Dentre as modalidades organizativas propostas por Lerner (2002), interessa-nos aqui refletirmos sobre as sequências de atividades ou *Sequências Didáticas*, as quais, segundo a autora (2002, p. 89), “estão direcionadas para se ler com as crianças diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre o mesmo tema”. Ou seja, Lerner apresenta o procedimento *Sequência Didática* como uma maneira de o docente organizar o ensino da leitura. Em suas exemplificações, ao se referir às sequências de atividades a autora chega a articular a escrita à leitura, quando aquela, a serviço desta, cria oportunidades para o aluno escrever uma apresentação ou explicação a respeito da leitura realizada.

Em busca da explicitação para os alunos e da construção de um comportamento leitor, Lerner (2002, p. 66) vê como imprescindível a existência de “condições didáticas favoráveis para o desenvolvimento das práticas de leitura na escola”. Assim, defende a criação de uma rotina na escola e a ampliação do contato do aluno com a língua escrita. A autora (2002, p. 69) defende que problemas apresentados pela transposição didática do comportamento leitor estão muitas vezes relacionados à oferta de leituras “fáceis” na sala de aula ou à ideia de que os estudantes precisam aprender sozinhos a ler textos “difíceis”. Dessa forma, aponta que o uso das sequências de atividades ou *Sequências Didáticas* permite ao docente realizar intervenções necessárias à aprendizagem.

As sequências de atividades ou *Sequências Didáticas*, “ao contrário dos projetos, que se orientam para a elaboração de um produto tangível, incluem situações de leitura cujo único propósito explícito – compartilhado com as crianças – é ler” (LERNER, 2002, p. 89). A *Sequência Didática* de leitura tem duração de algumas semanas de aula, tem objetivos diversos que vão de comunicar o sentido e o prazer de ler a apreciar textos literários e a gerar comportamentos leitores. Enquanto as atividades habituais se estendem por todo o ano letivo, as *Sequências Didáticas* são limitadas no tempo, podendo ser criadas várias ao longo do ano; por outro lado, não são ocasionais e pontuais como as atividades independentes.

Como o foco das *Sequências Didáticas* de Lerner (2002) é a leitura, ao longo das atividades propostas se destacam tarefas coletivas, grupais e individuais, proporcionando interação entre os alunos, interação com o docente e permitindo livre manuseio do texto pelo estudante, o qual pode reler o trecho que mais lhe agradou, deter-se numa parte da história, voltar para confirmar uma interpretação etc.

Lerner (2002, p. 95) destaca o papel do professor como modelo, evidenciando para as crianças e ensinando a elas como interpretar o papel de leitor. Quando uma *Sequência*

Didática se sustenta na leitura de *contos* de aventura, por exemplo, é o docente que compartilha seu comportamento leitor com a classe, definindo como ler, como interagir com a história, como dar ênfase para determinado trecho, como valorizar as ilustrações etc. Nessa direção, a autora (2002, p. 95-96) explica que:

A leitura do professor é de particular importância na primeira etapa da escolaridade, quando as crianças ainda não leem eficazmente por si mesmas. Durante esse período, o professor cria muitas e variadas situações nas quais lê vários tipos de texto. Quando se trata de uma história, por exemplo, cria um clima propício para desfrutar dele: propõe às crianças que se sentem ao seu redor para que todos possam ver as imagens do texto se assim o desejam; lê tentando criar emoção, intriga, suspense ou diversão; evita as interrupções que poderiam cortar o fio da história.

QUADRO 10 – Visão geral sobre *Sequência Didática* – Lerner

Para ensinar qual disciplina?	Como é definida?	Prevê etapas?
Para ensinar leitura, conteúdo geralmente atribuído à disciplina de Língua Portuguesa.	Atividades sequenciais direcionadas para se ler diferentes exemplares de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou diferentes textos sobre o mesmo tema.	Leva em conta a elaboração de um plano de aula pelo docente, no qual esteja definido o objeto de leitura e os objetivos da prática da leitura para realização das atividades sequenciais ao longo de algumas semanas.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Ao compararmos a sequência didática de Zabala (1998) à de Lerner (2002) podemos chegar a algumas conclusões: enquanto a primeira destina-se ao ensino de qualquer disciplina escolar, a segunda volta-se ao ensino da leitura; para Zabala, a organização das atividades na aula dependerá da natureza dos conteúdos a serem ensinados, garantindo maior ou menor intervenção prática; para Lerner, a utilização da modalidade organizativa *Sequência Didática* será justificada pela necessidade de ampliar a leitura dos estudantes sobre determinado gênero textual ou textos de dado tema/autor e demandará a criação de atividades que permitam atribuir sentidos à leitura.

2.2.3 Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

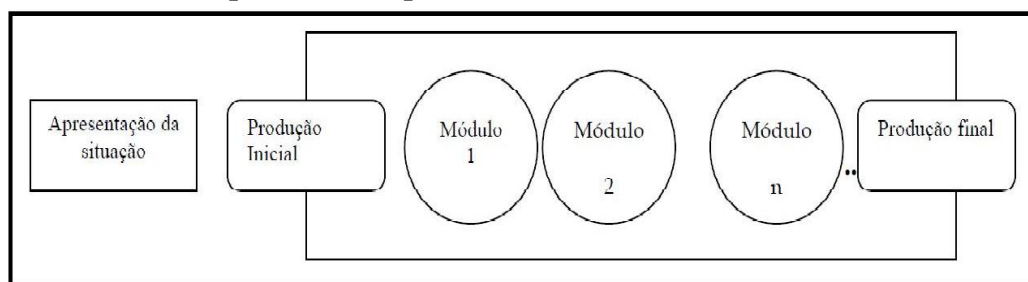
Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), preocupados com o planejamento de ensino de um gênero textual, desenvolveram um procedimento que permite o trabalho com a produção de textos na modalidade escrita ou oral, que pode ser utilizado ao longo de toda a

escolaridade, em qualquer nível de ensino, e que apresenta caráter modular, permitindo a adequação das atividades de acordo com as necessidades do grupo de alunos. Tal procedimento foi nomeado pelos autores de *Sequência Didática*.

Uma *Sequência Didática* é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98). Ela nos permite trabalhar com um gênero de texto que tenha relevância social, mas que não seja dominado suficientemente pelos alunos; portanto, serve “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”.

Organizada em etapas, esta *Sequência Didática* contempla quatro momentos de estudo e produção do gênero textual: *apresentação da situação*; *produção inicial*; *módulos*; *produção final*.

FIGURA 1 – Esquema da Sequência Didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A *apresentação da situação* é o momento de primeiro contato dos alunos com o gênero textual em pauta. Nessa etapa, eles definirão um projeto de comunicação que será concretizado na *produção final*. Tal projeto inclui o levantamento de um problema de comunicação e a escolha de conteúdos para as produções.

Apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Trata-se de um momento crucial e difícil no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99-100).

No problema de comunicação, segundo os teóricos, é importante definir o gênero textual que será abordado, tendo em vista a função social de tal texto, como, por exemplo, preparar uma exposição a ser proposta para a turma. É necessário definir também a quem se dirigirá a produção, ou seja, quem serão os interlocutores pretendidos. Cabe também escolher a forma que a produção assumirá: escrita, gravação em áudio e vídeo, representação em palco.

Por último, organizar a participação na produção: os alunos trabalharão individualmente ou em grupos.

Para preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos, é importante que um projeto da classe seja elaborado e, evidentemente, que os alunos tenham conhecimento, ainda que superficial, sobre os elementos que constituem o gênero a ser escrito, a ponto de terem o que escrever.

Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições. Para redigir um conto, eles deverão saber quais são seus elementos constitutivos: personagens, ações e lugares típicos, objetos mágicos e etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).

Após a definição do problema e a preparação dos conteúdos, começa a etapa da *primeira produção*, na qual “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 101).

Nos dizeres dos autores, é a *primeira produção* que permite ao professor descobrir os conhecimentos que os alunos já possuem e as dificuldades que ainda apresentam. Quando passam pela *apresentação da situação*, eles conseguem, ainda que com dificuldades, produzir algo, mesmo que de maneira incompleta. O resultado da *primeira produção* é uma ferramenta para o trabalho docente, uma vez que permitirá conhecer as fragilidades e as potencialidades da turma para fazer intervenções que visem à melhoria da aprendizagem e à elaboração completa do texto na *produção final*.

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Assim, a sequência começa pela definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

A *primeira produção*, além de permitir um primeiro encontro com o gênero textual, possibilita também ao professor a realização de uma avaliação formativa. Do que o aluno foi capaz de produzir, sairão reflexões e indicações de atividades necessárias para a ampliação de seu letramento. Todos os problemas identificados na *primeira produção* serão trabalhados

durante os *módulos* – etapa que decompõe uma a uma das dificuldades para estudá-las separadamente e depois integrar o que foi aprendido ao todo textual.

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103).

O número de *módulos* será definido pelo número de dificuldades da turma, pois cada fragilidade se transformará em objeto de estudo. Para a construção dos *módulos*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é preciso considerar três aspectos: 1) que dificuldades contemplar; 2) que atividades trabalhar; 3) e como aproveitar a linguagem técnica aprendida durante os módulos.

Quanto à definição das dificuldades do aluno, os autores (2004, p. 104) nos orientam a focalizar os quatro níveis principais de ações do sujeito na produção de texto, os quais, conforme mencionamos no início deste capítulo, são: ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero textual em foco; elaborar conteúdos que atendam à especificidade do gênero; planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero; escolher a linguagem adequada para realizar o texto.

Na preparação das atividades para os *módulos*, convém ao docente variar as atividades e exercícios, garantindo observação e análise de exemplares do gênero, tarefas simplificadas de produção de texto, elaboração de uma linguagem técnica para falar das partes do texto, do vocabulário específico etc.

A *produção final* envolve a reescrita do texto, momento em que o estudante coloca em evidência tudo o que aprendeu durante os *módulos*; é o momento de o professor, caso deseje, realizar uma avaliação somativa, ou seja, uma avaliação para atribuir nota ao texto do aluno (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A *produção final* permite ao aluno investir as aprendizagens construindo uma autoavaliação do que aprendeu e também permite ao docente a atribuição de uma nota.

Com a *Sequência Didática*, existe a possibilidade de revisão textual, assim o aluno aprende a observar o próprio comportamento como produtor de texto, seja pela escrita ou pela gravação em áudio de seus textos orais. O texto elaborado pelo aluno passa a ser visto por ele mesmo como um objeto de observação, como um texto de referência, sobre o qual constrói reflexões acerca dos sentidos produzidos, sobre as escolhas sintáticas, ortográficas etc.

O escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

QUADRO 11 – Visão geral sobre *Sequência Didática* – Dolz, Noverraz e Schneuwly

Para ensinar qual disciplina?	Como é definida?	Prevê etapas?
Ensinar a produção textual de gêneros escritos ou orais – conteúdo geralmente atribuído à disciplina de Língua Portuguesa.	Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.	Organizada em etapas, contempla quatro momentos: <ul style="list-style-type: none"> • apresentação da situação; • produção inicial; • módulos; • produção final.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

A *Sequência Didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) é, dentre as três teorias apresentadas, a que se ocupa exclusivamente de problemas da produção textual, oferecendo uma modelização didática que parte dos saberes dos alunos para realizar intervenções pedagógicas que culminem na melhoria da produção de um determinado gênero textual.

Diante disso, entendemos que tal *Sequência Didática* é a que se mostra mais favorável¹⁰ ao desenvolvimento da pesquisa na turma de 6º ano, apresentada na introdução desta tese, uma vez que os estudantes demonstraram baixo domínio da produção escrita e que o objetivo é que eles sejam alunos-autores de um *conto*.

Além disso, vimos que a etapa dos *módulos* nasce das necessidades reais da turma e confere autonomia ao docente, o qual tem papel preponderante na elaboração das atividades. Dessa maneira, não se trata de um modelo rígido e pronto, mas de uma diretriz que legitima a importância do docente e das escolhas que ele faz diante dos resultados de sua turma.

Em se tratando de tais atividades, notamos também que os autores da *Sequência Didática* de produção textual valorizam nos *módulos* não apenas atividades de produção de texto, mas também atividades de leitura. Assim, há uma articulação entre a produção textual e a leitura, oferecendo oportunidades para o docente inserir o ensino intencional de procedimentos necessários à compreensão textual. Portanto, amparados nas necessidades

¹⁰ A escolha pela *Sequência Didática* dos genebrinos é pela proposta de organização da produção textual, pois tal procedimento pedagógico favorece a organização do ensino da escrita de gêneros textuais. No entanto, as considerações de Lerner sobre a leitura (outra proposta de *Sequência Didática*) não são totalmente descartadas, já que, em alguns momentos, as reflexões da última autora sobre o ato da leitura podem ser articuladas ao que também destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly em suas pesquisas.

formativas de nossos alunos, propusemos e realizamos nesta pesquisa uma articulação da *Sequência Didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) com as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010).

2.3 Estratégias de Leitura

Após a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) para o ensino da Língua Portuguesa, vimos a busca pelo desenvolvimento da compreensão textual se destacar nos materiais didáticos. De acordo com tais *Parâmetros*, o caminho indicado para a conquista da compreensão é construído pelo uso de estratégias/procedimentos de leitura:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Na escola básica, desde então, passamos a ouvir com frequência acerca da importância das práticas de leitura de gêneros textuais com uso de *Estratégias de Leitura*. No entanto, resultados de avaliações externas aplicadas aos alunos evidenciam que, ainda hoje, a compreensão enfrenta desafios: é baixa a capacidade de interpretação dos alunos que passam nove anos nos bancos escolares do ensino fundamental e mais três anos no ensino médio.

Diante disso (considerando também o perfil dos alunos de 6º ano, para os quais estávamos ensinando a língua materna), percebemos que a aprendizagem da produção textual depende dos sentidos construídos pelos estudantes com o texto. Portanto, seria importante ampliar a capacidade de compreensão deles com o estudo das *Estratégias de Leitura*.

Encontramos nos autores da *Sequência Didática* de produção textual a base para sustentarmos nossa escolha, haja vista a valorização das atividades de leitura que compõem a etapa dos *módulos*:

Existe um arsenal bastante diversificado de atividades e de exercícios, que relacionam intimamente leitura e escrita, oral e escrita, e que enriquecem consideravelmente o trabalho em sala de aula. Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105).

Pensando em articular a leitura à escrita, buscamos teorias, divulgadas no Brasil, sobre as *Estratégias de Leitura* e, nesse caso, deparamo-nos com duas possibilidades: os estudos de Solé (1998) e a proposta de Girotto e Souza (2010), sendo esta última sustentada nos estudos norte-americanos de Harvey e Goudvis (2008). Em ambas as contribuições presentes nas discussões educacionais brasileiras existem diretrizes sobre procedimentos de interação com o texto que ajudam a construir o sentido. Contudo, Girotto e Souza (2010) avançam na oferta de modelizações didáticas voltadas à leitura do texto literário na escola (aspecto essencial para nossa pesquisa que se volta à produção escrita do *conto* com alunos de 6º ano).

A seguir, apresentaremos brevemente as ideias-chave das autoras que discutem *Estratégias de Leitura*.

2.3.1 Estratégias de Leitura de Solé (1998)

Solé (1998, p. 22) explicita que a leitura é um “processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta se satisfazer os objetivos que guiam a leitura”. Portanto, para a autora, é preciso lançar mão de procedimentos que ajudem o leitor a interagir com o texto para a construção do sentido.

Para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Ela define estratégias como “procedimentos de caráter elevado que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 69-70). Dessa forma, já que *Estratégias de Leitura* são procedimentos, elas se transformam em conteúdo de ensino.

Para a autora, procedimentos cognitivos e metacognitivos não podem ser tratados como pura técnica, pois requerem a capacidade de representar e analisar os problemas com

flexibilidade para encontrar soluções. Não se trata, dessa maneira, de ensinar com instruções diretas, mas de criar situações contextualizadas, nas quais os alunos tenham a oportunidade de interagir com os textos, levando em conta os objetivos que se tem ao ler.

A proposta de Solé (1998) se sustenta na utilização de estratégias em três momentos do ato da leitura: *antes, durante e depois da leitura*. A autora esclarece que *antes da leitura* é um momento propício para estabelecer objetivos que direcionarão a maneira como a leitura se dará, ou seja, o objetivo que se tem com a leitura definirá a maneira como o texto será lido: ler para seguir instruções é diferente de ler para se obter uma informação de caráter geral ou de ler para revisar um escrito próprio. Solé (1998, p. 100-101) completa:

Gostaria de lembrar que sempre é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionado com algum propósito. No caso de ler por ler, não é adequado ficar fazendo depois perguntas sobre o que se leu – pode imaginar que isso lhe suceda de forma sistemática depois de folhear o jornal? Se for preciso depois resumir o que se leu, será bom que os alunos o saibam, porque lerão de forma diferente.

É também *antes da leitura* que se ativa o *conhecimento prévio* do aluno: o que já conhece sobre o texto, sobre o autor; também é possível estabelecer previsões sobre o texto: o que o leitor imagina que acontecerá a partir de uma manchete, de uma ilustração, de um título. Os leitores também podem fazer perguntas sobre o texto, as quais poderão ser respondidas *durante a leitura*. Solé (1998, p. 114) explica que “Se ler é um processo de interação entre um leitor e um texto, antes da leitura (antes de saberem ler e antes de começarem a fazê-lo quando já sabem) podemos ensinar estratégias aos alunos para que essa interação seja o mais produtiva possível”.

Quando a autora se refere ao momento *durante a leitura* (SOLÉ, 1998, p. 115-119) destaca a importância da tarefa de leitura compartilhada, na qual o professor e os alunos leem um texto para nele fazerem previsões, formularem perguntas, esclarecerem possíveis dúvidas e resumirem as ideias do texto. O momento *durante a leitura* existe para se envolver com o texto que está sendo lido; para fazer perguntas enquanto se lê; para prever o que acontecerá no parágrafo seguinte, levando em conta a informação que se tem no parágrafo atual.

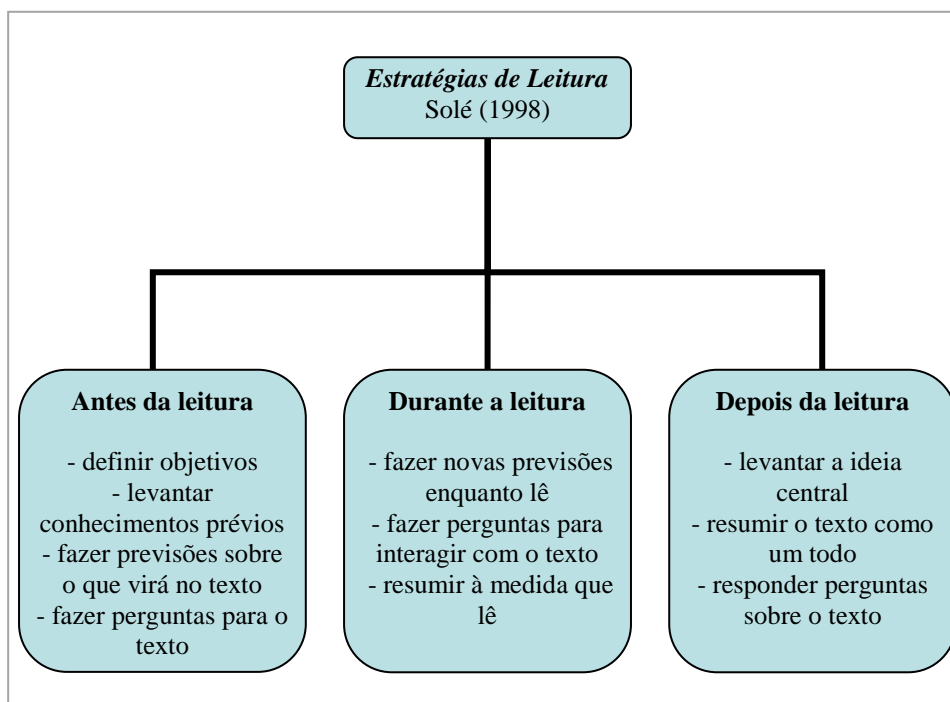
Como muitas vezes os estudantes ainda não têm clareza dos procedimentos a adotar para dialogar com os textos, convém ao docente explicitar o que faz diante dos objetivos que estabeleceu para ler. Dessa forma, serve como modelo para o aluno, mostrando que prevê, pergunta, resume o que leu até o momento, retoma informações etc. Para a estudiosa, é relevante também que o aluno explicita o que pensa, permitindo a intervenção do professor:

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado. Uma primeira condição para aprender é que os alunos possam ver e entender como faz o professor para elaborar uma interpretação do texto: quais as suas expectativas, que perguntas formula, que dúvidas surgem, como chega à conclusão do que é fundamental para os objetivos que o guiam, que elementos toma ou não do texto, o que aprendeu e o que ainda tem de aprender... em suma, os alunos tendem a assistir a um processo/modelo de leitura, que lhes permita ver as “estratégias em ação” em uma situação significativa e funcional. (SOLÉ, 1998, p. 116).

A etapa *depois da leitura*, na perspectiva da autora, envolve a compreensão geral do texto e vem com estratégias para encontrar a ideia central, fazer resumo e responder perguntas sobre o texto. Para os alunos aprenderem a “se autointerrogarem”, ou seja, serem capazes de pensar em perguntas cujas respostas permitam encontrar a essência do texto, é necessário que o professor destaque para o aluno o seguinte: cada texto apresenta sua especificidade e, como cada leitura tem seu objetivo, não há como elaborar um roteiro fixo de perguntas para *depois da leitura*; assim, cabe a cada leitor definir o que deve descobrir ou formular após ter lido o texto completo.

A formulação de perguntas para nós mesmos nos faz permanecer atentos aos considerados aspectos críticos da compreensão: saber quando se sabe e quando não se sabe; saber o que se sabe e o que se precisa saber e conhecer as estratégias que podem ser utilizadas para resolver os problemas. (SOLÉ, 1998, p. 160).

FIGURA 2 – Visão geral sobre *Estratégias de Leitura* – Solé



Fonte: Figura construída para esta pesquisa.

2.3.2 Estratégias de Leitura de Girotto e Souza (2010)

Cosson (2014, p. 117), ao apresentar possibilidades para o trabalho com o texto literário na escola básica, menciona as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010) como forma de garantir a participação do leitor e ajudá-lo na construção dos sentidos dos textos. Cosson, ao preferir tal concepção, justifica: a “proposta de Cyntia Girotto e Renata Souza (2010) traz não apenas a descrição das estratégias como também sugestões de atividades”.

Assim como o referido autor, também elegemos o trabalho de Girotto e Souza (2010) para a realização da pesquisa na turma de 6º ano, por entendermos que as 7 estratégias mencionadas pelas pesquisadoras atendem ao desafio de vincular os alunos ao trabalho de construção do sentido textual.

Girotto e Souza (2010, p. 55), amparadas em pesquisas norte-americanas (HARVEY; GOUDVIS, 2008), trouxeram para o Brasil reflexões e propuseram práticas de trabalho com o texto literário, nas quais as “estratégias de compreensão são meios para um fim e não um fim em si mesmo”.

Nos dizeres das autoras, a aprendizagem acontece como resultado da interação entre sujeitos, num ensino colaborativo e com objetivos claros. Nesse caso, cabe ao professor planejar e definir as atividades capazes de proporcionar aprendizagem para a turma, o que, conseqüentemente, gerará a conquista de autonomia leitora para cada aluno. Girotto e Souza (2010, p. 54) explicam que:

A criança forma-se como leitora, ao construir seu saber sobre texto e leitura, conforme as atividades que lhes são propostas pelo mediador durante o processo de planejar, organizar e implementar atividades de leitura literária. Esse processo pode atender a um objetivo pedagógico relevante para professor e aluno se for trabalhado de forma progressiva em seu grau de complexidade, com atividades cada vez mais independentes.

Elas destacam também a importância de o professor atuar como leitor e mostrar aos alunos como ele pensa enquanto lê: “quando falamos em formar bons leitores estamos nos referindo àqueles que, conscientemente, utilizam as estratégias de leitura quando leem” (GIROTTTO; SOUZA, 2010 p. 47). Dessa forma, o docente evidenciará aos estudantes suas estratégias. Assim, as autoras discutem as *Estratégias de Leitura* como atividade de metacognição, isto é, conhecimento sobre o próprio pensar, que conduz à compreensão do

texto. De acordo com Harvey e Goudvis (2008, p. 9, tradução nossa¹¹), “Compreensão significa que leitores pensam não somente sobre o que eles estão lendo, mas sobre o que eles estão aprendendo. Quando leitores constroem significados, eles estão construindo seus armazéns de conhecimento”.

Sustentadas na concepção de letramento ativo, as pesquisadoras brasileiras defendem que é preciso entender a leitura como uma construção, como uma ação, pois o sentido do texto não está pronto; ele, na verdade, surge no processo de interação leitor-texto. São os pensamentos, os conhecimentos e as experiências do leitor em atividade com o texto que darão origem ao sentido textual. Dessa maneira, todo leitor é, em parte, um autor, porque elabora o sentido do texto.

Giroto e Souza (2010) apresentam 7 *Estratégias de Leitura* para a compreensão do texto literário¹²: *conhecimento prévio, conexões, visualização, inferência, questionamento, sumarização e síntese*.

Tal qual Lerner (1998), Giroto e Souza (2010) destacam que todo ato de leitura precisa ter objetivo, uma vez que este influenciará as decisões que o leitor tomará enquanto lê. O objetivo de leitura definirá quais procedimentos serão realizados e com qual finalidade.

Um bom leitor não mergulha num livro do começo ao fim sem antes saber o que quer do texto (aprender algo, recolher alguma informação, pesquisar algum tópico para o dever escolar, entre outras finalidades). O aluno folheia o livro lendo partes, essa atividade revela informações sobre o conteúdo, a estrutura da história, a localização dos elementos mais importantes e, principalmente, se o texto é pertinente diante dos objetivos do leitor. (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 50).

Diante dos objetivos de leitura, o leitor ativa seus *conhecimentos prévios* relacionados ao texto que lerá. Essa é, segundo Santos e Souza (2011, p. 30), “a base para outras estratégias de leitura, porque o leitor não consegue entender o que está lendo sem pensar naquilo que já conhece”. Podemos dizer que o *conhecimento prévio* é considerado, na abordagem teórica sobre a qual discorreremos, elemento primordial da construção do sentido. Nessa esfera de reflexão, Giroto e Souza (2010, p. 50) assinalam que:

¹¹ “*Comprehension means that readers think not only about what they are reading but what they are learning. When readers construct meaning, they are building their store of knowledge*”.

¹² As autoras brasileiras amparam-se nas seis estratégias indicadas por Harvey e Goudvis (2008, p. 10-11, tradução nossa): fazendo a conexão entre conhecimento prévio e o texto; fazendo perguntas; visualizando; construindo inferências; determinando ideias importantes; sintetizando informações (*making connection between prior knowledge and the text; asking questions; visualizing; drawing inferences; determining important ideas; synthesizing information*).

Antes de ler, bons leitores geralmente ativam conhecimentos prévios que podem então ser relacionados às ideias do texto. O exercício de ativar essas informações interfere, diretamente, na compreensão durante a leitura. Folhear o livro passando rapidamente os olhos pela narrativa na pré-leitura, geralmente, resulta na formulação de hipóteses baseadas no conhecimento prévio do leitor sobre o que trata e como trata a história.

Assim como Lerner (1998), Girotto e Souza (2010) valorizam a ativação de *conhecimento prévio* e a realização de previsões sobre a história e a criação de perguntas para o texto, porém as últimas autoras avançam no sentido de oferecer propostas para a atuação em sala de aula. Para uma ação com o *conhecimento prévio*, Santos e Souza (2011, p. 66) sugerem um trabalho com o título e a capa do livro que será lido pelos estudantes. Com as perguntas: “o que eu já sei sobre a história?” e “o que eu quero saber sobre a história?”, os estudantes são convidados a acionarem os seus *conhecimentos prévios* e a lançarem perguntas para o texto. Dessa maneira,

Os leitores vão além do sentido literal da história ou texto. Um leitor que entende pode perceber a mensagem em uma história folclórica, formar uma nova opinião de um editorial, desenvolver um entendimento mais profundo de problemas quando ler um artigo. Adquirir informação nos permite ganhar conhecimento sobre o mundo e nossa relação com ele. Nós edificamos nosso armazém de conhecimentos não para o seu próprio bem, mas para desenvolver o *insight* (compreensão/solução). Com o *insight*, nós pensamos mais profundamente e criticamente. Nós indagamos, interpretamos e avaliamos o que lemos. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 9, tradução nossa¹³).

Uma segunda estratégia é a *conexão*, a qual consiste em o leitor estabelecer relações entre o texto lido e suas experiências de vida. As *conexões* podem ser de três tipos: *conexão texto-leitor*; *conexão texto-texto*; *conexão texto-mundo*. As *conexões texto-leitor* acontecem quando alguma informação ou trecho da história lida faz o leitor se lembrar de algo que ele viveu. As *conexões texto-texto* ocorrem quando o leitor reconhece, no texto que está lendo, semelhanças (temáticas, estruturais ou de situações/enredo/personagens) com algum outro texto já lido. As *conexões texto-mundo* se manifestam quando o leitor identifica semelhanças entre o texto que é lido e acontecimentos da sociedade, um acontecimento mais global. Sobre esse estabelecimento de conexões, Girotto e Souza (2010, p. 67) completam:

Fazer conexões com as experiências pessoais facilita o entendimento. As vivências e conhecimentos prévios dos leitores abastecem as conexões que fazem. Livros,

¹³ “The readers go beyond the literal meaning of a story or text. A reader who understands may glean the message in a folk tale, form a new opinion from an editorial, develop a deeper understanding of issues when reading a feature article. Acquiring information allows us to gain knowledge about the world and ourselves in relation to it. We build up our store of knowledge not so much for its own sake but in order to develop insight. With insight, we think more deeply and critically. We question, interpret, and evaluate what we read”.

discussões, boletins de notícias, revistas, internet e até mesmo as conversas informais criam conexões que levam a novos *insights*. Ensinar as crianças a ativar seus conhecimentos prévios, bem como seus conhecimentos textuais, e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreensão.

Harvey e Goudvis (2008, p. 21, tradução nossa¹⁴) consideram que:

Quando os alunos tiveram uma experiência similar à do personagem da história, eles são mais aptos a entender os motivos, pensamentos e sentimentos do personagem. E quando os leitores têm uma abundância de conhecimentos prévios sobre uma área específica do conteúdo, eles entendem mais completamente a nova informação lida. Além disso, quando os leitores têm uma compreensão geral da natureza do texto e da própria literatura, eles compreendem mais completamente.

Para o trabalho com as *conexões* em sala de aula, Girotto e Souza (2010, p. 71-74) sugerem a utilização de uma “folha do pensar”, na qual o leitor poderá anotar as *conexões* que fez durante a leitura do texto.

Uma terceira estratégia é a *visualização*, que tem como objetivo central a criação de imagens mentais pelo leitor. Quando o leitor imagina o que está lendo, está ativando seus *conhecimentos prévios* e criando a história em sua mente, atribuindo a ela um sentido. Leitores que visualizam, enquanto leem, conseguem se lembrar mais do texto lido. Girotto e Souza (2010, p. 85) apontam que: “Quando os leitores visualizam, estão elaborando significados ao criar imagens mentais, isso porque criam cenários e figuras em suas mentes enquanto leem, fazendo com que ele eleve o nível de interesse e, assim, a atenção seja mantida”.

De acordo com Cosson (2014, p. 117), “uma forma de visualizar é verificar no texto palavras e expressões que remetem aos sentidos ou como as descrições são transformadas em imagens pelo leitor”.

Uma quarta estratégia é a *inferência*, que significa chegar a uma conclusão lógica a partir de pistas que estão no texto: “O leitor, ao inferir, ultrapassa o sentido literal do que está lendo e encontra o que não está explícito, compreendendo o implícito, as entrelinhas do texto” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 32). Uma das possibilidades de utilização da *inferência* consiste em construir o sentido de um vocábulo a partir da análise do seu contexto de utilização. Também sugestão das autoras é fazer *inferência* a partir da ilustração disponível nas obras de literatura infantojuvenil.

¹⁴ “When students have had an experience similar to that of a character in a story, they are more likely to understand the character’s motives, thoughts, and feelings. And when readers have an abundance of background knowledge about a specific content area, they understand more completely the new information they read. Additionally, when readers have a general understanding of the nature of text and literature itself, they comprehend more completely”.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então não entendem a essência do texto que leem. Às vezes, as perguntas do leitor só são respondidas por meio de uma inferência. Quanto mais informações os leitores adquirem, mais sensata a inferência que fazem. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 76).

Outra estratégia é a do *questionamento* ou *perguntas ao texto*. Ela consiste na relação que o leitor estabelece com o texto durante a leitura, fazendo perguntas que ajudam a entender a história:

As perguntas são o coração do ensino e da aprendizagem. Os seres humanos são levados a dar sentido ao seu mundo. Perguntas abrem as portas para a compreensão. Precisamos celebrar as perguntas das crianças e ajudar a facilitar suas respostas. Questionar é a estratégia que impulsiona os leitores para a frente. Quando os leitores têm perguntas, eles são menos propensos a abandonar o texto. Os leitores proficientes fazem perguntas antes, durante e depois de ler. Eles questionam o conteúdo, o autor, os eventos, as questões e as ideias no texto. (HARVEY; GOUDVIS, 2008, p. 22, tradução nossa¹⁵).

Quando as perguntas são simples e podem ser respondidas em rápidas palavras, as autoras, amparadas em Davis e Souza (2009), as nomeiam de *perguntas magras*. Quando as perguntas, para serem respondidas, dependem da relação entre diferentes partes do texto ou de um processo mais intenso de pensamento, são chamadas de *perguntas gordas*.

Tanto as *questões magras* quanto as *gordas* são usadas pelo leitor experiente no processo de construção do sentido. Considerando o professor como mediador de leitura, cabe a ele mostrar aos alunos, enquanto lê o texto, que perguntas usa para entender/construir o sentido.

A estratégia *questionamento* ou *perguntas ao texto* também pode ser utilizada no momento depois da leitura, dando a oportunidade de ampliação da compreensão do estudante.

As questões feitas ao texto levam as crianças a esclarecerem informações. Bons leitores estão sempre lendo em voz alta e fazendo perguntas ao material de leitura, uma ação que pode ajudar a explicar alguns aspectos confusos da narrativa, a encontrar respostas, a solucionar problemas e a localizar informações específicas no texto. A estratégia de fazer perguntas ao escrito ainda induz o leitor à pesquisa. (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 33).

Uma sexta estratégia é a *sumarização*, que consiste na identificação das partes ou ideias mais relevantes do texto. Quando o leitor compreende a estrutura do texto, ele consegue

¹⁵ “Questions are at the heart of teaching and learning. Human beings are driven to make sense of their world. Questions open the doors to understanding. We need to celebrate kids’ questions and help facilitate their answers. Questioning is the strategy that propels readers forward. When readers have questions, they are less likely to abandon the text. Proficient readers ask questions before, during, and after reading. They question the content, the author, the events, the issues, and the ideas in the text”.

identificar as partes essenciais da história. Portanto, ter domínio dos elementos da narrativa ou da estrutura do parágrafo em textos informativos, por exemplo, ajuda a priorizar o que é mais importante em cada texto. As autoras sugerem o trabalho com o grifo, o uso de anotações às margens do texto ou o uso de blocos de notas para parafrasear a informação. Contudo, elas também destacam que grifar apenas uma ideia central não dá conta de sumarizar todo texto, pois os objetivos de leitura é que indicarão ao leitor o que a ele é mais importante. Dificilmente será possível sumarizar um texto completo apenas com um grifo.

Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto. Preferimos pensar que os dias de sublinhar e checar a ideia principal acabaram. Infelizmente, exercícios de compreensão e questões nas provas ainda exigem que os leitores escolham uma ideia principal [...], aquilo que determinamos ser importante em um texto depende de nosso propósito em lê-lo. Quando o leitor lê ficção, está focado nas ações das personagens, motivos e problemas que contribuem para o tema. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 93).

A última estratégia é a *síntese*, a qual está intimamente relacionada a um processo de produção textual, uma vez que sintetizar consiste em apresentar um resumo do texto acrescido de uma visão pessoal. Na *síntese*, o leitor autônomo manifesta sua apreciação acerca do texto, tem a oportunidade de explicitar o seu pensamento:

Os leitores, ao sintetizarem a informação, enxergam uma figura maior, eles não estão simplesmente se lembrando dos fatos ou repetindo-os. Antes, acrescentam a nova informação aos conhecimentos já existentes. Algumas vezes, adicionam novas informações para o aprimoramento do conhecimento prévio, desenvolvendo o pensar e aprendendo mais durante o processo. Outras vezes, mudam o seu pensar baseado em suas leituras, ganhando uma perspectiva inteiramente nova, por isso, quando sintetizam, as crianças alcançam um entendimento mais completo do texto. (GIROTTI; SOUZA, 2010, p. 103).

Nessa linha, Harvey e Goudvis (2008, p. 25, tradução nossa¹⁶) consideram que:

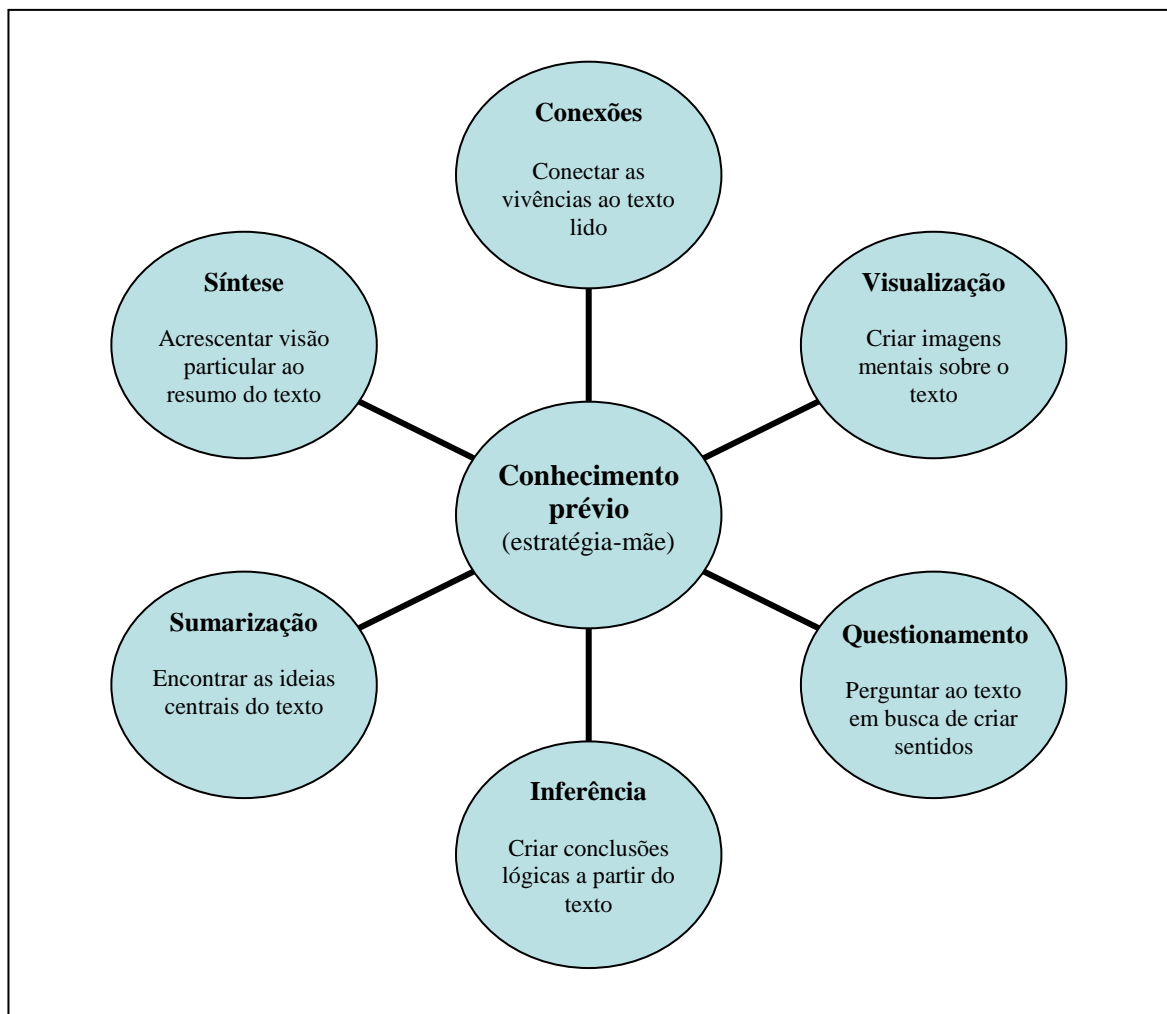
À medida que os leitores se movem através do texto, seu pensamento evolui. Eles acrescentam novas informações ao que já sabem e constroem o significado à medida que seguem a leitura. Sintetizar requer dos leitores a triagem através de grandes quantidades de informações para extrair ideias essenciais e combiná-las para formar uma imagem geral do que foi lido, para obter o essencial. Como os leitores destilam texto em algumas ideias importantes ou conceitos maiores, eles podem formar uma perspectiva particular que leva a uma nova visão. Sintetizar é a estratégia que permite aos leitores mudar seu pensamento.

As autoras brasileiras recomendam que as atividades com a *síntese* sejam feitas por meio da escrita, oferecendo a oportunidade de trabalho para a produção textual. Aqui, mais

¹⁶ “As readers move through text, their thinking evolves. They add new information to what they already know and construct meaning as they go. Synthesizing requires readers to sift and sort through large amounts of information to extract essential ideas and combine these to form an overall picture of what has been read, to get the gist. As readers distill text into a few important ideas or larger concepts, they might form a particular perspective that leads to new insight. Synthesizing is the strategy that allows readers to change their thinking”.

uma vez, encontramos um ponto de articulação explícito entre a *Sequência Didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010), pois a *síntese* é como uma conclusão do leitor sobre o processo de leitura de um texto; ela pode ser manifesta em uma produção textual, portanto, ambas as teorias podem se encontrar nos *módulos* e colaborar com a ampliação da capacidade de produção de sentidos na leitura e na escrita do aluno.

FIGURA 3 – Visão geral sobre Estratégias de Leitura – Girotto e Souza



Fonte: Figura construída para esta pesquisa.

2.4 Proposta de diálogo entre a *Sequência Didática* de Dolz, Noverraz e Schneuwly e as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza

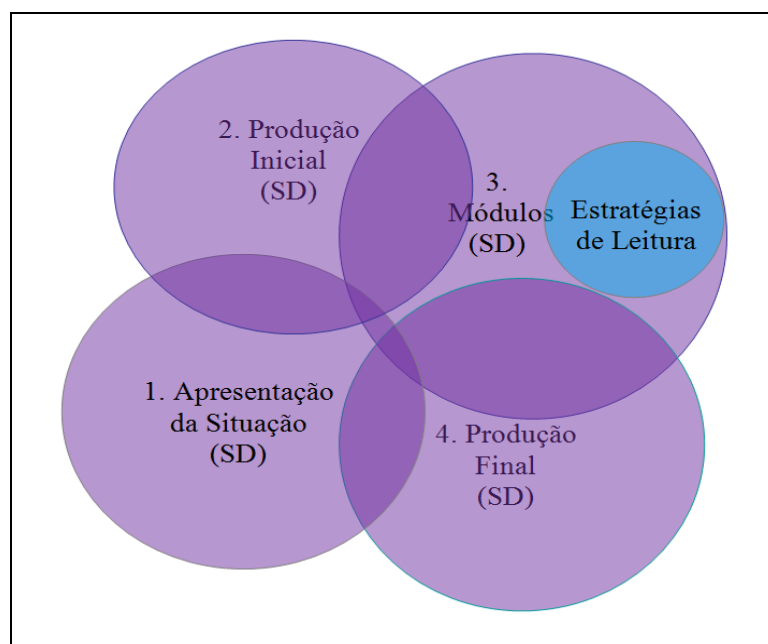
Conforme já mencionamos, a *Sequência Didática* de produção textual é um procedimento que parte da realidade dos alunos para oferecer a eles atividades significativas que aumentem seu conhecimento sobre o gênero textual e sirvam para a (re)elaboração do texto na *produção final*.

Dessa forma, todas as etapas da *Sequência Didática* estão interligadas, pois há um *continuum* de estudos e reflexões que objetivam chegar à ampliação dos níveis principais de ação do sujeito na produção de textos dos estudantes. Tudo o que o aluno sabe serve de base para a (re)construção de seus conhecimentos e serve também de indicador ao professor de quais ações interventivas são necessárias; com as atividades dos *módulos*, o estudante retoma o que produziu inicialmente, faz comparações, produz análises, reorganiza (passo a passo) seus saberes; ao final, retoma tudo o que produziu e aprendeu para materializar um texto (novo ou reescrito) e o enviar ao interlocutor pretendido.

Por isso há, especialmente nos *módulos*, exemplares do gênero textual em estudo, para que os alunos realizem atividades sobre elementos textuais imprescindíveis à elaboração do sentido. Justamente nessa circunstância é que cabem as *Estratégias de Leitura*, pois elas são procedimentos metacognitivos que se voltam ao uso intencional do pensamento para construir sentido no ato da leitura.

Com as *Estratégias de Leitura*, o trabalho com o gênero textual pode ganhar em qualidade de intervenção docente, porque o professor, visto como mediador, atua como modelo de relação com o texto e evidencia ao aluno caminhos possíveis na construção do sentido. À medida que o aluno compreende os sentidos do texto, pode elaborar, na produção textual, conteúdos mais coerentes, pensando em se fazer claro para seu leitor.

FIGURA 4 – Proposta de diálogo entre as etapas da Sequência Didática (SD) e as Estratégias de Leitura (EL)



Fonte: Figura construída para esta pesquisa.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 110), a modularidade da *Sequência Didática* põe em relevo “os processos de observação e de descoberta, [...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades dos aprendizes”. Como nossos alunos apresentam dificuldade na produção de texto narrativo e como não têm um repertório significativo de leitura de *contos*, consideramos válida a inserção das *Estratégias de Leitura* para ampliar e enriquecer nosso trabalho de ensino.

O mediador entre os textos literários e a criança é o professor. Será ele o responsável por motivar nos alunos a leitura, pela oferta de bons textos literários e, acima de tudo, pelo ensino das estratégias de compreensão leitora. Entendemos que a leitura do texto literário, associada às ações do professor, envolvendo as estratégias de compreensão leitora, pode proporcionar um ensino diferenciado, por sugerir e estimular o ato de ler e escrever. (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 40).

Acreditamos que tanto a *Sequência Didática* quanto as *Estratégias de Leitura* ajudam no processo de modelização didática e podem favorecer o trabalho docente no ensino da produção do gênero textual.

2.5 Saberes da área educacional sobre *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*: um estado da arte

Ao idealizarmos a *pesquisa-ação* com o uso dos dois procedimentos de ensino, fizemos uma busca exploratória¹⁷, de caráter descritivo-quantitativo (do tipo estado da arte), de trabalhos, em língua portuguesa, no Brasil, que tratam de produção de texto com uso da *Sequência Didática*. Buscamos identificar também se neles haveria articulação com as *Estratégias de Leitura* para alargamento da compreensão dos alunos. Nosso objetivo, portanto, era identificar pesquisas que utilizaram a mesma base teórica e que, de alguma forma, já tivessem proposto a união entre as metodologias de ensino.

Amparados nas autoras Romanowski e Ens (2006), fomos à busca de levantar o conhecimento na área educacional sobre o ensino da produção textual, com os procedimentos metodológicos selecionados para nossa investigação. Consultamos, para isso, dois bancos de dados: SciELO¹⁸ e CAPES¹⁹.

Um estado da arte pode constituir-se em levantamentos do que se conhece sobre determinada área, desenvolvimento de protótipos de análises de pesquisas, avaliação da situação da produção do conhecimento da área focalizada [...]. Pode, também, estabelecer relação com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e apontando novas perspectivas, consolidando uma área de conhecimento e constituindo-se orientações de práticas pedagógicas para a definição dos parâmetros de formação de profissionais para atuarem na área, [...]. Pode, ainda, verificar, na multiplicidade e pluralidade de enfoques e perspectivas, indicativos para esclarecer e resolver as problemáticas históricas, como no caso do fracasso da escola na alfabetização, [...]. Igualmente torna possível reconhecer a importância da investigação, os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, as restrições e 'ilhas' de disseminação sobre formação de professores na América Latina [...]. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

No banco de dados SciELO, a partir da leitura de títulos, referências bibliográficas e resumos de trabalhos, nas áreas temáticas de Ciências Humanas (Educação); Linguística, Letras e Artes; encontramos 39 resultados na busca por *Sequência Didática* (publicações entre os anos 2000 a 2016). Neles, apenas 15 tratam do uso de gêneros textuais em aulas de língua para ensino de produção textual. Desses, apenas 2 estão em periódicos de Educação e os demais aparecem nas revistas com ênfase em Linguística Aplicada.

¹⁷ Tal busca foi realizada em 2014, na ocasião da reescrita do *plano de ação* da pesquisa, e atualizada em 2016, data da escrita da tese.

¹⁸ Consulta atualizada em agosto de 2016, no endereço: <http://www.scielo.org>

¹⁹ Consulta atualizada em agosto de 2016, no banco de teses e dissertações da CAPES, no endereço: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

Os gêneros textuais contemplados são: carta do leitor (1 artigo); artigo de opinião (3 artigos); carta de reclamação (3 artigos); reconto oral (1 artigo); poema (1 artigo); reportagem (1 artigo); resumo acadêmico (1 artigo); currículo vitae (1 artigo); exposição oral (1 artigo); além disso 1 artigo não se fixa em um único gênero, mas trata de: diário, narrativa de detetive, ladainha de capoeira e folder; e 1 artigo discute o conceito de *Sequência Didática* adotado em uma revista educacional brasileira.

Pudemos observar que 11 dessas publicações sobre a produção de texto foram veiculadas em periódicos a partir de 2010. Além disso, o primeiro artigo encontrado data de 2000 e o segundo é de 2008, portanto, nos últimos seis anos as pesquisas com *Sequência Didática* tiveram crescimento. No entanto, percebemos que ainda é pequena a produção de artigos sobre a temática, especialmente na área da Educação.

Dentre os textos mencionados, encontramos 1 artigo, de 2013, no qual há uma articulação entre a *Sequência Didática* e as *Estratégias de Leitura*. Nele, Brandão, Leal e Nascimento (2013) discutem resultados de observação de aulas em turmas de 1º ano do ensino fundamental, nas quais as professoras – ao aplicarem uma *Sequência Didática* (DOLZ et al., 2004), construída em parceria com docentes universitárias – desenvolvem ações de leitura do gênero textual reportagem. Em linhas gerais, o artigo se ampara em Solé (1998) e em Girotto e Souza (2010) para evidenciar a importância da atuação dialógica do professor diante de seus alunos, portanto a ênfase do artigo está no processo de leitura do professor como modelo e não na produção textual.

Vimos também 1 artigo recente, em que Gebara (2016) compartilha resultados de aulas de produção textual de poemas para alunos de um curso de Letras – Tradutor/Intérprete. Nas atividades aplicadas, destacam-se o uso da *Sequência Didática* (DOLZ et al., 2004) e a valorização das leituras/interpretações que os estudantes fazem dos textos poéticos (KLEIMAN, 2013). O artigo, portanto, apresenta uma relação entre os *conhecimentos prévios* dos alunos sobre o poema e mostra como o projeto de escrita foi desenvolvido no ensino superior, destacando a importância do gênero textual para a organização das atividades pedagógicas, e a noção de autoria para construção do texto dos estudantes.

Como a oferta de artigos sobre produção de texto com a *Sequência Didática* e as *Estratégias de Leitura* não se mostrou abundante, decidimos, ainda no mesmo banco de dados, realizar uma busca apenas com *Estratégias de Leitura*. Nas áreas temáticas de Ciências Humanas (Educação); Linguística, Letras e Artes; Ciências Sociais Aplicadas (Psicologia), encontramos 108 resultados (publicações entre 1996 a 2016).

Contudo, apenas 17 artigos referem-se a (ou descrevem) procedimentos metacognitivos usados intencionalmente para construção de sentido no texto ou para ensino da compreensão, em aulas de língua materna. A maioria desses estudos está em periódicos de Psicologia Educacional (11 artigos) e, em geral, descreve os procedimentos usados pelos leitores, no entanto, não se ocupa de meios para o ensino das estratégias.

Considerando os 17 artigos, apenas 1 apresenta a noção de gênero textual e propõe o ensino do poema (mesmo texto citado anteriormente – ver GEBARA, 2016); 15 artigos tematizam o desenvolvimento da leitura nomeando o objeto de “texto”, sem indicar características de algum gênero textual; 1 artigo propõe a leitura de textos literários, com destaque para a narrativa; no entanto, não os distingue em gêneros. Percebemos que faltam trabalhos educacionais que apresentem estratégias para a compreensão de gêneros textuais, com base em suas especificidades.

Quanto ao referencial teórico que utilizam para tratar de *Estratégias de Leitura*, 4 artigos citam Solé (1998); 1 artigo ampara-se em Kleiman (2013) e Lerner (2002) – justificando a importância de projetos de leitura e uso dos *conhecimentos prévios*; e 12 artigos usam outros autores sem que haja coincidência de citação entre si (grande parte usa bibliografias em língua inglesa). A partir da leitura dos resumos, encontramos, nesses 12 artigos, menções a etapas para realização da leitura: antes, durante e depois; bem como a valorização do conhecimento prévio do leitor e o incentivo à criação de imagens mentais. Nesse sentido, assim como Cosson (2014), acreditamos que as *Estratégias de Leitura* de Giroto e Souza (2010) surpreendem ao proporem meios de se desenvolver a leitura na escola.

Em seguida, consultamos o banco de teses e dissertações da CAPES. Com base na leitura dos títulos e dos resumos dos documentos de origem da Plataforma Sucupira (de 2013 a 2016), na área de concentração e nome do programa Educação, encontramos 311 registros para o termo *Sequência Didática*. Nesse universo, somente 5 dissertações de mestrado abordam o desenvolvimento da *Sequência Didática* para produção textual nas aulas de língua materna. Nenhum dos trabalhos faz articulação com *Estratégias de Leitura* tampouco apresenta propostas de trabalho com a produção textual do *conto* no 6º ano do ensino fundamental, conforme poderemos constatar a seguir:

Zani (2013) constrói uma *Sequência Didática* para ensino da produção do gênero oral grande reportagem, com vistas a subsidiar aulas na escola básica.

Santana (2014) investiga a avaliação da oralidade na prática de dois professores de ensino médio, a fim de perceber a sistemática de trabalho com a oralidade, o uso de

instrumentos e de critérios de avaliação, tendo constatado maior regularidade e intencionalidade no trabalho de um docente que utilizou uma *Sequência Didática* para produção de gêneros orais.

Leite (2014) analisa as propostas de produção textual dos livros didáticos (PNLD 2010) adotados em escolas da rede pública municipal de Natal/RN, quanto ao trabalho com gêneros textuais e desenvolvimento de *Sequências Didáticas* para os anos iniciais do ensino fundamental.

Nascimento (2014) compara as concepções de ensino de língua presentes no currículo da rede estadual de Pernambuco à prática de duas professoras de 7º e 9º anos de ensino fundamental, buscando compreender como elas materializam, nas ações de sala de aula (no ensino da leitura, produção textual e análise linguística), o discurso teórico a que são expostas.

Kusiak (2015) trata da aprendizagem de alunos de 6º ano de ensino fundamental (de uma escola pública do Rio Grande do Sul) sobre a elaboração escrita do gênero textual verbete de enciclopédia.

Percebemos que, nas pesquisas em Educação, ainda são escassos os trabalhos sobre *Sequência Didática* de produção textual e inédita a articulação entre os procedimentos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*. Nesse sentido, produzimos esta tese com o intuito de colaborar com as investigações na área, promovendo mudanças na realidade escolar pesquisada e conhecimentos pertinentes a tais alterações.

3 MÓDULOS: ATIVIDADES APLICADAS – PARTE INICIAL

Nossa pesquisa envolveu 26 alunos, isto é, uma turma completa de 6º ano. Assim, a sondagem do conhecimento, a elaboração das atividades e a análise dos resultados envolvem o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes. Contudo, para elucidar o desempenho do grupo ao longo das intervenções, utilizaremos apenas exemplares de respostas capazes de demonstrar, por representatividade, as dificuldades e as aquisições demonstradas pelos aprendizes. Os nomes dos alunos não serão revelados, para preservar a sua identidade, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP. Para a organização dos dados da pesquisa, cada estudante será indicado por letras das iniciais de seus nomes.

O processo de aplicação da pesquisa transcorreu ao longo de 33 encontros. Cada encontro teve duração de 2 horas-aula (100 minutos). Portanto, foram 66 horas-aula, distribuídas em 11 semanas no ano de 2015, em 33 dias. Para a etapa de *apresentação da situação*, foram realizados 2 encontros; para a *produção inicial* também foram 2 encontros; para os *módulos*, 21 encontros; para a *produção final*, 7 encontros. Para o lançamento da coletânea de *contos* da turma foi realizado 1 encontro.

Nos capítulos 3 e 4 desta tese, trataremos dos encontros realizados para as 3 primeiras etapas da *Sequência Didática*. As atividades da *produção final* serão tema do capítulo 5.

Buscamos os dados para o presente capítulo e para o próximo nos seguintes instrumentos de coleta: *produção inicial* do *conto*; atividades realizadas pelos alunos nos *módulos* e registro das interações entre a professora e os alunos.

3.1 O ponto de partida: a *apresentação da situação* na turma de 6º ano

Segundo os autores da teoria sobre *Sequência Didática* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), a aplicação do procedimento metodológico se justifica diante de necessidades de alunos que não conseguem produzir um determinado gênero textual. Quando os alunos do 6º ano realizaram a produção textual sugerida na 8ª edição da AAP (conforme já compartilhamos no 1º capítulo desta tese), ficou claro para nós, frente aos resultados, o baixo domínio deles quanto à produção escrita de um *conto*. Dessa maneira, manifestava-se a necessidade de intervenção docente.

Como a produção de texto pedida na AAP era, na verdade, apenas a escrita de uma história que foi lida em voz alta pela professora e escrita pelos alunos (a intenção da AAP era que o aluno não se preocupasse com a criação de um enredo, mas sim com o registro da língua escrita), nos pusemos a pensar que, além das dificuldades manifestas quanto ao domínio da língua usada para escrever, os alunos poderiam apresentar também dificuldades de construção de conteúdos em textos de autoria. Dessa maneira, precisávamos dar oportunidades a eles de escolherem, por si mesmos, conteúdos e de manifestarem amplamente tudo o que sabiam sobre o gênero textual *conto*. Além disso, na autoria dos textos, expressariam criatividade, evidenciariam suas posições frente aos elementos da narrativa e dariam os primeiros passos rumo à autonomia na produção textual, haja vista as primeiras ações de planejamento e elaboração do texto. Partindo dessa perspectiva, Solé (2009, p. 36) considera que:

Os alunos tenderão à autonomia e ao envolvimento na aprendizagem na medida em que possam tomar decisões racionais sobre o planejamento de seu trabalho, assim como na medida em que se responsabilizem por ele, conheçam os critérios com que suas realizações serão avaliadas e possam regulá-las.

Na ocasião da devolutiva da produção de texto da AAP, conversamos com os alunos sobre a importância do domínio da língua escrita e eles manifestaram o desejo de escrever outro texto, no qual contassem alguma história escolhida por eles.

Diante dessa oportunidade, perguntamos se eles tinham vontade de escrever um livro com histórias para serem lidas pelos colegas da escola e pelos próprios familiares. Imediatamente, a turma ficou encantada e agitada com a possibilidade de escrever um livro e perguntas como “a gente pode fazer um livro?”, “eu posso escrever a história que eu quiser?”, “a turma do outro 6º ano vai poder ler nossas histórias?” começaram a tomar conta da sala de aula. Foi então que propusemos aos alunos: “você aceita participar de um projeto de escrita de *contos* para elaboração de um livro da turma? Para isso teremos de estudar sobre produção escrita com o objetivo de elaborar um texto que possa ser entendido pelos leitores”. A turma concordou e o projeto nasceu. Sobre a execução desse tipo de trabalho, Dolz e Schneuwly (2004, p. 100-101) assinalam:

Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. Criar uma coletânea de enigmas policiais, participar de um debate organizado por uma revista, ou, mais modestamente, redigir um texto explicativo para uma outra turma num projeto interclasses: são projetos realizáveis, que permitem ao aluno compreender melhor a tarefa que lhe é proposta e que facilitam a apresentação da situação.

Para dar início à *Sequência Didática*, propusemos a etapa da *apresentação da situação* em parceria com os alunos, visto que consideramos essencial a atuação dos estudantes nas escolhas; além disso, para termos a atuação deles em todo o percurso, era necessária a construção de vínculos afetivos no processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, se os alunos não atribuíssem sentido às ações, poderiam desistir delas ao longo do caminho (SOLÉ, 2009). É importante lembrarmos também de que esta turma tinha um histórico de fracasso escolar, pois 46% dos alunos já tinham vivenciado a experiência da reprovação ano/série, portanto, envolvê-los ativamente nas decisões e encorajá-los na realização das atividades seriam ações importantes em nosso trabalho docente.

Além de permitir o envolvimento afetivo dos alunos com as atividades, a etapa de *apresentação da situação* visa ao esclarecimento dos estudantes quanto aos caminhos que a produção de texto tomará, ou seja, permite a definição de todo contexto para que o texto cumpra sua função comunicativa e seja realizado de maneira intencional. Vemos nessa etapa uma aprendizagem: todo texto nasce de uma necessidade de interação e precisa atender a um contexto de produção, pois não é possível criar textos sem saber para quem se destinará, por que será escrito, sobre o que discutirá, onde circulará etc.

Com os estudantes, e amparados em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), fizemos o levantamento de um *problema de comunicação* e escolhemos o *conteúdo* para as produções. Para o primeiro caso, expusemos na lousa as seguintes questões: qual gênero textual será produzido? A quem se destinará o texto? Que forma a produção de texto assumirá? Como será a participação dos alunos? As respostas, respectivamente, foram as seguintes: “produziremos o gênero textual *conto*; para ser divulgado aos alunos do ensino fundamental de nossa escola e aos nossos familiares; a produção assumirá a forma de um livro que reunirá todos os *contos* escritos pela turma; cada aluno escreverá seu próprio texto”.

Enquanto definíamos essa dimensão, o aluno G.A.O. perguntou²⁰ se o *conto* a ser escrito poderia ser parecido com o texto “Meu tio Jules”²¹ (MAUPASSANT, 2006), o qual tinha sido, recentemente, objeto de leitura na sala de aula e a partir do qual tínhamos estudado a passagem do tempo na narrativa²². Imediatamente, fizemos uma indagação ao aluno: “por

²⁰ Ao longo do desenvolvimento das atividades nas aulas, fizemos o registro das interações orais dos alunos em um Diário de Bordo de pesquisa. Portanto, todas as manifestações orais atribuídas aos alunos são provenientes dos apontamentos feitos em tal diário, fato que implica o uso de discurso indireto por se tratar de nossa escrita a respeito das manifestações dos estudantes.

²¹ Texto disponível nos anexos desta tese (p. 275).

²² A proposta de leitura do texto e as atividades sobre o tempo na narrativa fazem parte do material didático da SEESP, conforme referência a seguir: SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Educação. **Caderno do aluno Língua Portuguesa: ensino fundamental, 6º ano**. São Paulo: SEE, 2014, p. 21-27.

que você considera o texto “Meu tio Jules” um exemplo a ser seguido?”, ao que o aluno respondeu que se lembrava de o texto ser um *conto*, no qual há uma história sendo contada, uma narrativa com narrador, personagens, cenário e tempo.

Perguntamos então para a turma: “você concorda com o colega sobre o *conto* “Meu tio Jules”?”. Outros alunos disseram “sim”. O aluno R.F.C.S. complementou que no texto do ciúme²³, o narrador era uma menina que contava sobre uma noite que o ciúme apareceu igual a um fantasma para ela, porque ela tinha ciúme da irmã e, no texto do tio Jules, o narrador já era um homem que se lembrava do tio e das coisas que o tio fez. Diante disso, propusemos uma nova reflexão: “em que essas histórias do ciúme e do tio Jules podem ajudar na escrita dos nossos *contos*?”. A estudante I.P.A. falou que a turma precisava contar alguma história verdadeira ou inventada que tivesse o narrador, os personagens, o lugar onde aconteceu tudo. Vale destacarmos que nessa ocasião ainda não cabiam as intervenções docentes para “ensinar” o gênero textual, mas indagações para “descobrir” o que os alunos pensavam a respeito do gênero.

Fizemos novo questionamento à turma: “que outros *contos* vocês já leram ou já escreveram? Que características eles tinham?”. A aluna M.C.C.S. respondeu que tinha lido algumas histórias, porque na outra escola a professora dava alguns textos, mas não se lembrava de ter lido *conto*. O garoto V.H.S.O. comentou que a primeira vez que leu um *conto* foi na atual aula de português, porque nem sabia que essas histórias eram chamavam de *conto*. Então retomamos a pergunta: “alguém aqui da sala já escreveu um *conto* que não fosse a reescrita daquela história de Bojunga?”. Todos responderam “não”.

Nessa conversa inicial, confirmamos que o repertório de leitura de *contos* nos alunos era pequeno e que quanto à escrita, não identificavam ter produzido o gênero. Apesar disso, alguns alunos estavam conseguindo relacionar os textos lidos nas nossas aulas e, a partir deles, tirar conclusões sobre as características do gênero textual *conto*. Sob influência das aulas ministradas até aquele momento, os alunos já eram capazes de falar sobre alguns elementos da narrativa: expuseram saberes sobre a voz que conta a história (narrador), sobre os que participam da história (personagens) e também sobre o espaço e o tempo da narrativa. Contudo, ficou nítido que os saberes dos estudantes quanto ao *conto* eram bastante escassos, por isso tínhamos de ofertar exemplares do gênero textual para alimentar o repertório de leituras e ampliar os conhecimentos prévios que poderiam ser utilizados na produção textual. As características do conto serão apresentadas mais adiante nesta tese.

²³ O aluno se referia ao texto de Bojunga (2000), lido para a produção de texto na 8ª edição da AAP – 6º ano. O texto, tal como apresentado na AAP, consta nos anexos desta tese (p. 278).

Leitura e escrita se inter-relacionam permanentemente: ler “para escrever” é imprescindível quando se desenvolvem projetos de produção de textos, já que estes sempre exigem um intenso trabalho de leitura para aprofundar o conhecimento dos conteúdos sobre os quais se está escrevendo e das características do gênero em questão. (LERNER, 2002, p. 90).

Para alargarmos a representação dos alunos sobre o gênero textual, levamos para a sala de aula²⁴ o *conto* “Ele é o cão”²⁵ (BRAZ, 2011), o qual narra uma das aventuras de Pedro Malasartes: na ocasião da morte de sua mãe, Pedro simula que os causadores da morte tinham sido os cães ferozes de um vizinho fazendeiro e rico, assim conseguiu um sepultamento luxuoso para a mãe e algum dinheiro para si. Depois da leitura em voz alta do texto com toda a classe, os alunos identificaram os personagens, o cenário e o tempo; quanto ao narrador, o estudante L.R.F.S. observou que nas duas outras histórias que a turma leu, o narrador contava alguma coisa que ele viveu, como a menina que ficou com medo durante a noite e o sobrinho que lembrou do tio, mas agora na história do Malasartes o narrador não parece ser parente do personagem.

Então questionamos a sala: “vocês percebem alguma diferença entre os narradores das histórias, ou seja, diferença no jeito de contar a história?”. Após alguns instantes de silêncio, a estudante M.H.S. respondeu que nos dois primeiros textos, o narrador é personagem da história, porque ele está contando sobre a vida dele ou de um parente dele, mas no texto dos cachorros ele conta a vida de Pedro Malasartes.

Com base nisso, sistematizamos, com a turma, a existência do narrador-personagem e do narrador que não é personagem e vimos também que, respectivamente, há uso dos verbos em primeira pessoa ou em terceira pessoa durante as manifestações do narrador (GANCHO, 2006). Para isso retomamos, na lousa, trechos dos contos já conhecidos pela turma, e fomos, juntos, grifando as marcas linguísticas de primeira ou terceira pessoa: verbos e pronomes pessoais.

Fomos então para a segunda dimensão da etapa *apresentação da situação*, a qual diz respeito à *preparação dos conteúdos* dos textos que serão produzidos. Segundo os autores genebrinos, no caso do *conto*, torna-se essencial que os alunos saibam, ao menos, os principais elementos constitutivos do gênero: “personagens, ações e lugares típicos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100). Para isso, construímos na lousa, com as

²⁴ Todos os textos lidos durante a *Sequência Didática* foram disponibilizados aos alunos, seja em exemplares da obra, seja em cópias do material.

²⁵ Texto disponível nos anexos desta tese (p. 279).

contribuições dos alunos, uma lista dos elementos que deveriam constituir os *contos* a serem redigidos:

1. Contar uma história interessante, na qual existam as seguintes ações: tudo começa bem, a vida do personagem principal está tranquila, até que surge um problema que interfere na paz do personagem principal e o faz agir para resolver o problema; depois de tentar algumas vezes, ele consegue resolver a situação e voltar à tranquilidade;

2. Ter um narrador que pode ser personagem ou não, lembrando que essa escolha interfere no uso dos verbos e dos pronomes pessoais;

3. Criar personagens para a história, sendo que ao menos um deles deve ser o principal (o mais importante), com quem tudo acontece ou quem faz as principais ações; além dele, é importante que existam outros personagens, que podem ser amigos ou inimigos do personagem principal;

4. Fazer a história acontecer num lugar e num tempo, explicando como é o lugar e quando acontece a história;

5. Dar um título para o *conto*;

6. Escrever uma história não muito longa (pode ter até três páginas), organizada em parágrafos, que sempre começam com letra maiúscula;

7. Quando os personagens conversarem na história, é preciso usar travessão. Nesse momento, não tínhamos a intenção de aprofundamento dos estudos sobre a narrativa, tampouco de realizar muitas intervenções, apenas desejávamos que os alunos tivessem noção das características essenciais do gênero textual a ser elaborado, bem como do contexto de produção.

Os alunos conversaram entre si e, muito entusiasmados, começaram a elaborar oralmente as histórias que pretendiam contar. Nesse ensejo, explicamos a eles que, no próximo encontro, todos teriam a oportunidade de escrever seus *contos* e que deveriam fazê-lo da melhor maneira possível, demonstrando tudo o que sabiam. Para que pudessem, no próximo encontro, se recordar dos combinados feitos durante a *apresentação da situação*, pedimos aos alunos que registrassem no caderno todas as definições que construímos juntos e que estavam na lousa.

3.2 A produção inicial na turma: primeira escrita do conto

Uma vez definidos com os alunos os propósitos comunicativos da produção de texto, eles realizaram a escrita de um *conto*. Durante 4 horas-aula, colocaram-se a pensar na melhor maneira de construir ideias e manifestá-las na linguagem escrita. Começamos a aula com a retomada dos combinados a respeito do contexto de produção e das características formais do texto.

Para nós, foi notória a distinção entre o falar sobre a história que se pretendia escrever e a realização da escrita em si. Enquanto falavam sobre os possíveis elementos da história (etapa da *apresentação da situação*), pareciam extremamente à vontade e motivados; no entanto, no ato da escrita, grande parte da turma demonstrava insegurança. Foram frequentes indagações como: “professora, se eu não conseguir escrever hoje posso escrever na próxima aula? Quando cada personagem fala eu tenho que colocar aquele tracinho na frente? Eu posso contar uma história criada na minha cabeça? Eu tenho que escrever muito, porque só consegui fazer umas cinco linhas?”.

Considerando a *primeira produção* como uma prática de avaliação formativa, esclarecemos aos alunos que esta primeira escrita serviria para que todos nós descobríssemos o que sabíamos sobre o *conto* e que, a partir dela, estudaríamos para aprendermos mais e sermos capazes de reescrever o texto com qualidade. Por isso, nesse momento, cada um poderia escrever da maneira como considerava certo, visto que depois teríamos tempo de refazer o texto.

Essa produção inicial é a primeira formulação do texto que pode ser realizada tanto coletiva como individualmente. Ela é avaliada formativamente pelo professor [...] pode ser feita em esboço geral e ainda apenas treinando o gênero sem uma destinação específica. Posteriormente, serão feitos os ajustes até a produção final. Esse esboço deve ser tido como o primeiro contato com o gênero. Essa etapa é crucial, pois representa a primeira atividade de produção em que o texto vai ser avaliado e revisto tantas vezes quantas necessárias e sucessivamente passando por módulos nos passos seguintes até chegar ao estágio final de elaboração. (MARCUSCHI, 2008, p. 215).

Em seguida, ouvimos os alunos M.R.S. e M.J.L.F.P. comentarem entre si que iriam fazer do jeito que sabiam, porque depois a professora os ajudaria com o que fosse necessário. Ao que a aluna D.S.S. completou afirmando que certamente a professora ajudaria toda a turma para que os textos ficassem bons e pudessem fazer parte do livro da turma.

Ficaram evidentes duas situações: a primeira é a presença de insegurança/medo de escrever, como se a língua escrita fosse algo inacessível ou muito difícil. Quando alguns alunos não iniciavam o registro do texto no papel e perguntavam se poderiam escrever na

próxima aula, parecia haver uma dificuldade em materializar a história, dar forma ao texto. Provavelmente, as experiências escassas com a leitura do gênero textual *conto* e com práticas de produção de texto, ao longo da vida escolar, produziram um distanciamento entre os alunos e a escrita. Desse modo, confirmamos nitidamente a necessidade de aumentar os repertórios de leitura e de produção textual de *conto* com os alunos. No tocante à atividade da escrita, Antunes (2006, p. 167-168) reflete:

A escrita é uma atividade processual, isto é, uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, de nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista.

Reconhecemos também, ainda com relação à suposta insegurança/medo de escrever, que os alunos constroem imagens sobre si mesmos e sobre a relação que têm com a produção textual. Durante a *produção inicial*, eles já esperavam escrever “fora do padrão”, por isso receavam não ter condições de serem autores capazes de publicar uma obra da turma. Precisávamos, assim, resgatar neles a esperança de que podiam aprender. Nesse âmbito de reflexão, Solé (2009, p. 39) esclarece:

Ao mesmo tempo que são construídos significados sobre os conteúdos do ensino, os alunos constroem representações sobre a própria situação didática [...]. Naturalmente, também constroem representações sobre eles mesmos, nas quais podem aparecer como pessoas competentes, interlocutores interessantes para seus professores e colegas, capacitados para resolver os problemas colocados ou, no polo oposto, como pessoas pouco capazes, incompetentes ou com poucos recursos.

A segunda situação evidente nesse momento de escrita: os alunos manifestaram uma confiança na mediação docente, legitimando a escola e, conseqüentemente, a professora, como essenciais no processo de ensino da língua escrita. Tal fato colaborou muito no nosso trabalho de intervenção, pois tínhamos “autorização” dos alunos para interagir com eles, mediando a aprendizagem, expondo as dificuldades e propondo momentos de reflexão sobre a língua materna. Colomer e Camps (2002, p. 75) destacam que: “Aprender é uma atividade construtiva que o aprendiz deve levar a cabo. Contudo, para essa tarefa, é imprescindível a intervenção do adulto, que tem de exercer uma função de mediador a partir dos conhecimentos que o aluno já possui”. Nessa mesma linha, Solé (2009, p. 39) completa:

[...] quando aprendemos, aprendemos os conteúdos e também aprendemos que podemos aprender; quando não aprendemos os conteúdos, podemos aprender algo: que não somos capazes de aprender (e podemos atribuir isso a diferentes causas, nem todas igualmente prejudiciais para a autoestima). Tudo isso ocorre durante as interações estabelecidas em aula, em torno das tarefas cotidianas, entre alunos e entre os alunos e o professor; e durante essas interações é que se constrói a motivação intrínseca, que não é uma característica do aluno, mas da situação de ensino/aprendizagem, e afeta a todos seus protagonistas.

Na leitura da primeira versão do *conto* dos alunos, realizamos um levantamento das necessidades formativas para que, a partir delas, os módulos pudessem ser planejados. Para isso, procuramos identificar a presença dos quatro níveis principais de ação do sujeito na construção de texto: ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero *conto*; elaborar conteúdos que atendam ao gênero *conto*; planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero *conto*; escolher a linguagem adequada para o *conto* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A seguir, a fim de explicitarmos os itens que compõem tais níveis de ação, trataremos também das características essenciais do gênero textual *conto*.

Em linhas gerais, o *conto* é um texto narrativo, literário, breve, costuma ter poucos personagens, presença de narrador, tempo e espaço determinados, no qual um conflito se constrói e, geralmente, é resolvido. Para Gotlib (2006, p. 63), o conto é uma forma breve e nele não deve sobrar nada, assim como no romance não deve faltar nada”. Na definição que oferece de conto, Costa (2009, p. 75) pontua:

Conto: assim como a novela e o romance são do tipo narrativo, assim também o conto literário o é. Em contraste com o romance, que geralmente é mais longo, o conto é mais curto, isto é, de configuração material narrativa pouco extensa, historicamente verificável. Essa característica de síntese traz outras: número reduzido de personagens ou tipos; esquema temporal e ambiental econômico, muitas vezes, restrito; uma ou poucas ações, concentrando os eventos e não permitindo intrigas secundárias como no romance ou na novela e uma unidade de técnica e de tom (fracção dramática, sedutora, em que tempo, espaço e personagem se fundem, muitas vezes) que o romance não mantém.

De acordo com Patrini (2005), o gênero textual *conto* tem origens antigas e passou por transformações ao longo do tempo, chegando ao *conto contemporâneo*, o qual apresenta como marcas principais a brevidade da narrativa e a tensão provocada sobre o leitor (prendê-lo em um contar que, embora conciso, seja capaz de instigá-lo).

Para a produção escrita de um *conto*, o primeiro nível de ação necessário ao escritor é ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero *conto*. Isso significa que o autor precisa construir uma imagem a respeito do

leitor pretendido para o *conto*, sabendo que tal gênero textual trabalha com a cultura literária ficcional-narrativa (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), associada ao entretenimento. Dessa maneira, os alunos precisavam construir uma imagem o mais próxima possível da realidade e descobrir temas de interesse do leitor pretendido: demais estudantes do ensino fundamental da escola e familiares dos alunos-autores. Também os estudantes precisavam se enxergar como autores de *contos*, capazes de organizar um enredo interessante que prenda os leitores.

Todo texto, acadêmico ou não, é escrito tendo em vista um leitor/destinatário potencial. Além disso, sempre há um autor que tem um determinado objetivo a alcançar com a produção do texto (isto é, ele sempre quer produzir um efeito qualquer sobre seu destinatário). Esse autor se guia pela imagem que tem de seu leitor/destinatário privilegiado (persona), pela imagem que quer passar de si mesmo (persona do autor), o veículo em que circulará e a situação em que é produzido etc. [...] O autor, por exemplo, pode querer passar a imagem de alguém extremamente bem informado, de alguém humilde, de alguém superior aos demais, de um cientista sério etc. O mesmo se dá em relação ao destinatário. Normalmente, pelo próprio texto, podemos captar essas imagens ou personas. (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005, p. 55).

Para esse nível inicial, a realização da primeira etapa da *Sequência Didática* se mostra essencial, porque nela definimos o gênero textual e o leitor a ser alcançado, bem como o local de circulação do texto; portanto, os alunos podem construir uma imagem de si mesmos como autores para atender a essas especificidades. Ter clareza da situação de comunicação é a chave para refletirmos sobre o primeiro nível de ação.

Os textos que escrevemos, na sua grande generalidade, são textos que circularão socialmente, que terão outros leitores e cumprem, assim, determinada função social. Todo texto é escrito em função de um “para que” qualquer e, naturalmente, envolve um outro ou outros sujeitos. Daí que a projeção do provável contexto de circulação do texto (“por onde meu texto vai circular?”; “quem vai lê-lo?”) dá a medida de como deve ser sua concreta realização, em forma e em conteúdo. O texto tem, assim, em seus possíveis leitores, outros avaliadores, os quais não podem estar ausentes da hora em que o texto está sendo gerado e ganhando corpo. (ANTUNES, 2006, p. 168-169).

Na leitura dos *contos* dos alunos e em suas manifestações orais durante a atividade da *produção inicial*, buscamos identificar como a imagem do leitor, do autor e a finalidade do texto estavam compreendidas. Oralmente, os alunos apresentavam clareza quanto aos aspectos em pauta: todos sabiam que estavam escrevendo um *conto*; que tinham uma história para narrar; que se punham na condição de autores de uma história atraente para seus colegas de escola, capaz de agradar também seus irmãos, primos e responsáveis; pensavam em um tema de seu próprio interesse e julgavam que os leitores também compartilhariam o prazer da leitura.

Na prática escrita, no entanto, o uso dos elementos linguísticos não deu conta de evidenciar todos esses posicionamentos. A falta de organização do texto, de pontuação adequada e até dos elementos da narrativa (principalmente do conflito e da resolução) evidenciaram que dificuldades quanto aos demais níveis (planejamento do *conto*, elaboração dos conteúdos, escolha da linguagem) afetavam a consolidação, na escrita, do primeiro nível.

A seguir, estão exemplificadas as dificuldades quanto ao primeiro nível a partir de dois textos de alunos. No texto do aluno D.R.S., vemos se destacar a falta de organização dos conteúdos relativos ao gênero *conto* (especialmente a organização do enredo em situação inicial, conflito e resolução) em associação ao uso inadequado ou ausente de pontuação/organização dos parágrafos (planejamento/infraestrutura²⁶ do *conto*). Dessa maneira, problemas de outros níveis de ação interferem na finalidade do texto e na imagem do autor e do leitor, visto que a produção do referido aluno não propicia a leitura do texto para construção de sentido, pois a produção é fragmentada e confusa. No texto do aluno E.M., a ausência de desenvolvimento de um conflito afeta a finalidade do *conto* como gênero textual, visto que a sequência temporal é interrompida, gerando, assim uma perda da continuidade do texto. Em ambas as *produções iniciais*, encontramos representações de uma característica da turma de 6º ano, quanto ao primeiro nível de ação necessário ao produtor de texto: embora aparentem consciência de seu papel como autores de *conto*, e também da relevância dos leitores e da finalidade do gênero textual, na língua escrita não são capazes de organizar um texto para atender ao fim interacional, visto que a falta de coerência (sentido completo) se instala nas produções da turma.

QUADRO 12 – *Produção inicial do aluno D.R.S.*

Isolados
<p>-Onde agenteta? Lucas nane oi predro onde a mamãe ta não sei agente ta numa ilha como asim? mas nois tava em casa “AAAAA” “AAAAAA” eles tenta sobrevive eles pasa augus dia eles costruiu um abrigo cusiguiu água potavem palta arvore, paltacan. fes um lugar para a as nesesidade e o Lucas pescava e a nane regava as palta e eu fasia o banhero</p>

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

²⁶ O conceito de infraestrutura textual (BRONCKART, 2009) será explicitado ainda neste capítulo.

QUADRO 13 – *Produção inicial do aluno E.M.*

A lua de mel

Havia um rei que tinha uma esposa, a rainha, eles tinha um filho, o príncipe.
 O rei, rainha e o príncipe era muito muito felizes e ricos eles tinha um castelo perto da floresta amazônica, daí o rei olhou para a floresta olhou e olhou aí ele disse
 - oje vai fazer 1 ano de casamento de esposa.
 Daí o rei correu para a rainha e disse
 - É mesmo? disse a rainha
 - É verdade, e vou levar vocês para passear.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

Um segundo nível de ação implica em elaborar conteúdos que atendam ao gênero *conto*. De acordo com os autores da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o conteúdo do *conto* é composto pela atuação dos elementos da narrativa: enredo, personagens, tempo, espaço, narrador. Tais elementos estão a serviço do que Propp (1984) identificou como estrutura invariante do *conto*, a qual diz respeito a uma situação inicial de estabilidade na história, que é danificada pelo surgimento de um problema a ser enfrentado por um herói, o qual busca maneiras de solucionar o conflito e conta, para isso, com alguma ajuda ou ideia inovadora até que o problema é resolvido e a estabilidade reestabelecida.

Devido à brevidade do *conto* (PATRINI, 2005; GOTLIB, 2006), o enredo, isto é, “o conjunto dos fatos de uma história” (GANCHO, 2006, p.13), sustenta-se, geralmente, em um conflito, que, nos dizeres de Gancho (2006, p. 14), é “qualquer componente da história que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos e prende a atenção do leitor”. O enredo é, portanto, uma sucessão de ações que dá um sentido à história, que encadeia as atitudes dos personagens e que alimenta a construção da lógica do texto. Tal brevidade (um conflito) distingue o *conto* de outros textos narrativos, nos quais abundam os núcleos de conflitos, como os romances (em prosa) e como as epopeias (em versos).

O personagem “é um ser fictício responsável pelo enredo, é quem faz a ação”, ele “participa efetivamente do enredo, isto é, age ou fala” (GANCHO, 2006, p. 15). O tempo diz respeito à época em que se passa a história, bem como a seu tempo de duração, podendo ser de ordem natural – tempo cronológico – ou transcorrido “numa ordem determinada pelo desejo ou pela imaginação do narrador ou dos personagens, isto é, altera a ordem natural dos acontecimentos” – tempo psicológico (GANCHO, 2006, p. 19-20). O espaço é o lugar onde se passa a ação da narrativa; ele “situa as ações dos personagens e estabelece com eles uma

interação, quer influenciando suas atitudes, pensamentos ou emoções, quer sofrendo eventuais transformações provocadas pelos personagens” (GANCHO, 2006, p. 20).

A brevidade do *conto* faz com que o tempo e o espaço da narrativa sejam mais enxutos; isso quer dizer que, geralmente, há um ou dois espaços nos quais as ações acontecem em um tempo não muito detalhado. Köche (2012, p. 85) sistematiza que:

No conto, o espaço e o tempo são limitados, pois há um único episódio e um só conflito. Normalmente, o desenrolar dos fatos se dá num lugar restrito, como em uma sala, um quarto, uma casa ou uma rua, e num pequeno período de tempo (horas, dias, semanas). O passado e o futuro das personagens não são significativos nesse gênero textual.

Quanto ao narrador, não existe narrativa sem ele, pois “ele é o elemento estruturador da história” (GANCHO, 2006, p. 22). Pelo seu ponto de vista é que conhecemos o enredo e é ele quem dá voz aos personagens, contando o que fizeram ou disseram ou permitindo que assumam a palavra e se apresentem diante de nós.

Geralmente, o narrador usa a terceira pessoa do discurso e conta a história como se soubesse tudo sobre a vida das personagens: seus pensamentos, seus anseios, suas ideias e seus destinos. Contudo, isso não é regra, pois há muitos contos escritos na primeira pessoa do discurso. (KOCHE, 2012, p. 84-85).

A partir dos elementos da narrativa, os alunos tinham de produzir um *conto* que, em primeiro lugar, tivesse um conflito definido, ou seja, uma história a ser contada com ações vividas por um personagem em um tempo e um espaço. Quando lemos as primeiras produções, fomos à busca de tais elementos para constatar até que ponto os conteúdos para os *contos* tinham sido construídos com os recursos da língua escrita. As principais dificuldades evidenciadas foram: falta de caracterização dos personagens e do espaço, baixa progressão temporal e ausência de ações para a resolução do conflito. Considerando os textos dos 26 alunos: 20 não apresentaram elementos definidores para os personagens; 23 não caracterizaram o espaço; 13 não mostraram o tempo e sua progressão na narrativa; 21 não apresentaram ações lógicas dentro do enredo – relação entre um conflito e seus desdobramentos.

A seguir, estão dois textos que exemplificam a situação discorrida anteriormente. No texto da aluna J.M.C.P., a elaboração dos conteúdos está prejudicada quanto ao desenvolvimento coerente das ações, especialmente mediante a falta de uma resolução. A aluna apresenta superficialmente um conflito na história, mas não encadeia ações que, dentro de uma lógica, sejam capazes de oferecer sentido para a conclusão do texto, e tampouco há

justificativas para a situação apresentada ser de fato um problema enfrentado pelos personagens. Quanto a estes, falta-lhes caracterização, portanto, não há elementos capazes de contextualizá-los na história e ligá-los ao espaço ou ao enredo como um todo. Já no texto do aluno K.K.S.F., as ações estão aligeiradas demais e, por isso, não constroem uma narrativa característica do gênero textual *conto*, visto que não há uma progressão temporal em desenvolvimento, com ações se desdobrando diante do leitor, para resolver um conflito. Além disso, falta caracterização para os personagens e para o espaço.

QUADRO 14 – *Produção inicial da aluna J.M.C.P.*

Os homem dos cachorros

Um belo dia!
 Dona maria resolve fazer compra.
 Assim que dona maria chegou em seu casa derepente, maria nota alguma coisa de diferente.
 Olhou para sua cama e viu cinco cachorro deitado: A não pode di quem e esse cachorro.
 Furioza maria olhou para fora viu um homem _ Voce sabe di quem e esse cachoros. : Sim são meu.
 _ Como que voce pode deixa esse animal entra dentro da minha xasa.
 no dia senguite dona maria foi arrumar seu quintal. E quando olhou, viu nova mente os cachorros.
 _ A nao sera que esse o homem não cuida dus cachorros.
 O homem fui fala com dona maria.
 _ Eu nao tenho aonde cuida dos cachorro maria.
 maria disse Voce pode mara aqui comigo nessa floresta voce quer
 _ Sim dona maria quem sabe um dia nois nao casa ne.
 Voce ta loco so pedi pra voce mora comigo aqui nessa floresta.
 Um ano depois maria casou e viveu feliz para sempre !!!

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

QUADRO 15 – *Produção inicial do aluno K.K.S.F.*

O Campeonato

Num bolo dia a Maria foi jogar bola ne um campeonato. Bom na ora ela foi chuta a bola e escorregou caiu,e ele a foi no medico e o pai dela falou:
 - Por favor cura a minha filha desesperado e e medio falou.
 - Acalma vai ficar tudo bom opai da menina ficou varias noites passando com a filha e e foi e foi até que um dia ela foi curada e ela quiz voltar para o campeonato do que já tinha acabado tudo mas o pai dela fez de tudo e teve outro campeonato e ela fez dois gol e o amigo dela fez um e o time da Maria venceu e ela como fez os dois gol ela ganhou o troféu e ela ficou super feliz.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

Frente aos desafios de ensino que constatamos nesse segundo nível, valorizamos a importância da leitura para ampliar os repertórios dos alunos e proporcionar a eles momentos de reflexão sobre os elementos da narrativa, a fim de que leiam *contos* e também realizem atividades escritas capazes de oferecer ampliação dos conteúdos de seus textos. As *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010) ajudam o aluno a compreender o texto literário, portanto, colaboram na explicitação do conflito, bem como das ações dele decorrentes, as quais articulam os elementos da narrativa dentro de uma lógica verossímil. Quando o aluno, na leitura, intencionalmente identifica esse movimento narrativo, poderá dele fazer uso na ocasião da autoria de *contos*.

A falta de explicitação das intenções e dos sentimentos dos personagens pode obedecer a uma dificuldade geral da escrita: a necessidade de se apresentar o destinatário para valorizar a informação que este requer e que para as crianças, como inventoras desse texto, parece evidente. Em todo caso, nenhum dos contos [...] pode melhorar substancialmente se não se ampliam os aspectos a considerar no aprendizado da narrativa. As causas das dificuldades das crianças também têm a ver com os modelos que suas leituras lhes proporcionaram. (COLOMER, 2007, p. 167).

Outro nível de ação na produção textual é o do planejamento do texto para atender à estrutura convencional do gênero *conto*. Essa atuação depende da organização de um plano para realizar o texto de acordo com as características costumeiras da infraestrutura do *conto*. Conforme assinala Köche (2012, p. 83),

O conto é um gênero textual narrativo literário de curta duração que apresenta um só conflito, um número limitado de personagens e uma situação condensada e completa. Ele enfatiza apenas o essencial, não se detendo em análises profundas e complexas. [...] esse gênero liga-se a cenas e episódios de complexidade reduzida, ações isoladas, cortes de vida menores, estudo de caracteres ou situações, acontecimentos cotidianos aparentemente banais, mas representativos de ações ou personagens, encontros, conversações e fantasias [...]. Essa diversidade de possibilidades é abordada de forma estética.

Amparados em Bronckart²⁷ (2009, p. 119), sabemos que a infraestrutura do texto é constituída pelo “plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem”. Assim, compreendemos que, no *conto*, o plano mais geral se refere

²⁷ Embora citemos a teoria de Bronckart a respeito do folhado textual/infraestrutura do texto, convém explicitarmos que a análise que faremos das produções modulares e finais dos alunos não visa à utilização de todos os elementos que constituem os estudos contemporâneos do *Interacionismo Sociodiscursivo* (ISD), pois nesta tese optamos pelo diálogo entre a organização procedimental da *Sequência Didática* em articulação com as atividades de compreensão textual via *Estratégias de Leitura*.

à organização do conjunto do conteúdo temático, visível no processo de leitura e passível de ser codificado em resumo, trata-se de uma visão global e sequencial das ações do enredo.

Quanto aos discursos presentes no *conto* e suas possíveis articulações, com base em Bronckart (2009, p. 119), vemos que prevalece o discurso narração (caracterizado pela referência às ações dos personagens em terceira pessoa), ao qual podem ser encaixados segmentos de outros discursos, como o interativo (quando personagens conversam entre si com uso de discurso direto).

A sequência que aparece no *conto* é, predominantemente, a narrativa, a qual, minimamente, é composta por três atos: situação inicial/introdução; complicação/desenvolvimento; situação final/conclusão/resolução do conflito (SOUZA; GIROTTO, 2014, p. 31). A situação inicial permite o reconhecimento de um personagem que vive em um cenário, realizando ações rotineiras. Depois, surge uma dificuldade que afeta diretamente esse personagem (complicação/desenvolvimento do texto), ocasião em que medidas (ações) serão tomadas na tentativa de resolver o problema. Até que, por fim, o problema será resolvido, de forma que se estabelece a situação final, com a retomada de um estado de tranquilidade. Nas palavras de Souza e Giroto (2014, p. 31),

Podemos dizer que o começo, também conhecido como situação inicial, é o ponto de partida da narrativa, momento em que ela é iniciada. Há aqui a apresentação de uma situação tranquila até que algo a perturbe. Geralmente antes da perturbação, o leitor percebe o local onde se passa a história e as personagens que vão vivê-la. Este é o primeiro ato (situação inicial/introdução). O segundo ato (complicação/desenvolvimento) mostra como os envolvidos resolverão a perturbação. É neste momento, no meio, que percebemos uma sequência de eventos que formam a história. Ou seja, são frases que enredam casualidade; o que acontece no meio é resultado de algo que ocorreu no início e, assim, conseqüentemente. Desta maneira, o que vai decorrer no final é efeito do que foi apresentado no segundo ato. A situação final, ocasião em que a narrativa termina, isto é, o desfecho, o fim da história, é também o terceiro ato (situação final/conclusão). Este momento mostra como a ação perturbadora foi resolvida e se as coisas no enredo voltam ou voltarão a ficar da forma como foram apresentadas antes da perturbação.

Kaufman (1995, p. 21) comenta que o conto:

É um relato em prosa de fatos fictícios. Consta de três momentos perfeitamente diferenciados: começa apresentando um estado inicial de equilíbrio; segue com a intervenção de uma força, com a aparição de um conflito, que dá lugar a uma série de episódios; encerra com a resolução desse conflito que permite, no estágio final, a recuperação do equilíbrio perdido.

Embora no *conto* predomine a sequência narrativa, a sequência descritiva aparece para caracterizar os personagens e o espaço ao longo da narração. De acordo com Kaufman (1995,

p. 21), as ações “colocam em cena personagens que as cumprem em um determinado lugar e tempo. Para a apresentação das características destes personagens, assim como para as indicações de lugar e tempo, apela-se a recursos descritivos”. Köche (2012, p. 84) explica que no *conto* “a sequência dissertativa, que busca construir uma opinião, quase não se faz presente. O produtor vale-se dessa tipologia apenas quando o *conto* se aproxima da fábula ou do apólogo”.

Ainda quanto à estrutura geral do texto, Kaufman (1995, p. 22) destaca a possibilidade de fórmulas de lançamento do texto ou de finalização. É muito comum em *contos tradicionais* (ou em *contos contemporâneos*, influenciados pelos primeiros) a presença de “fórmulas características de introdução de temporalidade difusa: ‘Era uma vez...’, ‘Certa vez...’” ou da marca de prolongamento da resolução: felizes para sempre.

Os alunos, para atenderem a esse nível de elaboração do texto, teriam de materializar, com os elementos linguísticos, a estrutura do *conto*, apresentando: um texto em prosa, com parágrafos organizados, com presença do discurso narração (e interativo, se desejassem), com predomínio da sequência narrativa (três atos: situação inicial, conflito, resolução), podendo usar fórmulas de lançamento/fechamento e acrescentando um título ao *conto*.

A leitura que realizamos da *primeira produção* evidenciou 23 textos com fragilidades nos três atos da narrativa (a maioria não apresentou conflito, tampouco resolução) e 17 textos com problemas na organização dos parágrafos. Quanto aos elementos opcionais: 10 textos não utilizaram fórmula de lançamento ou outra maneira de contextualizar o leitor sobre a temporalidade e 21 textos não usaram fórmula de encerramento/fechamento do texto.

A seguir, apresentamos dois textos de alunos para exemplificar dificuldades ligadas à estrutura do *conto*, os quais evidenciam problemas com o planejamento para atender às convenções do gênero textual. Na *produção inicial* do aluno E.X.S., os três atos da narrativa não estão desenvolvidos suficientemente para sustentar episódios. Dessa forma, o plano geral do texto fica comprometido, porque não há coerência na sucessão das ações, tampouco se concretiza a sequência narrativa, visto que falta a contextualização do conflito, bem como a lógica de uma resolução para ele. Vemos também que a estruturação dos parágrafos está comprometida, pois falta pontuação, organização das ideias e desenvolvimento de ações.

Na *produção inicial* da aluna M.E.P.M., existe um embrião dos três atos; contudo, a sequência narrativa está confusa, porque a estruturação dos parágrafos não dá conta de separar ideias e contextualizá-las. Ainda com relação à falta de organização dos parágrafos, vemos que o discurso interativo não fica claro, faltando elaboração suficiente para construir a

manifestação dos personagens. O plano geral do *conto* também fica comprometido com o excesso de informações que não se sustenta em ações desenvolvidas.

Nas duas *produções iniciais*, os alunos não optam pela utilização de fórmulas de lançamento e de conclusão para o *conto*. Embora não sejam obrigatórias, elas ajudam a organizar a estrutura do texto e as ações, contextualizando o início da história e sustentando a existência de uma resolução para o conflito.

QUADRO 16 – *Produção inicial do aluno E.X.S.*

A Kyyuby- Raposa de 9 caudas

A doze anos um ataque da “KYYUBY”, na cidade de “KONOHA”.

Só uma pessoa podia derrotar a raposa de 9 caudas o 4 hokage batalhol com araposa de 9 caudas Eles batalhava ate a morte naseu ofilho do 4 hokage naruto uzumaki creseu ate os 9 anos sozinho quando ele feis 10 anos um moso encontrou etreinou Ele ate os 21 anos Ele continuou treinando ate morrer

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

QUADRO 17 – *Produção inicial da aluna M.E.P.M.*

Duas meninas apaixonada pelo um príncipe

Avia uma menina maria sapeca e ela estava apaixonada pelo o jão Vitor o principe é a Vitoria fofoqueira também estavá, mais só que esse principe não conhecia elasmais elas era louca por ele. E derrepente elas foram para escola quando eleas chegaram no primeiro dia de aula elas ficaram morendo de vergonha porque encontraram ele la e derrepente a paolla irmã do principe foi conversar com a maria sapeca e com a Vitoria fofoqueira e elas conversaram tanto mais tanto que elas até ficaram melhores amigas e no dia festa jolina elas conheceram a veronica é a veronica ficou, olhando para o irmã da paolla o jão Vitor o principe é derrepente os dois se tronbou quando a veronica foi pegar o suco e caio suco na veronica e no jão Vitor e depois da quele dia os dois se apaixonaram e ela depois da festa foi embora para sua casa e no sabado atarde ela saio para rua e ela não sabia que a vitoria fofoqueira morava do lado da casa dela é a vitoria falou.

- Oi

A veronica falou.

Oi

A vitoria falou.

- nossa você aqui onde você mora

A veronica falou.

- Eu moro do lado da sua casa.

A vitoria falou.

- nossa nos moramos umas perto da outra

E na plena segunda-feira a veronica foi para escola e estava dentro da sala de aula e ela foi conversa com o, Jão Vitor o principe.

Eo jão vitor falou.

- Oi

Ela Veronica

- Oi
 Ele
 - Você é muito linda em.
 Ela
 - Você que é
 Ele
 - brigado

E os dois ficaram conversando tanto, e a maria sapeca ficou morendo de raiva e brigou ate com a Vitoria fofqueira? Porque a Vitoria soutou sem quere que gostava dele é acabou com as duas bigada, mais so que elas foram na casa da Paolla fazer um trabalho e quando elas chegaram lá elas ficaram sabendo que a Paolla era irmã do jão vitor, e aconteceu que o jão vitor falou na frente da veronica, da paolla e da, e da maria e da, vitoria quer namorar com a vitória é o joão depois de 2 semanas eles foram para o shopp e as meninas ficaram todas amigas e ele pediu ela em casamento e foram para igreja se casa e as amigas ficaram feliz por que os dois se casaram e a veronica, paolla, a maria sapeca voutaram conversar com a vitoria e acabou que as meninas viraram padrinha do casamento da Vitoria e do joã Vitor!

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

As fragilidades dos alunos para a elaboração de um planejamento que atenda à estrutura do *conto* mostram que há necessidade de realizarmos intervenção docente quanto à organização e ao desenvolvimento dos parágrafos, atrelados à compreensão do plano geral do *conto* (ações), à existência dos três atos da narrativa e ao uso possível de fórmulas que ajudam a iniciar e a finalizar o *conto*. Para isso, é importante alargarmos as oportunidades de leituras de *contos* com as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010), as quais ajudam a compreender a organização das ações em parágrafos, bem como a encontrar as ações desencadeadas a partir do conflito (*sumarização*) e também colaboram na ampliação do *conhecimento prévio*, o qual faz conhecer fórmulas de lançamento e finalização do conto. A compreensão leitora, portanto, traz ao aluno consciência a respeito de como a narrativa se constrói e se sustenta. A oferta de leitura de contos auxilia os alunos na reflexão sobre os aspectos do enredo do texto, favorecendo a utilização de tais saberes nas atividades de escrita e, principalmente, ensinando a planejar o texto, com a ajuda de um roteiro de escrita. Lerner (2002, p. 84) esclarece que:

O planejamento do texto que será produzido se realiza a partir da discussão das notas tomadas pelas crianças no curso das situações de leitura, discussão que obriga a reler partes do texto para verificar ou rejeitar interpretações e permite chegar a um acordo acerca dos aspectos que devem ser incluídos na resposta. Discute-se também sobre a organização do texto e se elabora um apontamento, ordenando os subtemas que serão tratados.

O último nível de ação do produtor de texto implica escolher a linguagem adequada para o *conto*. Para realizar o texto, os alunos precisam selecionar o vocabulário mais adequado, os tempos verbais que atendam ao plano do texto, os organizadores textuais que encadeiem as ideias etc. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Conforme já mencionamos, na infraestrutura do *conto* existem discursos, além do narrativo, também o interativo, por isso há marcas linguísticas que os acompanham. De acordo com Kaufman (1995, p. 21), “uso frequente nos *contos* é a introdução do diálogo das personagens, apresentado com os sinais gráficos correspondentes (os travessões, para indicar a mudança de interlocutor)”. Para Garcia (2007, p. 131), nos textos narrativos há “os verbos *dicendi*, cuja principal função é indicar o interlocutor que está com a palavra”, (conforme exemplos do autor: 1. – Estou com preguiça este ano, *disse-lhe*; 2. *Disse-lhe* que estava com preguiça naquele ano). Os discursos mais abundantes no *conto* aparecem como discurso direto (quando o personagem fala por si mesmo) ou discurso indireto (quando o narrador transmite apenas a essência da fala do personagem). Köche (2012, p. 84) destaca que:

No conto, a presença de diferentes discursos é de extrema importância. [...] os conflitos e os dramas residem mais na fala, nas palavras proferidas, ou mesmo pensadas, do que nos atos ou gestos, que são reflexos ou sucedâneos da fala. [...] sem diálogo não há discórdia, desavença ou mal-entendido, e, conseqüentemente, não há enredo nem ação [...] os tipos de discurso que podem ser empregados em um conto: a) discurso direto: as personagens dialogam entre si; b) discurso indireto: o narrador conta como foi o diálogo; c) discurso indireto livre: a personagem e o narrador se fundem, pois, no meio da narrativa, surgem diálogos indiretos da personagem, que complementam o que disse o narrador; há o emprego da primeira e da terceira pessoas do discurso; d) monólogo: a personagem fala consigo mesma a respeito do que se passa no seu interior.

Quanto ao uso dos verbos, “o tempo verbal predominante no *conto* é o pretérito perfeito do indicativo, mas o gênero pode valer-se, ainda, do presente e do pretérito imperfeito do indicativo” (KÖCHE, 2012, p. 84). O tempo presente geralmente ocupa as falas dos personagens (discurso direto), pois, desse modo, temos a impressão de que a conversa acontece diante dos nossos olhos de leitores. Em maior quantidade costumam aparecer as formas no pretérito perfeito para evidenciar uma ação concluída pelo personagem (falou, correu, dormiu etc.); já os verbos no pretérito imperfeito produzem sentidos de ações rotineiras (lia, pensava, punha etc.). Sobre a importância dos tempos verbais, Kaufman (1995, p. 22, grifos do autor) discorre:

Os tempos verbais desempenham um papel importante na construção e na interpretação dos contos. Os pretéritos imperfeito e o perfeito predominam na narração, enquanto que o tempo presente aparece nas descrições e nos diálogos. O

pretérito imperfeito apresenta a ação em processo, cuja incidência chega ao momento da narração: “Rosário *olhava* timidamente seu pretendente, enquanto sua mãe, da sala, *fazia* comentários banais sobre a história familiar.” O perfeito, ao contrário, apresenta as ações concluídas no passado: “De repente, *chegou* o pai com suas botas sujas de barro, *olhou* sua filha, depois o pretendente, e, sem dizer nada, *entrou* furioso na sala”.

O uso dos discursos direto e indireto, na constituição dos parágrafos, requer aplicação adequada da pontuação. Nesse sentido, os alunos têm de escolher e utilizar os recursos gráficos que colaboram na construção do sentido de cada parágrafo: o ponto-final, a vírgula, os sinais de exclamação e de interrogação, os dois-pontos etc.

Para que o texto tenha coerência, cabe também aos estudantes selecionar e utilizar mecanismos coesivos, visto que “o uso de elementos coesivos dá ao texto maior legibilidade, explicitando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem” (KOCH, 2000, p. 19). Nos dizeres de Koch (2013, p. 45), “podemos conceituar a coesão como o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”.

Tais mecanismos coesivos são organizados, nos estudos da autora mencionada, em duas possibilidades: a coesão referencial e a coesão sequencial. A “coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) do universo textual” (KOCH, 2000, p. 30-31). A remissão pode ser feita “para trás e para frente, constituindo uma anáfora ou uma catáfora”, isso significa dizer que uma palavra pode se referir a algo que já foi citado no texto ou que ainda será citado: “1. O homenzinho subiu correndo os três lances de escada. Lá em cima, *ele* parou diante de uma porta e bateu furiosamente. (anáfora)” – o termo “ele” se refere ao vocábulo “homenzinho”, que já tinha sido mencionado; “2. Ele era tão bom, o meu marido! (catáfora)” – nesse caso, primeiro usou-se um pronome pessoal para depois descobrirmos a quem ele se referia. Em linhas gerais, os elementos linguísticos que fazem as relações anafóricas e catafóricas nos textos são: artigos indefinidos e definidos; pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, interrogativos, relativos; advérbios indicativos de lugar; expressões adverbiais; palavra comparativa que se refira de forma indireta a algo ou a alguém; numerais; sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos; elipses etc.

A “coesão sequencial diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir” (KOCH, 2000, p. 49). Ela está

diretamente relacionada ao uso de mecanismos para garantir a interdependência e a sequência entre as partes do texto. Assim, alguns dos elementos linguísticos que fazem essa coesão são: reiteração de um mesmo item lexical – repetição intencional; paralelismo sintático; paráfrases; recorrência de tempo verbal, indicando ao leitor/ouvinte uma sequência de comentário ou de relato ou de narração; uso de conjunções, como *mas*, *depois*, *assim*, *logo após* etc., para construir relações entre segmentos textuais; marcadores de situação ou ordenação tempo/espaço – como *muito tempo depois*, *primeiramente*, *em segundo lugar* etc.

Portanto, com relação à linguagem, os alunos tinham de escolher e de utilizar elementos coesivos capazes de construir a sequência no enredo, encadeando os parágrafos e as ideias em uma lógica, como o uso de pronomes, artigos, sinônimos, elipses; tinham também de utilizar adequadamente as marcas linguísticas nos discursos direto e indireto, como também a pontuação adequada em todos os parágrafos; aplicar os tempos verbais, de acordo com o sentido a ser construído no trecho. A leitura das *produções iniciais* dos alunos nos explicitou significativas dificuldades dos estudantes quanto a esses aspectos: 21 textos não usaram adequadamente as marcas linguísticas dos discursos direto e indireto; 24 não aplicaram a pontuação de maneira suficiente para expressar sentido, tanto nos discursos diretos quanto na totalidade dos *contos*; 15 textos não empregaram o tempo verbal adequado para expressar ações concluídas ou duradouras; 23 não manifestaram domínio de elementos coesivos como pronomes, sinônimos, organizadores textuais etc.

Seguem dois textos de alunos nos quais vemos a materialização das fragilidades mencionadas. No texto de L.R.F.S., encontramos dificuldades quanto às marcas do discurso direto, pois, em grande parte da produção, o aluno usa travessões não apenas para o que os personagens dizem, mas também para duas atuações do narrador, referindo-se a tempo (“20 anos depois”; “10 anos depois”). Além disso, logo no início do texto, há uma fala de personagem sem o uso de travessão, fato que demonstra insegurança quanto ao real uso dessa marca. Para compensar a ausência de um narrador organizando o enredo, o estudante optou por colocar parênteses no final da maioria dos discursos diretos com a indicação de qual personagem estava assumindo a fala. No interior dos parágrafos, é pouco frequente o uso de pontuação, de forma que há prejuízo de sentido em certos trechos. Quanto ao uso de tempos verbais, prevalece o presente do indicativo, já que o aluno-autor utilizou uma sequência dialogal predominante no texto, aproximando-se de texto para teatro. Os elementos coesivos estão pouco presentes: há apenas escassos usos de pronomes pessoais para referências (“ele”) e algumas indicações de tempo e de lugar.

No texto da aluna M.H.S., inexistiu a inserção de discurso direto ou de verbos *dicendi* na forma de discursos indiretos para evidenciar aos leitores as conversas dos personagens, ainda que contadas pelo narrador. Os elementos coesivos estão em frequência um pouco maior que no texto de L.R.F.S., visto que a estudante empregou pronomes pessoais (“ele”, “eles”), pronomes possessivos (“seu”, “sua”) e artigo indefinido (“uma moça”) com o objetivo de fazer referências anafóricas e catafóricas. No entanto, devido ao baixo desenvolvimento das ações nos parágrafos, faltam demonstrações de coesão sequencial entre eles, os quais são excessivamente curtos e não expressam a narratividade necessária ao *conto*. Ainda nos parágrafos, há problemas quanto ao uso da pontuação necessária, visto que na maioria deles só o ponto-final foi utilizado. Os tempos verbais usados são o pretérito perfeito e o imperfeito; como não há discursos dos personagens, faltam, portanto, verbos no presente do indicativo.

QUADRO 18 – *Produção inicial do aluno L.R.F.S.*

Um mundo encantado

Oi a onde eu to luiz, afrem pessoal a onde vocês ta deicha eu sai de dentro desa árvore “Tiqui Tiqui” proto pessoal cade vocês.

- Oi Rezendelevel socorro ta frio aqui ta frio aqui dentro da água “ponti ponti”.
- luiz cade voce, - aqui em sima da árvore ta muito frio aqui calma ta nevando.
- vo fazer bolinha de neve (Rezendelevel)
- toma luiz uma bolada de neve “kkk” (Afrém)
- ai machucou afrém seu chato nento brincando “ai ai ai” (luiz)
- jente vocês tão brincando a gente tamo perdido e vocês estão ai vamos procura um lugar para vica (Rezendeve)
- desculpa luiz porvavor (afrém)
- 20 anos depois
- oba temos um abrigo e arma meto sitanela espadas, arquiflej etc (Resedeve)
- eu vo casa para sobrevivemos (luiz)
- tras bastante carne bom tras 64 carnes (afrém)
- lavou eu casa (luiz)
- nosa ta denoite e o luiz não volta to preocupado con ele (Resendelevel.
- 10 anos depois
- a não o luiz moreu “sa sa sa” não (afrém)
- vamos ter que trabalha sosinhos (Resandeível)
- 10 anos depois
- pes sebemo que o luiz não morreo ele tava perdido nois ele tem uma missão enomo pores vir num com ele terbate em e comido (Rezendeve)
- vamo come afrém e Rezeele. (luiz)
- e viçar forte para sempre.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

QUADRO 19 – *Produção inicial da aluna M.H.S.*

A cidade dos malabare.

Em um dia um malabarista saio de casa, porque ele estava brigado com seu irmão. Passarão se 4 dias e esse cara foi trabalhar no cinal ele conheceu uma moca muito bonita e eles comecaram a namorar”

Depois de dois dias chegou a noticia que seu irmão avia morrido.

A alma do ceu ermão vagáva pelá cidade a sua procura.

O malabare foi ao cimiterio visitar o tumulto de seu irmão e foi para casa com sua namorada e o seu irmão estava assombrando-o

no dia siguinte ele voutou para casa, e seu irmão avia matado sua mãe. Então ele pedio descupa e todos valtaram e a cidade ficou chamada de CIDADE DOS MALABARES.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa, com base na produção inicial dos alunos de 6º ano.

Todos os textos construídos pelos alunos, na etapa de *produção inicial*, revelaram obstáculos quanto à escolha da linguagem para o *conto*; porém, ademais dos elementos específicos do gênero textual, apareceram outras dificuldades relativas ao registro da língua escrita: desvios quanto à concordância verbal e nominal; problemas quanto à grafia adequada das palavras; indistinção do uso de letras maiúsculas e minúsculas na construção dos parágrafos.

Segundo os autores da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), nos textos dos alunos podem aparecer problemas de linguagem que não estejam diretamente relacionados a um gênero preciso, mas ao desconhecimento de como se escreve em qualquer texto, tais como dificuldades com gramática, sintaxe, ortografia etc. Sem perder o foco na produção textual, podemos inserir atividades pontuais que ajudem o aluno a ampliar os saberes e que impactarão decisivamente sobre a produção, sem, contudo, nos determos demasiadamente em regras pormenorizadas de gramática, ortografia etc.

Os textos produzidos durante as sequências permitem levantar os pontos problemáticos e constituir *corpora* de “frases a serem melhoradas”. Nesse sentido, observações pontuais podem ser feitas, tendo em vista a reescrita do texto. Não se trata, porém, de realizar um trabalho sistemático no interior da sequência, cujo objetivo principal continua a ser a aquisição de condutas de linguagem, num contexto de produção bem definido. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 115).

Diante disso, os alunos, nos *módulos*, estudaram os elementos constitutivos do gênero textual *conto*, mediante as necessidades formativas evidenciadas na *produção inicial*. Quanto aos demais itens: letra maiúscula e minúscula, ortografia e concordância, houve uma oportunidade de reflexão no momento da revisão da *produção final*. Ou seja, os estudantes fizeram a reescrita do *conto* (depois dos *módulos*) e, antes de considerarem que o texto

estivesse finalizado, fizeram uma revisão para, dentre outros elementos, garantirem a grafia adequada das palavras, a concordância verbal e nominal e o uso certo de letras maiúsculas e minúsculas. As ações da revisão, com os estudos desenvolvidos ao longo dela, serão apresentadas no capítulo 5 desta tese.

Considerando os quatro níveis de ação do sujeito para a produção textual, podemos concluir, com base nas evidências levantadas nas *produções iniciais* dos alunos, que há necessidade de intervenção em todos eles, especialmente quanto aos elementos da narrativa (ações de planejamento e de conteúdo) e quanto à escolha da linguagem. Apesar de ter havido comprometimentos a respeito da clareza quanto ao destinatário, ao autor e ao gênero, entendemos que os problemas com os demais níveis impediram os estudantes de consolidarem na escrita o que, de certa forma, sabiam oralizar. Portanto, a ênfase dos *módulos* está na elaboração de conteúdos do *conto*, no planejamento para atender à estrutura do gênero e na escolha da linguagem para o *conto*.

As *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010) ajudam na condução das atividades de leitura dos exemplares do gênero *conto* que serão oferecidos aos estudantes ao longo da *Sequência Didática* de produção textual: elas melhoram a formação de *conhecimento prévio* dos estudantes sobre a organização do texto narrativo, colaboram na identificação das ações do enredo, bem como expandem o que eles sabem sobre desenvolvimento da sequência textual, ou seja, atuam diretamente sobre os conteúdos e a estrutura dos textos a serem escritos. Quando os alunos compreendem bem um *conto* lido, também poderão levar para a escrita os aspectos gráficos que viram no texto, entendendo que a organização da pontuação e dos parágrafos, por exemplo, está diretamente relacionada às intenções narrativas, ao que se conta e como se conta; assim, poderão interagir melhor com as intervenções propostas em sala de aula. Gatinho (2006) afirma que articular na *Sequência Didática* de produção textual as atividades de leitura e de análise linguística ajuda na expansão das práticas de escrita dos alunos:

Do ponto de vista didático, nessa forma de modelização reside a crença de que a sequência de atividades didáticas serve para direcionar as atividades com e sobre a língua e, dessa forma, dar aos alunos acesso a novas práticas de linguagem. Assim, as atividades de leitura e análise linguística nela construídas funcionariam como andaimes para a prática de produção de textos. Aqui também há o pressuposto de que quanto maior a articulação ou alinhamento entre as atividades de leitura, análise linguística e produção de textos tanto melhor poderá ser o desempenho do aluno nas práticas sociais de uso da linguagem. (GATINHO, 2006, p. 148).

3.3 A construção das atividades modulares

Sabemos que o planejamento das atividades dos *módulos* justifica-se nas dificuldades de produção textual dos alunos, por isso, durante 42 aulas (21 encontros), desenvolvemos com os estudantes reflexões sobre o processo de compreensão e de elaboração textual. Assim, valorizamos os quatro níveis²⁸ de ação do sujeito na produção textual, enfatizando os elementos da narrativa e o uso de recursos linguísticos para a efetivação do texto.

Ao todo, ministramos seis atividades modulares (portanto, seis módulos), cujos títulos foram:

1. O gênero textual *conto*;
2. Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa;
3. As ações no *conto*;
4. Caracterizando personagens e espaços no *conto*;
5. Linguagem no *conto*: discurso direto e indireto; pontuação; coesão;
6. Planejando o *conto*.

Considerando a necessidade de modelização didática para favorecer a aprendizagem, reconhecemos a potencialidade do gênero textual e, conseqüentemente, da *Sequência Didática* e das *Estratégias de Leitura*, para elaboração de atividades que facilitem a intervenção docente. A etapa dos *módulos* constitui-se em um momento privilegiado de articulação de leitura, análise linguística e produção de texto, sendo esta última o objetivo maior da *Sequência Didática*.

Neste capítulo e no próximo, apresentaremos todas as atividades que construímos e ministramos nas aulas referentes aos *módulos*. No capítulo 3, tratamos da atividade modular 1 e no capítulo 4, das demais atividades. À medida que expusermos a atividade, definiremos também o objetivo dela, levando em conta as necessidades formativas dos alunos. Para cada atividade proposta, mostraremos e analisaremos ao menos um exemplo de resposta construído pelos discentes.

²⁸ Os objetivos das atividades propostas nos módulos serão vinculados às necessidades de aprendizagem dos alunos e identificados a partir dos níveis (N) principais de ação do sujeito na construção do texto: ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero conto (N1); elaborar conteúdos que atendam ao gênero conto (N2); planejar o texto para atender a estrutura convencional do gênero conto (N3); escolher a linguagem adequada para o conto (N4).

3.3.1 Atividade modular 1: O gênero textual conto

A primeira atividade que propusemos, nos *módulos*, foi elaborada para proporcionar reflexão a respeito do gênero textual *conto*, sua finalidade social, sua estrutura convencional e alguns aspectos de sua linguagem. Para tanto, oferecemos aos alunos a oportunidade de ler outros gêneros textuais e confrontá-los com o *conto*. Com a leitura, os alunos ativariam o *conhecimento prévio* sobre o conteúdo de cada texto e sobre as características dos distintos gêneros textuais, e, portanto, perceberiam um diálogo entre a leitura e a produção textual.

QUADRO 20 – Atividade modular 1: O gênero textual *conto*

Objetivo da atividade	Ampliar o conhecimento dos alunos quanto ao contexto de produção de um <i>conto</i> (finalidade do texto, posição do autor, clareza quanto ao destinatário) – N1. Reconhecer a estrutura formal do <i>conto</i> , distinguindo-o de outros gêneros, enfatizando a organização do texto em parágrafos narrativos, fórmulas de lançamento e encerramento – N3. Compreender a escolha do tempo verbal a serviço da construção do sentido nos textos – N4.
Estratégia de leitura	<i>Conhecimento prévio</i> : ativar os saberes dos alunos sobre o gênero textual <i>conto</i> , atrelando a leitura à produção de texto.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Selecionamos para a atividade um resumo de novela, um artigo de opinião e um *conto*. Os três textos foram lidos, cada um em um encontro diferente, suas características foram estudadas e, por último, foram todos retomados e comparados quanto à finalidade, à estrutura e à linguagem.

Preparamos um roteiro com 13 perguntas, as quais foram respondidas, por escrito, pelos alunos com base nas leituras feitas. Esse roteiro foi usado três vezes: uma vez para cada texto, por isso, ele colaborou com o olhar particularizado para cada gênero textual e, depois, permitiu a comparação entre eles, evidenciando as características do *conto* e dando condições de os alunos responderem à 13ª questão (a qual só foi proposta após terem sido estudados os três gêneros em questão e respondidas as 12 questões iniciais).

1. Qual o título do texto? Por que ele foi usado?
2. Quem é o autor: você o conhece ou já ouviu falar sobre ele?
3. Onde o texto foi publicado (suporte)?
4. Quando foi publicado?
5. Para quem foi publicado? Por quê?

6. Qual o assunto/conteúdo temático do texto?
7. Como o texto foi organizado/estruturado?
8. Que linguagem foi utilizada? Por quê?
9. O texto parece conversar com o leitor ou parece ser mais distante dele?
10. Que tempos verbais prevalecem em cada texto? Qual a relação entre o uso de tais verbos e a construção do sentido?
11. Para que serve este texto (função social)?
12. A que gênero textual pertence este texto?
13. Quais as principais diferenças entre os textos lidos? O que o *conto* tem e os outros gêneros textuais não têm?

Elaboramos as questões 2, 3, 4, 5, 11 e 13 com o intuito de ampliar o conhecimento dos alunos sobre o contexto de produção do gênero textual *conto*; as questões 1, 6, 7, 8, 9 e 12 para reconhecimento da estrutura formal do *conto*; as questões 10 e 13 para a compreensão acerca da escolha do tempo verbal a serviço da construção do sentido textual.

Em cada aula, antes de iniciarmos as leituras dos textos, definimos com a turma os objetivos de leitura, visto que “há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhora significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa” (KLEIMAN, 2013, p. 32). Dessa forma, combinamos que os três textos que leríamos, ao longo da atividade, serviriam para conhecermos alguns gêneros textuais a fim de termos certeza das características do *conto*.

O primeiro texto a ser lido foi o resumo da telenovela *I Love Paraisópolis*²⁹, a qual era acompanhada diariamente pelos alunos da turma. Selecionamos esse texto porque ele também conta uma história de maneira bastante sintética, aproximando-se dos textos elaborados durante a *produção inicial*. O resumo da novela anuncia uma ação, mas não a desenvolve; portanto, contrapô-lo ao *conto* seria importante para a percepção quanto à diferenciação estrutural. Segundo Costa (2009, p. 179), o resumo “pode se referir a uma exposição sintetizada de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos, das características básicas de alguma coisa, com a finalidade de transmitir uma ideia geral sobre seu sentido”. Outra característica distintiva entre os gêneros está no uso dos verbos: o resumo de novela prioriza o presente do indicativo para oferecer ao leitor a impressão de contemporaneidade ou aspecto futuro das ações, diferente do *conto* que, no enredo manifesto pelo narrador, utiliza,

²⁹ Este texto (disponível nos anexos desta tese, p. 281) foi publicado num site de entretenimento vinculado às organizações Globo de Televisão, empresa responsável pela criação e exibição da telenovela diária *I Love Paraisópolis*, transmitida de segunda-feira a sábado, às 19 horas, de 11 de maio a 06 de novembro de 2015.

predominantemente, verbos no pretérito. Quanto à intencionalidade do texto, o resumo serve para informar o telespectador sobre as principais cenas da novela, sem, contudo, pormenorizar o capítulo, haja vista o real objetivo do autor do resumo: levar o leitor a assistir o capítulo da telenovela. Já o *conto*, embora breve, não se vincula a outro texto que será exibido depois, portanto, tem de apresentar as ações com desenvolvimento suficiente para que seja (por si mesmo) plenamente compreendido pelo leitor.

Durante a leitura do resumo, os alunos se mostraram bastante motivados e interessados, afinal, o texto expunha ações da novela que eles acompanhavam na TV e tratava de capítulos que ainda seriam exibidos. As manifestações orais dos alunos davam conta de evidenciar o estabelecimento da compreensão, pois, entre si, diziam “nossa, o Dom Pepino vai se juntar com o Gabo, agora a coisa vai ficar feia para o Benjamim, ainda bem que o Cícero é honesto e não vai aceitar a proposta do Dom Pepino”; “preciso levar esse resumo para minha mãe, para ela ver que vão descobrir a armação feita para fechar o Cebola Brava”. Perguntamos para eles quem eram os personagens envolvidos no trecho: “Soraya arma para acusar Grego de atacá-la. Dom Pepino propõe um pacto com Cícero e afirma que o ajudará a enriquecer e se casar com Danda”, ao que os alunos, em coletivo, falaram sobre os personagens, de maneira que pudemos elaborar a seguinte explicação:

- Soraya era uma mulher rica, bonita, meio maluca, um pouco má e mãe do Benjamim (um dos personagens principais, namorado da mocinha Mari);
- Grego (inimigo de Benjamim, porque também gostava da Mari) era um rapaz forte, bonito, um pouco bandido e líder da comunidade de Paraisópolis, a Soraya estava apaixonada por ele, mas ela não assumia isso para ninguém;
- Dom Pepino era um velho mafioso, italiano que veio para o Brasil para dominar a comunidade de Paraisópolis e fazer negócios proibidos;
- Cícero era um rapaz morador da comunidade, gente boa, trabalhador e muito honesto, que trabalhava na Receita Federal, não aceitava coisa errada e era namorado de Danda;
- Danda (irmã de Mari) era uma moça divertida, maluquinha e que sonhava em ficar rica, ela se parecia fisicamente com uma moça que morreu e que era neta de Dom Pepino, por isso o mafioso cuidava de Danda e dava dinheiro para ela porque ele queria se lembrar da neta.

Diante de tantas participações da turma para construírem o perfil de cada personagem, realizamos com os alunos uma conversa sobre os conhecimentos que manifestaram sobre a novela e a relação deles com o resumo.

Frente a essa conversa, percebemos a oportunidade de explicitar aos alunos a importância do *conhecimento prévio*, o qual impacta decisivamente sobre a compreensão dos textos. Articulando os conceitos teóricos de *conhecimento prévio*, fomos mostrando para os alunos que tudo o quanto eles sabiam sobre a novela os ajudou na atribuição de sentido. Esses saberes são denominados *conhecimento de mundo*³⁰, ou seja, vivências que podem ajudar no momento da leitura e impactar na relação do leitor com o texto. Kleiman (2013, p. 15) enfatiza que:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Destacamos com os estudantes como o *conhecimento prévio* produz impacto também sobre o texto que cada um escreve, visto que os conteúdos elaborados para o texto escrito se “alimentam” do mundo, o que, nos dizeres de Guedes (2009, p. 16), refere-se ao fato de o mundo estar antes e depois do texto: ele é condição e finalidade do texto, portanto, sem o conhecimento prévio do escritor, não há texto e sem o conhecimento prévio do leitor não há compreensão. De tal modo, quando lemos o resumo da novela e questionamos os alunos sobre a construção de sentido no texto, pusemos em prática as *Estratégias de Leitura: conhecimento prévio* com o intuito de evidenciar para os alunos que a alimentação de conteúdos no texto escrito pode ser enriquecida com todos os saberes que levamos para o ato de escrita.

Em seguida, os alunos responderam às 12 questões propostas no roteiro. Quando todos tinham finalizado esta etapa, fizemos um círculo na sala para socializarmos as considerações e descobrirmos o que cada estudante pensava a respeito do resumo. Para exemplificarmos as respostas³¹, indicamos a atividade feita pelo aluno R.F.C.S.:

³⁰ Para Kleiman (2013), o *conhecimento prévio* se desdobra em três níveis: *conhecimento linguístico*, *conhecimento textual* e *conhecimento de mundo*. Dizem respeito, respectivamente, a saberes sobre a organização linguística (como a morfologia, a sintaxe etc.); saberes sobre a organização dos discursos e sequências no texto (descrição/ exposição, narração e dissertação/argumentação); saberes sobre as mais variadas situações da vida.

³¹ As respostas dos alunos serão descritas em todas as atividades modulares da maneira como elaboradas por eles, no entanto, para favorecer a compreensão, optaremos pelo registro da grafia adequada. Apenas nas produções de texto (inicial e final) manteremos os desvios gráficos utilizados pelos alunos.

QUADRO 21 – Respostas do aluno R.F.C.S. sobre o resumo de novela

Roteiro de perguntas	Respostas do aluno sobre o texto <i>I Love Paraisópolis</i>
1- Qual o título do texto? Por que ele foi utilizado?	I Love Paraisópolis, porque se trata da novela da Globo
2- Quem é o autor: você o conhece ou já ouviu falar sobre ele?	O resumo deve ter sido escrito pelos funcionários da Globo que cuidam da novela
3- Onde o texto foi publicado (suporte)?	No site da Globo - Gshow.com
4- Quando foi publicado?	Foi publicado antes do dia 17 de setembro de 2015
5- Para quem foi publicado? Por quê?	Foi publicada para quem tem interesse na novela
6- Qual o assunto/conteúdo temático do texto?	O que vai acontecer em I Love Paraisópolis
7- Como o texto foi organizado/estruturado?	Título, a data do episódio, resumo do capítulo, endereço do site, data do acesso
8- Que linguagem foi utilizada? Por quê?	Formal e resumida, porque não tem detalhe e nem palavras fora do padrão da Língua Portuguesa
9- O texto parece conversar com o leitor ou parece ser mais distante dele?	O texto não conversa com leitor, mas é fácil de entender
10- Que tempos verbais prevalecem em cada texto? Qual a relação entre o uso de tais verbos e a construção do sentido?	Presente, porque a história ainda não aconteceu, mas vai acontecer logo
11- Para que serve este texto (função social)?	Para informar o que vai acontecer na novela
12- A que gênero textual pertence este texto?	Resumo

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

O segundo texto que oferecemos nessa atividade foi o artigo de opinião *Pré-adolescente é criança?*³², o qual foi escrito pela psicóloga e consultora educacional Rosely Sayão, publicado no site do jornal *Folha de São Paulo*, em 11 de abril de 2015, na seção Folhinha (a qual é destinada ao público infantil). Escolhemos esse artigo de opinião para refletirmos com os alunos sobre a diferença entre dar uma opinião (argumentar) e narrar uma história. Costa (2009, p. 36) explica que o artigo de opinião:

[...] sempre desenvolve, explícita ou implicitamente, uma opinião sobre o assunto, com um fecho conclusivo, a partir da exposição das ideias ou da argumentação/refutação construídas. Em suma, a partir de uma questão polêmica e num tom/estilo de convencimento, o articulista (jornalista ou pessoa entendida no tema) tem como objetivo apresentar seu ponto de vista sobre o assunto, usando o poder da argumentação.

Além disso, existem diferenças estruturais e de intencionalidade. Os parágrafos do artigo constroem uma argumentação; os parágrafos do *conto* narram uma história; os verbos

³² Texto disponível nos anexos desta tese (p. 282).

do artigo estão quase todos no presente, os do *conto* usam também o pretérito; o artigo quer convencer o leitor a adotar um ponto de vista; o *conto* visa ao entretenimento. Enquanto o artigo de opinião foi escrito por uma especialista em temas da infância e da adolescência, o resumo de novela não tem autoria revelada, embora saibamos que a empresa da telenovela tem funcionários para o elaborarem, e o *conto* tem um autor que é especialista em literatura e que escreve para humanizar e divertir as pessoas.

Na aula, o desconhecimento dos alunos sobre o artigo de opinião foi grande. Nenhum estudante tinha ouvido falar sobre esse gênero textual antes, nem tinha recordações quanto a leituras do gênero. Por outro lado, o conteúdo temático apresentado por Sayão estava bastante próximo dos alunos, pois, segundo eles, era recorrente, em suas casas, serem chamados ora de “crianças” ora de “adolescentes”, portanto, nem eles sabiam bem o que eram. Essas manifestações aconteceram antes da leitura propriamente dita, visto que, ao apresentarmos o título do texto e levantarmos hipóteses sobre o assunto que seria tratado, os leitores, amparados no *conhecimento prévio*, expuseram suas vivências.

Quando começamos a leitura em voz alta percebemos, já no primeiro parágrafo, que a autora inicia um diálogo com o leitor “Você já foi chamado de pré-adolescente? Pensa que é um deles?”. Amparados nisso, questionamos os alunos a respeito de para quem seriam essas interrogações de Sayão. Sem titubear, responderam que era para eles, já que estavam na fase de deixar a infância e passar à adolescência. Tínhamos a intenção de fazê-los refletir acerca do quanto as perguntas no texto de Sayão colocam o leitor para pensar e motiva-o a tomar uma decisão frente ao assunto tratado. Para isso, prosseguimos a leitura em voz alta e fomos conversando com os alunos sobre o texto.

Assim que chegamos ao 5º parágrafo, por exemplo, o aluno G.A.S. começou a interagir em voz alta com o texto para construir sentidos e apontou que a pergunta “Já pensou se chamarmos os adultos de pré-velhos?” serviria para dar confusão na casa dele, pois a mãe não aceitaria tal nomenclatura. Diante disso, fizemos (na condição de docente) comentários com a turma sobre situações vividas nas quais pessoas mais velhas não gostaram de ser chamadas de “senhor” ou “senhoras”, pois queriam ser tratadas por “você”. A aluna E.S.L.A. comentou que seria uma situação engraçada a pessoa perto de completar 60 anos de idade começar a ser chamada de pré-velha. Com isso, percebemos que nossa atuação diante dos alunos colaborou para que a estudante expressasse algo em que tinha pensado, mas que, até o momento, não tinha manifestado para seus colegas. Amparados em Santos e Souza (2011, p.

30), vemos que “enquanto professores, devemos mostrar aos alunos como usamos o nosso conhecimento prévio nos textos que lemos”. Somos, portanto, modelos de leitores.

Antes de os alunos iniciarem as atividades escritas (resposta ao roteiro de perguntas), explicamos para eles que esse texto de Sayão pertence ao gênero textual artigo de opinião e que, por isso, tenta convencer o leitor a adotar uma ideia. Vimos com eles também que enquanto o resumo da novela apresentava as ações do capítulo, o artigo de opinião apresenta argumentos/evidências para nos convencer a não usar a expressão “pré-adolescente”. Explicitamos, portanto, para os alunos que no *conhecimento prévio* existe o nível *conhecimento textual* (KLEIMAN, 2013), ou seja, há textos que apresentam a sequência narrativa para contar histórias e há textos que apresentam a sequência argumentativa com motivos para alguém adotar uma ideia.

QUADRO 22 – Respostas da aluna M.C.C.S. sobre o artigo de opinião

Roteiro de perguntas	Respostas da aluna sobre o texto <i>Pré-adolescente é criança?</i>
1- Qual o título do texto? Por que ele foi utilizado?	Pré-adolescente é criança. Serve para fazer pensar se existe diferença em ser criança e pré-adolescente
2- Quem é o autor: você o conhece ou já ouviu falar sobre ele?	Rosely Sayão. Eu nunca tinha visto nada sobre ela. Aqui na aula, a professora explicou que ela é uma colunista e psicóloga.
3- Onde o texto foi publicado (suporte)?	No site da Folha de São Paulo
4- Quando foi publicado?	11/04/2015
5- Para quem foi publicado? Por quê?	Fala para crianças, porque saiu na Folhinha, que é de criança
6- Qual o assunto/conteúdo temático do texto?	Para a pessoa que se acha pré-adolescente, mas é criança
7- Como o texto foi organizado/estruturado?	Título, nome da colunista, data da publicação, artigo de opinião escrito em 10 parágrafos, endereço de e-mail para conversar com o jornal e endereço de acesso
8- Que linguagem foi utilizada? Por quê?	Linguagem certa, mas num jeito que criança entende
9- O texto parece conversar com o leitor ou parece ser mais distante dele?	Parece uma conversa
10- Que tempos verbais prevalecem em cada texto? Qual a relação entre o uso de tais verbos e a construção do sentido?	Verbos no presente porque o texto parece uma conversa com a gente, não é coisa antiga
11- Para que serve este texto (função social)?	Para convencer as crianças
12- A que gênero textual pertence este texto?	Artigo de opinião

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Muitas aprendizagens começaram a se manifestar nessa atividade. Passamos a perceber, na turma, maior clareza quanto à função social dos textos, escolhas de tempos verbais de acordo com o gênero textual e organização estrutural dos textos. Por exemplo, tanto na resposta do aluno R.F.C.S. (sobre o resumo de novela) quanto na resposta da aluna M.C.C.S. (sobre o artigo de opinião), vemos se construir a distinção entre o tempo presente e o pretérito do indicativo, pois as conclusões apontadas por eles mostram que há uma intencionalidade de uso do verbo no presente do indicativo: “Presente, porque a história ainda não aconteceu, mas vai acontecer logo”; “Verbos no presente porque o texto parece uma conversa com a gente, não é coisa antiga”. Isso foi possível graças ao trabalho com a leitura, num processo reflexivo, no qual a ênfase estava na construção de *conhecimento prévio*.

O terceiro texto a ser lido foi o *conto* “Carne de língua”³³, o qual faz parte da obra *As narrativas preferidas de um contador de história* (2007), de Ilan Brenman e ilustrações de Fernando Vilela. Nós o escolhemos por quatro motivos: qualidade da obra; acessibilidade dos alunos a ela, temática do *conto*, metalinguagem no texto.

Quanto à qualidade, a obra *As narrativas preferidas de um contador de história* foi indicada pela *Folha de São Paulo*³⁴, em 2007, para compor uma lista de livros de literatura que toda criança deveria ler antes de ser tornar adulto. Em 2009, o PNBE selecionou a obra para compor o acervo do ensino fundamental³⁵. Em 2012, o Programa Sala de Leitura³⁶ (da SEESP) selecionou a obra para o acervo e a enviou para as escolas estaduais. Na indicação do jornal e na composição dos acervos escolares atuaram, na seleção das obras, renomados especialistas em leitura e literatura.

No que se refere à acessibilidade dos alunos à obra, confirmamos a existência de exemplares do livro na biblioteca escolar, assim, os estudantes puderam não apenas ler na aula, mas também emprestar a obra para realizar a leitura em casa.

Quanto à temática, o *conto* integra aventura, mistério e amor; nesse sentido, articula-se aos gostos dos alunos, pois, de acordo com as respostas dadas por eles no questionário de perfil do aluno (analisado no capítulo 1 da tese), as preferências por temas são: aventuras (11 alunos), mistério (11 alunos – assombração, lendas, mitos, seres mágicos) e amor (4 alunos).

³³ Texto disponível nos anexos desta tese (p. 283).

³⁴ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u70169.shtml> Acesso em 25 agosto 2016.

³⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13912-pnbe-2009-seb-pdf&Itemid=30192 Acesso em 25 agosto 2016.

³⁶ Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/112.pdf> Acesso em 25 agosto 2016.

A metalinguagem, ou seja, a capacidade da língua de explicar ela mesma, evidencia-se na história, pois a resolução decorre da contação de histórias para que os personagens vivam felizes e saudáveis. Consideramos o desfecho do enredo significativo, porque articula as características do gênero textual *conto* à tematização e valorização das narrativas na vida das pessoas.

O *conto* “Carne de língua” é um reconto de uma narrativa tradicional africana. Ele narra a história de um rei apaixonado que, depois do casamento, levou a rainha para morar no castelo e a viu, misteriosamente, adoecer. Com todo seu poder, o rei mandou chamar os melhores médicos do mundo, mas nada adiantou, a rainha emagrecia dia após dia e, muito preocupado com ela, o próprio rei saiu em busca da cura. Depois de muito andar, viu, numa cabana, um camponês que mexia os lábios e, na frente dele, estava a camponesa gordinha e rosadinha, que não parava de gargalhar. Imediatamente, o rei queria saber qual o segredo para a mulher do camponês ser tão feliz e saudável; o camponês respondeu que a alimentava diariamente com carne de língua. O rei foi depressa para o castelo e mandou preparar um sopão com língua de todos os bichos do reino, porém a rainha não melhorou com a comida. Então o rei ordenou que o soldado levasse a rainha para a casa do camponês e trouxesse a camponesa para o palácio. Algum tempo depois da troca, a camponesa estava doente, magra e triste no palácio, enquanto a rainha estava gordinha, rosadinha e alegre na casa do camponês. O rei, intrigado com a situação, questionou o camponês sobre o que estava acontecendo e explicou ao homem do campo que a comida com língua não dava resultado. Respeitosamente, o camponês explicou que alimentar a esposa com carne de língua significa contar histórias com a língua. O rei aprendeu a lição, a troca foi desfeita e a rainha nunca mais ficou doente, porque todos os dias o rei contava histórias para ela.

O *conto* tem a função de entreter o leitor. Para isso, o autor cede lugar ao narrador, uma vez que no ato da leitura não é mais o autor que nos conta uma história, mas sim o narrador. Nesse contar, segundo Souza e Giroto (2014), destacam-se os três atos da narrativa (situação inicial, conflito, resolução), a organização do texto em parágrafos e a possível presença de fórmulas de lançamento do texto ou de conclusão. Como o *conto* narra uma história já ocorrida, nele predominam os verbos no pretérito perfeito e no imperfeito do indicativo. Tudo no *conto* é pensado para provocar um efeito no leitor: a impressão de que a história realmente aconteceu. Nessa perspectiva de reflexão, Gotlib (2006, p. 34) sintetiza:

O fato é que a elaboração do conto, segundo Poe, é produto também de extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta

intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total. Tudo provém de minucioso cálculo.

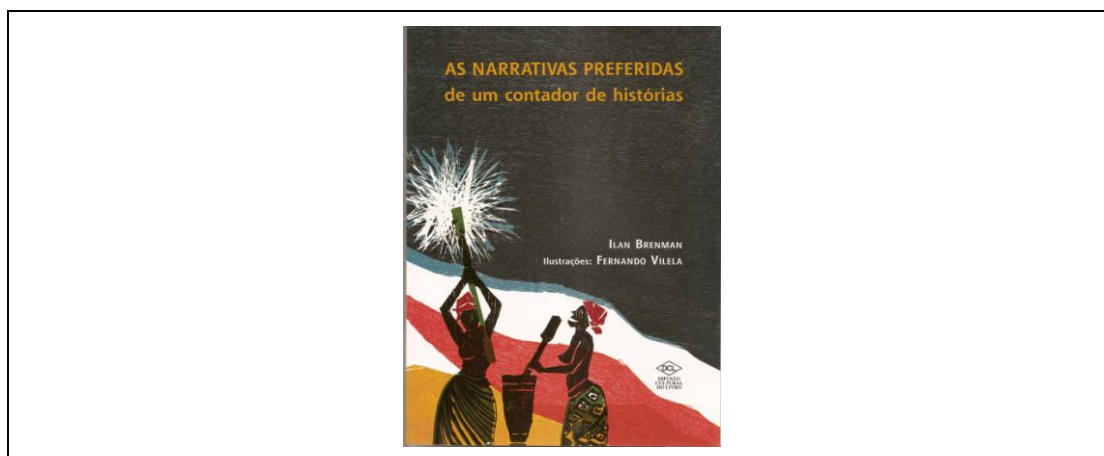
“Carne de língua” favorece a observação do aluno para as características do *conto*. É um texto em tamanho adequado para ser lido durante a aula, apresenta as ações dos personagens na busca pela resolução do conflito, tem estrutura de parágrafos organizados e apresenta uma fórmula de lançamento “Há muito, muito tempo...”.

Fizemos a leitura do *conto* em voz alta, com a intenção de controlar o ritmo da leitura e fazer intervenções para toda turma, refletindo a princípio no sentido do texto, para depois associar a construção narrativa à produção textual. À medida que realizávamos a leitura, parávamos em alguns trechos para trabalhar o *conhecimento prévio* e construir sentidos com o *conto*. A primeira reflexão foi sobre o título do texto e, depois, surgiram outras relacionadas à ilustração presente na capa:

Professora: Hoje leremos um texto que se chama “Carne de língua”. Ele está publicado aqui nesta obra: *As narrativas preferidas de um contador de histórias*. Olhando para a capa do livro, para a ilustração da capa e pensando no título, como será a história?

A aluna T.M.P.M. respondeu que achava ser uma história sobre fazer comida com carne de língua de boi, porque na capa havia duas mulheres socando num pilão. O aluno V.H.S.O. comentou que seria uma história do mal, porque o livro tem a capa preta, na cabeça da mulher há um brilho igual mágica, bruxaria. Pensou que mulheres pegavam língua de gente para fazer algum feitiço. A aluna M.H.S. destacou que as roupas das mulheres deixavam os seios à mostra, mas elas usavam saia comprida e um pano na cabeça, portanto seriam africanas.

FIGURA 5 – Capa do livro *As narrativas preferidas de um contador de histórias*



Fonte: imagem disponível em <<http://www.ilan.com.br/104/livros/detalhes-livro/narrativas-preferidas-de-um-contador-de-historias/>>. Acesso em: 10 set. 2016.

Em seguida, cada aluno recebeu o material impresso e iniciamos a leitura do texto. Já na primeira página do livro destinada ao *conto* selecionado, existe um subtítulo para o *conto*: “Carne de língua (conto africano)”. Assim, a aluna M.H.S. falou que ela estava certa, realmente era uma história de pessoas africanas. Aproveitamos a ocasião para destacar, mais uma vez, com os alunos, a importância de ativar o *conhecimento prévio* para construir sentidos na leitura, pois “quando os alunos têm uma experiência similar àquela da personagem da história, eles estão mais aptos a entender os motivos, pensamentos e sentimentos da personagem” (SANTOS; SOUZA, 2011, p. 30-31).

Depois perguntamos para a turma:

Professora: Se o *conhecimento prévio* é importante para quem lê um texto, será que ele é importante para quem escreve um texto?

O aluno R.F.C.S. disse que tudo o que nós sabemos ajuda na hora de escrever um texto e se a pessoa que vai ler nosso texto também souber sobre o assunto, aí a história fica com sentido.

Quando lemos o primeiro parágrafo do *conto*, demos uma pausa para destacar a expressão “Há muito, muito tempo...”.

Professora: Quando eu leio esse parágrafo, eu penso que esta história aconteceu bem lá no passado, não é do nosso tempo, porque eu aciono o meu *conhecimento prévio* e me lembro de várias histórias que começam do mesmo jeito ou com a expressão “era uma vez” e que contam histórias de outra época. Essa é uma fórmula de lançamento do texto, para mostrar que o narrador vai nos contar algo que já aconteceu faz tempo. E vocês, do que se lembram?

O aluno R.C.A. falou que se lembrava da história Chapeuzinho Vermelho, porque também nela há uma fórmula de lançamento “era uma vez”. A aluna M.E.P.M. mencionou o filme do Shrek que começa assim: “em um lugar tão, tão distante”.

Percebemos que os alunos começaram a fazer *conexões* entre o conto que era lido e os *conhecimentos prévios* que tinham; dessa maneira, foram percebendo que existem estruturas que ajudam a organizar o texto narrativo, no caso, maneiras de iniciar a contar uma história, com a indicação de tempo. Assim, aproveitamos para explicar o sentido das fórmulas de lançamento e de conclusão na escrita de textos e, depois, prosseguimos com a leitura do *conto* “Carne de língua”. Após a conclusão da leitura do 1º parágrafo, no qual há a apresentação da rainha, que, após o casamento, “misteriosamente ficou doente” e, mesmo com ajuda médica e de curandeiros, “emagrecia diariamente”, perguntamos aos alunos:

Professora: Por que será que a rainha ficou doente?

O aluno L.F.S. comentou que, na opinião dele, a rainha “mexia com *erva*”³⁷, porque na rua em que ele mora há “um *carinha*” que começou a usar erva, emagreceu, ficou doente.

Professora: Bem, o nosso colega L. ativou os *conhecimentos prévios* dele e criou a hipótese que a rainha usava drogas, por isso ela ficou doente. Vamos levantar também outras possibilidades? Pode ser que a hipótese do L. seja confirmada, mas vamos pensar em outras opções também. Quem mais tem algum *conhecimento prévio* que possa ajudar?

O aluno L.R.F.S. falou que no texto a rainha assim que pisou no castelo ficou doente, por isso esse lugar poderia ser mal-assombrado. A aluna E.S.L.A. sugeriu que a rainha estivesse com depressão, porque a tia da estudante teve depressão e não queria falar com ninguém, nem sair de casa, nem comer.

Voltamos para a leitura do *conto*. Quando os alunos descobriram que a carne de língua era as histórias contadas com a língua, ficaram impressionados, pois não podiam imaginar que fosse esse o desfecho da narrativa. Diante da finalização da leitura em voz alta, conversamos sobre a estruturação do *conto*:

Professora: Se pensarmos na estrutura do texto, o que podemos perceber na organização do *conto*?

Para o aluno K.K.S.F., esse texto era maior que o artigo de opinião e que o resumo da novela, porque tinha 33 parágrafos, era cheio de gente: o rei, a rainha, os camponeses. A aluna D.S.S. destacou que no *conto* aparecia o personagem conversando, com tracinhos na frente do parágrafo (travessão).

Professora: Quem conta a história no *conto*?

A aluna M.H.S. disse que era o narrador que não era personagem, porque ele falava sobre o rei, a rainha, os camponeses, mas ele não era nenhum deles.

Professora: Em que tempo aparecem os verbos no texto? Vamos encontrar exemplos e pensar no motivo de tais tempos verbais serem usados?

O aluno D.R.S. citou o trecho “existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha” para justificar que havia verbos no pretérito. Explicou que a história já tinha acontecido, por isso o verbo estava no passado,

Professora: Será que todos os verbos no *conto* estão no pretérito? Vamos confirmar isso?

O aluno B.M.O. disse que havia um verbo no presente também, porque o rei falou “eu mesmo vou procurar a cura para a doença da minha rainha”, ou sejam o rei estava falando que

³⁷ O aluno se referia ao uso de drogas, especialmente, maconha, popularmente chamada de erva.

sairia do castelo. O aluno F.M.C. destacou que também havia verbo no presente na fala do camponês: “alimento minha esposa diariamente com carne de língua”, pois o verbo era “alimento”.

Professora: Por que há verbos no pretérito e verbos no presente? Qual o efeito de sentido dessas escolhas?

Como a turma ficou em silêncio, por não imaginar uma resposta, explicamos a intencionalidade na escolha dos verbos, destacando que nas falas dos personagens o uso do presente do indicativo faz com que a ação aconteça diante dos nossos olhos de leitores, por isso é como se víssemos a cena acontecer agora, um diálogo sem a interferência do narrador. Prosseguimos a explicação, utilizando outras falas de personagens dentro do *conto* e mostrando que, em “Carne de língua”, também há verbos no modo imperativo, pois o rei dá ordens ao soldado e ao cozinheiro.

Enfim, os alunos realizaram as atividades escritas (resposta ao roteiro de perguntas), refletindo e escrevendo sobre os aspectos constitutivos do *conto*. Indicamos as respostas da aluna E.S.L.A. como exemplo das aprendizagens construídas.

QUADRO 23 – Respostas da aluna E.S.L.A. sobre o conto

Roteiro de perguntas	Respostas da aluna sobre o texto “Carne de língua”
1- Qual o título do texto? Por que ele foi utilizado?	Carne de língua, porque conta uma história sobre a importância da língua contar histórias
2- Quem é o autor: você o conhece ou já ouviu falar sobre ele?	O autor é Ilan Brenmam e o ilustrador é Fernando Vilela. Eu nunca tinha lido nada deles, não conhecia.
3- Onde o texto foi publicado (suporte)?	No livro: As narrativas preferidas de um contador de histórias
4- Quando foi publicado?	Agosto de 2007
5- Para quem foi publicado? Por quê?	Para quem gosta de <i>conto</i> , eu acho que é para crianças e jovens
6- Qual o assunto/conteúdo temático do texto?	Para mostrar que a história muda as pessoas
7- Como o texto foi organizado/estruturado?	1º capa do livro; 2º dados de catalogação; 3º título do <i>conto</i> ; 4º história (texto verbal + ilustração). Na história tem 33 parágrafos mostrando a doença da rainha e a cura dela.
8- Que linguagem foi utilizada? Por quê?	Formal, pois segue as regras da Língua Portuguesa.
9- O texto parece conversar com o leitor ou parece ser mais distante dele?	Ser mais distante, porque o narrador conta algo antigo, mas tem hora que os personagens conversam e parece que a gente vê.
10- Que tempos verbais prevalecem em cada texto? Qual a relação entre o uso de	Passado, porque a história aconteceu há muito, muito tempo.

tais verbos e a construção do sentido?	
11- Para que serve este texto (função social)?	Entretenimento e aprendizagem sobre as histórias na vida da gente
12- A que gênero textual pertence este texto?	<i>Conto</i>

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Quando as respostas sobre o *conto* foram socializadas pela turma, houve oportunidade de os alunos reverem suas considerações e as reconstruírem, antes de entregá-las a nós. Vimos que essa possibilidade de autoavaliação trouxe resultados significativos para a turma, pois vários alunos, após falarem ou ouvirem seus colegas, repensaram e refizeram suas respostas. A aluna E.S.L.A., por exemplo, tinha respondido na questão 7 apenas que o texto era feito por 33 parágrafos, mas depois de ouvir alguns colegas, parou para pensar e perguntar o que eram dados de catalogação. Assim, decidiu reconstruir sua resposta, ampliando sua compreensão sobre o *conto* e sobre a organização estrutural da obra literária. Sobre esse processo de construção, Solé (2009, p. 51) destaca que:

Trata-se de que os alunos não apenas conheçam os propósitos que norteiam uma atividade, mas que os tornem seus, que participem [...], o que não supõe unicamente que façam, que atuem, que realizem; também exige que compreendam o que estão fazendo, que se responsabilizem por isso, que disponham de critérios para avaliar e modificar isso se for necessário. (SOLÉ, 2009, p. 51).

A seguir, era momento de realizar a questão 13 do roteiro: Quais as principais diferenças entre os textos lidos? O que o *conto* tem e os outros gêneros textuais não têm?

Com essa questão, consolidaríamos os objetivos propostos para a atividade modular 1, proporcionando reflexões sobre a estrutura do *conto*, seus tempos verbais e seu contexto de produção. Em geral, os alunos conseguiram perceber a estrutura do *conto*, destacaram a relevância dos elementos da narrativa, da organização dos parágrafos, do uso de travessões, fórmulas de lançamento ou de conclusão etc. Também evidenciaram a distinção entre autor e narrador, o público-alvo do *conto* e o papel do autor. Na linguagem, destacaram os verbos em diferentes tempos a serviço da construção dos sentidos.

Para demonstrar algumas aprendizagens, seguem as respostas de três alunos.

QUADRO 24 – Respostas dos alunos à 13ª questão sobre o *conto*

Alunos	Respostas à 13ª questão: Quais as principais diferenças entre os textos lidos? O que o <i>conto</i> tem e os outros gêneros textuais não têm?
G.A.S.	O <i>conto</i> tem título e organização do texto em parágrafos. Todo <i>conto</i> deve ter o narrador em primeira pessoa ou terceira pessoa, ações, personagens, cenário e

	tempo. O autor é quem escreve o <i>conto</i> , ele é uma pessoa normal, mas quando a gente lê o <i>conto</i> , a voz que fala lá é a do narrador, que é o contador de tudo. Se o narrador quiser, ele deixa o personagem falar também, aí tem que usar travessão. Para o texto ficar bom o assunto precisa ser interessante, ter pontuação, pode ter ilustrador, verbo no passado ou no presente, sentido nas palavras. O resumo de novela só tem verbo no presente, o <i>conto</i> tem no passado também. O artigo de opinião é para convencer, o <i>conto</i> é para divertir.
I.P.A.	O <i>conto</i> tem personagens, um pouco de ficção, um bom nome, o local da história, o tempo da história e o narrador. O <i>conto</i> vem num livro que tem título, ilustração, autor, ilustrador, data da publicação, editora, diretor editorial, revisão, projeto de capa, páginas numeradas, subtítulo, data de lançamento. No <i>conto</i> há mais informações sobre os personagens do que no resumo da novela, os parágrafos são mais longos e cheios de explicações para cada ação dos personagens. A pontuação do <i>conto</i> é importante para organizar os parágrafos. No artigo de opinião, não tem uma história, tem uma pessoa que quer explicar alguma coisa para convencer todo mundo.
R.F.C.S.	O <i>conto</i> tem título, pontuação, parágrafo e travessão. Todo <i>conto</i> tem que ter começo, meio e fim. Tem narrador, personagens, cenário e tempo. Para começar o <i>conto</i> a gente pode usar a fórmula de lançamento como “era uma vez” ou a fórmula de fim “viveram felizes para sempre”. O artigo de opinião é texto de jornal. O resumo da novela sai em site e é sobre programa de televisão. O <i>conto</i> sai em livros e fala de histórias inventadas com um problema que tem que ser resolvido.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Notamos que a atividade modular 1 atingiu os objetivos esperados na turma, portanto, elaboramos a próxima atividade, a qual visava estudar sobre os três atos da narrativa, os elementos da narrativa e a compreensão desses aspectos na construção do sentido do texto.

No próximo capítulo trataremos das demais atividades modulares.

4 MÓDULOS: ATIVIDADES APLICADAS – PARTE FINAL

No capítulo anterior, discorremos sobre o início da aplicação da *Sequência Didática*, pois evidenciamos como foi realizada a *apresentação da situação* para a turma de 26 alunos, explicamos como foi feita a *produção inicial*, bem como os resultados dos estudantes na primeira versão do texto (em relação aos quatro níveis de ação do sujeito na produção textual) e, por último, apresentamos a elaboração e os resultados da atividade modular 1, a qual articulou-se à *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio*.

A partir de então, trataremos das demais atividades modulares (de 2 a 6), considerando os objetivos de cada atividade, a aplicação, as manifestações escritas e orais dos alunos, as relações com as *Estratégias de Leitura*.

4.1 Atividade modular 2: Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa

Criamos a segunda atividade modular para dar oportunidade aos alunos de refletirem sobre o plano geral do *conto*, bem como sobre seus conteúdos. Nesse sentido, pensamos em partir de dois *contos* elaborados por autores renomados e, depois, garantirmos um momento de reflexão dos alunos sobre o texto que eles mesmos escreveram na *produção inicial*, a fim de que cada estudante constatasse o que poderia ser melhorado no próprio texto.

Um dos *contos* foi o “Carne de língua”, haja vista a leitura já realizada do texto na atividade anterior. O outro foi “As aventuras de João Grilo”³⁸, o qual foi escrito por Ricardo Azevedo e compõe a obra do mesmo autor intitulada *Contos de adivinhação: versões de contos populares* (2008). Este último *conto* foi selecionado por apresentar uma linguagem bastante acessível aos alunos e tratar de adivinhação (mistérios do personagem) misturada com aventura e com casamento, visto que os alunos gostam dessas temáticas.

QUADRO 25 – Atividade modular 2: Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa

Objetivo da atividade	Identificar e compreender a atuação dos três atos da narrativa na construção da sequência narrativa para garantir a infraestrutura do <i>conto</i> – N3. Ampliar o conhecimento dos alunos sobre os elementos da narrativa de modo a colaborar na construção de conteúdos para o <i>conto</i> – N2.
Estratégia de leitura	<i>Questionamento</i> : realizar <i>perguntas magras</i> e <i>gordas</i> para ajudar os alunos na construção do sentido do texto, no que se refere aos elementos da narrativa.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

³⁸ Texto disponível nos anexos desta tese (p. 285).

Em primeiro lugar, explicamos para a turma que todo *conto* é uma narrativa e apresenta uma história organizada, de acordo com Souza e Giroto (2014), em três momentos ou atos: situação inicial, conflito e resolução. Para ficar evidente essa organização da sequência narrativa no *conto*, exemplificamos, na lousa, cada ato, com base no *conto* “Ele é o cão” (o qual foi lido na etapa de *apresentação da situação*).

Depois, cada aluno leu silenciosamente o *conto* “As aventuras de João Grilo” e, juntos, construímos na lousa um quadro com os três atos da narrativa. Para que o quadro fosse feito, tínhamos de confirmar se todos os alunos entenderam o enredo, portanto, oralmente, com base em Souza e Giroto (2014), fizemos as seguintes perguntas:

1. Qual a situação inicial do *conto*? Quem é o personagem e como ele estava em sua rotina?
2. Que situação acontece e provoca a quebra da rotina, que traz uma dificuldade (conflito) para o personagem? Que ações ele desenvolve para tentar resolver o problema?
3. Como a situação difícil realmente é resolvida? Qual o melhoramento na vida do personagem?

A turma participou da construção oral da resposta, para que, na sequência, registrássemos na lousa o resultado coletivo da identificação dos atos. Assim, os alunos ditaram o que julgavam correto e nós anotamos tudo na lousa. Essa atividade envolveu não apenas identificar os três atos, mas também ser capaz de escrevê-los na forma de um resumo, linguisticamente organizado.

Depois de identificada e registrada cada parte do enredo, líamos em voz alta para a classe a produção dos estudantes, para que eles fizessem as correções, percebessem repetições, sugerissem mudanças. Só depois de algumas decisões apontadas por eles é que nos manifestávamos como docente. Em geral, agimos propondo perguntas que ajudassem os alunos na tarefa de tomar decisões sobre as melhores palavras, o uso da pontuação, a organização dos parágrafos. Vimos se concretizar uma aprendizagem sobre a produção textual, que envolve a revisão do próprio texto. A esse respeito, Lerner (2002, p. 24) assinala que:

É preciso delegar (provisoriamente) às crianças a responsabilidade de revisar seus escritos, permitindo assim que se defrontem com problemas de escrita que não poderiam descobrir, se o papel de corretor fosse assumido sempre pelo professor. Assim, serão geradas novas aprendizagens, e também novas possibilidades de avaliação serão encontradas.

O resultado da escrita coletiva do quadro está a seguir, o qual também foi registrado pelos alunos em seu caderno:

QUADRO 26 – Os três atos da narrativa no conto “As aventuras de João Grilo”

Situação inicial	João Grilo era um cabra safado que passava o dia deitado na rede e não gostava de trabalhar, mesmo que os pais dele pedissem, ele não ia.
Conflito (problema e ações para resolver o conflito)	<p>Um belo dia, João Grilo resolveu ser adivinho e saiu pelo mundo. Em uma cidade, escondeu três burros no mato e, quando o dono sentiu falta dos bichos, João fez uma adivinhação falsa, levou todos ao encontro dos animais e enganou todo mundo. Acontece que o rei daquele lugar mandou chamar João para adivinhar quem roubou as joias da rainha. Se ele não adivinhasse em três dias, iria para a forca.</p> <p>João Grilo sabia que iria morrer, por isso pediu para ficar os três dias no palácio onde comeria e beberia do bom e do melhor. Ao final do primeiro dia, quando um empregado veio retirar a comida, João falou bem alto que o primeiro já tinha passado. Ele estava falando do fim do dia, mas o empregado, que era um dos ladrões, pensou que ele falava sobre o roubo. No segundo dia, com o outro empregado ladrão, aconteceu a mesma coisa. No terceiro dia, o terceiro empregado ladrão ficou com medo, confessou tudo e entregou as joias.</p> <p>O rei ficou feliz, porém deu mais um teste para o adivinho: foi até a cozinha, pegou o rabo de uma porca e perguntou para João o que estava escondendo na mão. João, assustado, falou: “agora é que a porca torceu o rabo”. O rei viu que João acertou de novo, por isso deu ao adivinho ouro e muito dinheiro.</p> <p>Em outra cidade, João Grilo ficou sabendo que outro rei daria a filha muito bonita em casamento para quem respondesse quatro perguntas. Foi até o palácio e se apresentou como João Baratão. O rei avisou que se João não respondesse às quatro perguntas, iria direto para o cemitério. As três perguntas iniciais eram: 1. Qual é o peso da Terra? 2. Quanta água existe no mar? 3. Quantas estrelas existem no céu? João deu respostas tão malucas quanto as perguntas do rei e o rei gostou de todas. Na pergunta final, o rei disse: “o que é que eu estou pensando agora?”.</p>
Resolução	João Grilo respondeu: “Está pensando que eu sou João Baratão, mas eu sou João Grilo!”. Todos riram. O rei aprovou a resposta. A princesa gostou dele. A festa de casamento durou sete dias e os pais de João foram convidados.

Fonte: Quadro construído coletivamente pelos alunos durante aplicação desta pesquisa.

Construída a ação coletiva sobre os três atos da narrativa, era chegado o momento de retomarmos os elementos da narrativa, os quais, de certa forma, já tinham sido vistos na ocasião do estudo do conto “Meu tio Jules”, presente no material oferecido pela SEESP, conforme mencionamos anteriormente. Contudo, os resultados da *produção inicial*

evidenciaram *contos* sem desenvolvimento adequado dos conteúdos narrativos, resultado este que, para ser alterado, requer também a compreensão acerca do narrador, personagens, espaço e tempo.

Propusemos novamente a atuação coletiva da turma para identificarmos os elementos da narrativa. Procedemos da mesma maneira: deixamos os alunos tomarem decisões, conforme púnhamos na lousa cada aspecto contemplado por eles. A manipulação do *conto* foi intensa, pois, para dar conta de apresentarem os elementos, principalmente o tempo e o espaço, tiveram de reler trechos e encontrar as informações no texto.

QUADRO 27 – Os elementos da narrativa no *conto* “As aventuras de João Grilo”

Narrador	Não é personagem. Está em 3ª pessoa.
Personagens	Principal: João Grilo. Outros personagens: pai, mãe, dono dos burros, 1º rei, 3 empregados do 1º rei, 2º rei, filha do 2º rei.
Espaço	Casa do João Grilo. 1ª cidade, palácio do 1º rei. 2ª cidade, palácio do 2º rei.
Tempo	Vários dias, porque João ficou dias deitado na rede, depois ficou 3 dias no palácio do 1º rei, depois foi para a 2ª cidade e por último a festa de casamento durou 7 dias.
Enredo	História de João Grilo: homem preguiçoso que um dia resolve ser adivinho. Enfrenta problemas porque não adivinhava nada, era mentiroso, mas teve sorte e conseguiu, com esperteza, arrumar um casamento com a filha de um rei.

Fonte: Quadro construído coletivamente pelos alunos durante aplicação desta pesquisa.

Enquanto construía as respostas sobre os elementos da narrativa, os alunos também fizeram considerações sobre diferentes aspectos do *conto* “As aventuras de João Grilo”. O aluno G.A.S. disse que estava ativando seu *conhecimento prévio* e vendo que o João Grilo parecia o Pedro Malasartes, porque os dois faziam sacanagens com as pessoas. O aluno F.M.C. notou que o *conto* do João Grilo também trazia rei e camponês, igual ao *conto* “Carne de língua”.

Notamos que resultados satisfatórios da oferta de exemplares de *contos* para a leitura dos alunos manifestaram-se na atividade modular 2. Além disso, o uso da *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio* também se materializou na fala de alunos para todos os colegas ouvirem. Isso representou, para nós, um avanço na aprendizagem, um passo rumo à construção da autonomia da compreensão textual, porque “a atribuição consciente de significados ao texto faz parte do movimento de formar o leitor autônomo” (GIROTTI;

SOUZA, 2010, p. 51) que, por sua vez, conhece as características do gênero textual que lê e pode levar seus saberes para a produção textual.

Feitas as atividades coletivas, solicitamos aos alunos que realizassem, por escrito e individualmente, com base no *conto* “Carne de língua”, a busca pelos três atos da narrativa, pelos elementos da narrativa e também que respondessem a questões sobre o texto. Julgamos importante alternar entre atividades coletivas e atividades individuais (ou também em pequenos grupos) para oferecer aos alunos oportunidades de aprenderem com os colegas e também de aprenderem a decidir sozinhos.

Falar de situações reais de leitura na escola significa que os alunos têm objetivos de trabalho com um sentido e uma finalidade explícita [...]. Essa condição, imprescindível para o envolvimento dos estudantes em qualquer processo educativo, requer uma organização do trabalho escolar na qual se fomente a capacidade e a responsabilidade dos alunos para decidir o que querem saber e como querem saber e como podem saber, e na qual coexistam as situações de trabalho individual, de pequenos grupos e de todo coletivo. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 92).

Os três atos da narrativa, genericamente, foram encontrados pelos alunos no *conto*, contudo, as ações para resolver o conflito não foram registradas por todos. A maioria apenas explicitou que o problema era a doença da rainha. Tivemos de intervir para que os alunos refizessem a atividade e encontrassem as ações desencadeadas pelo rei para encontrar a cura. Assim, os alunos ampliaram suas respostas. O aluno P.H.S. foi um dos que refizeram a resposta e buscaram meios de demonstrar os passos tomados pelo personagem na busca pela resolução do conflito.

QUADRO 28 – Respostas do aluno P.H.S. sobre os três atos no *conto* “Carne de língua”

Situação inicial	“Há muito, muito tempo, existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha” (p.12)
Conflito (problema e ações para resolver o conflito)	<p>“Depois do casamento, ela foi morar no castelo do rei, mas, assim que pisou lá, misteriosamente ficou doente. Ninguém sabia por que a rainha havia adoecido; o fato, porém, é que ela definhava a cada dia” (p.12)</p> <p><u>Ações para tentar resolver o conflito:</u></p> <p>O rei chamou os melhores médicos, mas eles não descobriram a causa da doença.</p> <p>Chamou os curandeiros, mas as preces não deram certo.</p> <p>O rei mesmo saiu e foi procurar a cura, andou bastante até que achou uma cabana com um casal de camponeses.</p> <p>O camponês ensinou para o rei que a alegria da camponesa era porque ele dava carne de língua para ela.</p> <p>O rei voltou no palácio e mandou fazer um sopão com língua para a rainha, mas ela não sarou.</p> <p>O rei mandou levar a rainha na casa do camponês, lá ela ficou boa, mas a</p>

	camponesa quase morreu no palácio, ficou triste. O rei voltou na casa do camponês para entender direito tudo.
Resolução	O camponês explicou que o remédio era contar histórias para as mulheres. O rei aprendeu uma lição, voltou para o palácio, contou histórias todas as noites e a rainha nunca mais ficou doente.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Quanto aos elementos da narrativa no *conto* “Carne de língua”, os alunos realizaram o levantamento das informações a partir de perguntas que oferecemos a eles:

1. Quais são os personagens mais importantes no *conto*? Quais as características de cada um deles?
2. O foco narrativo está em 1ª ou em 3ª pessoa? Por quê?
3. Em que local acontece a história?
4. Quanto tempo se passa na história?
5. Qual o enredo da história?

A turma, em geral, não demonstrou dificuldade para realizar a busca pelas respostas; vimos que a maior parte dos alunos releu o texto com o objetivo específico de encontrar as informações. Houve menções diferentes a respeito das características dos personagens, por exemplo, o aluno L.R.F.S. caracterizou o rei como corajoso, pois tentou curar a rainha, já o aluno F.M.C. preferiu destacar que o rei era um homem apaixonado. Embora ambas as respostas estejam adequadas, percebemos que a construção de sentido é individual, há algo que chama mais atenção de um aluno e menos de outro, pois, os *conhecimentos prévios*, segundo Kleiman (2013), atuam sobre a tomada de decisões e levam os leitores a se posicionarem de diferentes maneiras. Talvez o aluno L.R.F.S. tenha pensado no quanto seria difícil para o rei sair de seu palácio e andar sem rumo à procura da solução; enquanto para o aluno F.M.C. pode ter se destacado a ideia de que a paixão motiva as pessoas a realizarem ações difíceis, uma vez que no texto existe a seguinte informação: “o rei, que amava sua esposa tão intensamente...”. No tocante à compreensão textual, Kleiman (2013, p. 25, grifo do autor) comenta que:

O texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à *ativação* do conhecimento prévio, isto é, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimento) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto.

**QUADRO 29 – Respostas dos alunos L.R.F.S. e F.M.C. sobre os elementos da narrativa
no conto “Carne de língua”**

Questões sobre os elementos da narrativa	Respostas do aluno L.R.F.S.	Respostas do aluno F.M.C.
Quais são os personagens mais importantes no conto? Quais as características de cada um deles?	Os mais importantes são o rei, a rainha e os camponeses. O rei é corajoso, porque ele tenta curar a rainha. A rainha fica doente. Os camponeses ajudaram a rainha ficar boa.	O rei era apaixonado. A rainha era bonita. O camponês era contador de histórias. A camponesa era gordinha e rosadinha.
O foco narrativo está em 1ª ou em 3ª pessoa? Por quê?	Está em terceira pessoa, porque ele não é personagem.	3ª pessoa, ele não entra na história.
Em que local acontece a história?	No castelo, na casa do camponês e nas cidades e campos.	No castelo e na cabana dos camponeses.
Quanto tempo se passa na história?	Demora mais de três semanas, porque a camponesa ficou esse tempo no palácio.	Mais ou menos 3 semanas.
Qual o enredo da história?	A Rainha ficou doente ao entrar no castelo. O rei saiu pelo mundo para achar a cura. Depois de tentar bastante, descobriu que as histórias curam as pessoas.	Um rei se apaixona por uma rainha, quando a rainha entra no castelo ela adoeceu e o rei faz de tudo para curá-la.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Consideramos que as perguntas feitas ao texto, enquanto se lê, ou que motivem a voltar a ler o texto, favorecem a compreensão. A *Estratégia de Leitura: questionamento* oferece oportunidades de conversar com o conto, (re)definindo informações do texto e chegando a conclusões relacionadas aos elementos da narrativa, afinal, devido à brevidade do conto, todas as ações estão diretamente relacionadas ao conflito gerador do desequilíbrio na narrativa. Dessa forma, elaboramos *questões magras* (que podem ser respondidas facilmente) e *questões gordas* (que demandam relações entre partes do texto ou articulação entre o texto e os *conhecimentos prévios*) para aumentar a compreensão textual dos alunos, favorecendo a alimentação de conteúdos do conto durante a produção textual (DAVIS; SOUZA, 2009).

Nas cinco perguntas propostas para os alunos identificarem os elementos da narrativa, foi utilizada a estratégia de *questionamento*. As questões que envolveram relações entre partes do texto e os *conhecimentos prévios* dos alunos (*questões gordas*) foram: Quais são os personagens mais importantes no conto? Quais as características de cada um deles?; O foco narrativo está em 1ª ou em 3ª pessoa? Por quê?; Quanto tempo se passa na história?; Qual o

enredo da história? A questão de resposta mais objetiva, mais fácil, que era encontrada facilmente no texto (*questão magra*): Em que local acontece a história?

Além das perguntas para a identificação dos elementos da narrativa, preparamos mais oito questões para ampliar a interpretação do *conto*, evidenciando ao aluno que não basta apenas citar, na produção textual, os personagens, por exemplo, mas também é necessário dar a eles ações, articulá-los ao enredo, ao espaço etc. As questões preparadas estão a seguir:

1. Qual era o motivo da doença da rainha? (*questão magra*)
2. O que fez o rei sair em busca da cura? (*questão magra*)
3. Por que o narrador apresenta a informação de que o rei “andou por cidades e campos”? (*questão gorda*)
4. Por que a frase do camponês “alimento a minha mulher todos os dias com carne de língua” gerou confusão? (*questão gorda*)
5. Por que a rainha, diante do sopão preparado pelo cozinheiro do palácio, faz “muito esforço” para engolir algumas colheradas? (*questão magra*)
6. Por que o soldado, ao pegar a rainha no colo, “saiu em disparada até a casa no campo”? O que a palavra “disparada” indica? (*questão magra*)
7. Em que o rei acreditava ao pedir que a rainha fosse levada à casa do camponês? (*questão gorda*)
8. Qual o significado de contar histórias? (*questão gorda*)

As questões ajudam a pensar nas características dos personagens (questões 1, 2, 4, 5, 6 e 7), pois fazem pensar em atitudes, aspectos físicos e situação deles ao longo da história; ajudam também a compreender detalhes do enredo (questões 1, 2, 4, 6, 7, 8), visto que resgatam ações essenciais para o desdobramento dos três atos da narrativa; colaboram no pensar sobre os espaços e tempo da narrativa (questões 3 e 6), destacando a influência deles sobre o conflito e tensão causados sobre o leitor. Sobre as questões, Santos e Souza (2011, p. 85) advertem:

O docente, ao elaborar as questões, deve lembrar-se de que as perguntas “magras” são aquelas objetivas, e as “gordas” – aquelas que levam os alunos a relacionarem suas respostas com seu conhecimento prévio, a tentarem compreender as entrelinhas do texto [...] perguntas fáceis, objetivas não fazem o leitor pensar muito, para as quais geralmente existe uma só resposta [...] (perguntas) difíceis farão o leitor pensar e articular as ideias do texto e as suas próprias.

Para a reflexão sobre o *conto* e a construção das respostas, solicitamos que os alunos se sentassem em pares, com o colega que estivesse mais próximo. Assim que as perguntas

foram apresentadas às duplas, todas começaram a reler o texto, em busca de encontrar um trecho suficiente para a resposta. O fato de os estudantes estarem em dupla, e de terem de escolher, juntos, uma única resposta para cada pergunta, gerou preocupação entre eles, haja vista a discordância gerada quanto às possibilidades de respostas, especialmente para as *questões gordas*. Não foram raras as vezes que algumas duplas nos chamaram para perguntar a resposta para as questões 7 e 8, ao que sempre respondíamos que a decisão era da dupla e não da professora, pois, se conversassem entre si, cada um poderia expor sua opinião e depois decidirem, juntos, qual explicação parecia mais certa, mais lógica. A esse respeito, Colomer e Camps (2002, p. 76-77) lembram que:

O próprio aluno tem de levar a cabo a atividade leitora, tem de enfrentar os problemas de compreensão e tem de tentar resolvê-los. O professor não deveria ser, pois, o intérprete por excelência, mas precisaria reduzir seu papel, oferecendo aos alunos a ajuda necessária para que eles pudessem chegar a uma interpretação adequada do texto.

Com as respostas construídas, as duplas puderam socializá-las para a classe, permitindo que todos tivessem acesso a diversas possibilidades de interpretação do texto. Quando alguma resposta estava errada, perguntávamos para a classe o que poderia ser modificado e os demais alunos ajudavam a dupla a repensar. Com essa forma de trabalho, percebemos que houve aprendizagem e que a interação entre os alunos aumentou. O uso das *questões magras* e *gordas* proporcionou a releitura do *conto*, ampliou as relações entre os estudantes e alargou a compreensão textual, conforme podemos constatar a seguir:

QUADRO 30 – Respostas de três duplas às *questões magras* e *gordas*

Questionamento sobre o <i>conto</i> “Carne de língua”	Respostas da dupla 1: G.A.S. e F.M.C.	Respostas da dupla 2: M.C.C.S. e E.S.L.A.	Respostas da dupla 3: K.K.S.F. e M.R.S.
1. Qual era o motivo da doença da rainha? (<i>questão magra</i>)	A rainha não ouvia histórias, assim adoeceu.	Porque o rei não contava história para ela.	Falta de história de língua.
2. O que fez o rei sair em busca da cura? (<i>questão magra</i>)	O amor pela rainha.	Porque o rei pensou que se não achasse uma cura a rainha amada podia morrer.	Porque fazia muito tempo que ele, estava parado e não saía atrás da cura da esposa linda e querida dele.
3. Por que o narrador apresenta a informação de que o rei “andou por cidades e campos”? (<i>questão gorda</i>)	Para achar a cura ele andou muito já que ninguém achou.	Porque o rei andou em várias cidades e campos procurando a cura.	Porque quer dizer que ele andou muito procurando a cura da rainha.
4. Por que a frase do	Porque quando	Porque o rei	Porque o rei

camponês “alimento a minha mulher todos os dias com carne de língua” gerou confusão? (<i>questão gorda</i>)	ele fala soa como se fosse para dar língua para a mulher do rei comer.	pensou que era carne de língua de animais, uma comida que dava saúde.	entendeu errado. Achou que alimento era o mesmo que comida feita de língua de bicho.
5. Por que a rainha, diante do sopão preparado pelo cozinheiro do palácio faz “muito esforço” para engolir algumas colheradas? (<i>questão magra</i>)	Porque ela estava muito doente.	Porque ela estava sem forças.	Porque deve ser ruim a comida e ela estava fraca.
6. Por que o soldado, ao pegar a rainha no colo, “saiu em disparada até a casa no campo”? O que a palavra “disparada” indica? (<i>questão magra</i>)	Ele foi depressa, senão ela ia morrer.	Indica que ele saiu correndo porque era essa a única chance da rainha sobreviver.	Porque é caso de vida ou morte da rainha.
7. Em que o rei acreditava ao pedir que a rainha fosse levada à casa do camponês? (<i>questão gorda</i>)	Ele acreditava que a rainha ia melhorar, porque o camponês sabia fazer a coisa certa.	Que a rainha poderia melhorar, talvez o rei tinha entendido errado a receita do camponês.	Que na casa do camponês ela iria ficar boa.
8. Qual o significado de contar histórias? (<i>questão gorda</i>)	Incentivar a criatividade e o amor no pensamento das pessoas.	Que a história pode salvar uma vida, porque a história deixa as pessoas felizes.	Para saber que as mulheres gostam muito de história e do carinho do marido.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

A partir das respostas que os alunos construíram para as questões, especialmente no caso das *questões gordas*, pudemos inferir a relação deles com o texto. Sustentados em Kleiman (2013), sabemos que a compreensão se constrói à medida que o leitor relaciona o que está lendo àquilo que sabe. Portanto, perceber que o aluno está buscando em suas vivências uma maneira de atribuir sentido ao que lê, indica para nós o rompimento da visão de texto como algo pronto e acabado, a qual cede espaço à interação leitor-texto. Na questão 8, por exemplo, as duplas produziram respostas válidas, porém distintas entre si, fato que manifesta a relação única de cada construção de sentido. Tal procedimento de relação com o texto abre caminhos para que os alunos se vejam como produtores de sentido e capazes de levar para a produção textual seus *conhecimentos prévios*.

Justamente pensando na produção textual, finalizamos a atividade modular 2 com a retomada do *conto* escrito durante a *produção inicial*. O objetivo era que o aluno lesse seu próprio texto e o analisasse quanto à sequência narrativa (três atos) e quanto aos elementos da

narrativa, visto que as *Estratégias de Leitura: questionamentos* ajudaram a compreender melhor tais itens num *conto*. Para isso, preparamos o seguinte enunciado: “Você já aprendeu que a narrativa apresenta um esquema em três atos/momentos (1. Situação inicial; 2. Complicação/desenvolvimento; 3. Resolução/ situação final), aprendeu também que toda narrativa apresenta narrador, personagens, espaço, tempo, enredo. Agora é o momento de analisar o texto que você escreveu e perceber se os três atos e os elementos da narrativa estão bem definidos ou se ainda precisam ser melhorados”.

Cada estudante recebeu um gráfico organizador, a fim de que pudesse indicar o que estava adequado no texto (representado pela imagem ☺) e o que necessitava de revisão (representado pela imagem ☹). Na sequência, estão as produções iniciais e as considerações dos alunos F.M.C. e D.R.S.:

QUADRO 31 – Autoavaliação dos três atos da narrativa e dos elementos da narrativa na produção inicial do aluno D.R.S.

Produção inicial do aluno D.R.S.:			
Isolados			
-Onde agenteta?			
Lucas nane oi predro onde a mamãe ta não sei agente ta numa ilha como asim?			
mas nois tava em casa “AAAAA”			
“AAAAAA” eles tenta sobrevive eles pasa augus dia eles costruiu um abrigo cusiguiu água potavem palta arvore, paltacan.			
fes um lugar para a as nesesidade e o Lucas pescava e a nane regava as palta e eu fasia o banhero			
Autoavaliação dos três atos da narrativa na produção inicial:			
Atos	☺	☹	O que pode ser melhorado?
1. Situação inicial		X	Não expliquei a situação, não dá para saber como estava a vida dos personagens antes.
2. Complicação/desenvolvimento		X	Não fiz, só coloquei que eles não sabiam onde estavam.
3. Resolução		X	Não fiz
Autoavaliação dos elementos da narrativa na produção inicial:			
Elementos da narrativa	☺	☹	O que pode ser melhorado?
Narrador		X	Eu não coloquei o narrador, só fiz uma conversa com os personagens, mas não escrevi direito
Personagens		X	Eu coloquei o Lucas e o Pedro na história, só que não expliquei como eram esses meninos, que eram irmãos e o que faziam
Espaço	X		A história é numa ilha

Tempo	X		Eu expliquei que passaram alguns dias, só que eu tenho de explicar melhor, mostrar quantos dias
Enredo		X	Tenho que explicar que os meninos estavam na casa deles, quando um portal mágico abriu e eles foram arrastados para uma ilha. Lá eles ficaram com medo, tinha monstros e muitos perigos. Eles lutaram e liberaram o portal até que conseguiram voltar para casa.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

O aluno D.R.S. identificou que seu texto não atendia à sequência narrativa, pois não apresentava os três atos, tampouco todos os elementos da narrativa, portanto, a autoavaliação foi um momento de tomada de consciência do estudante quanto à não escrita de um *conto*. Percebemos, na aula, que ele comentou com os colegas: “No meu texto não tem nada, vou ter que escrever outro, porque esse aqui está tudo errado”. Isso é uma conquista importante para a aprendizagem, porque evidencia a ampliação dos saberes do aluno, o qual já não aceita um *conto* sem os momentos e elementos da narrativa. O fato de os estudantes terem realizado atividades com as *Estratégias de Leitura* ampliou a relação deles com a compreensão textual, a ponto de eles perceberem que tinham feito *produções iniciais* bastante incompletas, as quais não davam conta de construir um sentido para o leitor.

Constatamos que o estudo das características do gênero textual (a partir dos níveis de ação do sujeito na produção de texto) articulado à reflexão sobre a *produção inicial* colabora com o entendimento dos alunos a respeito do que é a produção escrita. Quando os alunos, com o objetivo de encontrar os três atos da narrativa e os elementos da narrativa, leram, pela primeira vez, os textos que eles mesmos tinham escrito, reconhecemos o quanto ficaram incomodados com a descoberta de que não estavam tais textos prontos para serem publicados na coletânea da classe. Eles ficaram cientes de que o texto materializa o que eles sabem sobre o *conto* e que, portanto, ainda tinham muito a aprender.

O texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem. Pelo fato de ser permanente, esse comportamento torna-se, de uma certa maneira, observável, como um objeto exterior ao qual o próprio olhar pode orientar-se. Por meio desse objeto, é possível refletir sobre a maneira de fazer ou de escrever um texto. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEWLY, 2004, p. 113).

A primeira leitura “analítica” do próprio texto também trouxe uma dificuldade: vários alunos, ao receberem o seu texto digitado, se deram conta de que havia desvios quanto à grafia das palavras. No primeiro momento, relutaram em olhar para os três atos e para os elementos da narrativa, porque consideravam essencial “corrigir” o texto. Tivemos de intervir, explicitando que cada aspecto do texto teria um momento propício para estudo e fizemos a

seguinte pergunta: “se todas as palavras estivessem com a grafia adequada, mas faltassem no texto os atos da narrativa e alguns elementos da narrativa, ainda assim seria um *conto*?”, os alunos disseram “não”, ou seja, enfatizamos que não bastam as convenções ortográficas para assegurar a elaboração de um gênero textual. Em relação à correção ortográfica, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117-118) pontuam que:

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno que, preocupado, sobretudo, com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está realizando, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc.

Acreditamos que essa preocupação dos alunos esteja vinculada às práticas de escrita que eles vivenciaram na escola ao longo dos anos iniciais, quando, possivelmente, havia mais preocupação com a grafia das palavras do que com as características do gênero textual em elaboração. Supomos que tenham passado pela “correção de redação – nome mais corriqueiro que se dá àquela tarefa comum [...] de ler o texto do aluno marcando nele, geralmente com a tradicional caneta vermelha, eventuais ‘erros’ de produção e suas possíveis soluções” (RUIZ, 2010, p.19).

Na *Sequência Didática*, a ortografia será objeto de estudo na revisão textual, antes de o texto final ficar definitivamente pronto para circular socialmente, pois “uma revisão final, de um ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária, porém ela deve ser realizada na versão final do texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 118).

Mediante os objetivos de aprendizagem estabelecidos na atividade modular 2: identificar e compreender a atuação dos três atos da narrativa; ampliar o conhecimento sobre os elementos da narrativa, consideramos que houve ampliação dos saberes dos alunos, a qual esperamos visualizar na reescrita do texto.

Como o desenvolvimento das ações no enredo para resolução do conflito também se mostraram frágeis nas produções iniciais dos alunos, propusemos a atividade modular 3.

4.2 Atividade modular 3: As ações no *conto*

Criamos a atividade modular 3 para alargar a oportunidade de os alunos enxergarem no *conto* a sucessão de ações que conduzem a narrativa. Como a maioria dos *contos*

elaborados na *primeira produção* não apresentava a sequência narrativa, consideramos que a oferta de bons exemplares do gênero textual, com a definição clara de objetivos para leitura (KLEIMAN, 2013) e, principalmente, com a aplicação das *Estratégias de Leitura: sumarização, síntese e conexão* trariam a consciência de que a coerência vai se construindo à medida que ações entrosadas mostram os caminhos de personagens rumo à resolução de um conflito.

QUADRO 32 – Atividade modular 3: As ações no *conto*

Objetivo da atividade	Compreender o desenvolvimento das ações no enredo do <i>conto</i> , para ser capaz de alimentar os conteúdos com progressividade temporal na narrativa e para garantir a sustentação dos três atos, especialmente no conflito – N2 e N3.
Estratégias de leitura	<p><i>Sumarização</i>: atuar sobre o texto lido, encontrando trechos capazes de exprimir a ideia-central e indicar as ações (bem como sua ordem) na narrativa, favorecendo a compreensão e o reconhecimento estrutural (base) do texto, que serão necessários no momento de planejar a produção de texto.</p> <p><i>Conexões</i>: ativar o conhecimento prévio e realizar vínculos entre o leitor e o texto alvo, por meio das experiências de vida, das leituras de variados textos e dos saberes sobre o mundo, para ajudar os alunos na construção do sentido do texto, favorecendo a ampliação dos conteúdos/ações do enredo na produção textual.</p> <p><i>Síntese</i>: ser capaz de produzir um texto organizado sobre uma leitura feita, realizando escolhas sobre formas de abordagem da síntese e manifestando suas considerações sobre o texto lido, para que se tenha na produção textual uma visão geral do enredo pretendido e do objetivo que se tem ao construir o enredo.</p>

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

No primeiro momento, elegemos o *conto* “O caso do espelho”³⁹, de Ricardo Azevedo, com o qual, por meio da leitura, os alunos poriam em prática as *Estratégias de sumarização* e de *síntese*. De acordo com Giroto e Souza (2010), ao sumarizar o leitor encontra as partes principais da história e ao sintetizar reconstrói o sentido completo do texto, acrescentando no ato produtivo sua própria ação autoral, no sentido de que todo leitor é também um produtor de sentidos. A atividade realizada pelos alunos, em primeiro lugar, foi a montagem de um quebra-cabeças para organizar o texto que estava fatiado, ou seja, uma maneira diferente de

³⁹ Conto disponível nos anexos desta tese (p. 288).

ler, porque o texto não estava organizado da maneira convencional. Assim, os alunos poderiam perceber o quanto a sequência de ações ajuda a estabelecer a lógica no texto.

O enunciado da atividade foi o seguinte: “Você recebeu de sua professora um texto fatiado, ou seja, as partes estão soltas como peças de um quebra-cabeça. Sua tarefa é ler cada fatia e encontrar a ordem das ações na narrativa, dando sentido ao texto. Mãos à obra!”. Os alunos, organizados em duplas, receberam um envelope com as fatias do texto e, juntos, começaram a ler cada parte, buscando relacionar as partes do *conto*. Essa atividade foi muito valiosa, porque os alunos puseram em prática também o que tinham acabado de estudar na atividade modular 2, a respeito dos elementos da narrativa e da construção dos três atos da narrativa. Enquanto passávamos pelas carteiras para acompanhar o desenvolvimento da atividade era nítida a percepção de que as duplas procuravam alguma situação inicial, tentavam localizar o trecho do conflito, identificavam os personagens envolvidos etc. Os alunos estavam sumarizando o texto, embora ainda não tivessem conhecimento do termo; já buscavam os aspectos essenciais na narrativa.

Houve bastante interação entre os grupos na sala, pois duplas trocavam informações entre si para chegarem à definição das partes do *conto*, principalmente para definir as ações sequenciais. Assim que todos terminaram, fizemos a correção coletiva, dando a oportunidade para que as duplas explicassem por que tinham escolhido tal fatia do texto. Esse momento foi oportuno para tratarmos, oficialmente, da *sumarização*, pois era necessário que os estudantes soubessem como é importante saber o que se procura num texto e por que esse movimento é significativo na construção do sentido, pois se eles buscaram determinadas informações para organizar o texto lido, da mesma maneira os leitores dos *contos* que eles publicariam na coletânea da turma também procurarão as ações.

Conforme as duplas iam justificando suas escolhas, pedíamos que grifassem os trechos mais importantes, aqueles que ajudaram a estabelecer a compreensão. A seguir, exemplificaremos como as alunas T.M.P.M. e E.S.L.A. sumarizaram com grifos (aqui os trechos estarão sublinhados) o que elas identificaram como situação inicial do *conto*: “Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata./ Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora./ O homem quase caiu de costas. Abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou espantado com o espelho nas mãos:/ – Mas o que é que o retrato do meu pai está fazendo aqui?/ – Isso é um espelho – explicou o dono da loja./ – Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai./ Os olhos do homem ficaram molhados./ – O

senhor... conheceu meu falecido pai? – perguntou ele ao comerciante./ O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira./ – É não! – respondeu o outro. – Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha esse rosto. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?/ O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros, embrulhou e vendeu o espelho, baratinho”.

Na ocasião, algumas duplas puderam refazer a montagem do texto, pois perceberam, com a socialização, que tinham comprometido a lógica da narrativa. Com isso, refletimos com a turma o quanto as ações são importantes para o sentido do *conto* e que na produção de texto as ações deveriam aparecer bem desenvolvidas e organizadas, para que os futuros leitores entendam a história.

Em seguida, aproveitamos que a turma tinha feito a *sumarização* do *conto* e solicitamos que as mesmas duplas elaborassem uma *síntese* do texto, na qual ficassem garantidas as principais ações do personagem principal. Para isso, definimos com os alunos um gráfico organizador, a partir da seguinte constatação feita pela turma: a história acontece em dois dias: no primeiro, o homem vai à cidade e depois volta para casa; no segundo, o homem vai ao trabalho e volta do trabalho (casa). Os alunos M.R.S. e L.R.F.S. elaboraram uma síntese na qual identificaram dez ações essenciais para garantir a narrativa, além disso, eles escreveram a opinião deles sobre o texto, mostrando uma relação entre o que vínhamos estudando sobre as *Estratégias de Leitura: conhecimento prévio* e o contexto do *conto*, conforme vemos no quadro a seguir:

QUADRO 33 – Síntese do *conto* “O caso do espelho” – alunos M.R.S. e L.R.F.S.

Atividade de Síntese (encontrar as ações principais) do <i>conto</i> de Ricardo Azevedo: “O caso do espelho”			
O que acontece quando o homem...			
1º dia		2º dia	
Vai à cidade	Volta para casa	Vai ao trabalho	Volta do trabalho
(1) Quando um homem simples que morava numa casinha na mata foi à cidade, ele viu um espelho numa loja e pensou que era o retrato do pai dele.	(3) Assim que chegou em casa, o homem guardou o espelho na gaveta da penteadeira, mas não falou nada para a mulher dele.	(5) No outro dia, o homem saiu cedo para trabalhar, aí a mulher correu para o quarto e abriu a gaveta para ver o que o marido tinha escondido lá.	(7) Depois de trabalhar, o homem voltou para a casa e viu a mulher chorando e a casa desarrumada.
(2) Então, o homem comprou o espelho, mesmo depois que o	(4) A mulher	(6) Quando ela	(8) Quando ele tentou saber o que tinha acontecido, a mulher ficou uma fera com ele e eles discutiram, porque os dois não sabiam o que era espelho e estavam fazendo a maior confusão.

<p>comerciante explicou que não era uma foto, mas o reflexo do próprio homem.</p>	<p>ficou observando tudo e achando esquisito aquele jeito do marido.</p>	<p>viu o espelho também pensou que era uma foto, só que de uma amante do marido, então ela ficou muito nervosa e começou a chorar.</p>	<p>(9) A sogra do homem escutou a gritaria do casal e como ela morava pertinho foi até lá para ajudar.</p> <p>(10) A sogra também era simples e quando olhou no espelho achou que era a foto de uma velha bem feia, então ela deu uma gargalhada e depois falou para a filha ficar tranquila, porque a velha horrorosa estava perto da morte.</p> <p>Nossa opinião: Este texto mostra que a falta de conhecimento prévio atrapalha a compreensão das coisas, porque nessa família ninguém sabia o que era espelho, porque todo mundo era muito simples, então eles fizeram a maior confusão.</p>
---	--	--	--

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Com as contribuições dos alunos M.R.S. e L.R.F.S. fizemos uma socialização com a turma e refletimos sobre os impactos que as ações produzem nos *contos*, construindo os desdobramentos da narrativa, assegurando uma sucessão de fatos que causa um efeito de tensão sobre o leitor (que se envolve na história e pensa no que virá depois) e que mantém a brevidade do gênero textual *conto*, já que não há excesso de ações e informações nos *contos* (GOTLIB, 2006).

Diante disso, os alunos estavam em condições de retomarem suas *produções iniciais* e de avaliarem se tinham desenvolvido ações suficientes para garantir a existência de um *conto*. O aluno F.M.C. considerou que todo seu texto tinha de ser revisto quanto às ações da narrativa, mencionou que o conflito tinha sido elaborado, mas estava falho no desenvolvimento de ações, pois faltava detalhar e explicar melhor os acontecimentos. A constatação decorrente da análise do próprio texto implica em um procedimento de revisão textual e articula as reflexões feitas nos *módulos* ao texto que o aluno produziu, dando a ele mais motivo para se envolver com a *Sequência Didática*. É da natureza desse procedimento de ensino proporcionar ao aluno um olhar para a própria produção com intuito de descobrir o que tem de ser alterado: “a modularidade é um princípio geral no uso das sequências

didáticas. O procedimento deseja pôr em relevo os processos de observação e de descoberta; [...] se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

QUADRO 34 – Autoavaliação do desenvolvimento das ações na *produção inicial* do aluno F.M.C.

Produção inicial do aluno F.M.C.:			
O animal			
<p>Um dia na fazenda um casal que se chamavam Gutin e Marcia o Gutin era pequeno e não sabia de quase nada e a Marcia era linda e grande na fazenda é tudo lindo mais avia uma lenda que se você fala-se animal três vezes anoiti ouvia ruivos.</p> <p>E um ano depois Marcia falou para o Gutin: -Você já ouviu a lenda do animal.</p> <p>Respondeu Gutin: -Já dizem se dizer animal três vezes ele aparece.</p> <p>E Marcia teve a ideia de chamar o bicho e ela falo: -Animal anima aninl !!!.</p> <p>Ainda não tinha acontecido nada e quando ficou anoite o casal começou a ovir um ruivos na floresta e o Gutin saio para ver o que era e quando ele foi la fora avistou dois olhos vermelhos e saio correndo pegar a espingarda voltou lá fora e foi para a floresta ovio passos ruivos tipo de lobos e quando o bicho veio para cima do Gutin ele deu um tiro e morreu era um lobo que se virou em um humano e ficou com a respiração rapida e falou para a Marcia: - Era um lobisomen.</p> <p>E este animal nunca mais foi visto.</p>			
Autoavaliação do desenvolvimento das ações na <i>produção inicial</i>:			
Perguntas	☺	☹	O que pode ser melhorado?
1. Há ações no meu conto?	X		Eu expliquei que havia uma lenda de terror sobre o aparecimento de um animal e depois mostrei que a Márcia chamou o bicho, então eu acho que coloquei ações e fiz acontecer um problema (conflito)
2. Elas foram desenvolvidas, ou seja, explicadas a ponto de um leitor entendê-las?		X	Eu tenho que revisar meu texto, porque eu não expliquei as ações, eu só falei que o Gutin foi para a floresta com a espingarda, mas não mostrei direito o que ele fez lá, como as coisas aconteceram.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.




A atividade modular 3 envolveu, por último, o trabalho com as *Estratégias de Leitura: conexões*, com base no *conto* “Carne de língua”, o qual também compôs a atividade modular 1. As *conexões* (HARVEY; GOUDVIS, 2008; GIROTTO; SOUZA, 2010) envolvem as

relações estabelecidas entre o texto que é lido e as noções que ele evoca na memória do leitor, sejam elas relativas a experiências pessoais, remissão a outros textos lidos ou semelhança com fatos/acontecimentos que tenham ocorrido em determinada comunidade e que sejam de domínio público. Nos dizeres dos teóricos, as *conexões* favorecem a construção do sentido porque fazem com que o texto lido não seja totalmente novo ou desconhecido; elas estabelecem pontes que ativam o *conhecimento prévio* do leitor e tornam possível a compreensão textual.

Quando os alunos aprendem a fazer *conexões* com os textos lidos, eles passam a vivenciar uma concepção dialógica de linguagem (GERALDI, 2011), na qual o sentido não está pronto no texto, mas é construído na relação entre o leitor e o texto. Com essa aprendizagem, os alunos se veem como sujeitos ativos no processo de interação pela linguagem e atuam como autores de sentidos. Quando intencionalmente utilizadas, as *conexões* ampliam o universo de saberes do leitor e este, por sua vez, no ato de produção textual, poderá valer-se de tudo o que sabe para alimentar os conteúdos de seus *contos*. O desenvolvimento de ações nos *contos* depende não apenas de conhecer a estrutura da narrativa, mas também de ter repertório suficiente para desenvolver enunciados significativos numa sucessão lógica de acontecimentos; isso implica em possuir *conhecimento de mundo, conhecimento textual e conhecimento linguístico* (KLEIMAN, 2013).

Assim, justificamos nossa próxima atividade, na qual atuamos como modelos de leitura para os alunos (GIROTTO; SOUZA, 2010; COLOMER; CAMPS, 2002), mostrando a eles como fazemos *conexões* e os desafiamos a interagirem também para alargarem suas atuações com os sentidos textuais. Para isso, fizemos a leitura em voz alta do *conto* em questão e à medida que líamos trechos com os quais podíamos fazer *conexões*, parávamos a leitura para explicitar as relações que víamos entre o que estava escrito e o que conhecíamos. Conforme isso acontecia, os alunos eram convidados a falarem também das *conexões* que faziam e, em seguida, as anotavam no caderno. No próximo quadro, estão as *conexões* feitas pela aluna I.P.A. e pelo aluno I.P.S.:

QUADRO 35 – Conexões dos alunos com o *conto* “Carne de língua”

Tipos de conexões	Frase/situação no texto	Conexão da professora	Conexões da aluna I.P.A.	Conexões do aluno I.P.S.
 <p>Crédito: Pt.depositphotos.com</p> <p>Texto-Leitor</p>	<p>“Há muito, muito tempo, existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha. Depois do casamento, ela foi morar no castelo do rei, mas, assim que pisou lá, misteriosamente ficou doente. Ninguém sabia por que a rainha havia adoecido; o fato, porém, é que ela definhava a cada dia.”</p>	<p>Eu me lembrei da época em que meu marido ficou muito doente, antes de completarmos um ano de casamento. Foi um momento difícil, o médico disse que era muito grave e que tínhamos de ter fé.</p>	<p>Eu me lembro de quando minha mãe se casou e no outro dia minha irmã pegou catapora, foi uma tristeza para minha mãe que não sabia o que minha irmã tinha e teve de cancelar a viagem de lua de mel.</p>	<p>Eu lembrei quando fiquei doente, o médico achava que era dengue, mas não era. Eu fiquei muito mal, vomitava, tinha dor de cabeça, dor de barriga, febre, aí eu peguei trauma de bicicleta porque fiquei doente depois que caí com ela numa poça de água suja.</p>
 <p>Crédito: Shutterstock.com</p> <p>Texto-Texto</p>	<p>“Num desses campos, avistou uma cabana. Ao chegar perto, aproximou o rosto da janela e viu, lá dentro, um casal de camponeses.”</p>	<p>Quando li este trecho, lembrei-me do poema “Cidadezinha qualquer”, de Drummond, que apresenta a vida simples.</p>	<p>Eu me lembrei da história “O menino que não tinha sonhos”, porque lá tem uma pessoa bem simples.</p>	<p>Quando me lembrei do texto “João e Maria”, porque na história tem uma casa longe de tudo.</p>
	<p>“O cozinheiro foi chamar os caçadores do reino. Passadas algumas horas, ele tinha à sua frente línguas de cachorro, gato, rato, jacaré (...)”</p>	<p>Ao ler este trecho me lembrei do caçador do <i>conto</i> “Branca de Neve”, que tinha de matar a garota.</p>	<p>Eu me lembrei do seriado <i>Once upon a time</i> que conta a história da Branca de Neve etc. lá tem o caçador também só que ele tem de matar uma pessoa e não bichos.</p>	<p>Ao ler este texto lembrei-me do filme <i>João e Maria caçadores de bruxas</i>.</p>
	<p>“Sua Majestade meditou um pouco sobre aquelas palavras. Lembrou-se</p>	<p>Lendo sobre a nova postura do rei, que aprendeu a</p>	<p>Pensei em coisas e leituras que fazemos frequentemente.</p>	<p>Todo mundo fala que a leitura é importante, na</p>

<small>Crédito: Dreamstime.com</small> Texto- Mundo	também dos lábios daquele homem se mexendo. Parecia que agora havia entendido (...). Assim que a rainha entrou no castelo, o rei prometeu que lhe daria todas as noites, antes de dormir, carne de língua.”	contar histórias, pensei em ações de incentivo à leitura que têm ocorrido frequentemente na sociedade.	“Ler é importante para a vida”, a gente sempre escuta essa frase.	televisão sempre passa história de gente bem simples que leu muito e venceu na vida.
---	---	--	---	--

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Para finalizarmos atividade modular 3, conversamos com os alunos a respeito de como as *conexões* que fizemos foram proporcionadas pelas nossas vivências, por tudo que sabemos sobre textos e sobre as notícias do mundo. Muitas considerações foram levantadas na turma sobre a influência das *conexões* na produção textual:

Professora: Nós acabamos de fazer *conexões* com o *conto* “Carne de língua”, vimos que vários trechos da história conversam com situações que nós vivemos, ou com textos que lemos ou com situações que acontecem na sociedade. Se as *conexões* nos ajudam a entender o texto, como elas podem nos ajudar a escrever textos?

Para o aluno G.A.S., quem lê bastante sabe de muita coisa e faz várias *conexões*, então pode usar as ideias que teve nas *conexões* para escrever uma história interessante, já que na hora de escrever precisará usar tudo o que sabe para envolver os colegas do 6º ano que serão leitores dos contos. Portanto, para o estudante, as *conexões* ajudam a melhorar o que escrever no *conto*.

Professora: Como fazer isso?

O mesmo aluno disse que certamente as pessoas que escrevem histórias para filmes deviam ler bastante, porque a imaginação viria da *conexão* feita: a pessoa lê um livro, por exemplo, lembra-se de alguma coisa que ela viveu, junta as histórias e transforma em um filme para outras pessoas assistirem e pensarem no quanto aquela história se parece com outras ou faz lembrar experiências de vida.

Para a aluna L.V.F.G., as *conexões* estão relacionadas ao despertar de emoções, por isso quando alguém escreve precisa pensar em como causar impacto em quem lerá. A aluna exemplificou com o livro e o filme *A culpa é das estrelas*. Ela disse que o filme é mais resumido, pula algumas partes do livro. No filme, a amiga da Hazel nem apareceu, pois, segundo a aluna, não daria tempo de gravar cada parte do livro, o filme ficaria muito grande.

Então, a pessoa que produziu o filme pensou no que era mais importante na história para dar sentido e no que poderia ajudar as pessoas a fazerem *conexões* com vida delas: o que poderia ser mais emocionante, porque todas as pessoas que a aluna conhece que assistiram ao filme e leram o livro choraram com a história. A mesma aluna comentou que na hora de escrever algum texto, é preciso pensar se vai agradar o leitor, se ele vai rir, se ele vai chorar, porque isso é pensar nas *conexões* que o leitor pode fazer. Ela concluiu que tinha de melhorar o *conto*, porque estava muito sem graça, não explicava direito o que os personagens faziam.

O aluno L.R.F.S. afirmou que na hora da leitura do *conto* “Carne de língua” percebeu como a história de amor do rei e da rainha parece com a que ele queria fazer no *conto*, mas não tinha feito, porque faltou ação, faltou mostrar detalhes dos atos da narrativa, então o aluno queria refazer o *conto*, pois temia que os leitores não fariam *conexão* e não entenderiam o enredo.

O aluno B.M.O. percebeu que o *conto* escrito por ele na *produção inicial* tratava de um cavalo que ficou doente, mas não trazia os detalhes de como a cura foi conseguida. O estudante mencionou oralmente as ações vividas pelo rei em “Carne de língua”, justificando que ler o *conto* ajudou-o na constatação de que sua produção textual precisava melhorar.

4.3 Atividade modular 4: Caracterizando personagens e espaços no *conto*

Ao elaborarmos a atividade modular 4 desejávamos desenvolver a capacidade descritiva dos alunos quanto à caracterização dos personagens e do cenário, ou seja, melhorar a elaboração de conteúdos do *conto* e dos elementos da narrativa, pois, na *produção inicial*, a maioria dos estudantes não se valeu desse recurso descritivo. De acordo com Gancho (2006), toda narrativa acontece com personagens dotados de características físicas e psicológicas, os quais ocupam um determinado espaço físico, que influencia as ações dos personagens: os espaços predominantemente abertos e iluminados tendem a exprimir a noção de liberdade e são propícios para as narrativas de aventura; os espaços mais densos e fechados costumam constituir as narrativas de mistérios, intimistas, psicológicas. Visto que o *conto* é uma narrativa breve, nele não abundam as longas descrições típicas dos romances românticos e realistas; no *conto* só se diz o essencial, ainda assim, é importante que a sequência descritiva apareça para lançar informações capazes de colaborar com o efeito de tensão sobre o leitor, a fim de que ele se mantenha envolvido com a história narrada (GOTLIB, 2006).

QUADRO 36 – Atividade modular 4: Caracterizando personagens e espaços no *conto*

Objetivo da atividade	Ampliar o conhecimento dos alunos sobre a caracterização dos personagens e do espaço da narrativa de modo a colaborar na construção de conteúdos para o <i>conto</i> – N2. Compreender os discursos descritivos que aparecem no <i>conto</i> com a intenção de favorecer a construção de elementos da narrativa, como o espaço e os personagens – N3.
Estratégias de leitura	<i>Inferências</i> : realizar conclusões lógicas a partir de informações presentes no texto, favorecendo a compreensão e reconhecendo que há detalhes/dados importantes para a produção textual de um <i>conto</i> . <i>Visualização</i> : criar imagens mentais a partir das descrições presentes no texto, transpondo tal necessidade descritiva para a produção textual do <i>conto</i> .

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Consideramos que as *Estratégias de Leitura: visualização e inferência* ajudam os alunos a perceberem no *conto* a caracterização do espaço e a constituição dos personagens. A *visualização* ajuda na construção de imagens mentais relacionadas ao que está explícito no texto; a *inferência* propicia a dedução lógica de aspectos que não estão evidentes no texto, mas que podem ser concluídos por associação entre o que o texto apresenta e os conhecimentos prévios do leitor (HARVEY; GOUDVIS, 2008; GIOTTO; SOUZA, 2010). Uma vez que haja tal domínio perceptivo na leitura, os alunos poderão, intencionalmente, criar personagens e espaços caracterizados na produção textual do *conto*.

Para o trabalho com as *inferências*, recorreremos ao *conto* “O caso do espelho”, de Ricardo Azevedo. Começamos a atividade solicitando que os alunos encontrassem no texto quais eram os personagens da história. Imediatamente eles identificaram quatro: o homem, o dono da loja, a mulher do homem e a sogra do homem. Explicamos que, pela leitura do texto, poderíamos descobrir como esses personagens eram fisicamente e psicologicamente, exemplificamos oralmente com exemplos retirados do *conto* “Carne de língua”. Então, voltamos ao *conto* “O caso do espelho” e construímos com os alunos, na lousa, um gráfico organizador com três colunas: uma para os personagens e as outras para, respectivamente, as características físicas e psicológicas deles.

Coletivamente, a turma foi mencionando as características que deveriam ser colocadas no gráfico. De maneira bastante rápida indicaram atributos explícitos, como: homem – simples; mulher com olhos bonitos, pele macia, cabelos soltos; sogra velha. Assim, para ensiná-los a utilizarem a *inferência* fizemos perguntas orais e pedimos que eles justificassem as respostas também oralmente. Nessa atividade tratamos o grupo classe, por isso indicamos a

seguir apenas o vocábulo “alunos” referindo-nos à participação compartilhada entre os estudantes.

Professora: Como era o dono da loja?

Os alunos disseram que o texto não mostrava nada sobre o dono da loja.

Professora: Releiam o trecho que mostra a conversa entre o homem e o dono da loja. Como foi o comportamento do dono da loja?

Os alunos (após a leitura do trecho) disseram que o homem tinha explicado duas vezes que aquilo era só um espelho.

Professora: Com base nessa atitude, o que podemos dizer sobre esse personagem?

Responderam que era honesto, porque ele poderia ter mentido para o homem e ter vendido o espelho bem caro, mas ele falou a verdade e vendeu o espelho baratinho.

Professora: Está escrito no texto que ele era honesto?

A turma disse que não estava escrito e que dava para perceber isso pelo jeito de o homem agir.

Professora: Então nós conseguimos descobrir uma informação que não estava escrita diretamente no texto, mas que nós tínhamos pistas sobre ela pelo jeito de ser do personagem e porque nós sabemos que pessoas honestas não mentem.

Aproveitamos a oportunidade para explicar a *inferência* e mostrar como a aplicação dessa estratégia nos ajuda a entender os textos, porque nem tudo é explícito na construção do sentido textual. Os alunos participaram ativamente da conversa e outras perguntas foram respondidas com uso da *inferência* (sobre aspectos psicológicos da mulher; relação dela com o falecido sogro; atuação dela na casa rotineiramente etc.).

Com base nessa atividade coletiva, preenchamos o gráfico organizador conforme exposto no quadro a seguir:

QUADRO 37 – Inferências da turma no conto “O caso do espelho”

Características físicas e psicológicas dos personagens		
Personagens	Características físicas	Características psicológicas
Homem	Sorriso meio sem jeito Parecido fisicamente com o pai (que já morreu)	Simples (sem instrução) Caseiro (quase não ia à cidade) De poucas palavras (não contou para a mulher, assim que chegou em casa, sobre a tal foto do pai) Amoroso (tinha saudades do pai) Fiel (não tinha amante)
Dono da loja	-	Honesto

Mulher do homem	Olhos bonitos Pele macia Linda demais Cabeleira solta Muito moça	Não sabia quase nada Curiosa (mexeu na gaveta) Religiosa (fez o sinal da cruz) Ciumenta Um pouco briguenta Não gostava do sogro Trabalhadora
Sogra do homem	Enrugada Feia Velha encalhada Desdentada Capenga Cacarenta Murcha Arruinada Careca Torta	Não sabia quase nada Amorosa com a filha

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Para o trabalho com a *visualização*, articulada à caracterização do cenário, utilizamos o conto “Minha casa”⁴⁰, de Fernand Alphen, o qual está na obra *Histórias para ex-crianças* (2008), que compõe acervo do PNBE. Fizemos a escolha de tal texto pela riqueza de detalhes e forte apelo sensorial do mesmo, a fim de favorecer o trabalho com a estratégia em pauta e aumentar as possibilidades de os alunos entenderem como a descrição do cenário pode colaborar com a produção textual do *conto*.

No primeiro momento, pedimos que os alunos se sentassem em dupla e que fechassem os olhos para ouvirem a leitura que faríamos do *conto*. Explicamos que a atividade trabalharia muito com a imaginação, portanto era necessário ouvir atentamente para visualizar o lugar onde a história aconteceria. Após a leitura em voz alta, solicitamos que os alunos abrissem os olhos e conversassem com o colega a partir da seguinte orientação: “Conte para seu colega o lugar que você imaginou ao ouvir o texto”. Os alunos interagiram oralmente e depois transcreveram sua imaginação na primeira coluna de um gráfico organizador que tínhamos deixado sobre as mesas. Em seguida, lançamos novos questionamentos para a dupla: “Quais sentimentos vieram à sua cabeça? Eram sentimentos bons ou maus? Por quê?”. Após socialização oral, os alunos registraram suas considerações no gráfico. De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 104), “propor exercícios que ajudem na representação mental, facilita a ordenação da informação; [...] para isso deve-se usar quadros, comparações, esquemas”.

⁴⁰ Conto disponível nos anexos desta tese (p. 290).

Percebemos que os alunos se sentiram bastante à vontade para compartilhar as imagens mentais que tinham construído ao longo da leitura. Todos prestaram atenção a algum aspecto do trajeto até a casa e ficaram encantados com as delicadezas apresentadas no lugar. Os sentimentos despertados foram bons, porque não reconheceram, de imediato, qualquer situação que causasse insegurança ou medo ao longo da história.

Depois, entregamos o texto na versão impressa aos alunos. Pedimos que realizassem a leitura e que respondessem, em seguida, ao questionamento: “Agora com o texto nas mãos, leia-o e diga se percebeu outros detalhes no texto. Em caso afirmativo, quais detalhes?”. Nessa fase da atividade, os alunos comentaram que havia muito mais detalhes na história, os quais eles só perceberam na segunda leitura, quando viram o texto impresso, porque o conto é cheio de palavras que ajudam a imaginar bastante.

Perguntamos então para a turma como a *visualização* ajuda a entender o texto. As alunas L.V.F.G. e M.E.P.M., por exemplo, comentaram que imaginar o lugar onde a história “Minha casa” ocorre ajudou a enxergar como se ela fosse de verdade e estivesse acontecendo. Então perguntamos: “O desenho mental de vocês foi parecido?”. A aluna M.E.P.M. respondeu que sim, já que ambas tinham pensado em um lugar bonito, mas enquanto ela tinha gostado bastante do rio, porque é muito legal ter um riozinho perto de casa, a estudante L. gostou das flores e das coisas diferentes como as orelhas estourando como pipocas. O quadro a seguir mostra as visualizações registradas pelas duas alunas em questão:

QUADRO 38 – Visualizações no *conto* “Minha casa” – alunas L.V.F.G. e M.E.P.M.

Visualização na construção do cenário no <i>Conto</i> “Minha casa”		
Aluna 1: L.V.F.G. – Aluna 2: M.E.P.M.		
Conte para seu colega o lugar que você imaginou ao ouvir o texto	Quais sentimentos vieram à sua cabeça? Eram sentimentos bons ou maus? Por quê?	Agora com o texto nas mãos, leiam-no e digam se perceberam outros detalhes no texto. Quais?
Aluna 1 Eu pensei em uma casa bem longe, cheia de flores, com um caminho de areia, chão bem macio. Eu gostei de imaginar mil orelhas	Aluna 1 Eram sentimentos bons, porque o texto não falou de coisas ruins, só mostrou um lugar bem bonito, cheio de flores.	Aluna 1 “Mal-humorado” – na primeira leitura eu não percebi que o convite era para uma pessoa que não estava muito mal-humorado. “liso e quente” – também não tinha percebido que o chão era

estourando no corpo para ouvir tudo.		assim.
Aluna 2 Eu imaginei igual uma floresta, cheia de vegetação, flor, bichos, e depois a casa.	Aluna 2 Bons, porque imaginei arregaçar as calças para passar o rio e também ver tanta beleza no caminho.	Aluna 2 Percebi agora que o mar parece espelinhos de luz, porque na primeira vez eu prestei mais atenção no rio. Eu acho que fiquei imaginando e a leitura foi pra frente e eu fiquei.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Uma vez que a turma tinha mencionado que a *visualização* ajudou a imaginar o cenário do *conto* “Minha casa”, e, portanto, colaborou com a compreensão do texto, explicamos que descrever bem o cenário e os personagens, ou seja, dar a eles características importantes para o sentido do texto ajuda na produção textual do *conto*. Assim, os alunos-autores puderam rever sua *produção inicial* e pensar se havia necessidade de melhorar a sequência descritiva no *conto*.

**QUADRO 39 – Analisando o próprio texto:
como os personagens e o cenário foram construídos?**

Atividade do aluno L.F.S.S.
<i>Produção inicial:</i>
Periudo na chacara
<p>Certo dia eu e meus primos, estavamos numa chacara linda, cheia de flores e frutas deliciosas e avia uma linda picina, e tanbem la era cheia de brincadeira.</p> <p>No mesmo dia todos estavamos felizes mas no outro dia eu e meus primo pedimos para nossas mães – deicha nós, irmos pescar e anossa mãe disse – não vocês não vai.</p> <p>- porque mãe?</p> <p>- porque é pririgoso filho ai mãe tabon vai mas eu e meus primos desobedecemos e fomos chegando la nós pedimos para o dono deichar agente pescar ai o mosso disse – pode pescar meninos eu deicho sin ai nós estavamos pescando e a nossa mãe chegou e gritou! matheus você vai apanhar e o matheus levou um susto. E caiu no rio e ele estava ce afogando desesperadamente e a cabeça dele estava sumindo no rio.</p> <p>ai amãe dele ligou para o resgate e o resgate estava demorando e o dono do pesquero que era um esselente nadador pulou no rio e salvou o matheus. E o matheus estava passando mal e nós levamos ele para o 24 horas e no ceguinte dia nós marcamos um churrasco e comemoramos muito.</p>

Relendo o meu *conto* – caracterização de personagens e cenário:

	Personagens	Cenário
O que está bom? ☺	Existem vários personagens: eu, meus primos, nossas mães. Também coloquei o dono do pesqueiro no final da história.	Está bom o local que eu escolhi para a história: chácara com piscina e com rio
O que precisa ser melhorado? ☹	Eu preciso melhorar os personagens, porque eu não coloquei as características deles, ficou meio sem sentido.	Colocar detalhes, mostrar a natureza etc. Eu esqueci de escrever a palavra rio no começo do texto, não mostrei que ele era grande e perigoso.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

O aluno L.F.S.S., ao reler seu *conto*, percebeu que a caracterização das personagens não tinha sido elaborada, tampouco a descrição do cenário no qual acontece a história. Durante a aula, ele demonstrou muito desejo de reescrever o texto, porque ficou preocupado pensando que faltavam elementos para os leitores entenderem a narrativa. Com atitudes assim, ficou nítido para nós como a *visualização* e a *inferência* colaboram na formação de leitores e que, tais leitores, em trabalhos intencionais e reflexivos com a produção textual, compreendem com agilidade a estrutura e os conteúdos que são constituintes do gênero textual *conto*.

4.4 Atividade modular 5: Linguagem no *conto*: discurso direto e indireto; pontuação; coesão

Amparados nos resultados das *produções iniciais*, desenvolvemos a atividade modular 5 para refletirmos com os alunos a respeito da língua que se escreve, ou seja, de marcas características da escrita, como uso de pontuação, organização do discurso direto, início do parágrafo com letra maiúscula etc. Além disso, reconhecíamos a necessidade de proporcionar aos estudantes a ampliação do uso de pronomes, sinônimos e elipses a fim de evitar repetições demasiadas nos *contos*.

QUADRO 40 – Atividade modular 5:

Linguagem no *conto*: discurso direto e indireto; pontuação; coesão

Objetivo da atividade	<p>Reconhecer a fala do personagem e a fala do narrador, distinguindo-as e utilizando os elementos linguísticos convencionais para elaboração do discurso direto e do discurso indireto, para organização da linguagem que compõe o <i>conto</i> – N4.</p> <p>Ampliar o conhecimento do aluno sobre os recursos da pontuação, articulando-os à criação de sentido no <i>conto</i> – N4.</p> <p>Compreender e utilizar adequadamente recursos coesivos como os pronomes, os sinônimos e a elipse, para colaborar na construção da coerência do <i>conto</i>, evitando repetições desnecessárias – N4.</p>
-----------------------	--

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Silva e Brandão (2011, p. 120) destacam que “desde os primeiros anos de escolaridade, a criança é exposta, formal ou informalmente, à leitura de textos que utilizam a pontuação. Porém parece que o aprendiz nem sempre se dá conta de seu uso e função no interior do texto”. No caso dos 26 alunos envolvidos na *pesquisa-ação*, 24 deles não utilizaram a pontuação adequada na *produção inicial*; faltavam: ponto-final, vírgulas, travessão, dois-pontos. Além disso, muitos alunos, por desconhecerem o valor da pontuação, não faziam distinção entre letras maiúsculas e minúsculas no interior dos parágrafos. A atividade proposta consistiu, primeiro, em compreender a função da pontuação no sentido dos textos. Assim, retomamos dois trechos de *contos* lidos: um de “Ele é o cão” e outro de “As aventuras de João Grilo”. Colocamos os trechos na lousa (nos quais havia vírgula, ponto-final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, dois-pontos e travessão) e perguntamos para a turma como a pontuação ajudava a entender o texto. Seguem alguns exemplos das reflexões construídas com os estudantes.

Professora: Vamos pensar em como a pontuação ajuda o leitor a entender o texto, vejamos um trequinho do conto “Ele é o cão”: “– Eles mataram minha mãe! – tornou a gritar, apontando para os cães, que pulavam e saltavam procurando alcançá-lo no alto da árvore. – Pobrezinha, seu coração não aguentou!”. Por que cada sinal de pontuação foi usado?

Para o aluno B.M.O., o “tracinho do começo” é para mostrar que o personagem Pedro Malasartes começou a falar e depois parou de falar e o narrador apareceu.

Professora: Como é o nome desse tracinho?

A aluna D.S.S. disse que era travessão.

Professora: Muito bem! No final da fala do personagem que sinal apareceu?

A mesma aluna afirmou que era o sinal de exclamação, porque o Pedro não tinha falado em tom normal de voz, ele tinha gritado, porque estava com medo.

Professora: Será que toda vez que aparece exclamação é porque alguém está gritando? Vamos comparar com um trechinho do *conto* “As aventuras de João Grilo”: “– Vai trabalhar, filho! – dizia o pai.”. O pai do João está gritando com ele?

Para a aluna I.P.A., o pai não estava gritando, mas sim dando um conselho para o filho, com uma voz de carinho.

Professora: Então, o que podemos concluir sobre o uso do ponto de exclamação? Quando ele pode ser usado? O que ele ajuda no sentido do texto?

A aluna D.S.S. concluiu que toda vez que alguém fala algo com alegria, ou com tristeza, com raiva, o ponto de exclamação ajuda a mostrar esse jeito de falar do personagem.

Reflexões como as mencionadas anteriormente foram construídas com a turma para compreender o uso dos sinais de pontuação. Além disso, com a ajuda de uma gramática disponível na escola elaboramos, coletivamente, na lousa, um quadro de sistematização no qual definimos o uso da pontuação.

QUADRO 41 – Para que serve a pontuação?

Sistematização feita com a turma a partir das reflexões realizadas em aula e com o apoio da *Gramática: Português Fundamental* (2001, p. 336-344), de Douglas Tufano. Os exemplos citados foram criados pelos alunos.

Sinal de pontuação	Para que serve?
Vírgula	<ul style="list-style-type: none"> – Para separar elementos de uma lista ou várias ações. Ex: Os alunos, professores, funcionários e diretor visitaram a Cidade da Criança. / Matheus acordou cedo, fez a lição de Ciências, assistiu televisão, almoçou e depois veio para a escola. – Para separar o vocativo (quando alguém é chamado na frase). Ex: Maria, faça a lição./ A lição, meus colegas, é sobre verbo. – Para separar uma explicação sobre alguém ou alguma coisa (aposto). Ex: Heloísa, filha de Paula, estuda no 6º ano. / O livro, que está no chão, é do Leonardo. – Para separar uma indicação de tempo e de lugar que apareçam no começo da frase. Ex: Na semana passada, o professor de Educação Física faltou. / No pátio da escola, foi feita a festa junina.
Ponto-final	– Para marcar o fim de uma frase. Ex: Lorena e Igor moram no mesmo bairro.
Ponto e vírgula	– Para separar elementos ou ações (igual à vírgula), mas pode ser usado em frases maiores ou em ações feitas por personagens diferentes. Ex: Na semana passada, eu fui ao shopping com minha mãe; fui ao campinho com meu pai; participei da festa de aniversário do meu amigo; estudei bastante e fiz a lição de casa. / A rainha definhava a cada dia; a camponesa ficava gordinha e rosadinha.
Ponto de interrogação	– Para finalizar uma pergunta. Ex: Em que dia a merenda será pão com salsicha?
Ponto de	– Para finalizar uma frase que expressa emoção (raiva, espanto, alegria etc).

exclamação	Ex: O suco está delicioso!
Dois-pontos	– Para introduzir uma fala de personagem. Ex: O rei falou: – Para introduzir uma explicação. Ex: Gosto muito de doces: bala, chocolate, refrigerante e sorvete.
Travessão	– Para indicar a fala de um personagem. Ex: – Preciso encontrar a cura para a minha rainha. – Para destacar alguma explicação no meio da frase (aposto). Ex: A Dolores – responsável pela limpeza da escola – pintou o cabelo de preto.
Aspas	– Para indicar a fala de alguém, sem usar travessão e na mesma linha do narrador. Ex: O Malasartes falou: “Vou enganar o fazendeiro”. – Para destacar uma palavra no meio da frase, com sentido de ironia ou de muita importância. Ex: Quem foi o “inteligente” que derrubou o suco em cima do caderno? /A professora marcou “prova” para o final do mês.
Reticências	– Para indicar que o personagem ficou pensando ou que uma lista de ações não tinha acabado. Ex: Não sei se vou à festa... / Amanhã minha mãe vai ao centro da cidade para pagar contas, comprar tinta de cabelo, arrumar o tênis do meu irmão...
Parênteses	– Para fazer um comentário ou uma explicação no meio da frase, sem usar a vírgula. Ex: Fabiano (aluno do 7º ano) é irmão do Marcos.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Em seguida, entregamos aos alunos quatro trechos de *contos* lidos nas aulas anteriores, os quais estavam impressos, sem pontuação e digitados em letra minúscula. O desafio era pontuar e grafar em letra maiúscula segundo a necessidade de construção do sentido. O fato de eles já conhecerem o enredo foi um facilitador, pois sabiam o sentido a ser construído em cada trecho e poderiam pontuar pensando em como garantir a coerência geral. G.A.S., por exemplo, em um dos trechos do conto “O caso do espelho” propôs a pontuação predominantemente com pontos de exclamação, justificando que a mulher estava muito nervosa com a possibilidade de seu marido ter uma amante, portanto, as emoções poderiam ser manifestadas com o ponto de exclamação. Já a aluna L.V.F.G. preferiu usar mais as vírgulas, alegando que a mulher teria dito muitas frases na sequência e que seria melhor separar apenas com vírgulas para mostrar que ela falou tudo bem rápido; a aluna usou também os dois-pontos para fazer uma explicação. Notamos que o trabalho com a reflexão sobre o sentido da pontuação ajudou os estudantes a compreenderem a necessidade de usar tais marcas da língua escrita.

QUADRO 42 – Pontuação no *conto*

Trecho do *conto* “O caso do espelho” sem pontuação:

– Ah meu Deus é o retrato de outra mulher meu marido não gosta mais de mim a outra é linda demais que olhos bonitos que cabelo solta que pele macia a diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu

Trecho pontuado pelo aluno G.A.S.:

– Ah, meu Deus! É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabelo solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

Justificativa: Eu escolhi o ponto de exclamação, porque a mulher quando viu ela mesma no espelho, mas não sabia que era ela, pensou que o marido tinha a foto de uma amante, então a mulher ficou muito nervosa e falou um monte de coisas com muita raiva e medo de perder o marido. Então o ponto de exclamação serve para mostrar os sentimentos da mulher.

Trecho pontuado pela aluna L.V.F.G.:

- Ah, meu Deus, é o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim, a outra é linda demais: que olhos bonitos, que cabelo solta, que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

Justificativa: Na minha opinião, a mulher ficou muito nervosa e saiu falando tudo bem depressa e chorando, então eu separei as falas dela com a vírgula. Quando ela termina uma frase, aí eu coloco ponto de exclamação, porque ela está emocionada, mas quando ela vai explicar o jeito que é a mulher que ela vê na foto (espelho) eu coloquei dois-pontos, porque aprendi na gramática que essa pontuação vem antes da fala de um personagem ou antes de uma explicação.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Em seguida, aproveitando o recente estudo sobre a pontuação, propusemos um olhar pormenorizado para o discurso direto e para o indireto, haja vista a constatação de 21 produções iniciais com dificuldades de separar a manifestação dos personagens das expressões do narrador. Acreditávamos que esse seria o momento propício de resgatar oralmente as aquisições feitas na atividade modular 1 (quando os estudantes refletiram sobre o tempo verbal no *conto*: presente do Indicativo para a fala dos personagens e pretérito, geralmente imperfeito do Indicativo, para o narrador), para associar tais saberes ao uso da pontuação (dois-pontos e travessão).

Depois da retomada oral das manifestações de tempo verbal nos diferentes discursos, entregamos aos alunos quatro trechos (com diálogos entre personagens e manifestações do narrador) de *contos* lidos até o momento. Estavam tais excertos digitados (de cada texto), amontoadas em um único parágrafo e sem o uso de dois-pontos e travessão. A atividade proposta consistia em reescrever os trechos, aplicando as convenções da língua escrita.

O aluno M.J.L.F.P., por exemplo, no trecho referente ao *conto* “Carne de língua”, escolheu três cores distintas para marcar as manifestações do narrador, do rei e do cozinheiro, respectivamente: preto, azul e verde. Em primeiro lugar, todos os alunos leram os trechos e identificaram, com uma cor distinta, cada interlocutor que se manifestava. Depois, eles reescreveram o trecho, aplicando a organização dos parágrafos e usando dois-pontos e travessão, quando necessários. Tal atividade foi realizada individualmente, no entanto, promoveu grande interação na sala de aula, pois os alunos conversavam com seus colegas para terem certeza de que personagens estavam no trecho e para discernir onde usar a pontuação relativa ao discurso direto.

QUADRO 43 – Discurso direto no *conto*

Trecho do *conto* “Carne de língua” sem as marcas do discurso direto:

A situação era de vida ou morte. O rei, mesmo achando aquilo meio estranho, agradeceu ao homem do campo e foi correndo de volta para o castelo. Chegando lá, mandou chamar imediatamente à sua presença o cozinheiro real. Cozinheiro, prepare já um imenso sopão com carne de língua de tudo o que é animal vivente na Terra. O quê? Como assim, Vossa Majestade? Você ouviu direito! Carne de língua de todos os animais do reino! Corra, porque a rainha não pode mais esperar. O cozinheiro foi chamar os caçadores do reino. Passadas algumas horas, ele tinha à sua frente línguas de cachorro, gato etc.

Trecho organizado pelo aluno M.J.L.F.P.:

Legenda: narrador – cor preta; rei – cor azul; cozinheiro – cor verde

A situação era de vida ou morte. O rei, mesmo achando aquilo meio estranho, agradeceu ao homem do campo e foi correndo de volta para o castelo. Chegando lá, mandou chamar imediatamente à sua presença o cozinheiro real.

– Cozinheiro, prepare já um imenso sopão com carne de língua de tudo o que é animal vivente na Terra.

– O quê? Como assim, Vossa Majestade?

– Você ouviu direito! Carne de língua de todos os animais do reino! Corra, porque a rainha não pode mais esperar.

O cozinheiro foi chamar os caçadores do reino. Passadas algumas horas, ele tinha à sua frente línguas de cachorro, gato etc.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Tal atividade nos fez refletir sobre o que Cardoso (2008) discute acerca da influência da oralidade sobre a escrita, no que se refere à pontuação, pois a pesquisadora aponta a necessidade de o aluno aprender a transformar a língua falada em língua escrita, por meio de um planejamento que contemple a textualização, ou seja, como transformar ideias em registro gráfico. Enquanto preparávamos a atividade para os alunos pensávamos se ela não seria muito

simples e se seria capaz de favorecer a aprendizagem, uma vez que partiríamos de textos já lidos. Quando eles começaram a fazer a atividade, esta não lhes pareceu tão simples, embora os trechos dos *contos* já fossem conhecidos e os alunos soubessem falar sobre o enredo de cada um deles; no momento de materializar os aspectos da língua escrita houve na sala uma necessidade de confirmar com o colega se realmente era ali que deveria ser inserido o travessão. Ficou evidente para nós que era a primeira vez que aqueles estudantes pensavam sobre o uso do discurso direto e suas marcas gráficas.

Para finalizar a reflexão sobre o discurso direto, cada estudante voltou à sua *produção inicial* e avaliou o que estava adequado ou o que precisaria de alteração. O estudante B.M.O. refletiu sobre a falta de travessão e dois-pontos ao longo de todo seu texto, a ponto de haver prejuízo de compreensão para o leitor do *conto*. O aluno L.R.F.S. compreendeu que tinha usado travessão indevidamente nas manifestações do narrador, não tinha usado verbos no pretérito e que, por isso, o texto não atenderia à estrutura de um *conto*. Dessa maneira, vimos se manifestar a análise linguística na aula (GERALDI, 2011), pois os alunos começaram a pensar na relação entre o elemento gráfico e o sentido no texto, transformando-se em leitores do próprio texto, para que possam, durante a *produção final*, reescrevê-lo.

QUADRO 44 – Relendo o próprio texto para encontrar o discurso direto

Você já aprendeu que o uso do discurso direto (marcado pelo travessão) ajuda a separar a fala dos personagens da fala do narrador. Agora é hora de rever sua <i>produção inicial</i> e perceber se você usou adequadamente o discurso direto (pense na pontuação e no uso dos verbos).		
Aluno	O que está bom? ☺	O que pode ser melhorado? ☹
B.M.O.	Não gostei do jeito que escrevi, fiz tudo misturado.	Eu não pus travessão quando o personagem fala. Eu também não coloquei os dois-pontos quando o narrador anuncia que o personagem vai falar. Eu acho que o leitor não vai entender meu texto, porque tudo junto atrapalha o entendimento.
L.R. F. S.	Eu coloquei o travessão nas falas dos personagens, só que eu coloquei o nome do personagem na fala dele e isso não precisava. Nos <i>contos</i> lidos na aula eu vi que não é do jeito que eu fiz, eu tenho que mudar a forma do meu texto.	Em algumas palavras eu coloquei travessão, mas não era fala de personagem, era fala de narrador. Ficou confuso e eu não prestei atenção nos verbos, usei tudo no presente, até os trechos do narrador.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

A última etapa da atividade modular 5 envolveu os seguintes mecanismos coesivos: pronomes, sinônimos e elipses. Conforme já mencionamos nesta tese, Koch (2000) organiza a coesão em referencial e sequencial, sendo que os pronomes, elipses e sinônimos estão na primeira (por se referirem a algo que foi dito ou será mencionado no texto). Embora existam outros mecanismos coesivos, na *pesquisa-ação* elegemos esses três para o trabalho em sala de aula, visto que a utilização deles pelos estudantes não foi intensa na *produção inicial* e por considerarmos que são essenciais para a melhoria das produções dos *contos*, ajudando na textualização à medida que se apresentam como alternativa para evitar as repetições não estilísticas, as quais são fruto de baixo domínio vocabular/linguístico.

Nossa intenção era proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre os processos coesivos lendo com eles trechos de textos cheios de repetição, que seriam reescritos coletivamente, a fim de compreender o uso de pronomes (especialmente os pessoais do caso reto), o uso de elipse e de sinônimos. Propusemos dois excertos de contos preparados intencionalmente para conterem repetição e mediamos a reflexão dos alunos para que percebessem como pronomes, elipses e sinônimos são recursos linguísticos que melhoram a clareza do texto e ajudam na formação de sequências de sentido (KOCH, 2013). Depois de realizada essa ação conjunta na lousa, cada estudante recebeu três trechos com repetições para tomar decisões autônomas e realizar a coesão nos textos. O aluno V.H.S.O., por exemplo, utilizou os recursos coesivos com tranquilidade, tendo se destacado na turma ao sugerir aos colegas que consultassem o dicionário para encontrar sinônimos. O próprio estudante encontrou no verbete “rei” a opção “monarca” e no verbete “camponês”, “plebeu”.

QUADRO 45 – Evitando repetições desnecessárias: coesão textual

Atividade realizada pelo aluno V.H.S.O.

Agora que você já sabe que muitas repetições podem prejudicar a clareza e o sentido do conto, leia os trechos a seguir e substitua as repetições excessivas por pronomes, por sinônimos ou realizando uma elipse.

Trechos com repetição:

- 1) Existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha. Depois do casamento, a rainha foi morar no castelo do rei. Assim que a rainha entrou lá, a rainha ficou misteriosamente doente. A rainha definhava a cada dia. O rei mandou chamar os melhores médicos, mas os melhores médicos não descobriram a causa da doença da rainha.
- 2) O dono da loja sorriu. O dono da loja explicou de novo. Aquilo era só um espelho. O homem quis saber o preço. O dono da loja sacudiu os ombros, embrulhou e vendeu o espelho, baratinho.
- 3) O camponês morava em uma cabana bem longe do castelo do rei. O camponês era um

experiente contador de histórias. O camponês ensinou ao rei que as mulheres ficam felizes e saudáveis quando escutam histórias. O rei, no primeiro momento, não tinha entendido a lição ensinada pelo camponês, por isso a rainha quase morreu. O rei, em vez de contar histórias, mandou preparar um sopão com carne de língua de diferentes animais. Depois, o rei entendeu que o camponês estava ensinando o rei a contar boas histórias.

Respostas do aluno:

Legenda: pronome – cor azul; sinônimo – cor verde; elipse – Ø

1) Existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha. Depois do casamento **ela** foi morar no castelo Ø. Assim que Ø entrou lá, a **mulher** ficou misteriosamente doente. Ø Definhava a cada dia. O **dono da coroa** mandou chamar os melhores médicos, mas **eles** não descobriram a causa da doença Ø.

2) O dono da loja sorriu. Ø Explicou de novo. Aquilo era só um espelho. O homem quis saber o preço. O **comerciante** sacudiu os ombros, embrulhou e vendeu o espelho, baratinho.

3) O camponês morava em uma cabana bem longe do castelo do rei. O **homem do campo** era um experiente contador de histórias. **Ele** ensinou ao rei que as mulheres ficam felizes e saudáveis quando escutam **narrativas**. O **monarca**, no primeiro momento, não tinha entendido a lição ensinada pelo **simples homem**, por isso a rainha quase morreu. O **marido**, em vez de contar histórias, mandou preparar um sopão com carne de língua de diferentes animais. Depois, o rei entendeu que o **plebeu** estava ensinando Ø a contar boas histórias.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Na atividade modular 5, oferecemos aos alunos momentos de aprendizagem sobre algumas marcas específicas da língua escrita, como a pontuação e a organização gráfica do discurso direto. Além disso, refletimos com eles acerca de aspectos essenciais de coesão textual, uma vez que tais mecanismos ajudam na organização do sentido no *conto*. Ficamos bastante impressionados com as reações dos alunos ao longo da atividade, pois, embora matriculados no 6º ano, pareceu-nos que a maioria deles nunca tinha pensado sobre a pontuação, sobre a maneira de organizar o discurso direto e de usar sinônimos e elipses no texto. Foi notória a empolgação da turma diante da aprendizagem em construção. Resgatamos, assim, a singularidade dos *módulos* da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), pois eles permitem estudar um a um os elementos constituintes do gênero textual em foco, a respeito dos quais os estudantes demonstraram menor domínio na *produção inicial*, ampliando os saberes dos alunos-autores, com vistas à *produção final*.

4.5 Atividade modular 6: Planejando o *conto*

Para finalizar a etapa dos *módulos* da *Sequência Didática*, realizamos com os alunos a atividade 6, cujo objetivo era planejar o *conto*, colocando em movimento todos os saberes construídos ao longo das atividades modulares e preparando os estudantes para a (re)escrita do *conto*.

De acordo com os autores do procedimento *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 106), os *módulos* preveem uma finalização “com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero”; assim, optamos por elaborar com a turma um roteiro de planejamento do *conto*.

QUADRO 46 – Atividade modular 6: Planejando o *conto*

Objetivo da atividade	Capitalizar as aquisições feitas ao longo dos módulos, planejando um roteiro de <i>conto</i> com a definição do contexto de produção, previsão dos conteúdos narrativos, plano geral do <i>conto</i> e previsão de uso da linguagem – N1, N2, N3 e N4.
-----------------------	--

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

O roteiro foi criado coletivamente com os estudantes: perguntamos a eles o que era necessário garantir no *conto* e fomos anotando na lousa os aspectos mencionados pela turma. Os alunos iniciaram a construção do roteiro destacando o contexto de produção, pois consideraram que o ponto de partida para a escrita é saber o gênero textual que será escrito, para quem se destina a produção e onde o texto será publicado. Imediatamente eles resgataram a informação de que (re)escreveriam um *conto* para alunos da escola (6º e 7º anos e alguns familiares) e que publicariam o *conto* na coletânea da turma.

Após essa definição do contexto, os alunos consideraram importante que o roteiro explicitasse os elementos da narrativa: personagens, narrador, tempo, cenário, enredo. À medida que mencionavam os elementos, perguntávamos a eles que aspectos eram necessários garantir para que o *conto* pudesse ser elaborado adequadamente. Com relação aos personagens, os alunos indicaram que era preciso zelar por um personagem principal e até três secundários, e comentaram que o *conto* é um texto curto; portanto, colocar um monte de personagens para agir na história poderia deixar o texto longo demais. Além disso, enfatizaram que os personagens deveriam receber características físicas e psicológicas para mostrar o motivo de eles tomarem algumas atitudes na história.

Quanto ao narrador, indicaram que era preciso definir se ele participaria da história ou não, pois se fosse personagem teria de usar os verbos na 1ª pessoa do singular ou do plural e alguns pronomes, como “eu, nós, meu, nosso”. Além disso, os estudantes definiram que era preciso garantir a passagem do tempo na narrativa, para que o personagem principal pudesse agir e resolver o problema; pensaram, portanto, em garantir dois momentos: um para mostrar a chegada do problema e outro para mostrar as ações acontecendo até que tudo esteja resolvido.

Para construir o cenário, apontaram a necessidade de criar no máximo dois lugares onde os personagens vão enfrentar problemas e encontrar a solução, porque mais do que isso já comprometeria a brevidade do *conto*. A estudante T.M.P.M. fez menção ao *conto* “Carne de língua”, no qual os personagens ora estão no castelo ora estão na casa do camponês. Também mencionaram que todo cenário precisa ser apresentado com suas características para ajudar o leitor a visualizar o local da história.

Destacaram que o *conto* precisa de um enredo interessante que seja organizado em três atos: 1. situação inicial, 2. conflito e ações, 3. situação final/resolução. Nesse momento, pedimos que os alunos explicassem como deveria ser elaborado cada um dos atos e, mediante nossas intervenções eles definiram o seguinte: na situação inicial, seriam elaborados até dois parágrafos, mostrando onde e quando a história acontece, com destaque para a vida do personagem principal antes de o problema acontecer, depois poderiam ser apresentados outros participantes da história, além disso, o *conto* poderia ter uma fórmula de lançamento. O conflito/desenvolvimento seria a maior parte do *conto*, poderia ter quatro parágrafos (ou mais), apresentaria o problema vivido pelo protagonista e até três ações realizadas na tentativa de resolver o conflito; somente na última é que tudo daria certo. Nesse momento, os personagens poderiam conversar entre si, portanto, caberia o uso do discurso direto. Na situação final/resolução, haveria ao menos um parágrafo mostrando como a vida do herói voltou a ter paz e poderia ser usada uma fórmula de fechamento. O aluno G.A.S. lembrou-se de destacar o melhoramento, porque, no *conto* “Ele é o cão”, Malasartes consegue sepultar a mãe e ainda ganha dinheiro do fazendeiro; no *conto* “Carne de língua”, o rei salva a rainha e ainda aprende sobre a importância de contar histórias; no *conto* “As aventuras de João Grilo”, o personagem se livra da morte e ainda se casa com a princesa.

Ao final do roteiro, os alunos consideraram que era necessário ter um espaço para indicar o título do *conto*, que deveria ser bem interessante para atrair o leitor.

Com o intuito de ajudar os alunos a enxergarem o funcionamento do roteiro em um exemplar do gênero textual, ou seja, perceberem que existe necessidade de planejar para que o *conto* seja realizado adequadamente, levamos para a sala de aula o *conto* “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”⁴¹, de Ricardo Azevedo. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62), esse tipo de ajuda oferecida com um texto do mesmo gênero é conhecido como “modelo de referência; um auxiliar da memória, que traga a lembrança das principais dimensões que devem ser levadas em conta durante a escrita do texto”.

O *conto* narra a história de duas irmãs, Boa-Sorte e Riqueza, as quais resolvem ajudar um homem (muito pobre, trabalhador e mal remunerado) a mudar de vida; contudo, elas não se entendem e Riqueza acha que sozinha pode fazer a vida do homem e de sua família se transformar. Por três vezes, ela dá dinheiro ao homem, o qual sempre perde injustamente seu presente e passa por muitos perigos, chegando à casa sempre pobre e tendo de retornar ao trabalho pesado no dia seguinte. Até que de tanto ver o insucesso de suas ações, Riqueza decide contar com a ajuda de sua irmã Boa-Sorte, que, por sua vez, aceita a parceria e ajuda o homem a reencontrar tudo o que tinha perdido. Portanto, o homem, com a ajuda das duas irmãs, passa a ter sorte e riqueza; assim termina a história de maneira feliz e Riqueza aprende que precisa da irmã Boa-Sorte para ajudar as pessoas.

Pedimos que os alunos se sentassem em duplas e realizassem a leitura do texto, com o objetivo de identificar como seria possível preencher o roteiro feito pela turma a partir do texto de Ricardo Azevedo, buscando também semelhanças e diferenças entre a estrutura que a turma definiu e a utilizada pelo referido autor. Fizemos a socialização oral dos resultados dessa atividade, a qual promoveu bastante interação na classe. Os alunos reconheceram com muita facilidade os três atos da narrativa no *conto*, bem como a caracterização de personagens e cenário, destacaram também o uso do discurso direto e confirmaram que o roteiro daria conta de ajudar no planejamento do texto, porque fazia pensar sobre a estruturação básica do *conto*.

Quanto às diferenças, os estudantes perceberam que tinham proposto uma estruturação menor para o texto (aproximadamente sete parágrafos e até três ações para resolver o problema), enquanto Ricardo Azevedo fez oitenta e nove pequenos parágrafos repletos da presença de discurso direto, com quatro ações na tentativa de resolver o problema de pobreza do homem e da arrogância da Riqueza. Os alunos se reconheceram como alunos-autores (TAUVERON, 2014), pois compreenderam que não tinham de elaborar um *conto* igual ao que

⁴¹ Texto disponível nos anexos desta tese (p. 291).

o renomado escritor Ricardo Azevedo produz, mas poderiam, na condição de aprendizes, escrever, para seus pares e seus familiares, um texto que atendesse às características do gênero textual *conto* e que pudesse compor a coletânea da turma, como demonstração da aprendizagem e realização da função social da produção de texto (GERALDI, 2011).

Depois de todas essas reflexões, cada estudante, por fim, teve a oportunidade de estar diante do roteiro do planejamento do *conto*, para esboçar suas ideias principais em atendimento à estrutura do gênero textual. Eles olharam novamente para a *produção inicial* e pensaram em como poderiam reescrevê-la ou escrever outro texto. A seguir está o planejamento elaborado pelo aluno L.R.F.S., cuja *produção final* será analisada no próximo capítulo desta tese.

QUADRO 47 – Roteiro para planejar o *Conto*

ROTEIRO DE PLANEJAMENTO DO CONTO		
Aluno: L.R.F.S.		
CONTEXTO DE PRODUÇÃO		
O que vou escrever?	Um <i>conto</i>	
Para quem?	Alunos de 6º e 7º anos da escola e pessoas de nossas famílias	
Onde será publicado?	Coletânea de <i>contos</i> dos alunos do 6º ano A	
ELEMENTOS DA NARRATIVA		
P E R S O N A G E N S	Quem será o personagem principal? Como ele será (física e psicologicamente)?	O Rei Ele vai ser um rei magro, grande e meio maluco, com uma coroa grande. Vai ser bom e amar animais.
	Além do personagem principal, quais serão os outros personagens (até 3)? Quais suas características?	1. Camponês – vendedor de comida 2. Rainha – elegante, estilosa, odeia animais 3. Dono da loja – vendedor de animais

N A R R A D O R	Foco narrativo: 1ª pessoa () 3ª pessoa (X)	O narrador não vai participar da história.	
T E M P O	Quanto tempo se passará na história (dias, meses, anos) – até 2 momentos?	Alguns meses 1º momento – Um animal vai para o castelo – confusão 2º momento – Depois de alguns meses, a Rainha vai gostar de animais	
C E N Á R I O	Em que lugar acontecerá a história (até 2)? Como será este espaço?	No castelo. É um lugar grande, de pedra, tem três andares, é bonito.	
E N R E D O 3 A T O S	Situação inicial	1º § – Quando? – Em que lugar? – Quem é o personagem principal? – Como vivia o personagem principal antes do problema?	Era uma vez. Num castelo. O Rei. Ele vivia feliz com sua esposa.
		2º § – Quem são os outros personagens? – Como vivem antes do problema?	A Rainha, o camponês e o dono da loja. Todos viviam em harmonia. Cada um na sua casa.
	Conflito + desenvolvimento (ações) Lembre-se de colocar personagens para conversar	3º § Qual será o problema que afetará a estabilidade da situação inicial? A quem o problema afetará? Que transtornos o problema trará?	O Rei vai levar um cachorro para o castelo, como a Rainha não gosta de animais, vai surgir um conflito.
		4º § Qual será a 1ª ação do personagem principal para tentar resolver o problema? Quando isso foi feito? Com quem? Apresente a ação e se houve resultado.	O Rei explicará para a Rainha que o cachorro vai obedecer certinho as ordens, porque é treinado. Mas não vai dar certo, porque o cachorro vai rasgar um vestido da rainha.
		5º § Qual será a 2ª ação do	O Rei fala que dessa

aqui nas ações – Discurso direto – uso de travessão		personagem principal para tentar resolver o problema? Quando isso foi feito? Com quem? Apresente a ação e se houve resultado.	vez o cachorro vai obedecer, porque ele vai cuidar do bicho, mas o Rei se descuida e o cachorro apronta de novo. Não vai dar certo ainda.
	6º §	Qual será a 3ª ação do personagem principal para resolver o problema? Quando isso foi feito? Com quem? Apresente a ação e o resultado .	O cachorro vai salvar a rainha da morte
Situação final (com melhoramento)	7º §	Como a situação voltou à estabilidade? Qual o melhoramento para o personagem principal? Como tudo terminou?	A Rainha vai aceitar o cachorro e gostar de animais. A paz vai voltar ao castelo.
Qual será o título do seu texto? O rei com seus problemas			

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

A realização da atividade modular 6 permitiu-nos uma visão global dos primeiros resultados de aprendizagem dos alunos, porque ouvi-los, sugerindo itens para compor o roteiro de planejamento textual com base nas características dos *contos* lidos e das atividades realizadas, nos indicou que a oferta de intervenções pedagógicas nos *módulos* da *Sequência Didática* serviram para alargar os saberes dos estudantes.

Quando os alunos iniciaram o roteiro apontando a necessidade de definir o contexto de produção, certamente evocaram as aprendizagens construídas na atividade modular 1, intitulada “O gênero textual *conto*”, porque nela, com o auxílio da *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio* (GIROTTI; SOUZA, 2010), os alunos leram e analisaram diferentes gêneros textuais para compreenderem qual a função social do *conto*, quem o produz etc. Também foi nessa atividade que as fórmulas de lançamento e de encerramento foram tematizadas, sendo apontadas pelos alunos no roteiro como possibilidades, respectivamente, para a situação inicial e para a resolução.

O trabalho com as atividades modulares 2 e 3, “Os três atos da narrativa e os elementos da narrativa” e “As ações no conto”, proporcionou condições para que os alunos indicassem no roteiro a singularidade dos elementos da narrativa, definidos em razão da brevidade do conto e entendidos com o apoio da *Estratégia de Leitura: questionamento* (GIROTTI; SOUZA, 2010), pois com ela foi possível refletir sobre as características dos

personagens e também sobre as ações deles ao longo do enredo. Ademais, quando os estudantes (além de apontarem que no roteiro de planejamento deveria constar a situação inicial, a complicação/desenvolvimento e a resolução) definiram três ações para compor a jornada do personagem no desenvolvimento até a resolução do problema, vimos se manifestar a aprendizagem construída com a ajuda das *Estratégias de Leitura: sumarização e síntese* (GIROTTTO; SOUZA, 2010), haja vista a oportunidade de compreensão que elas proporcionam ao leitor sobre a progressão das ações na narrativa, tornando evidentes os acontecimentos no enredo.

No roteiro de planejamento do conto, os alunos fizeram questão de apontar a necessidade de descrever personagens e cenário. Esta aprendizagem é fruto da atividade modular 4, “Caracterizando personagens e espaço no conto”, realizada com a parceria das *Estratégias de Leitura: inferências e visualização* (GIROTTTO; SOUZA, 2010), as quais ajudaram os alunos a compreenderem como torna-se importante, para o sentido do texto, construir personagens física e psicologicamente identificados e cenários bem apresentados.

O zelo dos alunos em apontar no roteiro a necessidade de organizar o texto em parágrafos e de utilizar o discurso direto nas manifestações dos personagens evidencia resultados dos estudos feitos durante a atividade modular 5, “Linguagem no conto: discurso direto e indireto; pontuação; coesão”, a qual priorizou a reflexão sobre marcas/organizações típicas da língua escrita.

O resultado parcial do desenvolvimento de todas as atividades modulares pôde ser visto na atividade 6, porque os alunos desenvolveram uma linguagem técnica relativa ao gênero, capitalizando as aquisições (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), sendo capazes de reconhecer e listar intencionalmente os elementos que constituem o *conto*. Ao longo das atividades modulares anteriores, refletiram sobre o gênero e analisaram a própria *produção inicial*, reconhecendo nela potencialidades e fragilidades passíveis de alteração. Cabe-nos, agora, analisar os resultados manifestos na escrita, por meio da *produção final*.

5 MÓDULOS: APRENDIZAGEM TEXTUAL

Depois de os alunos terem passado pela etapa dos *módulos*, realizaram a *produção final*, cujo planejamento aconteceu com a utilização do roteiro elaborado pela turma durante a atividade modular 6. Nesse momento, cada aluno retomou sua *produção inicial* e a partir das considerações postas no roteiro buscou caminhos para textualizar o *conto*.

Dos 26 estudantes envolvidos na *pesquisa-ação*, metade optou por reescrever o mesmo *conto* apresentado na *produção inicial*, pois considerava o enredo interessante e julgava que era possível fazer ajustes ao texto, a partir das características do gênero estudadas nos *módulos*. Os 13 alunos restantes abandonaram o projeto inicial, pois queriam narrar outra história, com novos acontecimentos. Dentre os que mudaram o tema está L.R.F.S., de quem mostramos o planejamento textual no capítulo anterior desta tese. Na *produção inicial*, ele tinha escrito uma sequência dialogal (com problemas de sentido) entre personagens típicos de jogos eletrônicos. Quando perguntamos o motivo da alteração, relatou que na primeira vez tinha escrito uma história confusa, que não se parecia com um *conto*, mas que agora, depois de ler vários *contos* e pensar no que tinha escrito, ficou com vontade de contar uma história de um rei e uma rainha, parecida com a do *conto* “Carne de língua”, do qual gostou muito. O aluno, então, produziu um *conto* relatando as dificuldades vividas por um rei que ama cachorros e uma rainha que não gosta de animais, até que ela é salva por um cachorro e passa a valorizar o bicho. Quanto à etapa de produção final, Marcuschi (2008, p. 216) comenta:

Nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial. [...] Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno. Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido.

Outro estudante que alterou o projeto inicial influenciado nitidamente pelas leituras feitas ao longo dos *módulos* foi V.H.S.O., que tinha feito uma história incompleta de uma cobra no sítio, mas na *produção final* preferiu contar a narrativa de um rei e um homem simples: o monarca, muito bondoso, vê seu funcionário precisando de dinheiro e decide ajudá-lo, mas este é roubado e perde tudo. O rei determina que os guardas prendam o ladrão e o levem a uma prisão distante. O que ninguém sabia é que o bandido era procurado e que sua prisão valia uma grande recompensa. Assim, o rei dá o dinheiro da recompensa para o simples

homem, que fica milionário. V.H.S.O. disse que escolheu construir uma narrativa inspirada em dois *contos*: “Carne de língua” e “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”.

QUADRO 48 – Produção inicial e final dos alunos L.R.F.S. e V.H.S.O.

Aluno L.R.F.S.

Produção inicial: Um mundo encantado

Oi a onde eu to luiz, afrém pessoal a onde vocês ta deicha eu sai de dentro desa árvore “Tiqui Tiqui” proto pessoal cade vocês.

- Oi Rezendevel socorro ta frio aqui ta frio aqui dentro da água “ponti ponti”.
- luiz cade voce, - aqui em sima da árvore ta muito frio aqui calma ta nevando.
- vo fazer bolinha de neve (Rezendevel)
- toma luiz uma bolada de neve “kkk” (Afrém)
- ai machucou afrém seu chato nento brincando “ai ai ai” (luiz)
- jente vocês tão brincando a gente tamo perdido e vocês estão ai vamos procura um lugar para vica (Rezendeve)
- desculpa luiz porvavor (afrém)
- 20 anos depois
- oba temos um abrigo e arma meto sitanela espadas, arquiflej etc (Resedeve)
- eu vo casa para sobrevivemos (luiz)
- tras bastante carne bom tras 64 carnes (afrém)
- lavou eu casa (luiz)
- nosa ta denoite e o luiz não volta to preocupado con ele (Resendevel).
- 10 anos depois
- a não o luiz moreu “sa sa sa” não (afrém)
- vamos ter que trabalha sosinhos (Resandeível)
- 10 anos depois
- pes sebemo que o luiz não morreo ele tava perdido nois ele tem uma missão enomo pores vir num com ele terbate em e comido (Rezendeve)
- vamo come afrém e Rezeele. (luiz)
- e viçar forte para sempre.

Produção final: O rei com seus problemas

Era uma vez, num castelo, um rei que vivia feliz.

Havia também no reino, vivendo em harmonia, uma rainha, um camponês e um dono de loja.

O dono da loja vivia numa casinha simples perto do castelo, o camponês vivia numa casinha de sapé perto do castelo também, a rainha vivia no castelo junto com o rei.

Ela era mal-humorada e tinha medo dos animais, mas também era bonita e muito estilosa. Já o rei gostava de roupas simples, era magro, grande e tinha uma coroa enorme.

O proprietário da loja era uma pessoa que adorava animais, era doido para vender. O camponês vendia alimentos, frutas etc.

Um dia o dono da coroa foi resolver algumas coisas, quando ele passou por uma casinha e viu um monte de animais, perguntou:

- Como é seu nome, meu caro?
 - Todos me chamam de dono da loja, minha majestade.
- O rei estava interessado num cachorrinho.
- Dono da loja me dá um cachorro?
 - Sim, majestade!

Quando o rei voltou para o castelo, encontrou a rainha esperando na porta.

Quando ela viu o cachorro, pirou, brigou muito com o marido. Na discussão, o rei tentava explicar que o cachorro que ele tinha comprado era treinado e obedeceria todas as ordens da rainha. Ela pareceu não acreditar muito naquele animalzinho.

No outro dia, quando o senhor realza saiu para fazer compras de alimentos na casinha do camponês, deixou a rainha no castelo. Ela ficou distraída e não percebeu quando o cachorro entrou no quarto e rasgou um vestido lindo que ela tinha ganhado da mãe dela.

Ao chegar no castelo, o rei viu a sua mulher chorando e falou:

- O que é isso mulher?
 - O seu cachorro rasgou o meu vestido
- Aí começou de novo a briga e de novo o rei falou:
- Ele vai obedecer, porque eu vou ficar aqui no castelo.
 - Isso eu quero ver!

Mais tarde, a rainha saiu para dar um passeio e o rei aproveitou para dormir um pouquinho. Foi aí que o cachorro comeu o chinelo da rainha.

A mulher, ao chegar em casa, ficou muito brava, acordou o rei e eles tiveram outra discussão feia.

A situação parecia que não ia bem naquele castelo.

Depois de alguns meses, a rainha passou mal e desmaiou no quarto. Ela não sabia que há muito tempo estava doente. Naquele dia, o rei estava do outro lado do castelo. Foi então que o cachorro aproveitou um espacinho aberto da porta do quarto e entrou. Viu que a rainha estava no chão, saiu latindo bem alto e procurando o rei.

O cachorro guiou a alteza até o lugar onde a rainha ficou algumas horas desmaiada. O rei levou a rainha depressa ao médico, que disse:

- Se ela ficasse mais uma hora desmaiada, ela tinha morrido!

Quando voltaram para casa, a rainha aceitou o cachorro e nunca mais o casal brigou. Todos viveram felizes para sempre.

Aluno V.H.S.O.

Produção inicial: Cobra no sitio

Um belo dia a minha mãe chamou eu para ir no sitio chegando no sitio meu tio chamou eu e meus primos para ir no rio nadar, quando nos estava indo meu primo João Paulo percebeu alguma coisas se mechendo, meu tio falou:

- João Paulo aquilo deve ser um largarto se mexendo na moita.

João Paulo respondeu:

- Será?
- É sim.

Quando no chegou no rio a gente começou a pular dentro do rio e nos brincamos muito na hora de voltar para o sitio agente viu uma cobra e a cobra levantou perto do Vinicius e nos começou a correr chegando no sitio o Vinicius es queceu o chinelo perto da cobra mais ninguém se feriu todo mundo ficou bem e nunca mais votou la.

Produção final: O Rei e o Homem

Era uma vez um homem muito pobre e muito feliz.

Apesar da felicidade, estava um pouco preocupado com as contas de água, luz, telefone, etc.

Ele trabalhava para um rei muito simpático. Era jardineiro, e dos bons! Recebia um salário justo.

Certo dia, o rei estava andando pelo jardim e encontrou o homem. O rei disse:

- Oi, jardineiro!

E o homem respondeu:

- Olá, Majestade!

- Como vai sua família homem?

- Mais ou menos.

- Por quê?

- Tenho muita conta para pagar e no final de semana não dá para ficar sossegado com minha família, tenho sempre que arranjar um emprego extra no final de semana.

- Por que você não me falou antes, eu estou precisando de um mordomo.

- Mas o meu salário vai ficar a mesma quantidade?

- Não! Seu salário será bem maior! Toma cem reais para você comprar alimento pra sua família hoje.

- Muito obrigado.

- De nada.

Quando o homem estava indo no mercado, apareceu um ladrão e falou:

- Passa a carteira.

E o homem disse:

- Não!

Mas o ladrão estava armado com uma faca, por isso o homem teve de dar o dinheiro todo para ele.

O rei estava andando pela cidade, quando viu o homem sendo assaltado. O rei disse para os guardas pegarem o ladrão.

O que ninguém sabia é que quem pegasse esse ladrão ganharia uma recompensa de um milhão de reais, pois ele era bandido procurado em toda redondeza.

Quando os guardas pegaram o ladrão, levaram para uma prisão que ficava bem longe, lá o chefe de polícia deu o dinheiro para o rei.

Sabe que o rei fez com aquele dinheiro? Deu para o homem.

- Muito obrigado, Majestade!

- Não há de quê!

E o homem ficou milionário, pagou todas suas contas, comprou o que ele mais queria: um sítio, agradeceu a Deus e ficou ainda mais feliz.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Com base nesses dois exemplos de elaboração do texto final, confirmamos a importância de trabalhar a produção textual articulada à leitura, oferecendo exemplares do gênero textual em pauta para que cada aluno compreenda o texto, amplie seus saberes e se valha deles no ato da escrita. Nesse sentido, a reflexão proporcionada nas atividades modulares com apoio das *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) aumentou os

conteúdos nos *contos*, pois ambos os alunos-autores puderam ativar seus *conhecimentos prévios* desenvolvidos na leitura e trazer para a escrita as contribuições de seu repertório, produzindo *contos* intertextuais, que apresentam temas/personagens encontrados nos textos lidos nas aulas com os alunos (KOCH, 2013). No texto de L.R.F.S., há explícita referência aos personagens rei e rainha do *conto* “Carne de língua”, também há citação de uma doença da rainha e sua cura. O referido estudante ainda dialogou com o *conto* “O caso do espelho”, pois criou um vendedor de animais e um vendedor de comida, assim como Ricardo Azevedo menciona o dono da loja. No *conto* de V.H.S.O., há o personagem rei, assim como em “Carne de língua”, e há também a presença de um homem simples que recebe ajuda, passa por perdas, mas acaba melhor e com dinheiro, como visto no *conto* “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”.

5.1 Análise das *produções finais* dos alunos

No capítulo 3 desta tese, apresentamos como aconteceu a *produção inicial* e como os alunos demonstraram relativas condições de criação oral das histórias; contudo, quando se puseram a escrever a primeira versão do *conto*, não demonstraram tanta segurança quanto aos usos da língua escrita, ocasionando, conforme mencionamos anteriormente, a elaboração de textos incompletos, com problemas de coerência/coesão e com escassos usos das marcas da língua escrita.

Na ocasião de análise das dificuldades dos alunos na *produção inicial*, recorreremos aos estudiosos genebrinos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e definimos uma rota de trabalho: identificar a presença dos quatro níveis principais de ação do sujeito na produção textual, a fim de intervir, durante os *módulos*, nos aspectos não dominados pela turma de alunos. Dessa maneira, analisamos (no capítulo 3) os seguintes níveis de ação⁴²: 1. ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero *conto*; 2. elaborar conteúdos que atendam ao gênero *conto*; 3. planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero *conto*; 4. escolher a linguagem adequada para o *conto*.

Naquele momento, à medida que expusemos as análises, exemplificamos, com duas *produções iniciais*, as dificuldades de escrita em cada nível. Agora, no presente capítulo, tais exemplos serão retomados e comparados às *produções finais*, com o objetivo de analisar os

⁴² Neste capítulo, utilizaremos a escrita extensiva dos vocábulos referentes aos níveis e não as siglas N1, N2, N3 e N4, usadas, nos quadros, durante apresentação e análise das atividades modulares.

avanços (ou não) ocorridos entre as duas versões⁴³, nos níveis de ação da produção textual, após o trabalho modular da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), em articulação com as *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010).

O primeiro aspecto, em linhas gerais, a ser considerado diz respeito ao comportamento/postura dos alunos no momento de (re)escrever a *produção final*, pois, diferentemente das incertezas expostas na *primeira produção*, os alunos-autores, com o roteiro em mãos, sabiam bem o que e como escreveriam e não demonstraram dúvidas quanto à tomada de decisões para a (re)escrita do *conto*. Confiaram em si mesmos porque tinham estudado cada etapa constituinte da elaboração textual e se sentiam capazes de serem autores de *contos* para seus colegas e seus familiares (SOLÉ, 2009). Essa alteração de postura manifesta progresso da aprendizagem e evidencia que o aluno se autoavalia como capaz de escrever, capaz de compreender e de expressar na produção textual a construção de sentidos, tendo consciência de comportamentos escritores que são necessários à materialização do *conto* (LERNER, 2002; LEAL, 2008).

5.1.1 Aprendizagens no primeiro nível de ação: o contexto de produção

Com relação ao primeiro nível de ação na produção de texto, o qual implica ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero *conto*, tínhamos mostrado a *produção inicial* do aluno D.R.S., na qual a desordem dos conteúdos comprometeu a posição do estudante como autor do texto, pois o mesmo, ao não conhecer de fato a estrutura do *conto*, não foi capaz de agir como aluno-autor, pois elaborou uma *produção inicial* de difícil compreensão pelo leitor. Dessa forma, o conhecimento superficial da estrutura do *conto* e o pequeno repertório de leitura atrapalharam a realização do primeiro nível, pois quem desconhece a função social do gênero textual e suas características principais não pode produzir o texto com qualidade (MARCUSCHI, 2008). Contudo, na *produção final*, intitulada “Os guerreiros do Minecraft”, o aluno buscou inspiração em um jogo eletrônico (conhecido e amado pela maioria das turmas de 6º e 7º anos da escola) e construiu um *conto* capaz de ser compreendido pelos leitores pretendidos, no qual há uma aventura permeada pela linguagem típica do *game* (regras para combate estabelecidas pelos jogadores; sigla “PVP” – que significa *player x player* –, ou seja, duelo entre os

⁴³ Todas as *produções iniciais* e as *produções finais* dos *contos* elaboradas pelos alunos envolvidos na *pesquisa-ação* estão nos apêndices desta tese (da página 220 à página 273 – conforme detalhes no sumário).

avatares/bonecos que representam os jogadores). Assim, no que se refere ao primeiro nível, o aluno D.R.S. avançou em sua aprendizagem, pois elaborou um *conto*.

QUADRO 49 – *Produção inicial e final do aluno D.R.S.*

Produção inicial: Isolados

-Onde agenteta?
 Lucas nane oi predro onde a mamãe ta não sei agente ta numa ilha como asim?
 mas nois tava em casa “AAAAA”
 “AAAAAA” eles tenta sobrevive eles pasa augus dia eles costruiu um abrigo cusiguiu
 água potavem palta arvore, paltacan.
 fes um lugar para a as nesesidade e o Lucas pescava e a nane regava as palta e eu
 fasia o banhero

Produção final: Os guerreiros do Minecraft

Era um dia muito lindo, todos estavam brincando, rindo e se divertindo, mas, de repente, eles perceberam que estavam sendo vigiados.

Dayane avisou o rei:

- Rei, rei, tem gente nos vigiando!
- Fala pros guardas!
- Mas rei, só o David, o Paulo e eu estamos aqui!
- Eu tenho uma ideia! - disse o rei. - Vai correndo chamar o príncipe Felipe!
- Tá.
- Vai! É urgente!
- Tá, eu vou tocar o sino de guerra, e depois vou chamar o príncipe.

Enquanto todos ouviam o toque do sino e começavam a se preparar, o reino já estava sendo atacado e o rei foi sequestrado.

Dayane viu o momento que o rei tinha sido levado pelo inimigo e percebeu que o príncipe Felipe é que estava por trás daquele sequestro. Então, ela contou tudo para David:

- O rei foi levado por ele! O príncipe Felipe traiu o rei!
- David ficou muito bravo. Foi atrás do príncipe, olhou firme para ele e disse:
- Agora vamos para X1, agora vai ter uma disputa! As regras são:
 - 1- Quem acertar uma flecha primeiro, ganha.
 - 2- Quem construir uma casa primeiro, vence.
 - 3- Quem fizer *parkour* no castelo primeiro, vence.
 - 4- Se tirar PVP, quem morrer primeiro, perde.
 - Que comece a batalha! – gritou o príncipe traidor.

David ganha a primeira, o príncipe Felipe ganha a segunda batalha, e a terceira o David ganhou, na quarta o David quase morre, mas ele estava com tanta raiva, que ganhou. Então David disse:

- Vamos salvar o rei!
- Dayane e Paulo falaram:
- Vamos!

Eles foram salvar o rei, lutando contra mais inimigos. David lutou contra vários deles. Eles conseguiram. Davi salvou o rei e deixou seus amigos Paulo e Dayane muito felizes.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Outro exemplo que tínhamos mostrado foi a *produção inicial* do aluno E.M., na qual a ausência de conflito afetou a finalidade do *conto* como gênero textual. No primeiro texto, o estudante apenas tinha feito a situação inicial, pois não conseguiu dar continuidade ao enredo; faltavam para ele referências sobre o que escrever, ou seja, havia um desconhecimento das características do gênero, mesmo tendo lido *contos* ao longo da escolaridade e tendo conversado sobre o gênero durante a etapa *apresentação da situação*. Contudo, isso não é um problema de fato, porque na *Sequência Didática* o aluno-autor, ao participar da etapa *produção inicial*, mostra o que sabe e o que ainda precisa saber e participa dos *módulos*. Assim, na *produção final*, após a participação reflexiva nos *módulos*, E.M. desenvolveu ações para dar sentido à narrativa, ampliando significativamente seu *conto*, zelando pelo cumprimento da função social de entretenimento. E.M. foi criativo e fez com que as ações transcorressem em um cenário bastante brasileiro: Floresta Amazônica, e depois mencionou o município turístico e litorâneo Guarujá.

QUADRO 50 – *Produção inicial e final do aluno E.M.*

Produção inicial: A lua de mel

Havia um rei que tinha uma esposa, a rainha, eles tinha um filho, o príncipe.
 O rei, rainha e o príncipe era muito muito felizes e ricos eles tinha um castelo perto da floresta amazônica, daí o rei olho para a floresta olho e olho aí ele disse
 - oje vai fazer 1 ano de casamento de esposa.
 Daí o rei coreu para a rainha e disse
 - É mesmo? disse a rainha
 - É verdade, e vou levar vocês para passear.

Produção final: A dificuldade da lua de mel

Havia um rei que tinha uma esposa, a rainha. Eles tinham um filho, o príncipe.
 O rei, a rainha e o príncipe eram unidos, muito felizes e ricos. Eles tinham um castelo perto da Floresta Amazônica.
 Um dia o rei olhou, olhou, olhou para a floresta e disse:
 - Ah, hoje é aniversário de nosso casamento. Vou levar você, minha rainha, para uma lua de mel.
 - É verdade?
 - É sim, e vou te levar para um lugar muito legal.
 Nesse momento o príncipe acabou de acordar e perguntou:
 - Sobre o que vocês estão falando?
 O rei respondeu:
 - Meu filho, sua mãe e eu vamos fazer uma nova lua de mel, por isso você ficará no castelo.

Depois de alguns minutos, um carro preparado para o passeio estava na frente do palácio. O rei queria levar a esposa para a floresta mágica, porque queria que ela aproveitasse mais a Floresta Amazônica.

Quando chegaram na floresta, o casal desceu do carro e começou a caminhar por uma trilha. Tudo parecia muito bem. De repente, a rainha tropeçou num tronco, caiu e ralou o joelho. Um pouquinho depois o rei bateu a cabeça numa caixa de abelha e os dois saíram correndo para o carro todos cheios de ferrão. Antes de chegarem no carro quase foram picados por uma cobra.

- Me leva para a casa agoraaaaaaaa! – falou a rainha furiosa.

Quando chegaram em casa o príncipe perguntou:

- Pai, o que aconteceu? Onde o senhor estava?

A rainha imediatamente respondeu:

- Estávamos numa terrível lua de mel!

O rei para salvar o dia, falou:

- Vamos para a casa de praia no Guarujá.

- Aí sim! – respondeu a rainha.

Eles foram para o Guarujá e passaram dias felizes.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

As atividades modulares, ao proporem o estudo, com as *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010), de exemplares do gênero textual, alargaram os conhecimentos dos estudantes e os fizeram pensar nas características essenciais do *conto*. Compreender como o *conto* é organizado, quem o escreve e qual a função que desempenha foi um dos focos da atividade modular 1, na qual a *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio* foi tematizada e aplicada, a fim de que os alunos tivessem consciência de que tudo o que sabemos está em jogo no momento da leitura e pode ser usado, mediante seleção temática, para compor os textos que produzimos e ajudar na construção do sentido. Certamente, pelos exemplos de textos de alunos mostrados, a turma compreendeu o que dela se esperava, atendendo ao primeiro nível de ação do sujeito na produção textual.

5.1.2 Aprendizagens no segundo nível de ação: a elaboração de conteúdos

O segundo nível de ação na produção de texto é elaborar conteúdos: garantir a brevidade do *conto* e organizar coerentemente a atuação dos elementos da narrativa (GOTLIB, 2006). Nesse sentido, tínhamos analisado as *produções iniciais* dos estudantes J.M.C.P. e K.K.S.F., em ambos os casos o enredo estava aligeirado/incompleto e não havia caracterização para personagens e cenário. Quanto aos conteúdos, os *contos* da maior parte da turma estavam, como os exemplos, embrionários e superficiais.

Na atividade modular 2, com a aplicação da *Estratégia de Leitura: questionamento*, os alunos interpretaram um *conto* fazendo perguntas que ajudassem a identificar e compreender os elementos da narrativa. Na atividade modular 3, com a ajuda da *Estratégia de Leitura: conexões*, ativaram o *conhecimento prévio* para dar sentido às atuações de personagens. Na atividade modular 4, realizaram conclusões lógicas sobre o enredo, o narrador e os personagens de um conto; e criaram imagens mentais sobre cenários e personagens, portanto, utilizaram as *Estratégias de Leitura: inferências e visualização*. Durante o acontecimento de tais atividades, os alunos-autores sempre relem suas *produções iniciais* e avaliavam-nas quanto ao desenvolvimento dos elementos da narrativa e coerência dos conteúdos.

A partir disso, na *produção final*, a aluna J.M.C.P. descreveu personagens e cenário: um pai alto, moreno; uma filha morena de olhos escuros; uma nova casa da família com três quartos, sala, cozinha, dois banheiros e quintal grande; e articulou melhor os elementos da narrativa, dando sentido à história de uma família que teve problemas com a vizinha por conta dos latidos de um cachorro. O aluno K.K.S.F., na versão final, também elaborou conteúdos e superou a fragilidade de não garantir uma narrativa característica do gênero textual *conto*, porque, agora, zelou pela progressão temporal para elaboração do enredo e caracterizou personagens e espaço. Nitidamente, criou conteúdos ao articular os elementos da narrativa: o personagem principal é um garoto que sonha em ser jogador de futebol; um dia ele vê um anúncio televisivo, com a divulgação de um campeonato. Imediatamente pede ajuda ao pai para inscrevê-lo no torneio. O pai atende ao pedido, no entanto, o jovem personagem se machuca durante o treino e vive muitas dificuldades até se reestabelecer, após aproximadamente duas semanas. No final, o personagem principal joga no campeonato, vê seu time vencer e é o autor do gol da partida.

QUADRO 51 – *Produção inicial e final dos alunos J.M.C.P. e K.K.S.F.*

Aluna J.M.C.P.

Produção inicial: Os homem dos cachorros

Um belo dia!

Dona maria resolve fazer compra.

Assim que dona maria chegou em seu casa derepente, maria nota alguma coisa de diferente.

Olhou para sua cama e viu cinco cachorro deitado: A não pode di quem e esse cachorro.

Furioza maria olhou para fora viu um homem - Voce sabe di quem e esse cachoros. :
Sim são meu.

- Como que voce pode deixa esse animal entra dentro da minha xasa.
no dia senguite dona maria foi arrumar seu quintal. E quando olhou, viu nova mente os cachorros.

- A nao sera que esse o homem não cuida dus cachorros.

O homem fui fala com dona maria.

- Eu nao tenho aonde cuida dos cachorro maria.

maria disse Voce pode mara aqui comigo nessa floresta voce quer

- Sim dona maria quem sabe um dia nois nao casa ne.

Voce ta loco so pedi pra voce mora comigo aqui nessa floresta.

Um ano depois maria casou e viveu feliz para sempre !!!

Produção final: Uma nova casa

Era uma vez uma família humilde que morava no sítio.

O pai chamava Jorge, era alto e moreno. Julia, sua filha, morena dos olhos pretos.

O pai economizando conseguiu um dia comprar uma casa na cidade. Era uma casa grande de três quartos, sala, cozinha, dois banheiros e um quintal enorme.

Chegando na nova casa Julia falou:

- Pai, que tal nós comprarmos um cachorro para nos fazer companhia?

O pai interessado na proposta da filha falou:

- Boa ideia! Vamos agora mesmo em uma loja comprar um cachorro!

Eles pegaram o carro e foram.

Ao chegar lá, Julia escolheu um cachorro da raça pastor alemão, do pelo preto, do olho azul, gordinho e brincalhão.

Quando chegaram em casa, o cachorro estranhou o ambiente. Ao chegar a noite Julia e seu pai foram dormir, o cachorro se sentindo sozinho começou a latir muito.

A vizinha já perturbada resolveu reclamar com os novos moradores do bairro. Houve muita briga.

Depois de muita discussão, o cachorro ainda continuava a latir.

A vizinha já não aguentando mais, resolveu, estressada, mudar de casa e viver em paz.

Depois de um tempo que a vizinha mudou, o cachorro se acostumou com o lugar!

Aluno K.K.S.F.

Produção inicial: O Campeonato

Num bolo dia a Maria foi jogar bola ne um campeonato. Bom na ora ela foi chuta a bola e escorregou caiu,e ele a foi no medico e o pai dela falou:

- Por favor cura a minha filha desesperado e e medio falou.

- Acalma vai ficar tudo bom opai da menina ficou varias noites passando com a filha e e foi e foi até que um dia ela foi curada e ela quiz voltar para o campeonato do que já tinha acabado tudo mas o pai dela fez de tudo e teve outro campeonato e ela fez dois gol e o amigo dela fez um e o time da Maria venceu e ela como fez os dois gol ela ganhou o troféu e ela ficou super feliz.

Produção final: Problemas no campeonato

Havia um menino que se chamava Gabriel. Ele era alto, o olho azul, forte, gordinho e muito honesto, o sonho dele era ser um jogador.

Num dia muito lindo, ele estava assistindo TV e viu uma propaganda de um campeonato que falava:

- Venham, venham, liguem já, liguem já! Quem tem interesse de jogar em um campeonato ligue para 0800-7709!

O menino pulou de alegria e falou:

- Papai, papai, vi uma propaganda de um campeonato e eu quero jogar! Papai, por favor!

O pai dele falou:

- Filho, na propaganda falou o local ou algum número de telefone?

- Não falou o local, mas falou o número 0800-7709.

- Vou ligar agora, meu filho!

- Alô!

- Alô, aqui quem fala é Luiz Antonio, pai do Gabriel.

- O que gostaria?

- De matricular o meu filho no campeonato. Tem vaga?

- Tem sim, moço, amanhã apareça aqui às 12h para a gente conversar melhor - Rua Sebastião, nº. 182 Barcelona.

- Beleza! Tchau, tchau!

- Tchau.

No outro dia, Gabriel e Luiz Antonio levantaram, se trocaram, escovaram o dente e foram naquele endereço que a mulher tinha passado.

Chegando lá o pai do moleque fez tudo o que tinha que fazer e foi embora. O filho dele fez amizade com os parceiros do time e começou a jogar.

Bem na hora que o Gabriel foi chutar a bola para fazer o gol, ele escorregou e bateu o rosto na trave do gol.

Victor, Maria e Flavia pegaram o garoto, o levaram para a sombra e foram chamar a diretora. Quando a diretora ficou sabendo da notícia, ficou desesperada, ligou para a ambulância, ligou para o pai do menino.

Quando a ambulância chegou no local onde tinha acontecido o acidente, pegaram o garoto e foram desesperadamente para o hospital.

Lá no hospital, o responsável do moleque disse desesperado:

- Eu quero que o meu filho seja tratado por um médico profissional.

O menino foi encaminhado para outro hospital para ver se a doutora profissional estava lá.

Quando chegaram, o motorista da ambulância foi ver se a profissional estava lá, mas ela não estava e lá foram eles de novo para outra clínica.

O motorista foi de novo ver se a moça estava lá, mas ela não estava, o motorista perguntou onde estava a médica, o atendente falou:

- Ela está no HR.

- Obrigado.

- De nada.

Todos foram para lá. O paciente foi atendido pela Roberta, a médica mais profissional que existe, ela costurou a maçã do rosto do menino e ela falou para o responsável do moleque:

- O seu filho terá que ficar mais de uma semana aqui. Agora vai para casa descansar, porque o senhor deve estar cansado.

- Verdade, hoje fiz tanta correria... Tchau, filho!

- Tchau!

Uma semana se passou e o menino estava novinho em folha. Ele treinou mais cinco dias para o campeonato final, o menino estava tão ansioso que estava tremendo.

No dia seguinte, ele foi no local do campeonato, o juiz apitou e o jogo começou. Maria tocou a bola para Victor, mas o time adversário conseguiu pegar a bola, bem quando o menino foi chutar a Flavia pegou a bola chutou para o Victor, o Victor chutou para o Gabriel, o Gabriel chutou e conseguiu fazer o gol!

O time dele comemorou, ganhou a medalha! O troféu foi para o Gabriel, porque ele que fez o gol e todos ficaram felizes.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Os conteúdos dos *contos*, de acordo com o que expusemos no começo deste capítulo, também foram influenciados pelas contribuições das leituras de obras de literatura infantojuvenil (compreendidas com as *Estratégias de Leitura*), as quais reapareceram nos textos finais em referências intertextuais. Até mesmo os alunos que não citaram explicitamente os temas/personagens dos *contos* lidos nas atividades modulares utilizaram a organização estilística deles (KOCH, 2013), ou seja, aproveitaram a linguagem, formas de organizar o texto, elaboração de ações. A leitura da língua escrita “leva à descoberta de obras de patrimônio literário e artístico e a experiências culturais em geral. As formas de relação com a escrita dos aprendizes são estruturadas pelas representações e pelas referências culturais que eles têm” (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010, p. 23). Muitas dificuldades de elaboração de conteúdos, segundo Colomer (2007), podem se relacionar à falta de leitura de *contos*, por isso, ensinar a compreender o *conto* é essencial para ensinar a planejar e a realizar a escrita do texto:

Compreender como o texto produz sentidos e realiza a discursividade é saber que o texto individualiza um conjunto de relações significativas. Essas relações são frutos da existência, da história e das histórias partilhadas e do que delas foi produzido nas relações culturais e simbólicas. (LEAL, 2008, p. 62).

5.1.3 Aprendizagens no terceiro nível de ação: o planejamento textual

O terceiro nível de ação do sujeito na produção textual se refere ao planejamento do texto para atender à estrutura do *conto*. Aprender a planejar envolve, em um primeiro momento, reconhecer a sustentação do gênero textual para saber, posteriormente, como planejá-lo. Tratamos, no capítulo 3, de destacar a concepção de Bronckart (2009) acerca da infraestrutura textual: plano geral do texto, tipos de discursos e sequências que o *conto*

carrega e, a partir das *produções iniciais* dos estudantes, encontramos fragilidades na compreensão deles quanto aos três atos da narrativa (SOUZA; GIROTTO, 2014). Assim, era necessário intensificar e particularizar o estudo a fim de que a turma refletisse como a essência do *conto* está na narrativa breve que começa apresentando certa tranquilidade nos personagens (situação inicial), seguida pela chegada de um problema que desencadeia ações dos personagens (conflito e desenvolvimento) e finaliza com a resolução do conflito e a volta à estabilidade (resolução/situação final).

Para isso, foram proporcionados estudos durante as atividades modulares 1, 2, 3, 4 e 6. Na 1, ao confrontarem diferentes gêneros textuais (resumo, artigo de opinião e *conto*), os alunos reconheceram a sequência narrativa na forma do *conto*. Na atividade 2, identificaram que, dentre os elementos da narrativa, está o enredo, o qual é composto por ações sequenciais. Na atividade modular 3, com as *Estratégias de Leitura: sumarização e síntese* compreenderam o desenvolvimento das ações dentro dos três atos da narrativa, pois levantaram as ações centrais e criaram esquemas/gráficos organizadores para refletirem sobre o resumo do *conto*. Na atividade 4, com o apoio das *Estratégias de Leitura: inferências e visualização*, perceberam a sequência descritiva na formatação de cenários e personagens. Por último, na atividade 6, reuniram tudo o que tinham estudado para de fato planejarem o *conto*, a partir de um roteiro criado pela turma.

As *produções iniciais* que usamos como exemplo, no capítulo 3, foram dos alunos E.X.S. e M.E.P.M., as quais não davam conta de mostrar o planejamento que teria sido feito para atender às convenções do gênero textual. No texto de E.X.S., existe a intenção de contar um episódio vivido pelos personagens Raposa de Nove Caudas e Naruto (influência da mitologia japonesa, divulgada pelo desenho animado Naruto), contudo, dentre as dificuldades de textualização demonstradas, evidencia-se o não desenvolvimento dos três atos da narrativa, por isso o plano geral do texto não pode ser visto pelo leitor, destacando o desconhecimento de como planejar o texto para atender à estrutura do *conto*. Depois de vivenciar os *módulos* da *Sequência Didática*, E.X.S. resolve (com seu colega de sala L.F.S.) escrever um conto intitulado “O rei leão”, no qual cria uma história baseada no filme homônimo da Disney. Embora a *produção final* do estudante tenha apenas uma ação no desenvolvimento, a (re)escrita avança, em relação ao texto inicial, no sentido do planejamento da estrutura do gênero textual, porque, agora, é possível identificar a organização narrativa do *conto*: fórmula de lançamento; situação inicial, conflito, resolução; organização do texto em parágrafos; uso de discurso direto; sequência descritiva para caracterizar personagens.

QUADRO 52 – *Produção inicial e final do aluno E.X.S.*

Produção inicial: A Kyyuby- Raposa de 9 caudas

A doze anos um ataque da “KYYUBY”, na cidade de “KONOHA”.

Só uma pessoa podia derrotar a raposa de 9 caudas o 4 hokage batalhol com araposa de 9 caudas Eles batalhava ate a morte naseu ofilho do 4 hokage naruto uzumaki creseu ate os 9 anos sozinho quando ele feis 10 anos um moso encontrou etreinou Ele ate os 21 anos Ele continuou treinando ate morrer

Produção final: O rei leão

(alunos E.X.S. e L.F.S.)

Era uma vez um grande leão de cor amarela. Ele era um leão lindo, a mulher dele, a Safira, teve cria de um lindo leãozinho. Safira chamou um macaquinho para batizar o bebê.

O macaquinho foi lá e reuniu toda a floresta. Tinha todo tipo de animal: zebra, macaco, leão, javali, girafa, suricato, elefante, lagartixa, etc. Foi uma festa linda!

O pai do leãozinho gostava muito de passear com ele, mas sempre avisou que seu garotinho não podia atravessar a floresta, porque lá do outro lado tinha os coiotes que não gostavam deles.

Um dia o leãozinho desobedeceu o pai e foi lá na caverna dos coiotes. Chegando lá os coiotes foram pegar o leãozinho, e o leãozinho pequeno não conseguia pular o muro.

Quando os coiotes foram matar o filhote, bem na hora o pai dele chegou e falou:

- Se derem mais um passo perto do meu filho, eu mato vocês.

E os coiotes saíram correndo e voltaram para a caverna. O pai do leãozinho falou:

- Nunca mais ouse me desobedecer!

- Sim, papai! Desculpas, nunca mais eu desobedeço você.

Houve uma festa na floresta para comemorar a volta do leãozinho.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

A aluna M.E.P.M. fez uma *produção inicial* comprometida no desenvolvimento das ações, devido ao excesso de personagens e embriões de diferentes acontecimentos, sem haver, contudo, clareza do real problema enfrentado pelo personagem principal. Também não ficou explícita a organização das ações em parágrafos e sequência dialogal. Todos esses fatores sugerem um desconhecimento e não elaboração de planejamento para a escrita do *conto*. No entanto, após os *módulos*, a *produção final* é reorganizada mediante a elaboração de um roteiro de texto, por isso há desenvolvimento de uma ação narrativa: um jovem casal que se conhece e começa a namorar, mas o relacionamento é rompido, pois a garota não gosta das atitudes dele evidenciadas em postagens de uma rede social. Porém, três anos depois eles retomam o relacionamento.

No texto final houve avanço também na paragrafação e utilização do discurso direto, organizando o desenvolvimento de ações. Além disso, fez uso de fórmula de lançamento “era uma vez”, de fórmula de fechamento “agora estão muito felizes”; a partir de *conexões*, a aluna

ressignificou a história shakespeariana *Romeu e Julieta*, atualizando-a com a presença de rede social (*Facebook*) e desfecho sem tragédia.

QUADRO 53 – *Produção inicial e final da aluna M.E.P.M.*

Produção inicial: Duas meninas apaixonada pelo um príncipe

Avia uma menina maria sapeca e ela estava apaixonada pelo o João Vitor o príncipe é a Vitoria fofoqueira também estava, mais só que esse príncipe não conhecia elas mais elas era louca por ele. E derrepente elas foram para escola quando elas chegaram no primeiro dia de aula elas ficaram morendo de vergonha porque encontraram ele lá e derrepente a Paolla irmã do príncipe foi conversar com a maria sapeca e com a Vitoria fofoqueira e elas conversaram tanto mais tanto que elas até ficaram melhores amigas e no dia festa jolina elas conheceram a Veronica é a Veronica ficou, olhando para o irmão da Paolla o João Vitor o príncipe é derrepente os dois se tronbou quando a Veronica foi pegar o suco e caio suco na Veronica e no João Vitor e depois da quele dia os dois se apaixonaram e ela depois da festa foi embora para sua casa e no sabado atarde ela saio para rua e ela não sabia que a vitoria fofoqueira morava do lado da casa dela é a vitoria falou.

- Oi

A Veronica falou.

Oi

A vitoria falou.

- nossa você aqui onde você mora

A Veronica falou.

- Eu moro do lado da sua casa.

A vitoria falou.

- nossa nos moramos umas perto da outra

E na plena segunda-feira a Veronica foi para escola e estava dentro da sala de aula e ela foi conversa com o, João Vitor o príncipe.

Ele João Vitor falou.

- Oi

Ela Veronica

- Oi

Ele

- Você é muito linda em.

Ela

- Você que é

Ele

- brigado

E os dois ficaram conversando tanto, e a maria sapeca ficou morendo de raiva e brigou ate com a Vitoria fofoqueira? Porque a Vitoria soutou sem quere que gostava dele é acabou com as duas bigada, mais so que elas foram na casa da Paolla fazer um trabalho e quando elas chegaram lá elas ficaram sabendo que a Paolla era irmã do João Vitor, e aconteceu que o João Vitor falou na frente da Veronica, da Paolla e da, e da maria e da, vitoria quer namorar com a vitória é o João depois de 2 semanas eles foram para o shopp e as meninas ficaram todas amigas e ele pediu ela em casamento e foram para igreja se casa e as amigas ficaram feliz por que os dois se casaram e a Veronica, Paolla, a maria sapeca voutaram conversar com a vitoria e acabou que as meninas viraram padrinha do casamento da Vitoria e do João Vitor!

Produção final: Romeu e Julieta

Era uma vez um menino chamado Romeu, era magro, forte, gostava muito de farras, tinha 19 anos.

Um dia Romeu acabou se apaixonando pela Julieta, uma menina certinha, muito linda, fortinha e com 18 anos.

Eles acabaram se gostando através de uma amiga de Julieta que se chamava Brenda e que também era prima de Romeu. Quando Brenda mostrou seu primo para a Julieta eles começaram a trocar olhares e ele acabou mandou solicitação de amizade pelo *Facebook* de Julieta e começaram a conversar pela rede social:

Ele: - Oi!

Ela: - Oi!

Ele: - Tudo bem?

Ela: - Sim

Ele: - Passa o número do seu celular?

Ela: - Sim, anota aí...

Dias depois, ele pediu para que sua prima Brenda falasse para Julieta que queria ficar com ela.

- Julieta, meu primo quer ficar com você?

Ela:

- Ai, eu aceito!

Eles ficaram na pracinha perto da casa da vó de Julieta.

Depois, eles acabaram ficando todos os sábados e domingos. Então ele falou para Julieta que não gostava de farras, mas quando Julieta foi olhar no Facebook dele, só tinha shows que ele ia. Julieta falou:

- Eu tenho que esquecer o Romeu!

Eles acabaram brigando e ficaram três anos sem conversar, mas Julieta gostava muito de Romeu e Romeu gostava muito dela.

Depois voltaram a conversar, Julieta ficou muito feliz, tanto um como o outro se gostavam, acabaram namorando e depois de seis anos de namoro se casaram e agora estão muitos felizes!

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Todos os 26 alunos avançaram no planejamento textual: alguns elaboraram três ações dentro do conflito, outros preferiram escrever uma ou duas. L.R.F.S., de quem citamos as produções no início deste capítulo, é um exemplo de ampliação das ações para três ou mais desdobramentos, no *conto* “O rei com seus problemas”. Da mesma maneira, o *conto* “Problemas no campeonato”, de K.K.S.F., reflete mais desdobramentos de ações.

Quando observamos o roteiro de planejamento de cada um dos envolvidos, vemos que, quanto mais apontamentos feitos, mais o texto final se amplia e engendra as ações do enredo. Para ter o que indicar no roteiro, é importante conhecer diferentes histórias, fazer várias *conexões*, pois a base para a escrita está nos saberes de cada aluno-autor. Segundo Lerner (2002), a produção escrita está intimamente relacionada às leituras feitas pelos estudantes,

pois quem faz mais relações na leitura pode organizar melhor as relações na escrita, por isso oferecemos as *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) nas atividades e vimos que compreender o *conto* lido é essencial para pensar na estrutura do gênero, a partir de distintos exemplares.

5.1.4 Aprendizagens no quarto nível de ação: a escolha da linguagem

O quarto nível de ação do sujeito na produção textual diz respeito à escolha da linguagem adequada para o *conto*: vocabulário, pontuação, discurso direto, elementos coesivos, tempo verbal. As atividades modulares nas quais propusemos essa reflexão foram a 1 e a 5. Na primeira, dentre outros elementos, tratamos da identificação dos tempos verbais no *conto*, especialmente pretérito (perfeito e imperfeito – modo Indicativo) para as manifestações do narrador e tempo presente (modo Indicativo) nas falas dos personagens (discurso direto). Na atividade 5, considerando as principais necessidades formativas da turma de 6º ano, enfatizamos a pontuação, a coesão (pronomes, elipse, sinônimos) e o discurso direto.

Havíamos exemplificado, no capítulo 3, com as *produções iniciais* dos alunos L.R.F.S. e M.H.S., pois nelas, como na maioria dos textos dos colegas de turma, faltava a aplicação adequada do discurso direto; havia dificuldades quanto à pontuação; pouca utilização de tempos verbais adequados aos discursos; escassez de pronomes, elipses e sinônimos para evitar a repetição desnecessária.

Comparando a *produção final* à *inicial* dos referidos alunos é possível encontrarmos evidências de aprendizagem. No texto final de L.R.F.S.⁴⁴, não vemos mais as dificuldades quanto às marcas do discurso direto, pois o estudante, que usava travessão em todos os parágrafos, independente de serem falas de personagens, agora tem clareza sobre a aplicação eficiente de tais marcas: separou as manifestações do narrador das falas dos personagens. Ao compreender o uso do discurso direto, soube utilizar os dois-pontos e o travessão, além disso, pontuou o texto todo, já que na primeira versão não sabia como pontuar.

Ele também compreendeu o uso dos tempos verbais, pois deixou de usar apenas o presente do Indicativo e acrescentou tempos pretéritos nas manifestações do narrador. Quanto ao uso de elementos coesivos, L.R.F.S. usava apenas pronomes pessoais do caso reto (“ele”) e fazia algumas indicações de tempo e de lugar; porém, na versão final, além de pronomes, usou vários sinônimos (“rei, majestade, senhor realeza”; “rainha, mulher”; “cachorro,

⁴⁴ A *produção inicial* e a *produção final* do aluno L.R.F.S. estão apresentadas no começo deste capítulo.

animalzinho”; “rei e rainha, casal”; “dono da loja, proprietário da loja”) e fez elipse (“também Ø era bonita e muito estilosa” – referindo-se à rainha).

No texto final da aluna M.H.S., há inserção de discurso direto e de conversas dos personagens, visto que na *produção inicial* a história estava bastante embrionária e não apresentava interação entre personagens, tampouco uso de verbos no presente, característicos para essas falas. Os elementos coesivos foram ampliados, porque além de pronomes pessoais (já utilizados na *produção inicial*), existem na *produção final* elipses (Assim Ø perceberam que estavam andando em círculo – referindo-se aos irmãos; Então Ø resolveram ir à polícia – referindo-se aos pais) e sinônimos (“casal, pai e mãe”; “pai, moço, jovem”; “policia, guarda”; “filhos, meninos, pequenos”; “esposa, mãe, querida”). No que se refere à pontuação, a aluna, que só usava, na *produção inicial*, o ponto-final passou a aplicar os dois-pontos, travessão, ponto de exclamação, ponto de interrogação e vírgula.

QUADRO 54 – *Produção inicial e final da aluna M.H.S.*

Produção inicial: A cidade dos malabares.

Em um dia um malabarista saio de casa, porque ele estava brigado com seu irmão.
 Passarão se 4 dias e esse cara foi trabalhar no cinal ele conheceu uma moca muito bonita e eles comecaram a namorar”
 Depois de dois dias chegou a noticia que seu irmão avia morrido.
 A alma do ceu ermão vagáva pelá cidade a sua procura.
 O malabare foi ao cimiterio visitar o tumulo de seu irmão e foi para casa com sua namorada e o seu irmão estava assombrando-o
 no dia siguinte ele voutou para casa, e seu irmão avia matado sua mãe. Então ele pedio descupa e todos valtaram e a cidade ficou chamada de CIDADE DOS MALABARES.

Produção final: Perdidos em Paris

Em uma linda casa na cidade vivia um casal com dois filhos.
 Matheus tinha 15 anos, era alto, branco, de olhos azuis e sua irmã Laura, branca, olhos azuis, cabelo loiro, 14 anos.
 Um dia o casal Juliana e Marcos resolveu ir viajar para Paris, para visitar os pais de Juliana.
 Chegando lá os irmãos resolveram ir à casa de seus amigos.
 No meio do caminho, Laura para e pergunta:
 - Matheus, estamos perdidos?
 O garoto responde:
 - Não é possível maninha, já viemos aqui mais de quatro vezes.
 E eles andaram, andaram e mesmo assim não conseguiram chegar a lugar nenhum!
 Assim perceberam que estavam andando em círculo.
 A noite já estava vindo e os irmãos estavam cada vez mais preocupados.
 Então Matheus fala:

- Laura, vamos ter que passar a noite aqui!

- Nesse chão duro! Quero minha mãe!

A mãe e o pai estavam muito preocupados, ligavam sem parar, mas só caía na caixa postal. Então resolveram ir à polícia.

Marcos fala:

- Senhor policial, meus filhos estão desaparecidos. Eu quero que você coloque seus ajudantes em busca dos meus pequenos.

O policial fala:

- Meu jovem, faz quanto tempo que suas crianças estão desaparecidas?

O moço responde:

- Mais ou menos umas 4 horas!

O guarda fala:

- Só podemos mandar buscar depois de 24 horas.

O moço ficou triste e foi embora.

No meio do caminho a esposa fala:

- Meu amor, vamos nós mesmos procurar nossos filhos.

- Verdade, minha querida! Você tem razão.

Então o casal foi voando procurar seus pequenos.

Enquanto isso, os meninos passavam frio na rua. Lá por perto passou um carro com pessoas muito parecidas com os pais deles.

O menino gritou:

- Papai, mamãe, estamos aqui!

Mas o carro passa correndo e não houve tempo de perceber o chamado das crianças.

Logo de manhã, novamente voltaram as ruas para procurar os filhos.

Depois de muito procurar e não encontrar decidiram ir almoçar em um restaurante, pois já estavam se sentindo mal de tanta fome e preocupação.

Os pequeninos, que perambulavam pela rua, passaram por ali e sentiram um cheiro de comida, então decidiram ir pedir algo para comer.

E de repente a menina grita:

- Maninho, é a mamãe e o papai.

Felizes vão correndo e abraçam seus pais. Assim eles vivem felizes da vida.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Todos da turma desenvolveram a aprendizagem referente à linguagem usada no *conto*. Nenhum aluno permaneceu com os saberes iniciais, embora nem todos tenham avançado de igual maneira. Das 26 *produções iniciais* dos alunos-autores, havia 21 com problemas no uso de discurso direto, 15 com dificuldades na escolha adequada do tempo verbal, 23 com inexistência ou precária utilização de pronomes, elipses e sinônimos (coesão) e 24 com ausência ou inadequação de sinais de pontuação. Após as atividades modulares e (re)escrita dos *contos*, o número de *produções finais* que apresentaram alguma dificuldade (embora menor que a inicial) foram, respectivamente: 1 texto sem o uso de discurso direto; 2 textos com desvios na escolha adequada do tempo verbal; 5 com baixo uso de elementos coesivos. A respeito dos sinais de pontuação, houve avanço em todos os textos.

Tais resultados evidenciam como é importante refletir com os alunos sobre as características da língua escrita, porém, sempre em contextos significativos, ou seja, realizando a análise linguística a partir da leitura e da produção textual, porque não basta só estudar a nomenclatura da pontuação, por exemplo, mas também como os sinais de pontuação atuam na construção do sentido do texto:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas, o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2011, p. 74).

A atividade modular 5 foi realizada exclusivamente para fazer pensar nos elementos da língua escrita (quarto nível de ação), entretanto, ela jamais teria ocorrido com a mesma qualidade sem o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos, que foi objeto em todas as atividades com a atuação intencional das *Estratégias de Leitura* (GIROTTO; SOUZA, 2010). À medida que os alunos foram construindo relações de sentido nas leituras e articulando seus *conhecimentos prévios* para atribuir significado ao que era lido, foram compreendendo o *conto* como gênero com forma, conteúdo, estilo e função social (BAKHTIN, 2003), e puderam refletir, olhando para suas próprias *produções iniciais*, se tinham ou não garantido os aspectos essenciais do gênero. Quando fizeram a atividade 5, compreenderam que a breve narrativa do *conto* carece também de marcas escritas para favorecer a interação do texto com o leitor, por isso foram capazes de revisar o texto inicial e de ampliar qualitativamente seus escritos.

Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos de escrita. Portanto, a prática de escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Essas atividades metalinguageiras regulam os processos próprios de escrita e visam a seu controle consciente [...]. (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010, p. 15).

5.1.5 Síntese das aprendizagens nos níveis de ação

Entendemos que os quatro níveis de ação do sujeito na produção textual foram amplamente expandidos com a aplicação dos *módulos* da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e com o apoio distintivo das *Estratégias de Leitura*

(GIROTTI; SOUZA, 2010), sem as quais a compreensão textual ficaria provavelmente reduzida, com falta de dimensões ensináveis. As *Estratégias de Leitura* ajudaram na definição dos componentes do *conto* e na descoberta de caminhos para vincular a informatividade do texto a tudo o que o leitor já viveu, leu ou ouviu falar. Elas ajudaram os alunos a compreender o papel que eles têm como sujeitos ativos na elaboração de sentidos – numa concepção de linguagem como forma ou processo de interação (GERALDI, 2011), assim, sentiram-se mais à vontade para ativarem seus saberes e produzirem versões finais com diversos conteúdos, tanto dos contos lidos em aula, quanto de experiências variadas que tinham tido ao longo da vida.

O primeiro passo para planejar a escrita é entender o que deve ser feito, por que e para quem (LERNER, 2002; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no entanto, como os alunos poderão planejar o texto se não são leitores do gênero textual em foco? Bakhtin (2003) revela que os gêneros são produzidos por esferas sociais que os legitimam para fins específicos em contextos próprios, assim como os alunos são aprendizes e não escritores profissionais (TAUVERON, 2014) e diante do pequeno repertório de leitura deles (comprovado com questionário aplicado para esta pesquisa – capítulo 1) não tinham condições de escrever bem aquilo que não usavam como leitores. Portanto, ensinar a compreender ajuda na ampliação de repertório (COLOMER; CAMPS, 2002), por isso as *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) são imprescindíveis, uma vez que ensinam práticas para a leitura.

A partir do momento em que os alunos leram exemplares significativos do gênero textual *conto* e puderam refletir, com intervenção docente (SOLÉ, 2009), sobre os níveis de ação do sujeito na *produção inicial* que tinham elaborado, tomaram consciência da necessidade de revisão da escrita. O resultado das *produções finais* mostra a trajetória de uma turma de 6º ano que começou a *pesquisa-ação* com baixo conhecimento, mas que aprendeu muito na trajetória. Houve alunos que se desenvolveram bastante, outros avançaram um pouco menos, mas não ficaram na situação do começo do projeto. Para nós, isso representa a singularidade do trabalho do professor como propositor de mudanças na realidade escolar e legitima a articulação entre os procedimentos de ensino *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) a serviço da aprendizagem de produção textual.

Com o objetivo de visualizar as fragilidades e os avanços das produções textuais dos alunos, elaboramos um quadro comparativo no qual estão apontadas as dificuldades

manifestas na *produção inicial* dos 26 alunos e também os resultados na versão definitiva da *produção final*, depois do trabalho com os *módulos*.

QUADRO 55 – Comparação dos resultados das produções iniciais e finais

Critérios			Produção inicial	Produção final
Finalidade do texto/clareza quanto ao leitor	O texto é um <i>conto</i> capaz de entreter?	Sim	3	26
		Não	23	0
	O leitor pretendido poderá compreender o texto?	Sim	2	26
		Não	24	0
Estrutura/Planificação do <i>conto</i>	Título no <i>conto</i>	Sim	26	26
		Não	0	0
	Parágrafos coerentes	Sim	9	26
		Não	17	0
	Fórmula de lançamento	Sim	16	23
		Não	10	3
	Fórmula de fechamento	Sim	5	16
		Não	21	10
	Situação inicial	Sim	19	26
		Não	7	0
	Conflito	Sim	9	26
		Não	17	0
Resolução	Sim	3	22	
	Não	23	4	
Conteúdos do <i>conto</i>	Narrador	Sim	23	26
		Não	3	0
	Personagens caracterizados	Sim	6	21
		Não	20	5
	Espaço caracterizado	Sim	3	15
		Não	23	11
	Tempo (progressão temporal)	Sim	13	26
		Não	13	0
Enredo (sequência lógica)	Sim	5	26	
	Não	21	0	
Linguagem do <i>conto</i>	Uso adequado do discurso direto	Sim	5	25
		Não	21	1
	Tempos verbais adequados	Sim	11	24
		Não	15	2
	Coesão textual	Sim	3	21
		Não	23	5
	Pontuação adequada	Sim	2	26
		Não	24	0
	Concordância verbal e nominal	Sim	7	25
		Não	19	1
Ortografia	Sim	1	26	
	Não	25	0	

	Uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas	Sim	15	26
		Não	11	0

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

No quadro 55, há quatro eixos criadores de critérios: finalidade do texto/clareza quanto ao leitor; estrutura/planificação do *conto*; conteúdos do *conto*; linguagem do *conto*. Relacionamos os critérios aos quatro níveis de ação do sujeito na produção textual. O primeiro nível de ação do sujeito trata da clareza quanto ao destinatário do texto, à finalidade do texto e à própria posição como autor em relação ao gênero *conto*; dessa maneira, consideramos que a realização eficiente dos demais níveis revela que o aluno-autor compreendeu o contexto de produção, porque a linguagem, a estrutura e o conteúdo sustentam a coerência e a coesão textuais e asseguram o atendimento ao gênero textual proposto. Portanto, problemas quanto ao conflito e à resolução, por exemplo, interferem na finalidade de entretenimento do conto, ainda que os temas propostos sejam de interesse do leitor, pois, se não há desenvolvimento claro das ações, o *conto* não acontece. Dificuldades relativas à pontuação e à construção de parágrafos também são exemplos de situações que obstruem a elaboração geral do texto, portanto, incidem na compreensão do texto pelo leitor, impedindo a interação. Nas *produções iniciais*, a realização escrita do *conto* não foi capaz de garantir os saberes orais que os alunos manifestavam a respeito do contexto de produção, pois 23 e 24 textos não foram suficientes para garantir, respectivamente, o entretenimento e a compreensão pelo leitor. Já nas *produções finais*, todos os 26 textos são possíveis de serem compreendidos no ato da leitura e de entreter, pois, em linhas gerais, atendem à finalidade do gênero textual articulando todos os demais níveis de ação e organizam enredos claros com temas relevantes.

O eixo estrutura/planificação do *conto* permite a manifestação das aprendizagens relativas ao terceiro nível de ação do sujeito, que é o planejamento do texto, o qual implica atender à infraestrutura do *conto*. Nessa categoria, consideramos relevante listar critérios quanto ao uso de título para o *conto*, construção de parágrafos, uso de fórmulas de lançamento e fechamento, apresentação de estrutura narrativa: situação inicial, conflito, resolução. Nas *produções iniciais*, mais de 50% da turma tinha dificuldades para construir parágrafos coerentes, utilizar as fórmulas de lançamento e fechamento, desenvolver um conflito e uma resolução. Após o trabalho com os *módulos* da *Sequência Didática* articulados às *Estratégias de Leitura*, todos os alunos desenvolveram parágrafos organizados e garantiram a existência de um conflito. De 21 alunos que não usavam fórmulas de fechamento, apenas 10 escolheram não utilizá-las na versão final do *conto*, haja vista termos estudado que tais fórmulas não são

obrigatórias. Dos 10 alunos que não usavam fórmulas de lançamento, 3 permaneceram sem aplicá-las ao *conto*. Dos 23 alunos que não construíram resolução na *produção inicial*, apenas 4 construíram-na de maneira rudimentar (com poucas palavras no parágrafo, sem evidenciar a situação de melhoramento), enquanto os demais a elaboraram com qualidade.

O eixo conteúdos do *conto* está relacionado às aprendizagens do segundo nível de ação do sujeito na produção textual (elaboração dos conteúdos) e implica a adequada utilização/criação dos elementos da narrativa, garantindo a presença de um narrador que organiza os fatos a serem narrados (com foco narrativo em 1ª ou 3ª pessoa), a organização de um enredo com sequência lógica, a existência de personagens e cenário caracterizados, a presença de tempo na narrativa. Nas *produções iniciais*, as fragilidades de mais da metade da turma estavam na caracterização de personagens e cenários e na construção do enredo e da progressão do tempo. Com a intervenção das atividades modulares que se valeram, especialmente, das *Estratégias de Leitura: visualização, sumarização e síntese*, os alunos leram exemplares de *contos*, desenvolveram capacidades de compreensão e refletiram acerca dos personagens, do cenário e das ações na narrativa em seus próprios textos, com isso, nas *produções finais*, todos os estudantes construíram enredos com sequência lógica e progressão temporal; 21 alunos descreveram os personagens; 15 pormenorizaram os detalhes dos espaços no *conto*, sendo que 11 alunos-autores apenas citaram o cenário com alguma identificação capaz de particularizá-lo sem, contudo, investir na descrição, como: “numa fazenda no interior de São Paulo”, “um castelo perto da Floresta Amazônica”. Ainda assim houve ampliação na aprendizagem quanto ao cenário, pois caiu de 23 para 11 o número de textos sem detalhamento.

O eixo linguagem do *conto* trata do quarto nível de ação do sujeito (escolha da linguagem para o gênero textual), no qual listamos critérios como uso do discurso direto, adequação do tempo verbal, realização da coesão textual (pronomes, sinônimos e elipses), utilização adequada da pontuação, emprego da concordância verbal e nominal, grafia adequada, uso correto de letras maiúsculas e minúsculas. Nas *produções iniciais*, a maior parte da turma demonstrou desconhecimento de todos esses critérios de escrita. As questões relativas à ortografia e à concordância foram objeto de estudo durante a revisão textual, pois não dizem respeito, exclusivamente, a dificuldades ligadas ao gênero textual *conto*, portanto, não foram contempladas nos *módulos da Sequência Didática*, mas, ainda assim, foram superadas na *produção final* com o trabalho de revisão do texto (conforme veremos ainda neste capítulo). Já as questões relativas aos demais critérios foram objeto de estudo nas

atividades modulares e produziram o seguinte resultado nas *produções finais*: de 21 textos com dificuldades no uso do discurso direto, apenas 1 *produção final* não utilizou falas diretas para os personagens; de 15 textos com usos equivocados de tempo verbal, apenas 2 conservaram algum desvio de uso entre presente e pretérito (perfeito e imperfeito) do indicativo; de 23 problemas de repetição excessiva, 5 ampliaram pouco o uso de pronomes, sinônimos e elipses, tendo registrado entre um ou dois usos de tais elementos; de 24 textos com problemas de pontuação, nenhuma produção final conservou tais dificuldades.

Quando observamos esses resultados, percebemos que, em todos os níveis, a turma avançou, pois foi capaz de elaborar *contos* que garantam o contexto de produção, os conteúdos narrativos, a infraestrutura do gênero textual, a linguagem do texto. Consideramos, portanto, que a *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com a colaboração das *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) são procedimentos que ajudam o professor a ensinar a produção textual e favorecem o desenvolvimento da compreensão do aluno para que ele possa, intencionalmente, ser autor do gênero textual *conto*.

5.2 A revisão textual

Para que os alunos chegassem à *produção final* que analisamos neste capítulo, houve uma atividade intermediária: após a primeira escrita do texto final (com base no roteiro de planejamento), aconteceu a revisão textual. Nos dizeres de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *Sequência Didática* permite que o texto permaneça provisório enquanto estiver acontecendo o estudo do gênero, a leitura dos exemplares do texto e a reescrita.

A revisão aconteceu para que cada aluno-autor tivesse a oportunidade de melhorar seu *conto*, garantindo não apenas os elementos essenciais do gênero textual, mas também superando os pontos problemáticos relacionados à concordância verbal e nominal; à grafia adequada das palavras; ao uso de letras maiúsculas e minúsculas na construção dos parágrafos. Rocha (2008, p. 73) entende a revisão:

[...] como um procedimento que permite não apenas ver melhor, mas também ver de outra perspectiva, na medida em que se considera que, durante a produção da primeira versão do texto, o aprendiz tem sua atividade reflexiva centrada em aspectos como: o que dizer, como dizer, que palavras usar... Durante o processo de revisão, o aluno tem possibilidade de centrar esforços em questões pertinentes ao plano-textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito [...].

Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 62), o processo de reescrita e revisão pode acontecer “com procedimentos de autocorreção e com a revisão cruzada entre pares ou em um trabalho de colaboração”, portanto, antes de cada aluno considerar seu texto finalizado e pronto para circulação social na coletânea de *contos* da turma, a escrita foi submetida a três olhares: de um colega de turma, do professor da turma e do aluno-autor.

Para a tomada de consciência dos alunos a respeito da correta grafia das palavras e da concordância verbal e nominal, preparamos uma atividade a partir das considerações de Dolz, Gagnon e Decândio (2010): como docente da turma, fizemos uma busca das palavras com grafia inadequada na primeira versão da *produção final* de cada estudante e as sublinhamos; encontramos também todos os desvios de concordância e os circulamos. Depois, entregamos o texto para o aluno para que este pudesse repensar a escrita e, se necessário, consultar um colega e, no caso de ortografia, consultar o dicionário. Antes de os estudantes iniciarem a atividade, explicamos na lousa, com exemplos retirados das *produções iniciais*, o que eram desvios de concordância e porque eles devem ser evitados no *conto*. Tratamos também de explicitar como era possível utilizar o dicionário para consultar a grafia correta das palavras.

O sistema de escrita do português é um sistema alfabético que utiliza 26 letras, quatro tipos de sinais de acento (agudo, grave, til e circunflexo) e sinais auxiliares como a cedilha e o hífen. Essa base parece simples, mas o sistema ortográfico é complexo. Podemos falar de um plurissistema: fonográfico, morfogrâmico, logográfico [...]. Para muitos alunos, a aprendizagem da ortografia é sinônimo de dificuldade. (DOLZ; GAGNON; DECANDIO, 2010, p. 28-29).

Com relação à ortografia, cada aluno elaborou no caderno uma tabela com duas colunas: na primeira escreveu as “palavras duvidosas” (aquelas que sublinhamos) e na segunda a “grafia correta”. Não havia sequer uma primeira versão da *produção final* sem desvios de grafia. Para a reflexão sobre concordância (apareceram alguns casos de concordância verbal e raros casos de concordância nominal), os alunos anotaram no caderno “O que eu preciso melhorar neste trecho?” e escreveram o trecho circulado por nós e, logo abaixo, a maneira adequada.

Essa atividade foi um momento de muita aprendizagem na turma, houve envolvimento de todos os alunos e muitas surpresas para eles, ao descobrirem, por exemplo, que o vocábulo “voltar” é escrito com a letra “l” e não com “u”, “deixar” é com “x” e não com “ch” e ainda tem uma letra “i” na primeira sílaba. Com relação à concordância, rapidamente eles perceberam que tinham, na maioria dos casos, que colocar o verbo no plural para concordar com o sujeito. Um exemplo dessa atividade é o trecho escrito pelo estudante I.P.S., no qual

foram corrigidos dois problemas de grafia (“passeando” e “voltaram”) e dois de concordância verbal⁴⁵ (“os irmãos voltaram” e “eles se esconderam”): “Certo dia quando **os irmãos estava** paceando na floresta, João tinha visto uma bruxa e **eles se escondero**, esperaram a bruxa sair e voutaram pra casa”.

Não tínhamos intenção de ampliar o estudo sobre regras de ortografia ou de concordância, haja vista o objetivo da *Sequência Didática* ser a elaboração do *conto*, portanto, consideramos suficientes, para o momento, as revisões ortográficas e de concordância realizadas pelos estudantes. Sobre questões de ortografia, Marcuschi (2008, p. 218) explica:

[...] os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção linguística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. O trabalho da ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo trabalho com a sequência didática.

Em seguida, com o auxílio de uma grade de revisão textual, organizamos os alunos em duplas para que um colega lesse a primeira versão da *produção final* do outro e registrasse na grade que aspectos mereciam ser revisados quanto ao desenvolvimento dos três atos e dos elementos da narrativa, ao uso de letras maiúsculas e minúsculas, à presença de coesão, à pontuação etc. Assim que preenchia a grade com as sugestões, cada aluno avaliador explicava para nós o que tinha sugerido e, após nossa validação, entregava ao aluno-autor as considerações que tinha escrito. Coube a cada aluno-autor acatar ou não as sugestões do colega avaliador, porque depois do olhar do colega o aluno-autor também pôde revisar seu *conto* e, por fim, escrever a versão definitiva, promovendo todas as alterações que julgava pertinentes.

Como exemplo está a grade preenchida pela estudante E.S.L.A. em avaliação ao texto da colega M.C.C.S., na qual estão considerações pertinentes, que ajudaram a primeira aluna a revisar o próprio texto, pois na versão definitiva ela acatou as considerações da colega e evitou algumas repetições, fez uso da pontuação que faltava, aumentou um trecho no texto, inserindo a conversa entre personagens sugerida por E.S.L.A., portanto, a troca de textos em duplas colaborou com o processo de revisão textual da turma.

⁴⁵ Nesta tese, estão em negrito os trechos que foram circulados na primeira versão da *produção final* dos alunos para revisão de concordância verbal e concordância nominal.

QUADRO 56 – Análise da primeira versão da produção final da aluna M.C.C.S.

Primeira versão da *produção final* da aluna M.C.C.S.

A doença da amiga

Em um dia em solarado, numa casa em Minas Gerais, Julia e a amiga Maria Caroline estavam muito sorridente e muito feliz.

De repente, Maria Caroline percebeu que algo estranho estava acontecendo com a amiga

- Julia, o que está acontecendo?

- Não fique preocupada, mas não estou aguentando de dor. Pofavor, me leva para o médico.

Chegando no hospital a médica disse que tinhaque fazer vários exames e que Julia ia ficar internada.

Alguns um tempo, quando Julia já estava em casa, chegou um papel dizendo para ela ir no médico para saber o resultado do exame.

O médico que atendeu, abril um envelope e falou:

- Julia, você está com câncer, terá que fazer quimoterapia.

Depois da quimoterapia ela voltou para o médico, passou de novo no exame e o médico falou que ela venceu um câncer. Então ela ficou feliz e a Maria Caroline também ficou.

Avaliação do texto pela aluna E.S.L.A.

GRADE DE REVISÃO TEXTUAL	
Crítérios	Considerações
A situação inicial apresenta o cenário, o tempo e os personagens em estabilidade?	Sim, tem o cenário e o tempo. Mas o texto não apresenta como é o personagem.
Existe um conflito que desestabiliza a harmonia na história?	Sim, a menina passa mal, porque tem câncer.
São apresentadas até 3 ações do personagem principal na tentativa de resolver o problema?	Ela mostrou uma ação de ir no hospital e outra de fazer tratamento.
Existe a situação final com a volta da estabilidade na história?	Sim, volta como tudo começou, porque a menina fica curada.
O título é interessante?	Sim, porque o título chama a atenção do leitor.
A história é interessante? Será capaz de agradar aos leitores?	Sim, porque chamou minha atenção, eu queria saber o que estava acontecendo.
Falta algo na história?	Eu acho que ela poderia fazer alguma conversa entre a menina doente e o médico, para ficar melhor a história.
Há alguma passagem confusa?	Não.
O texto está com parágrafos bem organizados – pelo menos de 5 a 7 parágrafos?	Sim.
Nas falas dos personagens, o discurso direto	Sim.

foi usado adequadamente?	
A pontuação usada nos parágrafos está adequada?	Não. Falta ponto-final no segundo parágrafo.
Foi evitada a repetição, substituindo palavras por sinônimos ou pronomes? Foi usada a elipse?	Não. Ela repete muito a palavra médico e duas vezes a palavra quimioterapia.
As letras maiúsculas e minúsculas foram usadas adequadamente nos parágrafos?	Sim, tudo certo.

Versão definitiva da *produção final* da aluna M.C.C.S.

A doença da amiga

Em um dia ensolarado, numa casa em Minas Gerais, Julia e uma amiga estavam muito sorridentes e muito felizes.

A amiga se chamava Maria Caroline, era muito inteligente, com sorriso na boca e muito brincalhona.

De repente, Maria Caroline percebeu que algo estranho estava acontecendo com a amiga:

- Julia, o que está acontecendo?

- Não fique preocupada, mas não estou aguentando de dor. Por favor, me leva para o médico.

Chegando no hospital a doutora disse que era preciso fazer vários exames e que Julia ia ficar internada.

Alguns dias depois, quando Julia já estava em casa, chegou um papel dizendo para ela ir no médico para saber o resultado do exame.

O médico que atendeu, abriu um envelope e falou:

- Julia, você está com câncer, terá que fazer quimioterapia.

Julia falou:

- Doutor, com a quimioterapia meu cabelo vai cair?

- Pode cair, mas depois cresce de novo.

Depois do tratamento, ela voltou para o médico, passou de novo no exame e o médico falou que ela venceu um câncer. Então ela ficou feliz e a Maria Caroline também ficou.

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Quando os alunos-autores terminaram a revisão da versão definitiva da *produção final*, era chegado o momento de elaborarmos a coletânea que seria lida pelos familiares dos alunos e colegas da escola. Imediatamente, os estudantes preocuparam-se com a ilustração dos *contos*, pois os diferentes exemplares de obras lidos ao longo da *Sequência Didática* traziam ilustrações⁴⁶ das narrativas e serviram de inspiração para a turma. Também foram coletivamente realizados: a organização dos textos no livro, a escrita do texto de abertura para

⁴⁶ As ilustrações feitas pelos alunos acompanham a *produção final* e estão disponíveis nos apêndices desta tese, a partir da página 220 até a 273.

explicar a intencionalidade da obra, a criação da capa (com uma foto⁴⁷ da turma junto à professora) e a elaboração de um convite de lançamento para as famílias e colegas. Todas essas ações ajudaram-nos na reflexão com os alunos a respeito da função social do *conto*, que precisava chegar aos leitores para, enfim, cumprir seu papel de entretenimento.

De acordo com Geraldi (2011), a produção de textos na escola não pode ser artificial, isto é, restringir a leitura do texto ao professor com o objetivo de avaliação/nota. Ao contrário, o texto elaborado pelo aluno na escola deve atender a uma função social: nascer de uma necessidade real de interação e circular socialmente para chegar ao leitor pretendido. Os autores da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), de igual modo, consideram que a etapa final do procedimento pedagógico de ensino da produção textual inclui a circulação social do gênero de texto elaborado. Foi atentando-nos a isso que, desde o início da *pesquisa-ação*, combinamos com os alunos-autores a elaboração coletiva de uma coletânea com os *contos* da turma. Nessa mesma linha, para fugir da situação artificial de emprego da língua, Geraldi (2011, p. 65) propõe aos textos produzidos em sala outro destino:

E desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo. Para os textos produzidos no sexto ano: a publicação, impressa, de uma antologia das histórias produzidas [...]. No final do ano, portanto, os alunos terão produzido um livrinho, e este será o objetivo final da prática de produção de textos nesse ano.

Para garantir a circulação social do *conto* elaborado pelos alunos-autores houve, na escola, uma sessão de lançamento e autógrafos. Nessa oportunidade, os estudantes vivenciaram a experiência de ter o próprio texto lido pelos interlocutores pretendidos e de autografarem as narrativas criadas nas aulas. O momento foi de muita alegria para os estudantes, que manifestaram sentimento de realização e de orgulho por terem elaborado histórias que agradaram aos leitores e trouxeram muita satisfação aos pais.

Cada estudante recebeu, sem qualquer custo, um exemplar da coletânea para si. Também doamos alguns exemplares para compor o acervo da biblioteca da escola, favorecendo o acesso continuado dos demais alunos da instituição aos *contos* produzidos pelo 6º ano.

⁴⁷ A foto da turma não está disponível nesta tese para preservação da imagem dos alunos, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP.

6 PRODUÇÃO FINAL

Neste capítulo trataremos das considerações finais da *pesquisa-ação*, portanto, retomaremos as oito fases desse tipo de pesquisa (ENGEL, 2000) e explicitaremos os resultados alcançados com a intervenção escolar realizada. Refletiremos também sobre as nossas aprendizagens, destacando as contribuições da *pesquisa-ação* na formação continuada do docente-pesquisador.

6.1 Retomando as fases da *pesquisa-ação*

Quando iniciamos a pesquisa, tínhamos clareza de que os alunos do 6º ano não produziam adequadamente o gênero textual *conto*, pois avaliações realizadas na rotina da escola evidenciavam tal fragilidade na escrita. Dessa maneira, recorreremos aos nossos estudos acadêmicos e identificamos dois procedimentos pedagógicos com os quais gostaríamos de aplicar uma intervenção na prática para favorecer a aprendizagem dos alunos: *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010). O primeiro apresenta etapas para aprendizagem da elaboração escrita de um gênero textual; o segundo contempla ações para compreender os textos, efetivando o processo de leitura.

Partimos do princípio que a escrita e a leitura se complementam e que para elaborar um gênero textual é necessário ser um leitor de tal texto, pois, assim, com a atuação interventiva do professor, o aluno compreenderá como o texto funciona socialmente, como se estrutura, os conteúdos que desenvolve e a linguagem que utiliza. Diante disso, fizemos uma pesquisa do tipo estado da arte a fim de verificar, em um banco de dissertações e teses, e em uma base de dados de um periódico, se algum trabalho de mestrado ou doutorado na área educacional já tinha unido tais procedimentos a favor da aprendizagem da produção de texto. Até o mês de agosto de 2016, nenhum trabalho desse tipo foi localizado.

Dessa maneira, surgiu-nos uma inquietação maior, que consideramos de fato o nosso *problema* de pesquisa: Os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*, quando unidos, favorecem a aprendizagem da produção textual? Amparados na *pesquisa preliminar* acerca dos referenciais teóricos essenciais aos procedimentos pedagógicos e diante de um perfil dos alunos envolvidos, elaboramos quatro *hipóteses* a serem respondidas com a *pesquisa-ação*:

1. O domínio dos alunos acerca do contexto de produção do gênero textual *conto* se amplia após o trabalho com os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática e Estratégias de Leitura*?

2. Como a aplicação de uma *Sequência Didática* articulada a *Estratégias de Leitura* colabora para que os alunos desenvolvam conteúdos para o *conto*?

3. De que maneira *Estratégias de Leitura* ajudam os alunos na ampliação de saberes sobre o planejamento da estrutura do *conto*?

4. Como uma *Sequência Didática* proporciona aos alunos domínio sobre a linguagem do *conto*?

Para respondermos a essas perguntas desenvolvemos, implementamos e avaliamos um *plano de ação*, articulando os instrumentos de *coleta de dados* às teorias da área de estudo, para que, neste capítulo da tese, pudéssemos realizar, sob a forma de considerações finais, a *comunicação dos resultados* da pesquisa, embora ela esteja explicitada também ao longo das análises das produções dos alunos nos capítulos 3, 4 e 5.

O *plano de ação* aconteceu com uma *Sequência Didática* na qual a etapa dos *módulos* contou com as *Estratégias de Leitura* para favorecer a compreensão dos estudantes sobre o gênero textual *conto* e para ampliar os repertórios deles. Assim os alunos-autores poderiam voltar aos textos que escreveram e identificar fragilidades a serem superadas na escrita. Para que os *módulos* fossem criados, levantamos as necessidades formativas da turma de 6º ano, por meio de uma *produção inicial*, a qual foi elaborada depois da etapa de *apresentação da situação*.

A *produção inicial* foi avaliada tendo em conta os quatro principais níveis de ação do sujeito na produção de texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero *conto*; elaborar conteúdos que atendam ao gênero *conto*; planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero *conto*; escolher a linguagem adequada para o *conto*. Identificamos, nas *produções iniciais*, elaborações insuficientes em todos os níveis, portanto, a partir deles e com base nos resultados dos textos dos alunos, construímos seis atividades modulares para dar oportunidade de reflexão e de aprendizagem aos estudantes.

Durante as atividades modulares era necessário alargar as experiências de leitura dos alunos com relação ao *conto*, pois a maioria deles tinha lido somente dois ou três na vida escolar, fato que dificultava a compreensão da finalidade do gênero, bem como de sua estrutura, conteúdo e linguagem. Os exemplares de *contos* lidos saíram de obras renomadas da

literatura infantojuvenil e foram compreendidos pelos estudantes com o auxílio de *Estratégias de Leitura* (GIROTTO; SOUZA, 2010), que permitiram o domínio de ações como: identificar a finalidade do conto, o papel do leitor, os locais de circulação do gênero; compreender a estrutura narrativa, refletir sobre a construção dos elementos da narrativa etc.

Os mesmos níveis de ação foram parâmetros para análise das *produções finais* do conto e revelaram avanços dos estudantes na produção textual. Os 26 textos elaborados na *produção final* puderam ser publicados na coletânea da turma, pois atenderam às características do gênero *conto*: contexto de produção, conteúdos, estrutura e linguagem. Cada aluno avançou em relação a si mesmo, portanto, houve quem ainda cometesse um ou outro desvio, por exemplo, no uso do tempo verbal, na elaboração pormenorizada da resolução do conflito, mas ninguém terminou a *Sequência Didática* com os mesmos saberes, porque houve evidência de aprendizagem textual.

Neste momento, cabe a retomada das hipóteses da pesquisa, as quais também se estruturam sob os níveis de ação do sujeito na produção textual e a partir das quais é possível responder à pergunta do problema da *pesquisa-ação*. Para tratar das hipóteses, elaboramos um quadro. Nele estão as hipóteses, os níveis de ação e a média dos resultados de domínio dos níveis na turma, com base na *produção inicial* e *produção final*. Os valores foram encontrados a partir dos critérios analisados na produção de texto (dispostos no quadro 55 desta tese), considerando a participação de 26 alunos.

QUADRO 57 – Confirmando as hipóteses da pesquisa

Hipóteses	Níveis de ação do sujeito na produção de texto	Resultados da produção inicial (média de domínio na turma)	Resultados da produção final (média de domínio na turma)
1. O domínio dos alunos acerca do contexto de produção do gênero textual <i>conto</i> se amplia após o trabalho com os procedimentos pedagógicos <i>Sequência Didática</i> e <i>Estratégias de Leitura</i> ?	1. Ter clareza do destinatário do texto, da finalidade do texto e da própria posição como autor em relação ao gênero <i>conto</i> .	12%	100%
2. Como a aplicação de uma <i>Sequência Didática</i> articulada a <i>Estratégias de Leitura</i> colabora para que os alunos desenvolvam conteúdos para o <i>conto</i> ?	2. Elaborar conteúdos que atendam ao gênero <i>conto</i> .	39%	89%

3. De que maneira <i>Estratégias de Leitura</i> ajudam os alunos na ampliação de saberes sobre o planejamento da estrutura do <i>conto</i> ?	3. Planejar o texto para atender à estrutura convencional do gênero <i>conto</i> .	50%	93%
4. Como uma <i>Sequência Didática</i> proporciona aos alunos domínio sobre a linguagem do <i>conto</i> ?	4. Escolher a linguagem adequada para o <i>conto</i> .	27%	96%

Fonte: Quadro construído para esta pesquisa.

Analisando o quadro e retomando o problema da pesquisa podemos afirmar que os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e *Estratégias de Leitura* (GIROTTO; SOUZA, 2010), quando unidos, favorecem a aprendizagem da produção textual, porque há avanços de saberes dos alunos em todos os níveis de ação do sujeito na produção do *conto*.

A *pesquisa-ação* comprovou que a clareza sobre o contexto de produção do *conto* aumentou na turma de 12% para 100%, graças à intervenção docente realizada nas atividades modulares 1 e 6, as quais, respectivamente, permitiram a compreensão do contexto de produção do gênero e a elaboração de um roteiro que garantisse tal contexto, ampliando os conhecimentos sobre a autoria do *conto*, o público-alvo da produção e a função social de entretenimento do referido texto literário. A construção de atividades que particularizaram as necessidades formativas dos alunos permitiu o estudo prioritário de cada critério, que depois se integrou ao todo na reescrita textual. Na atividade modular 1, a *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio* foi ativada para que os alunos mobilizassem suas experiências e atrelassem os textos lidos às situações sociais nas quais eles circulam, dando condições de compreender que todo *conto* é produzido para atingir a uma determinada expectativa de interação pela linguagem.

A elaboração dos conteúdos para o *conto* foi ampliada de 39% para 89% porque as dificuldades de alimentar os elementos da narrativa para construir uma história foram minimizadas com a realização das atividades modulares 2, 3, 4 e 6. Na atividade 2, a *Estratégia de Leitura: questionamento* favoreceu a aprendizagem sobre a composição dos elementos da narrativa, tornando evidente para os alunos como esses elementos se relacionam na construção de uma sequência lógica. Na atividade modular 3, as *Estratégias de Leitura: sumarização, síntese e conexões* ajudaram a perceberem como a progressão do tempo é essencial para a construção das ações no enredo, guiadas pelas atuações do personagem principal, e também como o texto constrói seu enredo a partir de outras histórias lidas e

vividas. Na atividade 4, as *Estratégias de Leitura: inferências e visualização* ampliaram o conhecimento dos estudantes sobre a construção de personagens e cenários caracterizados em função do enredo, para garantir uma lógica na história. Na atividade 6, o roteiro de planejamento textual consolidou a importância de criar e alimentar os elementos da narrativa no *conto*, para que o texto se desenvolva. Além disso, os diversos exemplares de *contos* lidos, ao longo das atividades, serviram de inspiração para a escrita da *produção final*, pois houve intertextos com personagens, espaços e enredos presentes nos exemplares de literatura infantojuvenil trabalhados nas aulas.

A articulação da *Sequência Didática* com as *Estratégias de Leitura* colabora para que os alunos-autores melhorem os conteúdos nos *contos* porque permite compreender o desenvolvimento da narrativa ao mesmo tempo em que focaliza o estudo de seus elementos básicos, ou seja, eles veem em um exemplar do gênero textual como os elementos se relacionam e como foram construídos para dar sentido à história, também podem isolar cada um dos elementos para estudar sua composição e descrição. Além disso, o movimento comum da *Sequência Didática* implica refletir sobre o texto escrito; por isso, o aluno-autor estuda o texto exemplar, passa pela reflexão do processo de composição textual e depois analisa sua *produção inicial*, apontando o que está adequado e o que precisa ser melhorado. Trata-se de uma tomada de consciência sobre a escrita do *conto* e sobre o próprio saber.

O planejamento do texto para atender à estrutura do *conto* só pode acontecer se o aluno-autor conhece como o gênero textual em foco se organiza, portanto, é necessário ensinar a planejar e também ensinar a estrutura do texto. A atividade modular 6 tratou da elaboração do roteiro de planejamento do *conto* e tinha como princípio o desenvolvimento da capacidade de planejar, mas, ao mesmo tempo, ela integrava todos os saberes construídos ao longo dos *módulos*, pois planejar é colocar às claras tudo o que compõe o *conto*, enquanto gênero. Assim, também trataram da estrutura do *conto* as atividades modulares 1, 2, 3 e 4.

A atividade 1 proporcionou distinguir a estrutura formal do *conto* em relação a outros gêneros textuais, destacando a organização de parágrafos narrativos e a presença de fórmulas de lançamento/de conclusão do texto. Nesse caso, a *Estratégia de Leitura: conhecimento prévio* esteve presente no processo de estabelecimento do sentido textual e ajudou o aluno a perceber que muitos *contos* começam com frases como “era uma vez” e terminam com “viveram felizes para sempre”, portanto, ao tratarmos das fórmulas de lançamento e conclusão, os *conhecimentos prévios* foram intencionalmente ativados a fim de que a turma compreendesse a função de tais sintagmas na identificação de aspectos da narrativa. Durante

essa atividade, os alunos identificaram no *conto* lido como o texto foi organizado/estruturado, perceberam como os parágrafos contam uma história, na qual tudo está bem, depois vem um problema, que no final é resolvido. Eles se lembraram de um *conto* lido anteriormente nas aulas de Língua Portuguesa (antes do início da pesquisa), ou seja, o *conhecimento prévio* ajudou o aluno a perceber elementos da estrutura.

A atividade modular 2 priorizou o estudo da estrutura comum dos *contos*: situação inicial, conflito, resolução. Com o auxílio da *Estratégia de Leitura: questionamento* foi possível os alunos pensarem na construção de ações narrativas que garantam uma sequência na história e a atuação dos personagens. Dessa maneira, o ato de questionar ajudou os estudantes a entenderem os três atos da narrativa, com perguntas que solicitavam a identificação e compreensão de cada momento do enredo.

A atividade 3 esmiuçou a sustentação dos três atos da narrativa (situação inicial; conflito; resolução), proporcionando aos alunos a reflexão sobre a passagem do tempo dentro do conflito, no qual o protagonista realiza algumas ações para resolver o problema. As *Estratégias de Leitura: sumarização e síntese* clarificaram a estruturação das ações, visto que o processo de sumarizar fez com que os alunos buscassem as ações centrais no enredo e o de sintetizar permitiu a reelaboração do texto lido, garantindo suas etapas principais. Na ocasião de montagem do roteiro de planejamento textual (na atividade 6), os alunos-autores explicitaram com tranquilidade a importância de garantir as ações na estrutura do *conto*, por isso enfatizaram no desenvolvimento do conflito a necessidade de mais de uma ação do personagem até a chegada da resolução com melhoramento.

A atividade 4 contou com as *Estratégias de Leitura: inferências e visualização* para tratar de elementos da infraestrutura do texto relacionados aos outros discursos e sequências constantes no *conto* (além do narrativo), especialmente dos trechos descritivos que ajudam a compor personagens e cenários.

Nas *produções iniciais*, a média de domínio da turma a respeito da estrutura do *conto* foi de 50%; nas *produções finais*, o resultado subiu para 93%, com destaque para ampliação significativa de elaboração coerente de parágrafos, organização do conflito e da resolução. Atribuímos esse crescimento da aprendizagem ao estudo detalhado de cada elemento da estrutura (característica típica do procedimento *Sequência Didática*), mas principalmente à contribuição das Estratégias de Leitura, que permitiram aos alunos-autores compreenderem como o gênero *conto* se sustenta, mediante a intervenção intencional docente e com atividades que vincularam a leitura à produção de texto.

Com relação ao nível de escolha da linguagem para o *conto*, as *produções iniciais* tiveram rendimento médio de 27%, considerando as fragilidades tanto no uso da pontuação, do discurso direto, coesão textual e tempos verbais adequados, quanto na presença de elementos não restritos ao gênero *conto*, como: ortografia, concordância nominal e verbal, uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas. Nas *produções finais*, o percentual de domínio da turma aumentou para 96%. As questões de linguagem foram trabalhadas ao longo dos *módulos* e também na revisão do texto (constante no momento da *produção final*). Nos *módulos*, as atividades 1, 5 e 6 contemplaram o estudo, respectivamente, da escolha do tempo verbal adequado para o *conto*; do reconhecimento e da organização do discurso direto, da pontuação e dos recursos coesivos; do planejamento quanto ao uso da linguagem para escrita do *conto*. No processo de revisão textual, os alunos refletiram sobre a ortografia, a concordância e o uso de letras maiúsculas e minúsculas.

Com a *Sequência Didática*, vimos se manifestar a análise linguística defendida por Geraldi (2011), porque (ao contrário das propostas que priorizam o ensino isolado da gramática), no presente procedimento de ensino da produção textual, os alunos refletem sobre os aspectos linguísticos a partir do texto que elaboraram, dando sentido ao estudo e trabalhando na perspectiva da reescrita textual. Ao isolar um a um os elementos que foram menos dominados pelos estudantes, a *Sequência Didática* cria oportunidades de ver a língua em uso e não apenas as classificações normativas. Além disso, a ortografia, por exemplo, que, em algumas práticas tradicionais de ensino do texto, costuma ser corrigida pelo professor imediatamente, ocupa na *Sequência Didática* um lugar diferente, pois importa primeiro garantir a coerência e a coesão textuais, atendendo à estrutura do *conto*, para depois o aluno repensar sobre a grafia das palavras. Outro exemplo de compreensão da linguagem está na aplicação dos pronomes, sinônimos e elipses para evitar repetições desnecessárias, porque o aluno aprende a buscar alternativas para melhorar a linguagem no *conto*, aprimorando que ele mesmo produziu e com exemplos de textos legitimados na literatura infantojuvenil.

Considerando as análises e os resultados anteriormente expostos, concluímos que a junção da *Sequência Didática* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) com as *Estratégias de Leitura* (GIROTTI; SOUZA, 2010) favoreceu as intervenções docentes na produção textual e ampliou as oportunidades de aprendizagem dos alunos do 6º ano. Portanto, ficaram confirmadas as *hipóteses* da pesquisa.

6.2 O que aprendemos com a *pesquisa-ação*?

Embora a pesquisa tenha nascido para intervir numa situação de baixo domínio da produção textual de alunos de 6º ano, sabíamos que a metodologia da *pesquisa-ação* permitiria também nossa reflexão e favoreceria nossa formação continuada (MONTECINOS; GALLARDO, 2011). Ao longo de três anos de estudo no processo do doutorado, vivenciamos situações que certamente alteraram a nossa perspectiva de mundo e colaboraram na melhoria de nossa atuação docente.

No ano de 2014, participamos das disciplinas oferecidas pelo PPGE da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP de Presidente Prudente e realizamos as etapas da *definição do problema de pesquisa* e a primeira parte da *pesquisa preliminar* (dimensão de estudos teóricos). A leitura de distintas obras sobre produção textual, *pesquisa-ação* e leitura, a participação em eventos científicos e o cumprimento de créditos em disciplinas expandiram nossos saberes e nos puseram diante da necessidade de tomar decisões a respeito dos caminhos que trilharíamos na aplicação da pesquisa.

Já em 2015, dentre as decisões, estava a escolha de unir, de maneira inédita e original, os procedimentos pedagógicos *Sequência Didática* e *Estratégias de Leitura*. Consideramos essa atitude uma decisão ousada, é verdade, mas, por outro lado, os alunos do 6º ano não eram capazes de escrever, sozinhos, um *conto* e tinham lido poucos exemplares do gênero textual em foco, portanto, a escola precisava cumprir seu papel formativo e não os privar do direito de aprender. Articular produção de texto com a leitura foi uma opção, porque não acreditávamos na aprendizagem da escrita do gênero textual sem a compreensão leitora desenvolvida.

Nossa atitude foi sustentada em estudos e estava esperançosa pela ampliação da aprendizagem dos jovens estudantes. Nesse momento, foi essencial a participação no GP “Formação de professores e as relações entre as práticas educativas em leituras, literatura e avaliação do texto literário”, pois interagir com os colegas que também aplicavam as *Estratégias de Leitura* em suas pesquisas e compartilhar conhecimentos sobre teorias nacionais e internacionais a respeito do ensino de línguas trouxe a nós uma ampliação de possibilidades interventivas. Esse processo de trocas, orientações e discussões nos fez entender que nossa *pesquisa-ação* era somente uma maneira de agir, afinal são muitas as investigações que têm se debruçado em buscar alternativas para a melhoria das aprendizagens (leitura e escrita) na escola básica.

Nesse mesmo ano, levantamos as *hipóteses* da pesquisa, *desenvolvemos o plano de ação, aplicamos o plano e coletamos os dados*. Conciliar a docência e as atividades de pesquisa, conforme menciona Bortoni-Ricardo (2008), realmente não foi uma tarefa fácil, pois trabalhar quarenta horas, ficar o dia todo na escola, ter várias turmas e zelar pela aprendizagem de todos é um grande desafio. Associar a essas ações docentes o desenvolvimento de uma pesquisa com uma turma que precisava muito de ajuda requereu nosso compromisso, esforço, planejamento e abnegação. Nesse sentido, a *pesquisa-ação* nos mostrou que é possível a aplicação de aulas que ajudem a conciliar as duas facetas: a de professor e a de pesquisador, desde que apliquemos atividades que estejam relacionadas às necessidades dos alunos e apontadas no currículo escolar, por isso priorizamos a produção textual do *conto*, visto que tal gênero textual é objeto de estudo no 6º ano.

Ver, durante a intervenção, o envolvimento dos alunos, sentir a vontade deles de melhorar os saberes e de publicar uma coletânea da turma valeu todo nosso empenho. A *pesquisa-ação* deu voz ao aluno-autor e fez com que vivêssemos uma experiência de unir a universidade à escola básica (CHARLOT, 2006); não fomos meros observadores dos docentes que atuam na escola pública e que enfrentam diariamente múltiplos desafios, mas fomos sujeitos ativos na intervenção proposta e decidimos que usaríamos a *Sequência Didática* dos genebrinos (tão pouco conhecida nas escolas da região) e que personalizaríamos os *módulos* com as *Estratégias de Leitura* de Girotto e Souza (2010), para vincular a produção de texto à leitura e trabalhar as reais necessidades dos alunos. Conforme mencionamos, sabemos que existem outras pesquisas que também interferem na realidade para alterá-la a favor da aprendizagem e que, portanto, temos companhia no universo acadêmico, já que há diversos aspectos da educação de nosso país que carecem de alteração. Nosso intento, considerando a turma escolhida, foi auxiliar de alguma maneira no desenvolvimento de jovens estudantes que estavam sob nossos cuidados nas aulas de língua materna.

Em 2016 e no primeiro trimestre de 2017, fizemos a *avaliação do plano de ação* e a primeira parte da *comunicação dos resultados* com a escrita da tese. Nessa fase, vivemos momentos de tensão, de muitas leituras, de tomada de decisões quanto aos procedimentos de elaboração textual e, assim como os alunos, escrevemos e reescrevemos diversas vezes. Terminamos essa etapa com a convicção de que os procedimentos pedagógicos aplicados ajudaram os alunos a aprender. Acreditamos que ainda temos muitas aprendizagens a construir, contudo, avançamos um pouco mais na compreensão da produção de texto articulada aos processos de leitura do gênero textual *conto*.

Aprendemos que ser professor é aceitar o desafio de fazer algo pela aprendizagem dos alunos. Entendemos que os alunos da escola pública na qual fizemos a intervenção talvez não tenham tantas oportunidades de aprendizagens em outros espaços, por isso a escola precisa ser eficaz em seu processo de ensino. Todos eles, com mais ou menos saberes iniciais, avançaram em conhecimento, portanto, vale a pena acreditar na intervenção docente.

Vimos na escola uma mudança de atitude dos alunos, um desejo de escrever melhor, de ter seu texto lido pelos colegas, de serem reconhecidos como autores de *contos*.

Esperamos compartilhar os resultados desta *pesquisa-ação* com outros professores para que eles possam se inspirar e desenvolver suas próprias intervenções no ambiente escolar a favor da aprendizagem de mais alunos.

Para finalizar, retomamos um trecho da frase de Clarice Lispector (1998, p. 11) com a qual abrimos esta tese e com a qual fechamos nossas considerações: “tudo no mundo começou com um sim”. Valeu a pena termos dito “sim” ao doutorado, valeu a pena termos dito “sim” aos alunos. Esperamos que a ponta do novelo de nosso “sim” não pare por aqui, mas que colabore na trama de textos na escola básica e na universidade.

REFERÊNCIAS

ALPHEN, Fernand. Minha casa. In: _____. **Histórias para ex-crianças:** volume 1. São Paulo: Via Lettera, 2008. p. 121-122.

ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-50.

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos:** fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

AZEVEDO, Ricardo. As aventuras de João Grilo. In: _____. **Contos de adivinhação:** versões de contos populares. São Paulo: Ática, 2008. p. 63-69.

_____. Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza. In: _____. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha!** São Paulo: Ática, 2013. p. 90-97.

_____. O caso do espelho. In: _____. **Vou-me embora desta terra, é mentira, eu não vou não!** São Paulo: Moderna, 2008. p. 08-12.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social.** São Paulo: Cortez, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz; NASCIMENTO, Bárbara Elyzabeth Souza. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, 2013. p. 215-236. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação.** INEP-MEC, Unicef et al. (Coord.). Ação Educativa, 2004.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZ, Júlio Emílio. Ele é o cão. In: _____. **Causos de Pedro Malasartes.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 42-46.

BRENMAN, Ilan. Carne de língua. In: BRENMAN, Ilan; VILELA, Fernando (ilustrações). **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo: DCL, 2007. p. 10-17.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. A pontuação como recurso de textualização: as descobertas de uma criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 109-134.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 89-108.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

DALLA-BONA, Elisa Maria. **Letramento literário: ler e escrever literatura nas séries iniciais do ensino fundamental**. 311 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

DAVIS, Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. Entendendo textos: estratégias para a sala de aula. **Leitura: teoria e prática**, n. 53, v. 1, p. 31-37, 2009.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. Curitiba, **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

GATINHO, João Beneilson Maia. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação docente. São Paulo: Parábola, 2006. p. 143-156.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 29-38.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. Por causa da redondilha: agência e autoria em um gênero poético. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 55, 2016, p. 9-32.

GERALDI, João Wanderley. Unidades básicas do ensino de Português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. p. 59-79.

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. Era uma vez... uma caixa de histórias: prosa no acervo do PNBE 2014. In: **PNBE na escola**: literatura fora da caixa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 31-44.

_____. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira et al. (Org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 45-114.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do conto**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola, 2009.

HARVEY, Stephanie; GOUDVIS, Anne. **Strategies that work**: teaching comprehension to enhance understanding. Portland: Stenhouse Publishers & Pembroke Publishers, 2008.

KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 39-59.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 15. ed. Campinas: Pontes, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____. **A coesão textual**. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KÖCHE, Vanilda Salton. **Estudo e produção de textos:** gêneros textuais do relatar, narrar e descrever. Petrópolis: Vozes, 2012.

KUSIAK, Sandra Mara. **A produção de textos na escola:** o aprendizado da escrita com base no desenvolvimento de sequências didáticas. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2015.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto:** o sujeito autor. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 53-67.

LEITE, Lucila Carvalho. **Gêneros do discurso e escrita:** o que as coleções didáticas de português (des)prestigiam no ensino da produção textual?. 262 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-37.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

MAUPASSANT, Guy de. Meu tio Jules. In: KUPSTAS, Márcia. **Contos de todos os cantos:** para viver o Pai-nosso. São Paulo: Salesiana, 2006. p. 51-55.

MENIN, Ana Maria da Costa Santos; FERREIRA, Roseli Helena. Cultura de avaliação, cultura de resultado: uma leitura do SARESP. In: LIMA, José Milton de et al. (Org.). **Pesquisa em educação escolar:** percursos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 45-59.

MONTECINOS, Carmen; GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 133-170.

NASCIMENTO, Deyvid Souza. **Gêneros discursivos e ensino de Língua Portuguesa: o que fazem os professores aos didatizá-los.** 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

PATRINI, Maria de Lourdes. **A renovação do conto: emergência de uma prática oral.** São Paulo: Cortez, 2005.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva.** Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

PROPP, Vladimir. **Morfologia do conto maravilhoso.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

ROCHA, Gladys. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. (Org.). **Reflexões sobre as práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor.** Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. p. 69-83.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor?. In: KLEIMAN, Angela (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313- 335.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodoro. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. Curitiba, **Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa.** São Paulo: Contexto, 2010.

SÁNCHEZ ABCHI, Verónica. **Los chicos aprenden a escribir textos: desafíos y propuestas para el aula.** Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2013.

SANTANA, Flávia Barbosa. **A avaliação da oralidade em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SANTOS, Ana Maria Martins da Costa; SOUZA, Renata Junqueira de. **Andersen e as estratégias de leitura.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira.** 2. ed. São Paulo: SEE, 2012.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONI-

RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro (Org.). **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 81-96.

SILVA, Cinara Santana da; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação. In: MORAIS, Artur Gomes de. (Org.). **O aprendizado da ortografia**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 119-137.

SOLÉ, Isabel. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009. p. 29-55.

_____. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAUVERON, Catherine. A escrita “literária” da narrativa na escola: condições e obstáculos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 52, p. 85-101, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 15 maio 2013.

TUFANO, Douglas. **Português fundamental: gramática**. São Paulo: Moderna, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANI, Juliana Bacan. **O ensino da linguagem oral: para uma modelização do gênero jornalístico “grande reportagem”**. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário – Perfil do aluno de 6º ano

APÊNDICE B – *Produção inicial e produção final* dos alunos

APÊNDICE A – Questionário – Perfil do aluno de 6º ano**Questionário – Perfil do aluno de 6º ano**

Este questionário tem a finalidade de levantar dados pessoais e de aferir algumas experiências com a língua escrita (leitura e produção textual) de alunos ingressantes no 6º ano do ensino fundamental.

Parte A – Dados Pessoais:

1. Qual o seu nome completo? _____

2. Qual a sua idade?

() 10 anos () 11 anos () 12 anos () 13 anos ou mais

3. Qual o seu sexo?

() F () M

4. Do 1º ao 5º ano, você estudou, predominantemente, em uma escola:

() pública () particular

5. Você já reprovou na escola?

() Sim () Não

6. Qual foi o motivo da reprova?

() nunca reprovei () excesso de faltas () dificuldades de aprender e baixas notas () outro motivo: _____

Parte B – Experiências com a língua escrita (leitura e produção de texto):

7. Você gosta de ler textos literários?

() Sim () Não

8. Qual foi o último livro que você leu?

9. Há quanto tempo fez a última leitura?

A – () Há menos de um mês

B – () No ano passado

C – () Faz mais de um ano que não leio livros

D – () Não me lembro

10. Por que você fez a leitura desse livro?

A – () Porque a professora pediu para a turma ler

B – () Porque gosto de ler

C – () Porque alguém me indicou

D – () Não fiz a leitura de livro

11. Quantos livros você costuma ler por mês?

- A – () Nenhum
B – () Um
C – () Dois ou três
D – () Quatro ou mais

12. Onde costuma conseguir os livros que você lê?

- A – () Na escola atual
B – () Na biblioteca pública
C – () Com amigos ou parentes
D – () Compro os livros
E – () Na escola anterior (de 1º ao 5º ano)
F – () Não costumo ler

13. Como costuma escolher os livros que você lê?

- A – () Pela capa
B – () Pelo título
C – () Por indicação de alguém
D – () Leio as informações na orelha ou na contracapa
E – () Outro motivo: _____

14. De quais histórias você mais gosta?

- A – () Aventuras
B – () Assombração
C – () Amor
D – () Lendas/mitos
E – () Com personagens mágicos, como fadas, bruxas, dragões etc

15. Na sua casa há quantos livros?

- A – () Nenhum
B – () Entre 1 e 4
C – () Entre 5 e 10
D – () Mais de 10

16. Sua família faz assinatura de jornal impresso?

- () Sim () Não

17. Você gosta de escrever textos narrativos?

- () Sim
() Não

18. Na sua opinião, escrever é importante porque:

- A – () Ajuda a construir mensagens para que outras pessoas leiam, como bilhetes e e-mails.
B – () Serve apenas para tirar notas boas na escola
C – () Acho que escrever não é importante

19. Em que situações do seu dia-a-dia você escreve?

20. O que você mais faz na internet?

- A – () Não tenho acesso à Internet
B – () Divirto-me com jogos, filmes/desenhos
C – () Participo de redes sociais.
D – () Uso e-mail
E – () Faço pesquisas para a escola

21. Em que situações do seu dia a dia você lê?

22. Qual texto você já escreveu na escola e enviou, de verdade, para um leitor que não fosse o professor?

APÊNDICE B – Produção inicial e produção final dos alunos

1 Produção inicial e produção final do aluno B.M.O.

O cavalo Isnipi

A dezes anos atrás em um haras havia um cavalo chamado Isnipi, era um cavalo muito bom ele tinha um dono muito legal chamado Pedro ele tinha um filho chamado Lucas e eles faziam prova de laço.

E Lucas andava no Isnipi ele era um cavalo muito dedicado respeitava todos do haras que trabalhava lá.

Um dia Lucas e Isnipe treinava para as grandes finais da prova de laço e enquanto Isnipe caiu e quebrou a pata de frente esquerda Pedro quando viu ligou para o veterinário de cavalos com o Lucas não aconteceu nada mais ficou triste com o que aconteceu com Isnipe mais não foi culpa dele.

O veterinário infachou a pata de Isnipe e chegando a final das provas de laço

O cavalo Picasso



Era uma vez um haras muito bonito. Tinha muitos cavalos lindos, com diferentes cores: preto com branco e olhos azuis, marrom e branco com olhos castanhos como a cor da terra, vermelho, branco, preto, marrom e bege.

O dono do haras era Pedro, que era muito bom, ajudava todas as pessoas na igreja, nos asilos dos velhos. Quando as crianças iam ao haras, ele deixava todas andarem de cavalo.

Pedro tinha um filho que também era bonzinho e se chamava Lucas. O garoto gostava de todo mundo, muito atencioso. O cavalo de Lucas era muito bonito, preto e branco, com os olhos azuis como o céu, dedicado, o melhor do haras, ele se chamava Picasso.

Picasso e Lucas faziam prova de laço, eram os melhores nas competições. Naquele dia, o garoto e seu pai estavam conversando:

- Oi, pai! Como vai?

- Tudo bem, meu filho! Como vão os treinos? Daqui uma semana haverá prova de laço.

- Vai tudo muito bem, vou arrear o Picasso e já vamos treinar. Fica para ver e dar umas dicas.

- Beleza! Tudo bem, filho, vamos ver do que você é capaz!!!

- Beleza, pode deixar! Vou pegar o Picasso.

- Preparado, Picasso?

Picasso relinchou e balançou a cabeça, dizendo sim. Então Lucas pegou o cavalo e foi treinar. Estava treinando bastante, mostrando que era capaz, foi então que Pedro falou:

- Nossa, meu filho, está muito bem!

E de repente o Picasso pisa em um buraco, tropeça e quebra a pata esquerda, cai, rolando, sorte que Lucas pulou antes de o cavalo ir parar no chão.

- Filho tudo bem, se machucou?

- Não, pai! Está tudo bem!

Pedro ligou para o veterinário que veio bem rápido.

- Cadê o Picasso, pai, como ele está, se machucou?

- Sim, filho! Ele quebrou a pata esquerda.

- Onde ele está? Quero ir ver meu cavalo.

O veterinário já estava cuidando de tudo. Tinha enfaixado a pata. Lucas perguntou:

- Como ele está, veterinário?

- Ainda não sei, mas ele não está nada bem. Acredito que tudo o que fizemos não vai adiantar. Seu cavalo provavelmente terá de ser sacrificado!

No outro dia, Pedro chamou outro veterinário, que também não resolveu nada.

- E agora, pai, como vai ser? – disse Lucas quase chorando.

- Não sei, filho.

E estava chegando perto o dia da prova de laço.

Então Pedro, muito chateado, pegou um cavalo e saiu galopando.

Depois de muitas horas, chegou numa floresta. Andando por lá e pensando muito na vida de Picasso, Lucas viu uma planta cheirosa, que quando apertada soltava um líquido verde. Imediatamente, pensou em passar aquilo no Picasso, e saiu em disparada para o haras.

Passou no cavalo tudo o que conseguiu trazer nos bolsos, e, no outro dia, Picasso estava levantado e trotando. Pedro começou a chorar de alegria e Lucas também. Eles começaram a treinar de novo.

No dia do torneio todos estavam felizes e a dupla Picasso e Lucas conseguiu ganhar o torneio.

E viveram felizes para sempre.

2 *Produção inicial e produção final* do aluno D.R.S.

Isolados

-Onde agenteta?

Lucas nane oi predro onde a mamãe ta não sei agente ta numa ilha como assim?
mas nois tava em casa “AAAAA”

“AAAAAA” eles tenta sobrevive eles pasa augus dia eles costruiu um abrigo cusiguiu
água potavem paltá arvore, paltacan.

fes um lugar para a as nesesidade e o Lucas pescava e a nane regava as paltá e eu fasia
o banhero

Os guerreiros do Minecraft



Era um dia muito lindo, todos estavam brincando, rindo e se divertindo, mas, de repente, eles perceberam que estavam sendo vigiados.

Dayane avisou o rei:

- Rei, rei, tem gente nos vigiando!

- Fala pros guardas!

- Mas rei, só o David, o Paulo e eu estamos aqui!

- Eu tenho uma ideia! - disse o rei. - Vai correndo chamar o príncipe Felipe!

- Tá.

- Vai! É urgente!

- Tá, eu vou tocar o sino de guerra, e depois vou chamar o príncipe.

Enquanto todos ouviam o toque do sino e começavam a se preparar, o reino já estava sendo atacado e o rei foi sequestrado.

Dayane viu o momento que o rei tinha sido levado pelo inimigo e percebeu que o príncipe Felipe é que estava por trás daquele sequestro. Então, ela contou tudo para David:

- O rei foi levado por ele! O príncipe Felipe traiu o rei!

David ficou muito bravo. Foi atrás do príncipe, olhou firme para ele e disse:

- Agora vamos para X1, agora vai ter uma disputa! As regras são:

1- Quem acertar uma flecha primeiro, ganha.

2- Quem construir uma casa primeiro, vence.

3- Quem fizer *parkour* no castelo primeiro, vence.

4- Se tirar PVP, quem morrer primeiro, perde.

- Que comece a batalha! – gritou o príncipe traidor.

David ganha a primeira, o príncipe Felipe ganha a segunda batalha, e a terceira o David ganhou, na quarta o David quase morre, mas ele estava com tanta raiva, que ganhou. Então David disse:

- Vamos salvar o rei!

Dayane e Paulo falaram:

- Vamos!

Eles foram salvar o rei, lutando contra mais inimigos. David lutou contra vários deles. Eles conseguiram. Davi salvou o rei e deixou seus amigos Paulo e Dayane muito felizes.

3 Produção inicial e produção final da aluna D.S.S.

Uma grande aventura de Paraíso

Avia três adolescentes o resende_evil o Luis 1227 e o Afreen,o resende_evil é o mais velho e o Luis 1227 tambem era um dos mais velho mas o Afreen é o mais novo e todo mundo ficava protegendo ele e ele não gostava.

Até que um dia eles decidiram ir em um parque de diversão chamado Paraíso.

Uma grande aventura nos desafios do Paraíso



Um dia jovens adolescentes resolveram ir em um parque de diversão, o mais velho era Rezende-Evil, ele tinha 19, o segundo era o Luiz 1227, tinha 17 anos, o mais novo era o Afreen, tinha 15 anos.

Eles tinham marcado de se encontrar no parque. Quando Rezende chegou lá, falou para Afreen:

- Por que você está pintado de azul?
- Porque nós estamos no parque de diversão.

Luiz entra de intrometido e fala:

- Nós vamos ficar parados aqui? Ou vamos nos divertir?

Então eles compraram algodão-doce, se divertiram bastante até achar uma montanha russa chamada Paraíso, então Rezende falou:

- Vamos, galera!

Luiz morrendo de medo fala:

- Rezende, isso é muito alto, a gente vai morrer!

Eles estavam no topo da montanha russa quando o carrinho começou a descer até eles enxergarem uma luz branca e serem transportados para outra dimensão.

Quando chegaram lá, Afreen falou:

- Onde nós estamos? Em vez de ser um lugar cheio de bichos, etc, aqui tem pônei de gelatina pulando! Que legal! Menos mal!

O Luiz chega e fala:

- Cadê o Rezende? Eu preciso falar uma coisa para vocês!

- Luiz, Afreen, até que enfim encontrei vocês! - Rezende fala desesperado. Como nós vamos sair daqui?

- Deixa eu falar, Rezende! Eu tenho uma amiguinha!

- Ah, é sério Luiz? Vai me dizer que sua amiguinha é uma gelatina!

- Sim, e o nome dela é Bab! E não é só isso, ela foi a única que não me bateu, é sobre isso que eu quero dizer, aqui os animais são do mal, se você rela neles te batem e as nuvens soltam bolas de fogo.

- Fedeu galera! Nós temos que achar um abrigo! - Afreen fala e se desespera.

Eles andaram por vários lugares até acharem uma vila. O dono da vila começou a falar cheio de curiosidade:

- O que vocês estão fazendo aqui? Qual é o nome de vocês? Será que vocês foram enviados para ajudar? Como vocês chegaram aqui?

- Em primeiro lugar, meu nome é Rezende, e o azul é Afreen, e esse é o Luiz, em segundo, nós estamos procurando abrigo e em terceiro nós chegamos aqui por causa de uma montanha russa chamada Paraíso, será que você pode nos dar um abrigo? E comida? E nos ajudar a sair daqui?

- Em primeiro lugar, eu não posso dar abrigo e nem comida, vocês não estão vendo que os moradores estão assustados e seu amiguinho azul roubou coisas da minha plantação e eu posso até ajudar vocês a sair daqui! Ah, meu nome é Bogdam.

- Meu amigo não roubou nada e, por favor, deixa nós só ficarmos uma noite aqui? E como você pode nos ajudar?

- Bem eu deixo vocês passarem a noite aqui, eu não posso ajudar, mas sei de alguém que pode ajudar, ele é meu irmão e vai te explicar amanhã.

- Pé pé perai... por que você tem chifre? Kkkkkk- Afreen fala rindo.

- Kkkkkk Bogdam kkkkkk, porque seu nome é Bogdam kkkkk - Luiz tenta falar sem rir, mas não consegue.

Bogdam fica com uma cara de bravo e Rezende se segura para não rir.

Quando amanheceu, Bogdam deu comida para eles e disse o caminho da casa de seu irmão.

Chegando lá, Doram, irmão de Bogdam abriu a porta e perguntou:

- Quem são vocês? E o que vocês estão fazendo aqui?

- Nossa, ele é igualzinho o irmão, fala que nem uma mula, mas não tem chifre! kkkkkkk- Afreen *zoua* do irmão do Bogdam.

Rezende fala sério:

- Meu nome é Rezende, o dele é Luiz e o de azul é o Afreen.

- É voce falou que meu irmão tem chifres, mas você é azul!

- Ei, os *nego vai briga memo!* - falou Luiz.

- Chega! Chega! Chega! Vocês só sabem brigar, me deixem falar! Nós viemos aqui para você nos ajudar a sair deste mundo! - Rezende fala gritando.

- Tá bom! Eu posso até ajudar, só que vocês precisam lutar! - Doram fala.

- Mas nós não conseguimos nem segurar uma espada - eles falam.

- Então me deixa terminar de falar! Eu vou treiná-los. Vocês vão precisar fazer 8 desafios: 1º bode sem chifre; 2º pônei negro; 3º Whiter - bicho de 3 cabeças; 4º Ur Ghast - nuvem que solta bomba; 5º leão blindado; 6º assombração invisível; 7º Hydra de 7 cabeças; 8º dragão dourado.

Eles aceitaram e treinaram bastante. Não se pode deixar alguém na mão lutando! Luiz treinou até virar o craque no arco, Rezende na espada. Doram ensinou Afreen a fazer *parkour*, que é pular lugares altos e cair de lugares altos, e deu uma cenoura de ouro encantada para ele, Afreen ficou muito satisfeito. Luiz ganhou um arco e o Rezende uma espada e os dois, Afreen e Luiz, ganharam armaduras de *airon* e o Rezende de diamante.

Eles decidiram que estavam prontos e Doram foi junto ajudá-los a batalhar para sair daquele mundo. Eles começam a batalhar e quando chega no leão blindado, Doram não consegue proteger Bab e a gelatininha morre.

Luiz chora pela morte de sua amiguinha protetora e o Rezende fica com cara de dó e fala:

- Por isso que não podemos nos apegar as coisas, mas espero que você entenda que também fiquei triste.

- Sim, eu entendo, Rezende.

- Então vamos continuar a batalha! Rezende gritou.

O Luiz de raiva lançou uma flecha dentro da boca do leão, quando ele ia devorar Afreen e o leão morreu e eles foram lutando até chegar nos dois últimos desafios: Hydra e dragão dourado. Doram usa seus poderes que não havia revelado para os adolescentes, que ele é um deus e o irmão também tem poderes. Eles vencem a batalha, mas aparece uma coisa inesperada! Herobrine aparece e fala:

- Só porque outras pessoas não conseguiram vencer os desafios, não quer dizer que vocês venceram e vão embora. Doram foi um prazer revê-lo, seu traidor, vocês só vão sair daqui se eu morrer! Eu nunca vou abrir o portal, a não ser que eu morra!

O valente Rezende fala:

- Isso é o que nós vamos ver seu impostor! Se não quer deixar a gente ir, vamos matá-lo!

Doram chama Bogdam e seu dragão e dá as armaduras que fez do leão blindado e começam atacar Herobrine até que Afreen pega a preciosa espada de Herobrine e ele morre.

O portal aparece e eles se despedem de Doram e Bogda, mas Rezende faz uma pergunta primeiro:

- Como esse tal de Herobrine te conheceu?

- Nós éramos amigos e ele não sabia que eu tinha poderes, um dia ele ficou sabendo e ficou *revoltes* e fez bruxaria para conseguir poderes e uniu forças do mal para ser mais forte do que eu. Ele conseguiu, mas não me matou e assim nós nunca mais nos vimos e ele transformou os pôneis em bichos do mal etc. Bem, vocês só conseguiram entrar aqui porque nós precisávamos de ajuda e parece que vocês também!

Luiz, antes de entrar no portal, teve sorte de achar um premiado, pois Doram explicou que só existem 5 desses no mundo em que estavam. Depois disso, eles se despediram de novo e foram embora para casa.

Chegando lá todos falaram a mesma coisa para seus pais em suas casas.

- Eu me esqueci de avisar: fui passar alguns meses, depois do Paraíso, na casa dos meus amigos.

4 *Produção inicial e produção final* do aluno E.M.

A lua de mel

Havia um rei que tinha uma esposa, a rainha, eles tinha um filho, o prínsipe.
 O rei, rainha e o prínsipe era muito muito felises e ricos eles tinha um castelo perto da floresta amazônica, daí o rei olho para a floresta olho e olho aí ele disse
 - oje vai fazer 1 ano de casamento de esposa.
 Daí o rei coreu para a rainha e disse
 - É mesmo? disse a rainha
 - É verdade, e vou levar vocês para passear.

A dificuldade da lua de mel



Havia um rei que tinha uma esposa, a rainha. Eles tinham um filho, o príncipe.
 O rei, a rainha e o príncipe eram unidos, muito felizes e ricos. Eles tinham um castelo perto da Floresta Amazônica.
 Um dia o rei olhou, olhou, olhou para a floresta e disse:
 - Ah, hoje é aniversário de nosso casamento. Vou levar você, minha rainha, para uma lua de mel.
 - É verdade?
 - É sim, e vou te levar para um lugar muito legal.
 Nesse momento o príncipe acabou de acordar e perguntou:
 - Sobre o que vocês estão falando?
 O rei respondeu:
 - Meu filho, sua mãe e eu vamos fazer uma nova lua de mel, por isso você ficará no castelo.

Depois de alguns minutos, um carro preparado para o passeio estava na frente do palácio. O rei queria levar a esposa para a floresta mágica, porque queria que ela aproveitasse mais a Floresta Amazônica.

Quando chegaram na floresta, o casal desceu do carro e começou a caminhar por uma trilha. Tudo parecia muito bem. De repente, a rainha tropeçou num tronco, caiu e ralou o joelho. Um pouquinho depois o rei bateu a cabeça numa caixa de abelha e os dois saíram correndo para o carro todos cheios de ferrão. Antes de chegarem no carro quase foram picados por uma cobra.

- Me leva para a casa agoraaaaaaaa! – falou a rainha furiosa.

Quando chegaram em casa o príncipe perguntou:

- Pai, o que aconteceu? Onde o senhor estava?

A rainha imediatamente respondeu:

- Estávamos numa terrível lua de mel!

O rei para salvar o dia, falou:

- Vamos para a casa de praia no Guarujá.

- Aí sim! – respondeu a rainha.

Eles foram para o Guarujá e passaram dias felizes.

5 *Produção inicial e produção final* da aluna E.S.L.A.

A Menina Misteriosa

Em um dia ensolarado numa fazenda, uma menina chamada Rafaela, a mãe que se chamava Margaret e o pai chamado Pedro. Eles morava na fazenda "Sabor de Mel" que se localizava no interior de São Paulo.

Um dia o tempo estava nublado, Rafaela tinha ido para a escola que se chamava "Cooperativo". Quando ela voltou, viu o médico e lhe perguntar.

- Oi doutor, o quê está acontecendo?

O médico lhe respondeu:

- Rafaela, você vai ter que cuidar bem de sua mãe porque ela tem emorragia!

Rafaela ficou a boca aberta de tristeza.

Ficava de um lado para o outro pensando a cura para sua mãe, angustiada ficou sentada perto da entrada.

Quando derrepente:

- Porque você está chorando?

Rafaela assustada respondeu.

- Quem é?

Rafaela pensou, "será que é um fantasma"?

Ela perguntou:

- Cadê você? Quem é você? Como é o seu nome?

O menino mistério respondeu.

- Eu tenho 3 coisas para falar 1º eu estou na fazenda ao lado, 2º Eu sou o Zequinha e 3º Bom sou o Zequinha.

Rafaela lhe respondeu.

- A ta vem aqui para mim te ver!

Zequinha respondeu:

- Ta bom eu vou.

Zequinha apareceu ele era loiro, olhos azuis e tinha 9 anos.

Zequinha falou:

- Porque você está chorando?

Rafaela respondeu:

- porque minha mãe está com emorragia e não tem os remédios que precisa!

O zequinha pensou e falou:

- Vamos ir atrás dos remédios.

Elá se foram Rafaela e Zequinha buscar os remédios e eles ficaram 3 dias procurando. Ai eles acharam e voltaram para casa chegando lá, ela deu para sua mãe com carinho e fim.

A doença da mãe



Em um dia ensolarado, numa fazenda no interior de São Paulo, Rafaela, uma menina muito esbelta e inteligente, vivia muito feliz, ajudando nos afazeres de casa com sua mãe.

A mãe da menina se chamava Rebeca, e Joel era seu pai. Eles eram uma família feliz, viviam sempre em harmonia.

Um dia Rafaela foi para a escola. Quando a garota voltou, viu um monte de carro de médicos. A jovem perguntou:

- O que está havendo doutor?
- Sua mãe está muito doente, ela está com uma doença muito grave!

A menina ficou chorando um dia inteiro. O Pai da menina viu isso, sentou do lado dela e lhe falou:

- Filha, não fica assim, sua mãe vai ficar bem, só que o médico só vem no final do mês.

- Pai, mas ... e se ela ficar mais ruim ainda?
- Filha e só orar!
- Tá bom, pai!
- Me dá um abraço!

Os dois se abraçaram.

Rafaela foi para o quarto onde a sua mãe estava e falou:

- Mãe...?
- Sim, filha!
- Mãe, não quero que a senhora fique mais doente ainda!
- Filha, ore por mim, por favor!
- Ok, mãe...!

No dia seguinte, Rafaela pensou:

- Eu vou orar, mas vou atrás da cura.

No mesmo dia, ela deixou um bilhete na penteadeira para o pai:

- Pai, eu sei que o senhor ia ficar bravo, por isso não falei nada, mas fui atrás da cura!

Joel não leu, porque estava cuidando de Rebeca.

Passou um dia e a menina conseguiu um cavalo e foi para um monte de cidades.

Mas ela parou em algumas cidades, ela desceu do seu cavalo e perguntou para algumas pessoas:

- Você sabe onde tem remédio para a cura de câncer?

Algumas pessoas falaram:

- Desculpa menina, mas não sei.

Até que ela foi para outra cidade e encontrou o remédio e voltou para a sua casa.

Quando ela voltou, deu o remédio, mas não resolveu. Rafaela falou:

- O quê? Era para dar certo! Que pena!

- Filha, espera o médico especialista chegar- respondeu a mãe.

Depois de três dias, o médico tão esperado chegou, examinou e falou:

- Desculpa, mas não posso fazer nada! O caso é muito grave, não vejo solução.

Rafaela ficou tão brava que disse:

- O quê? Olha eu fui de cidade em cidade, achei um remédio, não deu certo, eu fiz de tudo para chegar aqui e o senhor fala isso? Não aceito isso!

O médico ficou constrangido e falou:

- Então vamos tentar um tratamento forte com quimioterapia?

- Tá bom - falou Rafaela.

Depois de três meses de tratamento, a mulher começou a se recuperar, e foi, a cada dia, ficando mais bonita e saudável.

6 Produção inicial e produção final do aluno E.X.S.

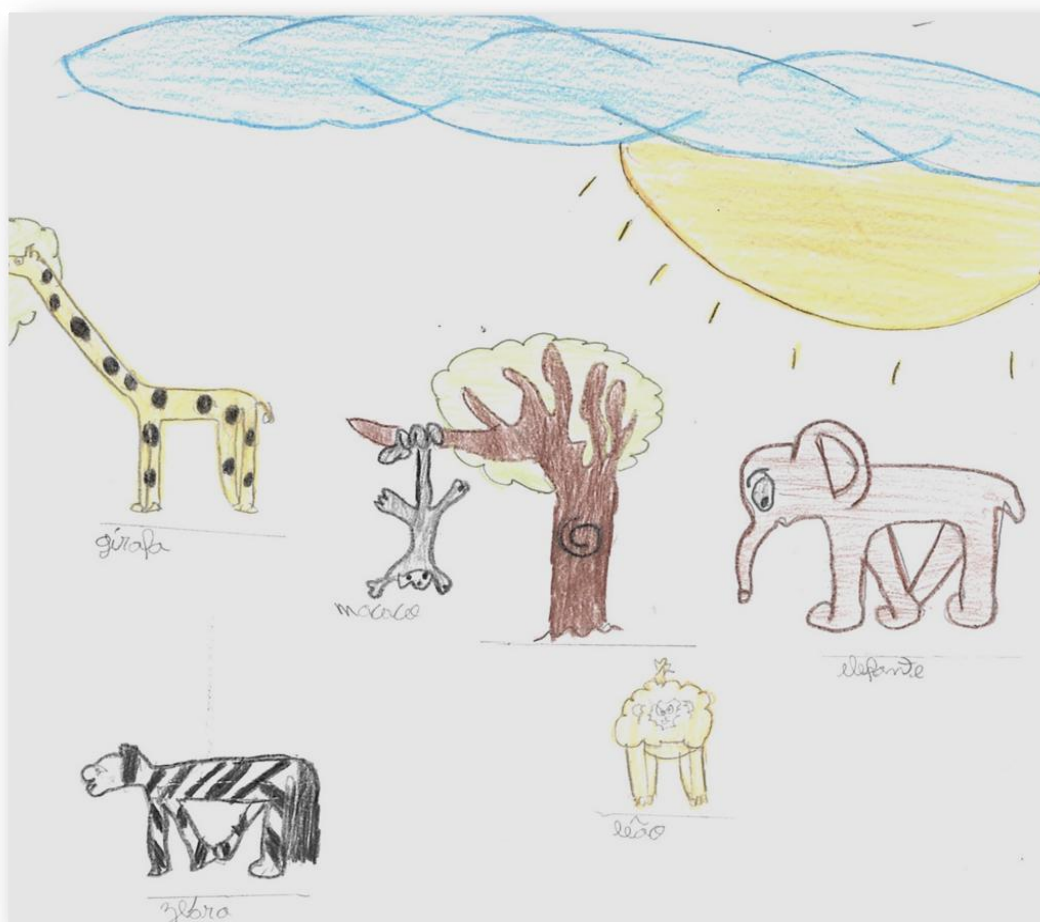
A Kyyuby- Raposa de 9 caudas

A doze anos um ataque da “KYYUBY”, na cidade de “KONOHA”.

Só uma pessoa podia derrotar a raposa de 9 caudas o 4 hokage batalhol com araposa de 9 caudas Eles batalhava ate a morte naseu ofilho do 4 hokage naruto uzumaki creseu ate os 9 anos sozinho quando ele feis 10 anos um moso encontrou etreinou Ele ate os 21 anos Ele comtinuou treinando ate morrer

O rei leão

(alunos E.X.S. e L.F.S.)



Era uma vez um grande leão de cor amarela. Ele era um leão lindo, a mulher dele, a Safira, teve cria de um lindo leãozinho. Safira chamou um macaquinho para batizar o bebê.

O macaquinho foi lá e reuniu toda a floresta. Tinha todo tipo de animal: zebra, macaco, leão, javali, girafa, suricato, elefante, lagartixa, etc. Foi uma festa linda!

O pai do leãozinho gostava muito de passear com ele, mas sempre avisou que seu garotinho não podia atravessar a floresta, porque lá do outro lado tinha os coiotes que não gostavam deles.

Um dia o leãozinho desobedeceu o pai e foi lá na caverna dos coiotes. Chegando lá os coiotes foram pegar o leãozinho, e o leãozinho pequeno não conseguia pular o muro.

Quando os coiotes foram matar o filhote, bem na hora o pai dele chegou e falou:

- Se derem mais um passo perto do meu filho, eu mato vocês.

E os coiotes saíram correndo e voltaram para a caverna. O pai do leãozinho falou:

- Nunca mais ouse me desobedecer!

- Sim, papai! Desculpas, nunca mais eu desobedeço você.

Houve uma festa na floresta para comemorar a volta do leãozinho.

7 *Produção inicial e produção final* do aluno F.M.C.

O animal

Um dia na fazenda um casal que se chamavam Gutin e Marcia o Gutin era pequeno e não sabia de quase nada e a Marcia era linda e grande na fazenda é tudo lindo mais avia uma lenda que se você fala-se animal três vezes anoite ouvia ruivos .

E um ano depois Marcia falou para o Gutin:

-Você já ouviu a lenda do animal.

Respondeu Gutin: ^

-Já dizem se dizer animal três vezes ele aparece.

E Marcia teve a ideia de chamar o bicho e ela falo:

-Animal anima aninl !!!.

Ainda não tinha acontecido nada e quando ficou anoite o casal começou a ouvir um ruivos na floresta e o Gutin saio para ver o que era e quando ele foi la fora avistou dois olhos vermelhos e saio correndo pegar a espingarda voltou lá fora e foi para a floresta ovio passos ruivos tipo de lobos e quando o bicho veio para cima do Gutin ele deu um tiro e morreu era um lobo que se virou em um humano e ficou com a respiração rapida e falou para a Marcia:

- Era um lobisomen.

E este animal nunca mais foi visto.

Meu ex-rival

Um dia um jovem chamado Mikael estava na escola andando com os amigos quando avistou uma menina bonita, olhos azuis e um cabelo muito lindo. Ele lembrou quem era ela e falou:

- Ah, lembrei! Ela é a Helena! Meu Deus, ela mudou tanto, quase não me lembro.

Ela chegou perto do Mikael, o jovem deu um oi para Helena, mas ela não reconheceu depressa o estudante. Depois de um tempo ela falou:

- Você é o Mikael?

- Sim! Tudo bem?

- Tudo. E você?

- Sim.

- Eu já vou indo, meu irmão está me esperando.

- Quem é o seu irmão?

- O Peter

O jovem se lembrou do rival dele da época que ele era criança... O nome também era igual... Seguiu a menina, viu o irmão dela e disse:

- Não acredito, é ele mesmo!

Depois de 2 semanas, apareceu um novo aluno na escola: o irmão de Helena tinha se transferido para lá! Assim que bateu o sinal para o intervalo, Mikael estava conversando com seus amigos, quando Peter chegou perto e disse:

- Oi perdedor! Está confortável com suas amiguinhas!

O jovem ficou quieto, fingiu que nem escutou. O rival foi embora. O menino foi conversar com Helena e o irmão dela chegou e falou:

- O que você está conversando com a minha irmã?

- Não pode mais conversar com ela?

E os dois começaram a brigar. Helena tentou separá-los. Os dois foram para a diretoria. A Diretora deu ocorrência para os dois, tomaram suspensão de 3 dias.

Depois desses dias, voltaram para a escola. Peter voltou diferente, pediu desculpas para Mikael. Fizeram as pazes e se tornaram amigos. Mikael pediu Helena em namoro e ela aceitou e terminou tudo em paz e alegria.

8 *Produção inicial e produção final* do aluno F.I.S.

O Gato de Botas

Era uma vez um moleiro que tinha três filhos, o mais velho o João, o do meio Artur e o mais novo Lucas.

Quando moleiro morreu, deixou de herança para o filho mais velho o moinho.

O Gato de Botas

Era uma vez um moleiro que tinha três filhos. O moleiro morreu e deixou de herança para o filho mais velho um moinho, para o filho do meio um burro e para o filho mais novo um gato.

O rapaz ficou infeliz com sua parte da herança. O gato disse para o seu dono:

- Me traga um par de botas e um saco que eu lhe provarei que sou mais útil que um moinho e um burro.

O rapaz pegou todo seu dinheiro e comprou um par de botas e um saco para o gato, chegou em casa e entregou o par de botas e o saco para o gato. O gato saiu rumo a floresta, pegou uma cenoura, deixou do lado dele e fingiu-se de morto. Um coelho passou e viu o gato, achou que estava morto e foi pegar a cenoura, quando chegou perto do gato, o gato colocou o coelho dentro do saco e levou ao rei, chegando ao castelo disse ao rei:

- Minha Majestade!

- Quem é você?

- Eu sou o gato de botas e vim trazer um presente do Marquês de Carabás, um coelho.

- Muito obrigado. Meu cozinheiro está há semanas caçando um coelho e não consegue, agradeça ao seu amo.

Então o gato de botas voltou para casa, na outra semana levou outro presente ao rei, na outra semana chamou seu dono para ir tomar banho no rio, seu dono não entendendo nada seguiu o gato, porque confiava nele.

Chegando no rio, o gato mandou seu dono tirar a roupa e entrar na água, quando o rapaz entrou na água o gato escondeu suas roupas. O gato viu a carruagem do rei se aproximando e começou a gritar!

- Socorro! Socorro! Roubaram a roupa do Marquês de Carabás.

O rei mandou os guardas irem buscar umas roupas para o rapaz. Chegando no castelo o rei disse:

- Então você é o Marquês de Carabás?

- Sim.

- Muito obrigado pelos presentes, por isso vou te recompensar com uma quantia em dinheiro.

O rapaz ficou muito feliz e ficou rico. O gato disse:

- Eu te disse que eu era mais útil que um moinho e um burro.

E eles viveram felizes para sempre.

9 Produção inicial e produção final do aluno G.A.S.

Pigman

- Hã?
- O que que foi gigante?
- Eu gigante você qui é pequeno!
- O que aconte

A grande lenda



Há muito tempo, havia um reino com quatro bravos guerreiros. Davi o arqueiro, Daiane a construtora e Igor e Gustavo dois grandes espadachins.

Eles viviam em harmonia no reino, até que em uma noite resolveram acampar na floresta. Então cada um contou uma história de terror. Quando Igor foi contar a historia, atrás dele caiu um raio bem na hora em que ele dizia:

- A floresta da destruição. Em uma noite escura um grupo de 4 jovens foi acampar no lado mais medonho da floresta, sobre este lado havia uma lenda de que quem entrasse ali nunca sairia e, se saísse, ficaria cheio de machucados e não se lembraria de mais nada. Os aventureiros dormiram pensando que nada iria acontecer, mas no outro dia o grupo não foi nem ouvido e nem visto e tudo acabou.

Depois das histórias de terror, os bravos guerreiros foram dormir. No outro dia, eles não acharam o Igor. Então o procuraram até chegar a noite. Quando todos estavam dormindo, Gustavo acordou e foi procurar novamente seu amigo, pegou um lampião e depois de muita procura achou um homem que se dizia mago, mas Gustavo não acreditou nele e voltou para o acampamento.

Chegando ao acampamento, gritou:

- Acordem todos! Eu achei uma pista de que Igor está vivo!

Então Daiane falou:

- O que você está esperando? Vamos nessa!

Então todos se prepararam e saíram a procura do desaparecido. Depois de muito tempo, acharam, numa caverna, Igor que estava sob um encanto terrível. Nesse momento, o mago apareceu e contou seu plano:

- Eu quero dominar o mundo e com esse cavaleiro isso será possível.

- Nós não vamos deixar isso acontecer! Você não dominará nosso reino nem nosso amigo – gritou Gustavo.

Então Gustavo e Igor sacaram suas espadas e começaram a lutar, um contra o outro. Davi e Daiane lutavam contra o mago. Gustavo dominou Igor. Daiane e Davi derrotaram o perverso mago, assim o feitiço foi desfeito e Igor ficou liberto.

Na manhã seguinte, todos acordaram e descobriram que tudo era apenas um sonho.

10 Produção inicial e produção final do aluno I.P.S.

João e Maria

Era uma vez dois irmãos João e Maria, certo dia eles resolveram brincar e na madrasta não deixava.

A madrasta e as crianças moram na mata dum floresta, Maria e João queriam fugir de casa porque sua madrasta era chata. João disse:

- Maria vamos fugir de casa? Maria respondeu
- João a madrasta vai ficar muito brava! João falou:
- Maria deixa ela é chata com a gente.
- João você tem razão vamos amanhã de manhã.

E a noite foi passando e chegou de manhã e Maria resolveu acordar seu irmão.

- Maria, João acordar na hora de irmos?
- João, já estou indo!

E os dois foram quando a madrasta chamou para almoçar. Eles não responderam ela a madrasta subiu no quarto de Maria, ela não estava lá foi no quarto de João ele não estava lá e a madrasta ficou preocupada com eles.

Maria resolveu voltar pra casa e João também quis voltar pra casa. E os dois voltaram e sua madrasta ficou contente de ver Maria e João e eles viveram felizes para sempre.

João e Maria: caçadores de bruxa



Um belo dia, João e Maria estavam brincando no quintal da casa de sua mãe. No café da tarde, a mãe deles disse um segredo: no porão havia umas armaduras, espadas e armas.

Certo dia quando os irmãos estavam passeando na floresta, João tinha visto uma bruxa e eles se esconderam, esperaram a bruxa sair e voltaram pra casa. Maria disse:

- Mãe...

- O que, filha?

- Quando eu e o João estávamos na floresta, a gente viu uma bruxa, feia, com a pele enrugada, cabelo branco...

Maria não sabia que sua mãe era uma bruxa branca.

- Maria, ela era morena?

- Sim, mãe!

Sua mãe pensou: será que é a mesma que matou o meu marido?

A mãe da Maria resolveu contar tudo para eles, chamou João e Maria e disse:

- Aquela bruxa que vocês viram lá na floresta foi a que matou seu pai.

João e sua irmã ficaram chorando, João disse:

- Mãe, vou me vingar de todas as bruxas desse mundo.

Anos se passaram, João e Maria cresceram, ficaram adultos, a mãe deles havia morrido, eles já estavam grandes e sabiam se virar.

Eles foram pra floresta caçar as velhas rabugentas, as bruxas. Chegando lá eles encontraram um menino chamado Igor. O menino era dono de uns cavalos.

João e sua irmã fizeram amizade com Igor e pegaram dois cavalos para que pudessem percorrer a floresta com mais rapidez.

Logo acharam uma bruxa má e a mataram.

Eles ficaram sabendo que ia ter uma festa das bruxas. Então foram até lá. João tinha levado as armas que estavam no porão de sua casa, também vestiu uma armadura. Maria usava uma espada. Eles mataram todas as bruxas que estavam na festa, não sobrou nenhuma.

João disse:

- É, Maria, agora que nós dois conseguimos nos vingar, nossa mãe não está mais aqui!

- Verdade, João!

Meses se passaram, João e Maria compraram uma casa nova, reformaram a antiga casa e a alugaram. Eles eram conhecidos como João e Maria: caçadores de bruxas. Ninguém mexia com eles, eram os mais respeitados da cidade.

A vida dos dois seguiu em frente. Maria teve dois filhos, João ficou namorando com três moças.

E eles viveram felizes pra sempre.

11 Produção inicial e produção final da aluna I.P.A.

A cidade perdida

No dia 8 de agosto de 1978, Daniel convida suas duas primas Rafaella e Karoline para passar as férias em sua chácara, na cidade de Waterville.

Quando Rafaella e Karoline chegaram na cidade, foram muito bem recebidas com um grande café da manhã, com direito a pão docê caseiro:

- Huum, está uma delícia! Disse Rafaella

- Esta mesmo! Respondeu Karoline.

As horas foram passando, e a noite foi chegando, então eles foram dormir quando estavam se deitando, ouviram uma explosão!

Todos acordaram, e olharam pela janela, foi quando eles viram uma forte luz, lá no topo da montanha que ficava no meio da floresta escura.

Então eles saíram da casa e foram ver o que era aquilo...Não conseguiram descobrir o que era, foi aí que eles resolveram sair pela floresta para descobrir.

Eles pegaram lanternas e mochilas com roupas, fósforos, velas, garrafas d'água e mapas.

Quando eles chegaram no meio do caminho Rafaella falou:

- Nós temos mesmo que ir? Porque não ficamos aqui só nós divertindo?

- Porque Não!!! Falou Daniel e Karoline formando um dueto.

Quando chegaram no topo da montanha eles viram novamente aquela luz, quando de repente começou uma forte ventania levando Daniel, Rafaella e Karoline para aquela luz.

Ao passarem por aquela luz, eles se deram conta que aquilo era um portal.

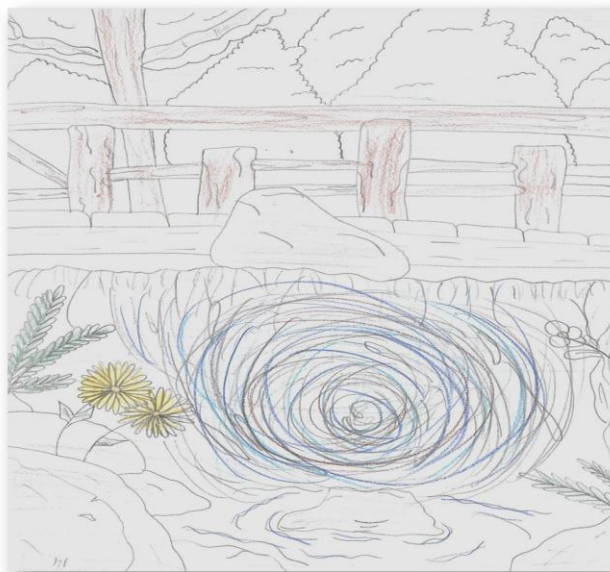
Então eles cairão no meio de uma mata, eles andarão em direção ao norte mas não chegaram em lugar nenhum.

Eles resolveram montar uma barraca alímesmo e prosseguir no outro dia.

Eles acordaram e continuaram andando, mas não encontraram nada além de uma maieira com frutas e aquilo foi o único alimento deles. Eles foram dormir, mas desta vez quando eles acordaram, estavam em uma cama de casal.

Todos ficaram assustados, quando uma mulher entra e se apresenta

A cidade dos signos



No ano de 1985, na pequena cidade de Waterville, Daniel, um menino de 12 anos de idade, pardo, de cabelo preto e enrolado e muito esperto, resolve chamar suas primas Rafaella e Karoline para passarem as férias em sua chácara!

Quando elas chegaram na cidade, pegaram um táxi e foram direto para a chácara.

Ao chegarem lá, foram muito bem recebidas por seus tios e primos.

Na chácara, eles brincaram e aproveitaram a tarde para fazer muitas coisas. Já à noite, quando eles estavam indo dormir, os três ouviram uma forte explosão no fundo do quintal.

Como os pais dele já estavam dormindo, todos resolveram ir sozinhos ver o que aconteceu.

Ao chegarem no local da explosão, viram um portal com uma fonte de luz! De repente começa uma grande ventania, que os empurrou para dentro do portal.

Ao atravessarem o portal, caíram em um local deserto e escuro, mas para a sorte deles, Karoline tinha levado uma lanterna para iluminar o caminho.

Todos continuaram andando, até que eles chegaram a uma cidade alegre e colorida. Eles resolveram perguntar para os moradores que estavam ali como voltar para a casa.

Eles descobriram que para voltar, precisavam acertar o signo dos três chapeleiros.

Quando eles falaram com os três, cada um teve que resolver um signo.

Para a felicidade de todos, eles acertaram as respostas, e logo depois os três homens sumiram e abaixo deles se abriu um portal que os levou direto para casa.

Quando chegaram, as crianças falaram para todos, mas apenas o irmão de Daniel acreditou.

E mesmo depois de tantos e tantos anos, o trio de primos conta essa incrível aventura para seus netos e filhos.

12 Produção inicial e produção final da aluna J.M.C.P.

Os homem dos cachorros

Um belo dia!

Dona maria resolve fazer compra.

Assim que dona maria chegou em seu casa derepente, maria nota alguma coisa de diferente.

Olhou para sua cama e viu cinco cachorro deitado: A não pode di quem e esse cachorro.

Furioza maria olhou para fora viu um homem _ Voce sabe di quem e esse cachoros. : Sim são meu.

_ Como que voce pode deixa esse animal entra dentro da minha xasa.

no dia senguite dona maria foi arrumar seu quintal. E quando olhou, viu nova mente os cachorros.

_ A nao sera que esse o homem não cuida dus cachorros.

O homem fui fala com dona maria.

_ Eu nao tenho aonde cuida dos cachorro maria.

maria disse Voce pode mara aqui comigo nessa floresta voce quer

_ Sim dona maria quem sabe um dia nois nao casa ne.

Voce ta loco so pedi pra voce mora comigo aqui nessa floresta.

Um ano depois maria casou e viveu feliz para sempre !!!

Uma nova casa



Era uma vez uma família humilde que morava no sítio.

O pai chamava Jorge, era alto e moreno. Julia, sua filha, morena dos olhos pretos.

O pai economizando conseguiu um dia comprar uma casa na cidade. Era uma casa grande de três quartos, sala, cozinha, dois banheiros e um quintal enorme.

Chegando na nova casa Julia falou:

- Pai, que tal nós comprarmos um cachorro para nos fazer companhia?

O pai interessado na proposta da filha falou:

- Boa ideia! Vamos agora mesmo em uma loja comprar um cachorro!

Eles pegaram o carro e foram.

Ao chegar lá, Julia escolheu um cachorro da raça pastor alemão, do pelo preto, do olho azul, gordinho e brincalhão.

Quando chegaram em casa, o cachorro estranhou o ambiente. Ao chegar a noite Julia e seu pai foram dormir, o cachorro se sentindo sozinho começou a latir muito.

A vizinha já perturbada resolveu reclamar com os novos moradores do bairro. Houve muita briga.

Depois de muita discussão, o cachorro ainda continuava a latir.

A vizinha já não aguentando mais, resolveu, estressada, mudar de casa e viver em paz.

Depois de um tempo que a vizinha mudou, o cachorro se acostumou com o lugar!

13 Produção inicial e produção final do aluno K.K.S.F.

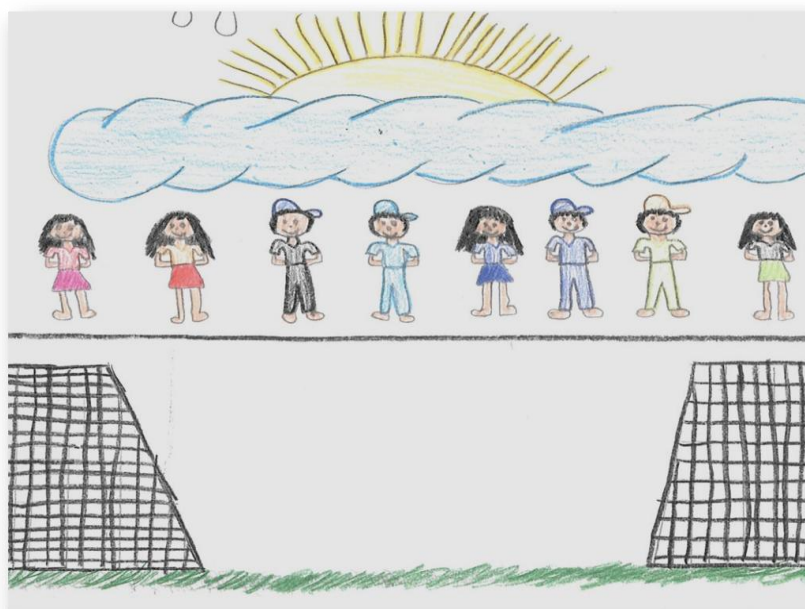
O Campeonato

Num bolo dia a Maria foi jogar bola ne um campeonato. Bom na ora ela foi chuta a bola e escorregou caiu,e ele a foi no medico e o pai dela falou:

- Por favor cura a minha filha desesperado e e medio falou.

- Acalma vai ficar tudo bom opai da menina ficou varias noites passando com a filha e e foi e foi até que um dia ela foi curada e ela quiz voltar para o campeonato do que já tinha acabado tudo mas o pai dela fez de tudo e teve outro campeonato e ela fez dois gol e o amigo dela fez um e o time da Maria venceu e ela como fez os dois gol ela ganhou o troféu e ela ficou super feliz.

Problemas no campeonato



Havia um menino que se chamava Gabriel. Ele era alto, o olho azul, forte, gordinho e muito honesto, o sonho dele era ser um jogador.

Num dia muito lindo, ele estava assistindo TV e viu uma propaganda de um campeonato que falava:

- Venham, venham, liguem já, liguem já! Quem tem interesse de jogar em um campeonato ligue para 0800-7709!

O menino pulou de alegria e falou:

- Papai, papai, vi uma propaganda de um campeonato e eu quero jogar! Papai, por favor!

O pai dele falou:

- Filho, na propaganda falou o local ou algum número de telefone?

- Não falou o local, mas falou o número 0800-7709.

- Vou ligar agora, meu filho!

- Alô!

- Alô, aqui quem fala é Luiz Antonio, pai do Gabriel.

- O que gostaria?
- De matricular o meu filho no campeonato. Tem vaga?
- Tem sim, moço, amanhã apareça aqui às 12h para a gente conversar melhor - Rua Sebastião, nº. 182 Barcelona.

- Beleza! Tchau, tchau!

- Tchau.

No outro dia, Gabriel e Luiz Antonio levantaram, se trocaram, escovaram o dente e foram naquele endereço que a mulher tinha passado.

Chegando lá o pai do moleque fez tudo o que tinha que fazer e foi embora. O filho dele fez amizade com os parceiros do time e começou a jogar.

Bem na hora que o Gabriel foi chutar a bola para fazer o gol, ele escorregou e bateu o rosto na trave do gol.

Victor, Maria e Flavia pegaram o garoto, o levaram para a sombra e foram chamar a diretora. Quando a diretora ficou sabendo da notícia, ficou desesperada, ligou para a ambulância, ligou para o pai do menino.

Quando a ambulância chegou no local onde tinha acontecido o acidente, pegaram o garoto e foram desesperadamente para o hospital.

Lá no hospital, o responsável do moleque disse desesperado:

- Eu quero que o meu filho seja tratado por um médico profissional.

O menino foi encaminhado para outro hospital para ver se a doutora profissional estava lá.

Quando chegaram, o motorista da ambulância foi ver se a profissional estava lá, mas ela não estava e lá foram eles de novo para outra clínica.

O motorista foi de novo ver se a moça estava lá, mas ela não estava, o motorista perguntou onde estava a médica, o atendente falou:

- Ela está no HR.

- Obrigado.

- De nada.

Todos foram para lá. O paciente foi atendido pela Roberta, a médica mais profissional que existe, ela costurou a maçã do rosto do menino e ela falou para o responsável do moleque:

- O seu filho terá que ficar mais de uma semana aqui. Agora vai para casa descansar, porque o senhor deve estar cansado.

- Verdade, hoje fiz tanta correria... Tchau, filho!

- Tchau!

Uma semana se passou e o menino estava novinho em folha. Ele treinou mais cinco dias para o campeonato final, o menino estava tão ansioso que estava tremendo.

No dia seguinte, ele foi no local do campeonato, o juiz apitou e o jogo começou. Maria tocou a bola para Victor, mas o time adversário conseguiu pegar a bola, bem quando o menino foi chutar a Flavia pegou a bola chutou para o Victor, o Victor chutou para o Gabriel, o Gabriel chutou e conseguiu fazer o gol!

O time dele comemorou, ganhou a medalha! O troféu foi para o Gabriel, porque ele que fez o gol e todos ficaram felizes.

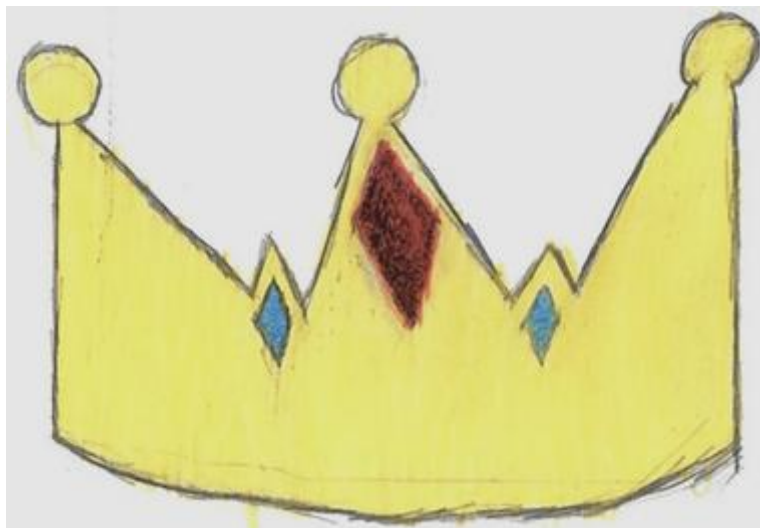
14 *Produção inicial e produção final* do aluno L.R.F.S.

Um mundo encantado

Oi a onde eu to luiz, afrém pessoal a onde vocês ta deicha eu sai de dentro desa árvore “Tiqui Tiqui” proto pessoal cade vocês.

- Oi Rezendelevel socorro ta frio aqui ta frio aqui dentro da água “ponti ponti”.
- luiz cade voce, - aqui em sima da árvore ta muito frio aqui calma ta nevando.
- vo fazer bolinha de neve (Rezendelevel)
- toma luiz uma bolada de neve “kkk” (Afrém)
- ai machucou afrém seu chato nento brincando “ai ai ai” (luiz)
- jente vocês tão brincando a gente tamo perdido e vocês estão ai vamos procura um lugar para vica (Rezendeve)
- desculpa luiz porvavor (afrém)
- 20 anos depois
- oba temos um abrigo e arma meto sitanela espadas, arquiflej etc (Resedeve)
- eu vo casa para sobrevivemos (luiz)
- tras bastante carne bom tras 64 carnes (afrém)
- lavou eu casa (luiz)
- nosa ta denoite e o luiz não volta to preocupado con ele (Resendelevel).
- 10 anos depois
- a não o luiz moreu “sa sa sa” não (afrém)
- vamos ter que trabalha sosinhos (Resandeível)
- 10 anos depois
- pes sebemo que o luiz não morreo ele tava perdido nois ele tem uma missão enomo pores vir num com ele terbate em e comido (Rezendeve)
- vamo come afrém e Rezeele. (luiz)
- e viçar forte para sempre.

O rei com seus problemas



Era uma vez, num castelo, um rei que vivia feliz.

Havia também no reino, vivendo em harmonia, uma rainha, um camponês e um dono de loja.

O dono da loja vivia numa casinha simples perto do castelo, o camponês vivia numa casinha de sapé perto do castelo também, a rainha vivia no castelo junto com o rei.

Ela era mal-humorada e tinha medo dos animais, mas também era bonita e muito estilosa. Já o rei gostava de roupas simples, era magro, grande e tinha uma coroa enorme.

O proprietário da loja era uma pessoa que adorava animais, era doido para vender. O camponês vendia alimentos, frutas etc.

Um dia o dono da coroa foi resolver algumas coisas, quando ele passou por uma casinha e viu um monte de animais, perguntou:

- Como é seu nome, meu caro?
- Todos me chamam de dono da loja, minha majestade.

O rei estava interessado num cachorrinho.

- Dono da loja me dá um cachorro?
- Sim, majestade!

Quando o rei voltou para o castelo, encontrou a rainha esperando na porta.

Quando ela viu o cachorro, pirou, brigou muito com o marido. Na discussão, o rei tentava explicar que o cachorro que ele tinha comprado era treinado e obedeceria todas as ordens da rainha. Ela pareceu não acreditar muito naquele animalzinho.

No outro dia, quando o senhor realza saiu para fazer compras de alimentos na casinha do camponês, deixou a rainha no castelo. Ela ficou distraída e não percebeu quando o cachorro entrou no quarto e rasgou um vestido lindo que ela tinha ganhado da mãe dela.

Ao chegar no castelo, o rei viu a sua mulher chorando e falou:

- O que é isso mulher?
- O seu cachorro rasgou o meu vestido

Aí começou de novo a briga e de novo o rei falou:

- Ele vai obedecer, porque eu vou ficar aqui no castelo.

- Isso eu quero ver!

Mais tarde, a rainha saiu para dar um passeio e o rei aproveitou para dormir um pouquinho. Foi aí que o cachorro comeu o chinelo da rainha.

A mulher, ao chegar em casa, ficou muito brava, acordou o rei e eles tiveram outra discussão feia.

A situação parecia que não ia bem naquele castelo.

Depois de alguns meses, a rainha passou mal e desmaiou no quarto. Ela não sabia que há muito tempo estava doente. Naquele dia, o rei estava do outro lado do castelo. Foi então que o cachorro aproveitou um espacinho aberto da porta do quarto e entrou. Viu que a rainha estava no chão, saiu latindo bem alto e procurando o rei.

O cachorro guiou a alteza até o lugar onde a rainha ficou algumas horas desmaiada. O rei levou a rainha depressa ao médico, que disse:

- Se ela ficasse mais uma hora desmaiada, ela tinha morrido!

Quando voltaram para casa, a rainha aceitou o cachorro e nunca mais o casal brigou. Todos viveram felizes para sempre.

15 Produção inicial e produção final do aluno L.F.S.S.

Periudo na chacara

Certo dia eu e meus primos, estavamos numa chacara linda, cheia de flores e frutas deliciosas e avia uma linda picina, e tambem la era cheia de brincadeira.

No mesmo dia todos estavamos felizes mas no outro dia eu e meus primo pedimos para nossas mães – deicha nós, irmos pescar e anossa mãe disse – não vocês não vai.

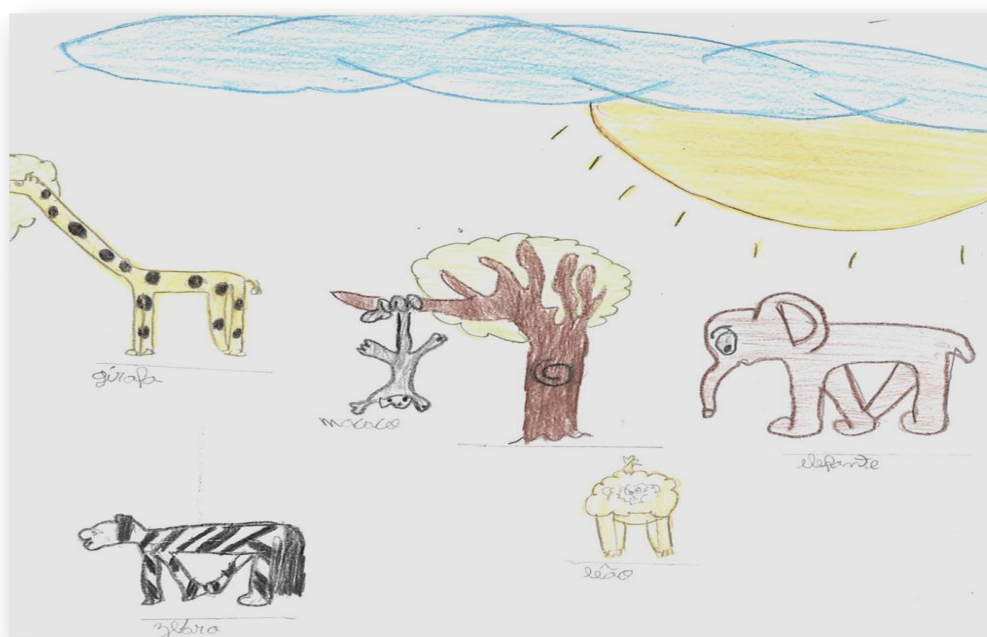
- porque mãe?

- porque é pririgoso filho ai mãe tabon vai mas eu e meus primos desobedecemos e fomos chegando la nós pedimos para o dono deichar agente pescar ai o mosso disse – pode pescar meninos eu deicho sin ai nós estavamos pescando e a nossa mãe chegou e gritou! matheus você vai apanhar e o matheus levou um susto. E caiu no rio e ele estava ce afogando desesperadamente e a cabeça dele estava sumindo no rio.

ai amãe dele ligou para o resgate e o resgate estava demorando e o dono do pesquero que era um essegente nadador pulou no rio e salvou o matheus. E o matheus estava passando mal e nós levamos ele para o 24 horas e no ceguinte dia nós marcamos um churrasco e comemoramos muito.

O rei leão

(alunos E.X.S. e L.F.S.)



Era uma vez um grande leão de cor amarela. Ele era um leão lindo, a mulher dele, a Safira, teve cria de um lindo leãozinho. Safira chamou um macaquinho para batizar o bebê.

O macaquinho foi lá e reuniu toda a floresta. Tinha todo tipo de animal: zebra, macaco, leão, javali, girafa, suricato, elefante, lagartixa, etc. Foi uma festa linda!

O pai do leãozinho gostava muito de passear com ele, mas sempre avisou que seu garotinho não podia atravessar a floresta, porque lá do outro lado tinha os coiotes que não gostavam deles.

Um dia o leãozinho desobedeceu o pai e foi lá na caverna dos coiotes. Chegando lá os coiotes foram pegar o leãozinho, e o leãozinho pequeno não conseguia pular o muro.

Quando os coiotes foram matar o filhote, bem na hora o pai dele chegou e falou:

- Se derem mais um passo perto do meu filho, eu mato vocês.

E os coiotes saíram correndo e voltaram para a caverna. O pai do leãozinho falou:

- Nunca mais ouse me desobedecer!

- Sim, papai! Desculpas, nunca mais eu desobedeço você.

Houve uma festa na floresta para comemorar a volta do leãozinho.

16 *Produção inicial e produção final* da aluna L.V.F.G.

Sua Escola Nova

Neco é um menino negro e sua família é pobre.

Sua mãe colocou ele em uma escola nova e nessa escola havia outros alunos maior que ele. Um desses meninos passou e chingou Neco, passou um dia, e eles continuaram chingando Neco de pobre e negro, chegou um dia que ele não aguentava mais ser chingado e foi conversar com esses garotos.

Neco chegou lá e falou.

- Olha, eu não vou falar duas vezes, para vocês parar falar de mim.

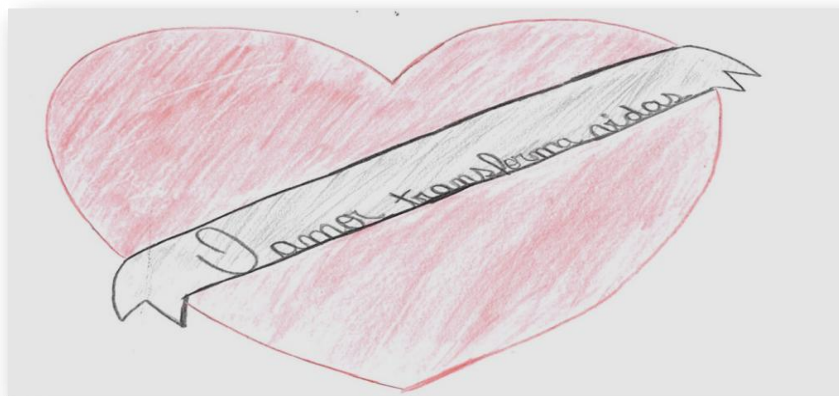
Os meninos começaram a rir da cara de Neco.

Então a professora chegou chamou os alunos para conversar, e resolveu o conflito entre eles.

Eles virarão amigos.

Desse dia em diante não teve mais conflito.

O amor transforma vidas



Era uma vez um homem magro, alto, que não trabalhava e morava em uma casa distante da cidade, e duas irmãs que moravam na cidade, a mais velha era Mayra e a mais nova Maria. Mayra era gordinha, cabelos longos, pele macia, bochecha rosadinha e muito feliz. Maria era magra, bonita e muito gentil. A mãe delas era gordinha, tinha cabelos curtos e era muito apegada com as filhas.

A mais velha já conhecia esse moço e apresentou-o para a sua irmã mais nova, e eles começaram a ser amigos. De repente, essa amizade se transformou em um grande e enlouquecido amor!

Eles começaram a sair e em um dia desses o moço pediu-a em namoro. Então ela falou:

- Minha mãe não vai aceitar nosso namoro, porque você não trabalha!

O moço olhou para ela com uma cara de triste e decepcionado e falou:

- Vamos marcar um jantar na sua casa amanhã.

Ela falou:

- Tá bom, então amanhã, às 20 horas, te espero.

No dia seguinte, às 20 horas, ele apertou a campainha da casa da garota, quando a mulher atendeu a porta, olhou com uma cara de quem não gostou, mas convidou-o para entrar.

Na hora do jantar o rapaz diz:

- Eu gosto muito da sua filha e por isso vim aqui pedir a mão dela em namoro.

A filha com o rosto feliz. A mãe com uma cara de assustada falou:

- Imagina! Você não tem um trabalho fixo! Não pode nem pensar em namorar agora.

O visitante olhou com uma cara de triste e disse:

- Senhora, eu arrumarei um serviço, se esse for o problema!

Então o jantar acaba e o jovem se despede de todos e vai embora.

No outro dia, bem cedo, antes do galo cantar, ele vai entregar currículo e já está muito cansado, vai para casa, quando recebe uma ligação de uma biblioteca chamando-o para fazer uma entrevista de trabalho às 12 horas. Então ele toma banho, coloca uma roupa social, pega o ônibus e vai.

Chegando lá, ele faz a entrevista e explica que o motivo de ele querer um emprego é a vontade de ter uma renda para construir uma família com sua amada e poder viver feliz.

Então o chefe passa alguns minutos pensando em tudo que ele ouviu e resolve dar uma chance de emprego ao moço.

O jovem sai dali dando pulos de alegria e no mesmo momento liga para seu amor e diz:

- Meu amor, preciso falar com você e com sua família.

Então eles marcam um almoço para o outro dia.

Ao chegar na casa da namorada, sua futura sogra abre a porta falando:

- O que você está fazendo aqui de novo? Já disse que não vou deixar..

- Tenho uma boa notícia para a senhora!

A sogra olhou com um sorriso no rosto e falou:

- Pode falar, querido!

- Eu arranjei um serviço e vim pedir para me deixar namorar a sua filha.

- Então seja bem vindo à nossa família!

Meses depois, eles estavam se dando muito bem, ele foi promovido a gerente da biblioteca e deu a entrada em um apartamento.

Dois anos depois, eles estavam casados e a moça grávida de um menino que iria se chamar Samuel.

E assim viveram felizes.

17 Produção inicial e produção final da aluna M.C.C.S.

maria e joao

Um dia maria em um seu inão foro passia ai tinha uma brucha la em eles não sabia o que faz. a casa era de chocolate todinha em seu pai um Dia foi pra veira copra com nuda pra deutro de casa.

- As eles comesaro a pasinha a tem chega na floresta ai eles ingetaro uma familia de uso ai ousu petero pra ele eta mais primeiro o dono uso pergunto o que ele queria As João em maria falaro que tava pertendo Ele falo posso te achuda voses nu quer então primeiro. o joao falo não em melho entra não meu pai disse quando uma pessoa pede pra ni entra não em pra mim ir “

Ai ele em a maria cotenua ra a caminha atem que eles Em contraro outra pessoa esa pessoas era uma familia de coelho denovo pergundo o coelho em os seu filho falaro o que voce la fazendo aqui pela 3 fez ele falo em que eu em nenhe em irma tamos pertido. ata nais em piricoso fica antando Ai ele falo tchau tenho que.

- Ele saiu correndo dela a mãe dele falo porque voce ta correndu porque o papai em a vó falo que não pode fala com estranhos ata João mais eu queria sabe porque popa o di nois vai eborá mais nos da perdindo sinos nu acha ir embora voce eu quero a mae, em o pai em o vó.

A ele pararo numa avore Elem dumiro.

aten que um dia a manheceu comesaro a anda esles o viro barunho de gente ai ele sairo correndo. mas era o home do caro eles Cairo aten a cha uma casa dodenho de chocolate ele comesa a come o chocolate Anten ficar chatisfeito com os chocolate. a parreseu uma prucha mau.

Eles foi pego pela a chucha Anten a brucha comesa da richarda em coloco ele no porrau ai eles comesaro a come aten quem cosegue

A doença da amiga



Em um dia ensolarado, numa casa em Minas Gerais, Julia e uma amiga estavam muito sorridentes e muito felizes.

A amiga se chamava Maria Caroline, era muito inteligente, com sorriso na boca e muito brincalhona.

De repente, Maria Caroline percebeu que algo estranho estava acontecendo com a amiga:

- Julia, o que está acontecendo?

- Não fique preocupada, mas não estou aguentando de dor. Por favor, me leva para o médico.

Chegando no hospital a doutora disse que era preciso fazer vários exames e que Julia ia ficar internada.

Alguns dias depois, quando Julia já estava em casa, chegou um papel dizendo para ela ir no médico para saber o resultado do exame.

O médico que atendeu, abriu um envelope e falou:

- Julia, você está com câncer, terá que fazer quimioterapia.

Julia falou:

- Doutor, com a quimioterapia meu cabelo vai cair?

- Pode cair, mas depois cresce de novo.

Depois do tratamento, ela voltou para o médico, passou de novo no exame e o médico falou que ela venceu um câncer. Então ela ficou feliz e a Maria Caroline também ficou.

18 Produção inicial e produção final da aluna M.E.P.M.

Duas meninas apaixonada pelo um príncipe

Avia uma menina maria sapeca e ela estava apaixonada pelo o jão Vitor o príncipe é a Vitoria fofoqueira também estavá, mais só que esse príncipe não conhecia elas mais elas era louca por ele. E derrepente elas foram para escola quando eleas chegaram no primeiro dia de aula elas ficaram morendo de vergonha porque encontraram ele la e derrepente a paolla irmã do príncipe foi conversar com a maria sapeca e com a Vitoria fofoqueira e elas conversaram tanto mais tanto que elas até ficaram melhores amigas e no dia festa jolina elas conheceram a veronica é a veronica ficou, olhando para o irmã da paolla o jão Vitor o príncipe é derrepente os dois se tronbou quando a veronica foi pegar o suco e caio suco na veronica e no jão Vitor e depois da quele dia os dois se apaixonaram e ela depois da festa foi embora para sua casa e no sabado atarde ela saio para rua e ela não sabia que a vitoria fofoqueira morava do lado da casa dela é a vitoria falou.

- Oi

A veronica falou.

Oi

A vitoria falou.

- nossa você aqui onde você mora

A veronica falou.

- Eu moro do lado da sua casa.

A vitoria falou.

- nossa nos moramos umas perto da outra

E na plena segunda-feira a veronica foi para escola e estava dentro da sala de aula e ela foi conversa com o, Jão Vitor o príncipe.

Eo jão vitor falou.

- Oi

Ela Veronica

- Oi

Ele

- Você é muito linda em.

Ela

- Você que é

Ele

- brigado

E os dois ficaram conversando tanto, e a maria sapeca ficou morendo de raiva e brigou ate com a Vitoria fofoqueira? Porque a Vitoria soutou sem quere que gostava dele é acabou com as duas bigada, mais so que elas foram na casa da Paolla fazer um trabalho e quando elas chegaram lá elas ficaram sabendo que a Paolla era irmã do jão vitor, e aconteceu que o jão vitor falou na frente da veronica, da paolla e da, e da maria e da, vitoria quer namorar com a vitória é o João depois de 2 semanas eles foram para o shopp e as meninas ficaram todas amigas e ele pediu ela em casamento e foram para igreja se casa e as amigas ficaram feliz por que os dois se casaram e a veronica, paolla, a maria sapeca voutaram conversar com a vitoria e acabou que as meninas viraram padrinha do casamento da Vitoria e do João Vitor!

Romeu e Julieta

Era uma vez um menino chamado Romeu, era magro, forte, gostava muito de farras, tinha 19 anos.

Um dia Romeu acabou se apaixonando pela Julieta, uma menina certinha, muito linda, fortinha e com 18 anos.

Eles acabaram se gostando através de uma amiga de Julieta que se chamava Brenda e que também era prima de Romeu. Quando Brenda mostrou seu primo para a Julieta eles começaram a trocar olhares e ele acabou mandou solicitação de amizade pelo *Facebook* de Julieta e começaram a conversar pela rede social:

Ele: - Oi!

Ela: - Oi!

Ele: - Tudo bem?

Ela: - Sim

Ele: - Passa o número do seu celular?

Ela: - Sim, anota aí...

Dias depois, ele pediu para que sua prima Brenda falasse para Julieta que queria ficar com ela.

- Julieta, meu primo quer ficar com você?

Ela:

- Ai, eu aceito!

Eles ficaram na pracinha perto da casa da vó de Julieta.

Depois, eles acabaram ficando todos os sábados e domingos. Então ele falou para Julieta que não gostava de farras, mas quando Julieta foi olhar no Facebook dele, só tinha shows que ele ia. Julieta falou:

- Eu tenho que esquecer o Romeu!

Eles acabaram brigando e ficaram três anos sem conversar, mas Julieta gostava muito de Romeu e Romeu gostava muito dela.

Depois voltaram a conversar, Julieta ficou muito feliz, tanto um como o outro se gostavam, acabaram namorando e depois de seis anos de namoro se casaram e agora estão muitos felizes!

19 *Produção inicial e produção final* da aluna M.H.S.

A cidade dos malabare.

Em um dia um malabarista saio de casa, porque ele estava brigado com seu irmão. Passarão se 4 dias e esse cara foi trabalhar no cinal ele conheceu uma moça muito bonita e eles comecaram a namorar”

Depois de dois dias chegou a noticia que seu irmão avia morrido.

A alma do céu ermão vagáva pelá cidade a sua procura.

O malabare foi ao cimiterio visitar o tumulo de seu irmão e foi para casa com sua namorada e o seu irmão estava assombrando-o

no dia seguinte ele voutou para casa, e seu irmão avia matado sua mãe. Então ele pediu desculpa e todos valtaram e a cidade ficou chamada de CIDADE DOS MALABARES.

Perdidos em Paris



Em uma linda casa na cidade vivia um casal com dois filhos.

Matheus tinha 15 anos, era alto, branco, de olhos azuis e sua irmã Laura, branca, olhos azuis, cabelo loiro, 14 anos.

Um dia o casal Juliana e Marcos resolveu ir viajar para Paris, para visitar os pais de Juliana.

Chegando lá os irmãos resolveram ir à casa de seus amigos.

No meio do caminho, Laura para e pergunta:

- Matheus, estamos perdidos?

O garoto responde:

- Não é possível maninha, já viemos aqui mais de quatro vezes.

E eles andaram, andaram e mesmo assim não conseguiram chegar a lugar nenhum! Assim perceberam que estavam andando em círculo.

A noite já estava vindo e os irmãos estavam cada vez mais preocupados.

Então Matheus fala:

- Laura, vamos ter que passar a noite aqui!
- Nesse chão duro! Quero minha mãe!

A mãe e o pai estavam muito preocupados, ligavam sem parar, mas só caía na caixa postal. Então resolveram ir à polícia.

Marcos fala:

- Senhor policial, meus filhos estão desaparecidos. Eu quero que você coloque seus ajudantes em busca dos meus pequenos.

O policial fala:

- Meu jovem, faz quanto tempo que suas crianças estão desaparecidas?

O moço responde:

- Mais ou menos umas 4 horas!

O guarda fala:

- Só podemos mandar buscar depois de 24 horas.

O moço ficou triste e foi embora.

No meio do caminho a esposa fala:

- Meu amor, vamos nós mesmos procurar nossos filhos.
- Verdade, minha querida! Você tem razão.

Então o casal foi voando procurar seus pequenos.

Enquanto isso, os meninos passavam frio na rua. Lá por perto passou um carro com pessoas muito parecidas com os pais deles.

O menino gritou:

- Papai, mamãe, estamos aqui!

Mas o carro passa correndo e não houve tempo de perceber o chamado das crianças.

Logo de manhã, novamente voltaram as ruas para procurar os filhos.

Depois de muito procurar e não encontrar decidiram ir almoçar em um restaurante, pois já estavam se sentindo mal de tanta fome e preocupação.

Os pequeninos, que perambulavam pela rua, passaram por ali e sentiram um cheiro de comida, então decidiram ir pedir algo para comer.

E de repente a menina grita:

- Maninho, é a mamãe e o papai.

Felizes vão correndo e abraçam seus pais. Assim eles vivem felizes da vida.

20 *Produção inicial e produção final* do aluno M.R.S.

Pedro e julia na floresta com os bichos

Era um certo dia que julia tinha acordado a Pedro a corda e julia Nos estamos Na floresta e Pedro ficol asustado e levantaram e foi corendo achar o caminho e não conseguiram e foi achar comida e julia biga com Pedro Porque se perdem e comem a fruta que acharam e depois caminham pela floresta e acham um Homem Nem chegam perto é e um buxo e correm critando e foi pelo lugar que eles acordaram e depois anoite eles foi dormir e um lobizome e eles acordam e acorda de tarde e acordou o Pedro para ir buscar cumida e ja estava ficando denoite e foram dormi e o lobizome foi demente la e eles não acordaram e de tarde e foram casar comida e estava de noite e comeram e foram dormir e o terceiro dia acordaram de manha e foram casar comida e comera até de tarde e depois foi caçar comida e o buxo estava la e dia voces querem voutar para casa sim e já esto no terceiro dia e o buxo fez um feitiço para eles voutar para casa e acordaram em casa e nem querem mas voutar para-la

Pedro e Julia na floresta



A família era formada por pai, mãe e dois filhos: Pedro e Julia.

Num certo dia, algo terrível aconteceu: bandidos entraram na casa, mataram os pais, jogaram os corpos no rio e abandonaram as crianças desmaiadas na floresta, que ficava perto da cidade.

Quando Julia acordou, disse ao seu irmão:

- Pedro, acorda, nós estamos na floresta, abandonados.
- O quê? Não pode ser! E os nossos pais?
- Eles morreram e foram jogados na represa!

Pedro começou a chorar.

Depois foram caçar comida e no caminho ouviram um barulho estranho, por isso correram, se esconderam numa caverna e foram dormir.

No meio da madrugada, outro barulho.

- Julia, você ouviu isso?
- Ouvi. Será que é um bicho?
- Eu acho que não é um bicho muito grande.

Quando olharam no meio de um mato, viram que era um lobisomem. Eles ficaram assustados, com muito medo, mas não tinham o que fazer, então voltaram a dormir.

No outro dia, bem cedinho, Pedro acordou e foi caçar comida.

- Julia, acorda, tenho comida.

E ela comeu. Depois foram caçar um jeito para irem embora, mas não acharam.

Os dois irmãos estavam andando na floresta, tentando voltar para a cidade, quando apareceu um crocodilo gigante que saiu correndo atrás deles. As crianças correram muito, até que Pedro viu uma faca no chão e matou o bicho.

Em seguida, apareceu um leão faminto que queria devorar Julia. Pedro pega um pedaço de pau e inicia uma luta contra o leão, que é derrotado pelo garoto.

- Pedro, como nós vamos sair daqui, me diga?
- Não sei! Mas não é culpa minha, tenha calma!

Andando mais um pouco, encontraram um homem diferente, era um bruxo, que estava fazendo bruxarias na floresta. No começo tiveram medo dele, mas depois contaram a história e pediram ajuda.

Então o bruxo fez uma bruxaria e eles apareceram em frente a delegacia e falaram que os pais deles morreram, contaram toda a história.

Assim eles foram para o orfanato. Alguns meses depois acharam uma nova família e viveram felizes. Os bandidos foram presos.

- Eu não quero ir mais lá naquela floresta!
- Nem eu.

21 *Produção inicial e produção final* do aluno M.J.L.F.P.

joão e o cachorrinho

Era yma vez um menino chamado joão e estava dormino ate que o alarme tocou e joão foi para escola foi para sala de aula e passou uma hora que joão foi para o recreio e depois ele ia imhora e passou na rua e viu um cachorrinho Ca perna machucada e ficou com dó mas tanta dó que levol o cachorrinho para casa e colocou uma tala para sara o machucado e depois colocou comida para o cachorro e foi dormi e no dia seguinte o menino chamado joão foi brincar de futebol com os colegas dele e o cachorro foi atras do joão e os colegas joão foia slati no cachorro do menino

- Então depois de alguns minutos joão foi para caza do amigo para fazer lição de casa de português e de matematica e foi inhora para casa e brincou com o cachorrinho com um disco e jogou na pessoa e e prendeu na arvore e o cachorinho peludo do cores preto e branco e o joão olhos azus cabelo preto e joão foi brincar ate que um homem seqüestrou o joão e o cachorrinho foi atrás do joão e mordeo o homem que pegou o joão e salvo o joão ES homem foi inhora e o cachorrinho foi embora junto com o joão.

Luquinha e o baile Funk

Era uma vez um menino que se chamava Luquinha. Ele era alto, forte e bonito. Ele tinha acabado de acordar e os amigos dele tinham chamado para ir para o campo de futebol. Ele foi pedir para a mãe:

- Mãe, posso ir jogar bola lá no campinho?
- Pode, Luquinha, mas volta seis horas da tarde para nós irmos malhar, tá filho.
- Tá bom, mãe.

A mãe do Luquinha malhava para ficar forte. Ela é alta, forte, magra e tem os olhos bonitos e ela trabalha de veterinária e ganha 2400 reais por mês.

No fim da tarde, ela e o Luquinha foram para casa. O Luquinha tomou um banho e foi assistir televisão. Os amigos dele chamaram para ir ao baile funk e ele pediu para a mãe:

- Mãe, eu posso ir para o baile funk com meus amigos? Volto duas horas da noite.
- Está bom, vai, mas não arruma briga lá, que lá tem cara muito “loko”.
- Sim senhora, não vou arrumar briga lá. Já vou mãe, volto mais tarde.

E ele foi com os amigos.

Lá no baile funk tudo parecia bem, mas quando Luquinha foi pegar uma bebida, um homem bêbado veio brigando e deu um murro na cara do garoto, que era muito pequeno.

Sangrando, Luquinha correu para casa.

- Luquinha, o que aconteceu?
- Mãe, eu estava lá dançando e o cara bêbado me bateu sem eu fazer nada pra ele.

No dia seguinte, Luquinha acordou com o machucado sarado e falou:

- Mãe, meu machucado sarou.
- Ai filho, que bom.

Ele falou:

- Obrigado, meu Deus.

22 *Produção inicial e produção final* do aluno P.H.S.

Paruiso

Era uma vez 3 meninos forin paru um parque de divieces é os tres meninos que era Adrin,Luiz,Pedro elaa foiai nei meentanha riso e eles aensure a grityos.

- aaaaa
- aaaaa
- aaaaa

A ficar tude nornal o Luiz pergutor a Prede.

- Prede aonde a gente tú.

E o predera não salrende de nada fulea.

- Não sei vamos precurer cuiguna cortise.

E ainda precurrude alejra coisa Pedro e Luiz, e elo achara a cesa de um fazendeurece.

- ai va pode mudizer aonde é este leigos.

O fazendeiro não repodeu nada pure els.

Paraíso



Era uma vez três adolescentes. Pedro, Luiz e André. Eles foram no parque de diversão e desceram na montanha russa.

- Aaaaaaaaaaaaa!
- Aaaaaaaaaaaaa!
- Aaaaaaaaaaaaa!

De repente, eles foram teletransportado para outro mundo.

- Pedro, cadê você?
- Estou aqui, Luiz.
- André, cadê você?
- Pedro e Luiz, estou aqui.

- Galera, o que aconteceu com a gente? Nós estamos em outro mundo! Ó meu Deus, vamos explorá-lo.

- Vamos então.

Eles foram andando, andando, até que encontraram uma casa.

- Olá, rapazes, eu conheço vocês, vi quando chegaram do outro mundo. Aqui vocês enfrentaram perigos se quiserem encontrar o portal de volta para a casa.

- O que devemos fazer?

- Vocês têm que encontrar e lutar contra o deus do mal, sé ele tem a chave que abre o portal. Mas se vocês perderem ele lançará vocês no portal do inferno.

Os amigos saíram da casa tremendo de medo, mas não tinham outra escolha, precisavam encontrar esse deus.

Algumas horas depois apareceu um ogro na frente deles, que era muito forte e que começou a atacá-los.

Os garotos não sabiam que este ogro era o deus disfarçado.

Então Pedro percebeu nas suas coisas uma espada misteriosa, que tinha sido colocada escondida pelo morador da casa onde os três estiveram. Enquanto Luiz e André distraiam o ogro, Pedro enfiou a espada nas costas do inimigo. Na mesma hora, o portal abriu e os meninos seguros para o parque.

23 *Produção inicial e produção final* do aluno R.F.C.S.

As aventuras de Pink e Blu

A minha vida começou assim, eu me chamo Pink e o meu irmão chama Blu. ola eu me sou irmão do pink nos moramos na arvore venha conhecer com nos o nosso carrinho de rolemã, eu e pink Sobi la ensima da arvore e desse o tronco e desse amilhã querem ver 1 2 3 aaaaaa Socorooo é uma aventura tão legal, e a gente deu un nome a nossa aventura e ate hoje o nome e dado de as aventuras de pink e Blu. em belo dia na floresta tinha homem cortando 3 avores pik pink acorda vai cortar a nossa cassa acorda mas olha a lonjeira que eles estão eles não vai vim aqui cortar a nossa casa pensa positivo não pensa Negativo e deixa eu dormir apaga a luz e volte a dormir por favor ta ben pink me discupa ta ta bem então mas só que não me acorda maís beleza eu te amo pink, tanben tenho muita consideração por você Blu o dia amanheceu e eles foi brincar quando ele sobi ensima da avore para desser de carrinho de rolemã vio a floresta desmandada e só faltava uma arvore para cortar que era a casa deles quando eles olha para busco 3 homens pronto para cortar eles desse correndo para avisar não cortar e eles já começa cortando e não da tempo de deles avidar e a avore cai os dois começa a chorar e falando

- e agora aonde a gente vai morar. algun tenpo depoi eles pensa vamo reculperar os nosso moves, eles pega tudo e fas um buraco no chão e mora la alguns anos depois eles sai de la olha a floresta todas as arvores já ta grande eles ficar dos felizes já pega os moveis e começar a morar na sua nova casa e todos viveram felizes para senpre

As aventuras de Pink e Blue



Vamos conhecer a história de dois irmãos muito divertidos: Pink e Blue.

- Olá, galera, eu sou o irmão de Pink, nós moramos na árvore, venha conhecer o nosso carrinho de rolemã. Eu e Pink subimos lá em cima da árvore e descemos pelo tronco “a milhão”, querem ver?

E eles desceram “a milhão”:

- 1, 2, 3, aaaaa! SOCORROOOO! – disse Blue.

- É uma aventura tão legal – disse Pink. Demos o nome da nossa brincadeira de “as aventuras de Pink e Blue”.

Amanhecendo o dia novamente, eles descem de carrinho gritando de alegria. De repente, quando eles olham para baixo, surge um problema: um leão feroz os aguarda lá embaixo.

- Para! Para! - gritou Pink.

- Não dáááááá!

Então aconteceu um milagre: durante a noite, o vento levou uma pedra para o meio do tronco, a pedra no meio do caminho parou o carrinho, eles voltaram com tudo para a casa, a pedra rolou e caiu na cabeça do leão, o leão morreu. Pink e Blue ficaram muito felizes.

- Yes! Ganhamos! Ganhamos! disse Blue.

24 *Produção inicial e produção final* do aluno R.C.A.

O menino eo seus Amigos

Eu cofidei os meus amigo para jogar bola na cladra da Escola ai eu jamei meu bimo o Rapheu e os meu m mimos ai eu esquesi de jamar o Pedro ele liga para mis eu atedi para ver ele bigou comigo no selular ai mais trade ele foi na Escola ai ele falou jafou jogar eu não joga eu fou bater ei você eu respondi você não fai jogar porque fai ficar de posimo aaaaa ai ele quis me bater eu fali a sim eu não quero biga eu soquero joga ele faloua sim eu quero bigar você não de jou joga bola eu falei a sim se você que biga, ei tau você fai a rumar biga comigo ele falo ei tau vei para sima ai nos bigou com ele foi o Rapheu e eu para sima de ai de supresa a diretora jama eu eo Rapheu e o pedro para diresau eu tomei sus peisau de três dias ele padei ai pasou três dia a diretora jamou eu e ele ai resorveu nacou versa eu ele na diresau ai eu dide desguta para ele pape ai nois voutou ser amigos e nuca mais digamos e tadei nos figou biscano eu ele e o Rapheu au ficamos felice para sedi.

O menino e os seus amigos

Eu convidei os meus amigos e o meu primo Rafael para jogar bola na quadra da escola. Mas eu esqueci de chamar o meu amigo Pedro.

Pedro ligou para mim e pelo celular brigou comigo. Mais tarde, ele foi na escola e me falou:

- Você foi jogar bola e eu não fui, eu vou bater em você.

Então eu respondi:

- Você não vai jogar hoje, vai ficar para o próximo.

Então ele quis me bater mesmo.

Eu falei assim:

- Eu não quero briga, eu só quero jogar.

- Eu quero brigar com você, porque não deixou eu jogar bola.

- Se você quer brigar, então você vai arrumar briga comigo agora.

Nessa hora, ele veio por cima, então o meu primo Rafael e eu entramos na briga.

De surpresa a diretora apareceu e levou nós três para a diretoria. Tomamos suspensão de três dias.

Quando voltamos para a escola, a diretora nos chamou de novo na sala dela e eu pedi desculpas para o Pedro. Voltamos a ser amigos e nunca mais brigamos. Nós três ficamos felizes para sempre.

25 *Produção inicial e produção final* da aluna T.M.P.M.

A salvação da ilha

A menina chamada Larissa morava em uma ilha. Como ela morava só com o pai Jek e seu assistente Saimon e não comvia com mais ninguém.

Enquanto na cidade de NEW YORK um menino chamado Edmun vivia em um prédio com o pai e a mãe. So que ele não gostava que ele não gostava de comviver com eles porque eles brigavam muito então ele teve uma ideia de fugir para uma ilha. Ele contratou uns pescadores para levar ele de barco. Deichou um cartão para o pai e a mãe dele pegou a mala e foi.

La na ilha o pai de Larissa tinha que ir para a cidade para resolver não destruir a ilha mais a Larissa teve uma ideia de preucurar animais em estinsão assim ela poderia salvar a floresta so que o pai dela disse:

- Voce tem certesa que você não quer ir para cidade comimigo? Disse Jek.
- Não eu sou uma garota de 12 anos meu trabalho é aqui. Disse Larissa
- Ta mais você vai ter que cuidar do Saimon. Disse Jek
- Não vou ter tempo para cuidar de ninquem por que vou estar muito ocupada. Disse Larissa.

Enquanto Edmun chegou começou a filmar tudo o que tinha em sua volta

Quando dunada ela começa a andar de contas com a câmera achando que era um bicho em estinsão bateu de costas com o Edmun e caiu:

- Quem é você? E o que ta fazendo aqui. Disse Larissa.
- Eu sou Edmun
- Cade o soutros disse Larissa
- Que outros eu to sozinho

Passou um tempo e ela ligoi pro pai dela e disse:

- Pai um menino chamado Edmun entrou aqui não sei como, mais eu não acredito no que ele fala. O que eu faço com ele amarro no vulcão até espludir?

O menino ficou olhando ela com uma cara de espanto e o pai dela falou:

- haha engrasadinha cuida dele ate eu voltar

O menino riu e comesou e falou

- Viu você acha a minha câmera legau deixa eu te ajudar por favor

Passou um tempo e eles achou o esconderijo do animau em estinsão mais nada deles apareseren então o garoto falou:

- Eles não vão aparecer não

E ele começou a comer minhocas de doce e ela disse:

- Não se você continuar falando porque você tem essa mania de comer...

Antes dela terminar lembrou que esse animal comia minhocas, ela covucou um buraco e falou pro Edi colocou la perto dele logo que ele colocou o bicho apareceu

Ai eles chanou a policia eles viu que tenha animou em extinsão e não puderam fazer prédios.

Edimun tinha que voltar pra casa.

A salvação da ilha



Havia uma menina chamada Larissa. Ela morava em uma casa no meio de uma ilha. Vivia com o pai Jek e com o assistente dele Saimon.

Certa tarde, enquanto nadava no mar, Larissa viu seu passarinho com um tubo de vidro do seu pai. Então ela saiu correndo atrás dele:

- Arbi, volta aqui, eu sei onde é seu ninho - disse Larissa. Você podia me ajudar de vez em quando, como a Elena.

Elena era uma foca e era sua melhor amiga.

O passarinho levou o tubo para o Jek, pai de Larissa, que era cientista e estava do outro lado da floresta.

Mais tarde, Larissa foi até o local de pesquisa.

- Oi, pai.

- Oi, filha! Veio me ajudar?

Ela foi, ela combinou com o seu pai para fazer uma brincadeira com o Saimon, porque ele quase não saía do laboratório. Eles combinaram de colar uma lesma venenosa de mentira na testa dela para assustar ao amigo.

Então, pai e filha se dirigiram ao laboratório.

- Saimon, você deveria fazer mais trabalhos de campo - disse Jek.

- Verdade - disse Larissa.

- O campo pode esperar - respondeu Saimon.

Todos estavam felizes, quando de repente...

- Larissa, tem uma lesma na sua cabeça - disse Saimon.

- O quê? - disse Larissa.

- Cuidado, Larissa! Tem mesmo, daquelas amarelas - disse o pai, que estava sabendo da brincadeira.

- Não me diz que é aquelas que têm veneno? - perguntou Larissa.

- Ela sim! Não se mexa!

Antes de Saimon terminar de falar, Larissa tirou a lesma de mentira da cabeça e jogou no Saimon. Saimon começou a gritar, achando que era de verdade. Jek e Larissa começaram a rir:

- Eu já sabia que era de mentira - disse Saimon.

Ai os três começaram a rir juntos. Terminaram as atividades do dia e depois foram para casa.

Chegando em casa, havia uma mensagem de voz do avô de Larissa, falando que queriam invadir a ilha para destruí-la, com o objetivo de construir um prédio. Todos ficaram chocados com a notícia, principalmente Larissa.

- Eles podem fazer isso, pai?

- Não sei, filha. Vamos lutar para salvar a ilha,

Enquanto isso, na cidade de New York, um menino chamado Edmun, vivia em um prédio com o pai e com a mãe.

Só que ele não gostava de conviver com a família, porque todos brigavam muito.

Então ele teve a ideia de fugir para uma ilha. Contratou uns pescadores para levá-lo de barco. Deixou um cartão para o pai e para a mãe. Pegou a mala e foi.

Ainda na praia, falou com o pescador Charrier, homem que tinha sido contratado para levá-lo até a ilha. O pescador tinha dois filhos. O filho mais velho não deixou Edmun entrar no barco.

- Mas eu já te paguei - disse Edmun.

- Eu não quero que a sua mãe me acuse de sequestro.

- Quanto mais você quer? - disse Edmun mostrando mais dinheiro.

- Deixa o menino entrar - disse Charrier.

- Pai, deixa que eu resolvo - disse o filho do pescador.

- Pode subir garoto! Clex, vai arrumar as iscas.

Clex chamou seu irmão mais novo, Fred, para ajudá-lo. Fred estava tirando fotos e não se mostrou interessado em ajudar o irmão, mas foi assim mesmo.

Edmun aproveitou a saída dos rapazes e fugiu com o bote de um deles, foi parar na ilha.

La na ilha, o pai de Larissa tinha de ir para a cidade para tentar impedir a destruição da ilha. A garota teve a ideia de procurar na ilha animais ameaçados de extinção, assim ela poderia salvar a floresta.

- Você tem certeza que não quer ir para cidade comigo? - disse Jek.

- Não, eu sou uma garota de 12 anos. Meu trabalho é aqui.

- Tá, mas você vai ter de cuidar do Saimon.

- Não vou ter tempo para cuidar de ninguém, porque vou estar muito ocupada.

Assim que Edmun chegou, começou a filmar tudo o que tinha em sua volta.

- Nossa, como tudo aqui é bonito! - disse Edmun. E foi andando.

Larissa, depois de pesquisar vários animais que existiam na floresta, foi para o laboratório, pegou alguma coisa e, com sua lagartixa voltou a procurar mais animais, quando de repente...

- Que barulho foi esse? - disse Larissa

- Parece grande, se for um dos animais em extinção tenha cuidado! - falou Rex, seu amigo lagartixa.

Com a câmera na mão e procurando o bicho, bateu de costas com o Edmun e caiu:

- Quem é você? E o que está fazendo aqui? - disse Larissa.

- Eu sou Edmun.

- Cadê os outros?

- Que outros? Eu estou sozinho.

- Da última vez, veio um navio cheio deles, mas eu dei um jeito neles.

- Eu sei, eu *tava* lá. Eu conversei com você muito rápido, porque eu tinha muita vergonha de conversar com garotas.

- Era você? - disse Larissa

- Nossa, como você cresceu! - disse Edmun olhando para cima e para baixo.

- O que é isso? - disse Larissa olhando para as mãos do garoto.

- É uma câmera digital, que eu estou usando para fazer vídeos lindos da floresta e dos animais da ilha.

- Você quer destruir a minha ilha? - disse Larissa preocupada

- Não, essa ilha é incrível. Nunca poderá ser destruída.

- Tá, rapazinho, mas agora você vai embora e nunca mais volte!

- Não, eu não quero voltar para casa agora, vou contar minha história para você...

E o garoto explicou todos seus motivos para ter fugido de casa.

- Edmun, vou avisar meu pai, acho que você precisa voltar para sua família!

Passou um tempo, ela ligou *pro* pai dela e ele disse:

- Passa o telefone *pro* garoto...

Ela passou o telefone.

- Como que é seu nome? Quantos anos você tem? De onde você veio?

E o garoto disse:

- Eu me chamo Edmun, tenho 12 anos e vim de NEW YORK etc etc.

O homem ouviu tudo e disse:

- Seus pais precisam saber que você está bem, passe o número de sua casa, vou falar com eles. Enquanto isso, fique em minha casa e ajude minha filha na coleta de dados para salvar a ilha.

Ela estava muito desconfiada, mas seguiu o conselho do pai.

No dia seguinte, Larissa e Edmun pediram ajuda de Saimon e foram fazer trabalho de campo: gravar vídeos para salvar a ilha.

Quatro dias depois, os vídeos estavam prontos, cheios de informação e prontinhos para serem divulgados na cidade.

O pai de Larissa voltou, trouxe também o pai de Edmun, que ao ver o trabalho do filho para salvar a ilha, perdoou pela desobediência e pela fuga.

O pai de Edmun levou o garoto para casa. Houve festa com a chegada dele e a família não brigou mais.

Com o material produzido, Jek conseguiu salvar a ilha e receber apoio forte na cidade.

A paz voltou na vida de todos.

26 *Produção inicial e produção final* do aluno V.H.S.O.

Cobra no sitio

Um belo dia a minha mãe chamou eu para ir no sitio chegando no sitio meu tio chamou eu e meus primos para ir no rio nadar, quando nos estava indo meu primo João Paulo percebeu alguma coisas se mechendo, meu tio falou:

- João Paulo aquilo deve ser um largarto se mexendo na moita.

João Paulo respondeu:

- Será?

- É sim.

Quando no chegou no rio a gente começou a pular dentro do rio e nos brincamos muito na hora de voltar para o sitio agente viu uma cobra e a cobra levantou perto do Vinicius e nos começou a correr chegando no sitio o Vinicius es queceu o chinelo perto da cobra mais ninguém se feriu todo mundo ficou bem e nunca mais votou la.

O Rei e o Homem



Era uma vez um homem muito pobre e muito feliz.

Apesar da felicidade, estava um pouco preocupado com as contas de água, luz, telefone, etc.

Ele trabalhava para um rei muito simpático. Era jardineiro, e dos bons! Recebia um salário justo.

Certo dia, o rei estava andando pelo jardim e encontrou o homem. O rei disse:

- Oi, jardineiro!

E o homem respondeu:

- Olá, Majestade!

- Como vai sua família homem?

- Mais ou menos.

- Por quê?

- Tenho muita conta para pagar e no final de semana não dá para ficar sossegado com minha família, tenho sempre que arranjar um emprego extra no final de semana.

- Por que você não me falou antes, eu estou precisando de um mordomo.

- Mas o meu salário vai ficar a mesma quantidade?

- Não! Seu salário será bem maior! Toma cem reais para você comprar alimento pra sua família hoje.

- Muito obrigado.

- De nada.

Quando o homem estava indo no mercado, apareceu um ladrão e falou:

- Passa a carteira.

E o homem disse:

- Não!

Mas o ladrão estava armado com uma faca, por isso o homem teve de dar o dinheiro todo para ele.

O rei estava andando pela cidade, quando viu o homem sendo assaltado. O rei disse para os guardas pegarem o ladrão.

O que ninguém sabia é que quem pegasse esse ladrão ganharia uma recompensa de um milhão de reais, pois ele era bandido procurado em toda redondeza.

Quando os guardas pegaram o ladrão, levaram para uma prisão que ficava bem longe, lá o chefe de polícia deu o dinheiro para o rei.

Sabe que o rei fez com aquele dinheiro? Deu para o homem.

- Muito obrigado, Majestade!

- Não há de quê!

E o homem ficou milionário, pagou todas suas contas, comprou o que ele mais queria: um sítio, agradeceu a Deus e ficou ainda mais feliz.

ANEXOS – Textos lidos ao longo da Sequência Didática**1 Conto “Meu tio Jules”****Meu tio Jules**

Um velho mendigo de barbas brancas pedia esmolas na rua. Para minha surpresa, meu amigo Davranche lhe deu cem souls, uma quantia alta. E assim explicou:

– Um coitado como esse me lembra uma história, que me persegue a vida toda... se você quiser ouvir, eu a contarei.

Claro que queria! Então foi isto que ouvi...

Minha família é originária do Havre e não era rica. Meu pai tinha um pequeno comércio e trabalhava de manhã à noite; ganhava pouco. Eu tinha duas irmãs.

Mamãe sofria muito com o aperto em que vivíamos e sempre tinha uma língua muito cruel para com papai. O pobre homem nada respondia, apenas se encolhia diante das broncas. A submissão e a covardia dele sempre me magoaram profundamente. Mas era um garoto, não tinha o direito de opinar.

Isso não impedia minha revolta, mas em silêncio.

Economizávamos em tudo: nunca aceitávamos um jantar para não ter que retribuir, aproveitávamos os restos de comida para o dia seguinte, minhas irmãs costuravam as próprias roupas. Faziam-se cenas pavorosas por causa de botões perdidos ou calças rasgadas.

Aos domingos, porém, íamos passear pelo cais, vestindo nossas melhores roupas. Meu pai usava casaca, minhas irmãs seguiam na frente, sorridentes, porque estavam em idade de se casar e assim tentavam atrair algum pretendente. Nunca me esquecerei do modo solene com que meus pais se comportavam, nesses passeios de domingo. Era um ritual. Seguíamos até o porto e, diante dos enormes navios que vinham de terras distantes, papai repetia as mesmas palavras:

– Hein? O que acha, querida? Já imaginou, se Jules estiver dentro de um desses barcos? Que surpresa!

Meu tio Jules, irmão de papai, representava nossa última esperança. Desde bebê eu ouvia falar do tio Jules. Ele havia usado sua parte do dinheiro que deveria ser de papai

Naquela época, para que a família não se envergonhasse mais ainda, era costume enviar a ovelha negra para a América. Foi o que fizeram: embarcaram tio Jules num navio que ia de Havre para Nova York e, por um tempo, nada mais se soube dele.

Porém chegou uma carta. Parece que meu tio Jules começou a negociar com não sei o que, e dizia juntar dinheiro. Em breve, pretendia recompensar a família.

Claro que a notícia era ótima, a carta foi mostrada pela cidade inteira... Em outra ocasião, um capitão disse a papai que tio Jules havia alugado uma loja ampla e que estava enriquecendo.

Uma segunda carta chegou, dois anos depois da primeira. Dessa vez, tio Jules dizia de uma viagem para a América do Sul, atrás de um ótimo negócio, e que provavelmente ficaria alguns anos sem enviar notícias. Mas afirmava que voltaria rico.

Com efeito, durante dez anos não se teve notícias de tio Jules. Por isso, nos passeios dominicais, papai sempre vinha com aquela alegre possibilidade. Era como se tio Jules pudesse aparecer no convés e, acenando um lenço, trazer-nos o mais rico dos futuros.

Por aquela época, minha irmã mais nova estava com 20 anos, a outra, 26. Não se casavam, e isso era outro motivo de desgosto para meus pais.

Afinal, apareceu um pretendente para a mais nova. Era um empregado de banco, sujeito trabalhador, embora não fosse rico. Tenho a certeza de que a carta do tio Jules,

exibida certa noite, apressou a decisão do rapaz em marcar a data do casamento.

A família combinou que, após o casamento, todos iríamos fazer uma pequena viagem até Jersey.

Jersey era a excursão ideal para os pobres. É uma ilha próxima a Havre, mas pertence à Inglaterra.

Dá a pretensão de que se visitou terra estrangeira. Todos concentramos os maiores esforços para que a viagem fosse inesquecível... Como realmente acabou sendo.

Embarcamos num vapor. O mar estava liso como uma mesa de mármore verde. Víamos a costa distanciando-se. Estávamos tão orgulhosos com nossa aventura! Meu pai, especialmente. Sua casaca brilhava, e o cheiro de benzina, que sempre era usada para tirar as manchas, ficou marcado na minha lembrança.

Acontece que papai viu, ali no convés, dois ingleses oferecendo ostras para duas senhoras elegantes.

Um marinheiro sujo e maltrapilho abria as conchas e as entregava aos cavalheiros.

Papai achou aquilo tudo de muito bom gosto e consultou a minha mãe, sobre comerem ostras.

Mamãe temia pela despesa. Afinal, fez algumas reservas:

– Tenho medo de que embrulhem o estômago. Ofereça algumas às meninas. Não muitas, que podem lhes fazer mal. Ah, quanto a Joseph, não há necessidade. Os meninos não devem ser assim tão mimados.

Apesar de achar injusto, não tive como reclamar. Então permaneci ao lado de mamãe, enquanto papai foi até o marinheiro junto com minhas irmãs. Eu o ouvi pedir as ostras. Tentou mostrar como deveriam comê-las e acabou derrubando a água da concha sobre o casaco.

– Desastrado! – reclamou mamãe.

Mas logo entendi que alguma coisa afetava meu pai. Deixou minhas irmãs e o genro comendo as ostras e se aproximou de nós. Murmurou:

– Estranho... é extraordinário como aquele marinheiro que abre as ostras se parece com Jules. Se eu não soubesse que ele anda pela América do Sul, diria que é ele.

– Você está louco! – disse mamãe. – Essa ostra já está lhe fazendo mal.

– Não, querida. Vá você mesma lá perto e olhe...

Mamãe disfarçou um pouco e se aproximou do marujo. Voltou ao nosso encontro, indignada. Ordenou a papai:

– Vá pedir informações ao capitão. Creio que é ele mesmo. Seja discreto, só falta esse patife cair nos nossos braços, agora!

Acompanhei meu pai no encontro com o capitão. Conversaram um pouco sobre amenidades e afinal papai se mostrou interessado pelo marinheiro, que lhe parecia familiar. Então ouvimos:

– É um velho vagabundo francês que encontrei na América no ano passado e a quem repatriei – disse o capitão. – Ao que me parece, tem parentes no Havre, mas não quer voltar para junto deles, pois lhes deve dinheiro. Chama-se Jules... Parece que chegou a fazer fortuna na América, mas o senhor bem se vê a que ficou reduzido.

Meu pai ficou pálido, suas mãos tremiam... Voltamos até onde estava mamãe e lhe demos a notícia.

– Que faremos, que faremos? - dizia papai, transtornado.

Mamãe respondeu rapidamente:

– É preciso afastar as meninas. Já que está a par de tudo, Joseph, vá chamá-las. É preciso tomar cuidado para que nosso genro nada perceba.

– Que catástrofe! - meu pai parecia desesperado.

– Bem que eu desconfiava que aquele gatuno não ia fazer coisa que prestasse! -

mamãe estava furiosa.

– Como se fosse possível esperar algo de bom de um Davranche!

Meu pai passou a mão pela testa, como fazia quando ouvia as terríveis broncas da esposa.

Mamãe abriu a bolsa e tirou de lá uma moeda de cem souls. Enfiou a moeda em minha mão, dizendo:

– Vá pagar as ostras, Joseph. Só falta agora esse mendigo nos reconhecer! Que belo espetáculo no navio! Vamos para o outro lado, para que esse homem não se aproxime de nós!

Fiz o que ela mandava. Disse às minhas irmãs que mamãe as chamava e, voltando-me para o marinheiro, perguntei quanto lhe devíamos. Tive vontade de acrescentar “meu tio” à frase, mas não o fiz. Ele respondeu:

– Dois francos e cinquenta.

Estendi-lhe a moeda e peguei o troco.

Olhei bem para aquela pobre mão de marinheiro, toda enrugada, e olhei fixamente seu rosto, um rosto envelhecido, gasto, triste, abatido, enquanto dizia comigo mesmo: “É meu tio, irmão do papai, meu tio!”.

Dei-lhe dez souls de gorjeta. Agradeceu-me:

– Que Deus o abençoe, meu rapazinho!

Havia em sua voz a entonação do pobre que recebe esmola. Imaginei se na América não teria mendigado.

Quando entreguei o troco à minha mãe, ela se espantou:

– Ele cobrou três francos?... Não é possível!

– Dei-lhe dez souls de gorjeta.

Que assombro o de mamãe! Criticou entre dentes, para não despertar atenção:

– Você está louco, Joseph! Dar dez souls para aquele homem, para aquele mendigo!

Pois bem, a viagem chegava ao fim. A ilha de Jersey estava próxima. Antes de descer do navio, tive o impulso de ver uma última vez meu tio, mas o marinheiro havia desaparecido. Sem dúvida, o desgraçado descera ao fundo do porão onde morava.

Na volta, meus pais pegaram outro navio, para não correrem o risco de encontrarmos tio Jules.

Meu amigo Davranche olhou fixamente para mim, guardou a carteira no bolso e deu um sorriso triste, antes de concluir:

– Nunca mais vi o irmão de meu pai! E aí está o motivo por que, às vezes, você me verá dando esmolas de cem souls aos velhos vagabundos.

MAUPASSANT, Guy de. Meu tio Jules. In: KUPSTAS, Márcia. **Contos de todos os cantos**: para viver o Pai-nosso. São Paulo: Salesiana, 2006, p. 51-55.

2 Texto usado na 8ª edição da AAP: “O ciúme e eu”

O Ciúme e eu

Eu tinha 9 anos quando a gente se encontrou: o Ciúme e eu. Era verão. Eu dormia no mesmo quarto que a minha irmã. A janela estava aberta. De repente, sem nem saber direito se eu estava acordada ou dormindo, eu senti direitinho que ele estava ali: entre a cama da irmã e a minha. A noite não tinha lua nem tinha estrela; e quando eu fui estender o braço para acender a luz ele não quis:

“Me deixa assim no escuro.”

Que medo que me deu. Senti ele chegando cada vez mais perto. Fui me encolhendo.

“Pega a minha irmã”, eu falei. “Ali, ó, na outra cama. Eu sou pequena e ela já fez 14 anos, pega ela! Ela é bonita e eu sou feia; o meu pai, a minha mãe, a minha tia, todo mundo prefere ela: por que você não prefere também?”

Mas o Ciúme não queria saber da minha irmã, e eu já estava tão espremida no canto (a minha cama era contra a parede) que eu não tinha mais pra onde fugir, então eu pedia e pedia de novo:

“Ela é a primeira da turma e eu tenho horror de estudar, olha, ela tá logo aí; ela é tão inteligente pra conversar! Ela diz poesia, ela sabe dançar, o meu pai tá ensinando inglês e francês pra ela e diz que pra mim não vale a pena porque eu não presto atenção, então você pensa que eu não vejo o jeito que o meu pai olha pra ela quando todo mundo diz que encanto de moça que é a sua filha mais velha? Pega, pega, PEGA ela!”

“Não. Eu quero é você.”

E o Ciúme disse aquilo com uma voz tão calma que eu fui me acalmando. E o medo meio que foi passando.

“Bom”, eu acabei suspirando, “pelo menos tem alguém que gosta mais de mim do que dela.”

[...]

BOJUNGA, Lygia. A Troca e a Tarefa. In: **Tchau**. II. Regina Yolanda (miolo); Roger Mello (capa). 15. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000. p. 51.

3 Conto “Ele é o cão”

Ele é o cão

Malasartes de vez em quando exagera.

Sempre se contaram muitas e muitas estripulias e confusões aprontadas por ele. Sempre se falou também que ele era encrenqueiro, preguiçoso, astuto, malandro e outras tantas definições nada elogiosas. No entanto, em certa ocasião ele realmente exagerou.

Foi quando sua mãe morreu. Eu já falei que estava sem dinheiro? Não, acho que não. E também acredito que, como filho devotado, ele queria dar um enterro bem bonito para ela.

Pensa daqui, pensa dali, acabou lembrando-se de um vizinho, um fazendeiro dos mais ricos, famoso por ser violento e odiado por todos. Por anos ele andara tentando tomar o pedacinho de terra, coisica de nada, dos pais de Malasartes. Coração ruim, fazia suas queimadas onde quisesse, derrubava as cercas dos vizinhos com seu gado e atiçava os cães ferozes que tomavam conta de suas terras contra quem bem entendesse.

Sempre que pensava naquele homem, Malasartes lembrava-se particularmente dos cães, pois a mãe dele morria de medo daquelas feras. E o fazendeiro sabia disso. Volta e meia, seus cães invadiam a casa de Malasartes assustando todo mundo. Malasartes lembrou-se de sua mãe dizer:

– Um dia desses, esses cães me matam!

“Matar, não mataram”, pensou, com um sorriso astucioso nos lábios, “mas podem enterrar”.

Colocou, então, o cadáver da mãe numa carroça e ao lado dele um boneco improvisado com velhas roupas dela, que sustentou com galhos e encheu de folhas secas e trapos velhos. Rumou para a fazenda do vizinho e, quando anoiteceu, pôs-se a marchar de um lado para outro, segurando o espantalho junto à cerca protegida pelos cães.

Foram vistos imediatamente, e a matilha correu furiosamente atrás, Malasartes saltando, correndo e pulando mata adentro, o espantalho desfazendo-se entre seus braços e finalmente sendo abandonado.

– Socorro! Socorro! – gritou várias vezes, enquanto retirava o corpo da mãe da carroça e aproximava-se da cerca da fazenda.

Quando o fazendeiro apareceu, encontrou-o no alto da árvore, com o cadáver da mãe nos braços, acuado pelos cães.

– Eles mataram minha mãe! – tornou a gritar, apontando para os cães, que pulavam e saltavam procurando alcançá-lo no alto da árvore. – Pobrezinha, seu coração não aguentou!

Continuou reclamando, dizendo que a mãe era uma velhinha inofensiva, que não fazia mal a ninguém, e que morrera de susto quando apanhava um pouco de lenha.

– Ela só queria fazer uma comidinha diferente para mim – choramingou. – Eu não devia deixá-la vir até aqui...

E repetiu que os cães haviam matado sua mãe e chorou e demonstrou desespero diante do fato de não ter dinheiro para enterrar a mãe.

– Não precisa se preocupar, meu amigo – disse o fazendeiro, tranquilizando-o. – Eu cuido de tudo...

– Mas é minha mãe. Eu não quero enterrá-la de qualquer jeito...

– Do bom e do melhor.

– Não sei, não, seu...seu...

– Você pode vir comigo se não acredita...

Malasartes acompanhou-o e deu à mãe um dos melhores sepultamentos que aquela região já ouvia falar. Para falar a verdade, o fazendeiro ainda lhe deu algum dinheiro pelas terras dos pais. Dinheiro que Malasartes gastou bem rapidamente na compra de um cavalo

que falava árabe e que foi vendido para um caixeiro-viajante. Este jurava que o ouvira falar, depois de beber muito na companhia de Malasartes, apesar de nunca ter ouvido ninguém falar árabe.

BRAZ, Júlio Emílio. Ele é o cão. In: BRAZ, Júlio Emílio. **Causos de Pedro Malasartes**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 42-46.

4 Resumo de novela *I Love Paraisópolis*

I Love Paraisópolis

Quinta-feira, 17 de setembro

Soraya arma para acusar Grego de atacá-la. Dom Pepino propõe um pacto com Cícero e afirma que o ajudará a enriquecer e se casar com Danda. Ximena diz a Grego que nunca irá traí-lo e promete que descobrirá os pontos fracos de Soraya e Gabo. Soraya inventa para Margot que Grego a atacou novamente e a arquiteta desconfia. Cícero termina seu namoro com Danda por causa de sua proximidade com Dom Pepino. Gabo confronta Ximena.

Sexta-feira, 18 de setembro

Ximena despista Gabo. Soraya avisa a Benjamin e Mari sobre o nascimento de Maria. Grego desconfia de que Margot tenha acreditado nas mentiras de Soraya. Benjamin se emociona ao conhecer a filha. Isolda teme por Fradique que aceita doação de Dom Pepino para a Associação. Grego pede a Dom Pepino para deixar sua área. Dom Pepino passa mal. Grego prevê que Dom Pepino planeja dominar Paraisópolis e orienta Sereno a observar o mafioso. Gabo se coloca à disposição de Dom Pepino.

Sábado, 19 de setembro

Dom Pepino e Gabo se unem para destruir Grego e Benjamin. Ximena se aproxima de Alceste para conseguir informações sobre os planos de Dom Pepino. Grego dá um ultimato em Jávai. Dom Pepino pede ajuda a Soraya para ser mentor de Benjamin. Gabo e Sabão comemoram a sabotagem ao Cebola Brava. Cícero descobre que o fiscal que fechou o restaurante é falso e comunica a Mari e Benjamin. Mari e Benjamin conseguem reabrir o Cebola Brava e convidam um crítico para uma degustação.

Disponível em: <<http://imperioshow.com/novela-i-love-paraisopolis-resumo-dos-proximo-capitulo>>. Acesso em: 16 set. 2015.

5 Artigo de opinião “Pré-adolescente é criança?”

Pré-adolescente é criança?

Rosely Sayão

11/04/2015 00h01

Você já foi chamado de pré-adolescente? Pensa que é um deles? Eu acho a coisa mais estranha essa história de chamar criança de pré-adolescente. Eu sei que algumas gostam disso porque se sentem mais velhas e importantes. Quer saber de uma coisa? Ser criança é muito, muito importante.

Vamos pensar na expressão "pré-adolescente". "Pré" sempre quer dizer antes de alguma coisa. Por exemplo: pré-Páscoa (antes da Páscoa), pré-provas (antes das provas) etc.

Pensando nisso, pré-adolescente significa que a pessoa não é mais criança, mas também não é adolescente.

Mas ela é o quê? Nada? Dessa maneira, dá para perceber como essa expressão é esquisita – afinal, todo mundo é uma coisa agora e vai ser outra depois. Isso é natural.

Já pensou se chamarmos os adultos de pré-velhos? Eles não vão gostar nem um pouco, não é verdade? Mas eles nem pensam nisso quando chamam crianças de 11 ou 12 anos de pré-adolescentes. Pois saiba que elas são crianças. Estão no final da infância, mas ainda continuam crianças.

Vou contar uma coisa: quem usa essa expressão tem pressa de que a infância acabe logo. Não precisa ter essa pressa! Ser criança já dura bem pouco tempo, só 12 anos. Só! Depois disso, não dá mais para voltar atrás.

Você deve conhecer adolescentes e até adultos que se comportam como crianças. Fica um pouco ridículo, não fica? Então, aproveite bem, mas muito bem mesmo, esse finalzinho da sua infância.

Por mais que tenha vontade, de vez em quando, de ser mais velho do que é, resista! Mais um ou dois anos e você chega lá. E, quando chegar, vai precisar saber que, aí sim, acabou a infância – e para sempre.

Por enquanto use seu tempo livre e brinque, brinque muito ou fique sem fazer nada.

E quando um adulto disser que você é um pré-adolescente, faça cara feia e afirme: sou criança e gosto de ser assim!

Escreva para folhinha@uol.com.br com dúvidas, comentários e sugestões para a coluna; coloque nome, idade e "Quebra-Cabeça" na linha de assunto.

Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2015/04/1614954-pre-adolescente-e-crianca.shtml>>. Acesso em: 16 set. 2015.

6 Conto “Carne de língua”

Carne de língua (conto africano)

Há muito, muito tempo, existiu um rei que se apaixonou perdidamente por uma rainha. Depois do casamento, ela foi morar no castelo do rei, mas, assim que pisou lá, misteriosamente ficou doente. Ninguém sabia por que a rainha havia adoecido; o fato, porém, é que ela definhava a cada dia. O dono da coroa, que era muito rico e poderoso, mandou chamar os melhores médicos do mundo. Eles a examinaram, mas não descobriram a causa da doença. O rei, então, mandou chamar os curandeiros mais famosos do mundo. Fizeram preces, prepararam poções e magias. Também não adiantou nada. A rainha emagrecia diariamente – dali a pouco desapareceria por completo.

O rei, que amava sua esposa tão intensamente, decidiu:

– Eu mesmo vou procurar a cura para a doença da minha rainha.

E lá foi ele procurar a cura para a sua rainha. Andou por cidades e campos. Num desses campos, avistou uma cabana. Ao chegar perto, aproximou o rosto da janela e viu, lá dentro, um casal de camponeses. O camponês mexia os lábios e, na frente dele, a camponesa, gordinha e rosadinha, não parava de gargalhar. Os olhos daquela mulher transbordavam felicidade.

O rei começou a pensar:

– O que será que faz essa mulher ser tão feliz assim?

Com essa pergunta na cabeça, ele respirou fundo e bateu à porta da cabana.

– Majestade! O que o nosso rei deseja? – perguntou o súdito, um pouco assustado com a presença real à sua frente.

– Quero saber, camponês, o que você faz para sua mulher ser tão feliz e saudável? A minha rainha está morrendo no castelo, toda tristonha.

– Muito simples, Majestade: alimento minha mulher todos os dias com carne de língua.

O visitante pensou que tivesse ouvido errado: carne de língua! O morador da cabana repetiu:

– Alimento minha esposa diariamente com carne de língua.

A situação era de vida ou morte. O rei, mesmo achando aquilo meio estranho, agradeceu ao homem do campo e foi correndo de volta para o castelo. Chegando lá, mandou chamar imediatamente à sua presença o cozinheiro real:

– Cozinheiro, prepare já um imenso sopão com carne de língua de tudo o que é animal vivente na Terra.

– O quê?! Como assim, Vossa Majestade? – estranhou o chefe da cozinha real, com um ponto de interrogação no rosto.

– Você ouviu direito! Carne de língua de todos os animais do reino! Corra, porque a rainha não pode mais esperar.

O cozinheiro foi chamar os caçadores do reino. Passadas algumas horas, ele tinha à sua frente línguas de cachorro, gato, rato, jacaré, elefante, tigre, girafa, lagartixa, tartaruga, vaca, ovelha, zebra, hipopótamo, sapo, coelho...

No meio da noite, a nova sopa já estava pronta no caldeirão. O próprio rei foi alimentar a rainha com a carne de língua. Entrou no quarto e ficou espantado com a aparência dela. Sentou-se ao lado, pegou uma colher de sopão e a aproximou da boca de sua amada esposa. Com muito esforço, ela engoliu algumas colheradas daquela comida exótica.

O rei esperou, esperou e esperou, mas a rainha não melhorava – muito pelo contrário, parecia que a morte a levaria a qualquer momento. Cansado de esperar, ele se desesperou. Se

não fizesse algo, sua mulher iria embora para sempre.

– Soldado! Soldado! – gritou.

Um homem enorme, com armadura e espada, entrou no quarto.

– Escute bem, soldado. A rainha tem que ser transferida imediatamente para a casa de um camponês. Lá você encontrará uma mulher gordinha e rosadinha; quero que a traga até aqui.

Então explicou ao soldado onde ficava a casa desse homem do campo. Essa era a única chance, ele imaginava, de a mulher sobreviver. Mas talvez o rei não tivesse entendido direito o que o camponês dissera.

– Corre, corre, soldado! A vida da rainha depende disso!

O soldado pegou a rainha no colo e com a ajuda de outros homens saiu em disparada até a casa no campo. A troca foi feita e, assim que a camponesa entrou no castelo, adoeceu misteriosamente. Depois de três semanas, aquela mulher, que era gordinha e rosadinha, estava magra e triste. O rei, então, decidiu ver como estava a sua esposa.

Chegando na cabana, pôs o rosto na janela e... Não podia ser! A rainha estava gordinha, rosadinha e gargalhava como nunca se vira antes. À sua frente, o camponês não parava de mexer os lábios. O rei bateu à porta:

– Novamente por aqui, Majestade! O que deseja?

– Camponês, o que está acontecendo!? A sua esposa está morrendo no meu castelo e a minha está toda feliz e saudável aqui na nossa frente.

– Me diga, Vossa Majestade: o que fez?

– Fiz exatamente o que você mandou. Dei carne de língua de cachorro, gato, sapo, coelho, girafa... para minha rainha e para sua esposa também. Mas, caro súdito, de nada adiantou.

– Vossa Majestade não compreendeu o que eu disse – riu-se o homem do campo. – Eu alimentei a rainha e a minha esposa com carne de língua: as histórias contadas pela minha língua.

Sua Majestade meditou um pouco sobre aquelas palavras. Lembrou-se também dos lábios daquele homem se mexendo. Parecia que agora havia entendido. Chamou sua esposa de volta e mandou a camponesa de volta para sua casa. Assim que a rainha entrou no castelo, o rei prometeu que lhe daria todas as noites, antes de dormir, carne de língua.

A partir daquele dia, contam os quenianos, o rei contava uma história diferente todas as noites. Esse povo africano nos revelou que nunca mais a rainha ficou doente. Ensinaram-nos um segredo: as histórias fazem muito bem para as mulheres, homens, crianças, jovens, velhos – e até mesmo para os reis.

BRENMAN, Ilan. Carne de língua. In: BRENMAN, Ilan; VILELA, Fernando (ilustrações). **As narrativas preferidas de um contador de histórias**. São Paulo: DCL, 2007, p. 10-17.

7 Conto “As aventuras de João Grilo”

As aventuras de João Grilo

João Grilo era um cabra safado demais da conta. Passava o dia deitado na rede, pensando na vida, descansando e molengando.

– Vai trabalhar, filho! – dizia o pai.

– Vai trabalhar, filho! – dizia a mãe.

E João nada, só lá no bem-bom:

– Não gosto de fazer o que a vontade não quer! – explicava ele bocejando e examinando as nuvens do céu.

Um belo dia, João Grilo deu um pulo da rede e avisou:

– Vou ser adivinho!

Despediu-se do pai e da mãe e caiu no mundo.

Andou, andou, andou e chegou numa cidade. Viu três burros amarrados no muro do mercado. Correu, pegou os bichos e escondeu num matagal ali perto.

Depois voltou à cidade, foi até o mercado e espalhou que sabia adivinhar. Logo apareceu o dono dos burros. Estava aflito.

– Soube que você é adivinho – disse ele. – Meus três burrinhos sumiram. Se adivinhar onde eles estão eu pago um bom dinheiro.

– É comigo mesmo! – respondeu o malandro.

E fez cara de pensamento. E fechou os olhos. E franziu a testa. E se ajoelhou e rezou e de repente deu um pinote:

– Já sei!

Entrou no mato e mostrou onde os burros estavam.

Ganhou o dinheiro e foi embora todo risonho.

Acontece que notícia corre mais que pé de vento.

O rei daquele lugar soube que havia um adivinho de verdade na cidade e mandou chamá-lo urgente.

João Grilo foi. Encontrou o monarca muito preocupado.

– Roubaram as joias mais preciosas da rainha – disse ele. – Levaram tudo: colares, anéis, brincos e pulseiras de ouro puro.

E disse mais: se João adivinhasse onde estavam as joias, ganharia um saco de moedas de ouro. Em compensação, se não descobrisse, ia para a forca. Deu três dias para fazer a adivinhação.

João coçou a cabeça e fez um pedido. Queria passar os três dias num quarto confortável. Com muita comida e bebida.

“Já que vou morrer”, pensou ele, “pelo menos passo meus três últimos dias enchendo a pança com comida e bebida da boa!”

E assim foi.

No fim do primeiro dia, quando o empregado do rei veio retirar a comida, João disse alto:

– O primeiro já passou.

Ele estava querendo dizer que o primeiro dia já tinha passado, mas o empregado saiu dali assustado. Era um dos bandidos que tinham roubado as joias da rainha. Foi correndo avisar seus dois comparsas.

– Acho que o tal João Grilo é adivinho mesmo!

No fim do segundo dia, quando o outro empregado do rei veio retirar a comida, João disse alto:

– O segundo já passou.

Ele estava falando do segundo dia, mas o empregado saiu apavorado. Era o outro bandido que tinha roubado as joias. Foi correndo avisar seus dois comparsas.

– Acho que o tal João Grilo é adivinho no duro!

No fim do último dia, quando o terceiro empregado do rei veio retirar a comida e João disse alto: – O terceiro já passou –, o danado caiu de joelhos e confessou tudo. Pediu pelo amor de Deus. Que João Grilo não contasse nada para o rei. Jurou que os três iam devolver as joias.

Por dentro, João Grilo ficou surpreso. Por fora, fez cara de grande adivinhão e ainda disse:

– Combinado, mas quero as joias da rainha, agorinha mesmo, aqui na mão!

No dia seguinte, quando o rei apareceu e viu as joias, quase chorou de alegria.

– Você é adivinho de verdade!

E deu para João um saco cheio de moedas de ouro. Mas antes resolveu fazer um último teste. Foi até a cozinha do palácio e pegou o rabo de uma porca que estava sendo preparada para virar almoço. Voltou, chamou João e disse:

– Quero ver se você é bom mesmo. Adivinhe o que eu tenho na mão.

João Grilo se apavorou e respondeu:

– Agora que a porca torceu o rabo!

O rei arregalou os olhos.

– Adivinhou!

E, assim, João Grilo pegou suas coisas e foi embora cheio de ouro e muito dinheiro.

Foi, foi, foi e chegou noutra cidade. Soube que o rei do lugar tinha uma filha muito bonita que queria se casar. Mas só casava com quem conseguisse responder quatro perguntas do rei.

João Grilo encheu o peito:

– Mas eu sou adivinhão!

E foi para o palácio procurar o tal do rei.

Do trono, o monarca examinou João Grilo de cima a baixo e quis saber:

– Qual é seu nome?

João mentiu:

– Me chamo João Baratão.

E o rei:

– Saiba, João Baratão, que, se conseguir responder às quatro perguntas, casa com a princesa.

Mas fez cara de ameaça:

– Agora, se errar, vai direto pro cemitério!

Por dentro, João sentiu um friozinho na espinha. Por fora, respondeu com voz firme de grande mestre na arte de adivinhar:

– Vamos lá, majestade, diga logo quais são as quatro perguntas!

O rei insistiu:

– Muita gente já tentou e tive que mandar cortar o pescoço!

E João:

– Vai perguntar ou não vai?

E o rei:

– Então segura esta: qual é o peso da Terra?

João Grilo pensou um pouco respondeu:

– Mande tirar todas as pedras e árvores do mundo que eu peso a Terra e depois digo.

O rei gostou da resposta. E fez a segunda pergunta:

– Quanta água existe no mar?

João pensou um pouco e respondeu:

– Mande parar todos os rios do mundo pra eu poder calcular!

O rei gostou da resposta. E fez a terceira pergunta:

– Quantas estrelas existem no céu?

João pensou um pouco e respondeu:

– Três trilhões, trezentas e trinta e três mil e trinta e três vírgula três.

O rei ficou surpreso:

– Como você sabe?

E João:

– É certeza! Pode mandar contar, ué!

O rei gostou da resposta. E veio com a última pergunta. Mas antes avisou:

– É a mais cabeluda. Preste muita atenção: o que é que eu estou pensando agora?

João Grilo nem vacilou:

– Está pensando que eu sou João Baratão, mas eu sou é o João Grilo!

Todos deram risada. O rei aprovou a resposta. A princesa, que tinha assistido à adivinhação, sorriu satisfeita. Tinha adorado o jeito alegre, sabido e adivinhão de João Grilo.

O rei mandou fazer uma festa daquelas. Os pais de João foram convidados. Teve sanfoneiro, forró e tudo. Dizem que foi tanta alegria, tanta dança e tanta comilança que a festança varou sete dias e sete noites.

AZEVEDO, Ricardo. As aventuras de João Grilo. In: AZEVEDO, Ricardo. **Contos de adivinhação**: versões de contos populares. São Paulo: Ática, 2008, p. 63-69.

8 Conto “O caso do espelho”

O caso do espelho

Era um homem que não sabia quase nada. Morava longe, numa casinha de sapé esquecida nos cafundós da mata.

Um dia, precisando ir à cidade, passou em frente a uma loja e viu um espelho pendurado do lado de fora.

O homem quase caiu de costas. Abriu a boca. Apertou os olhos. Depois gritou espantado com o espelho nas mãos:

– Mas o que é que o retrato do meu pai está fazendo aqui?

– Isso é um espelho – explicou o dono da loja.

– Não sei se é espelho ou se não é, só sei que é o retrato do meu pai.

Os olhos do homem ficaram molhados.

– O senhor... conheceu meu falecido pai? – perguntou ele ao comerciante.

O dono da loja sorriu. Explicou de novo. Aquilo era só um espelho comum, desses de vidro e moldura de madeira.

– É não! – respondeu o outro. – Isso é o retrato do meu pai. É ele sim! Olha esse rosto. Olha a testa. E o cabelo? E o nariz? E aquele sorriso meio sem jeito?

O homem quis saber o preço. O comerciante sacudiu os ombros, embrulhou e vendeu o espelho, baratinho.

Naquele dia, o homem que não sabia quase nada entrou em casa todo contente. Guardou, cuidadoso, o espelho embrulhado na gaveta da penteadeira.

A mulher ficou só olhando.

No outro dia, esperou o marido sair para o trabalho e correu até o quarto. Abrindo a penteadeira, desembulhou o espelho, olhou e deu um passo para trás. Fez o sinal da cruz tapando a boca com as mãos. Em seguida, guardou o espelho na gaveta e saiu andando e chorando.

– Ah, meu Deus! – gritava ela, desnorteada. – É o retrato de outra mulher! Meu marido não gosta mais de mim! A outra é linda demais! Que olhos bonitos! Que cabeleira solta! Que pele macia! A diaba é mil vezes mais bonita e mais moça do que eu!

Quando o homem voltou no fim do dia, encontrou a casa toda desarrumada. A mulher, chorando sentada no chão, não tinha feito nem comida.

– Que foi isso, mulher?

– Ah, seu traidor desgramado de uma figa! Quem é aquela jararaca do retrato?

– Retrato?

– Aquele mesmo que você, seu safado, escondeu na gaveta da penteadeira!

O homem não estava entendendo nada.

– Mas aquilo é o retrato do meu pai!

Indignada, a mulher colocou as mãos no peito:

– Cachorro nojento miserável! Pensa que eu não sei a diferença entre um velho lazarento e uma jabiraca sem-vergonha horrorosa?

A discussão fervia feito água na chaleira.

– Velho lazarento coisa nenhuma! – gritou o homem ofendido.

A mãe da moça morava perto. Escutando a gritaria, veio ver o que estava acontecendo. Encontrou a filha soluçando feito criança que se perdeu e não consegue mais voltar.

– Que é isso, menina?

– Aquele cachorro cafajeste arranhou outra!

– Ela ficou maluca – berrou o homem – e ainda chamou meu pai de velho lazarento!

– Ontem vi ele escondendo um pacote na gaveta lá no quarto, mãe! Hoje, depois que ele saiu, fui ver. Tá lá! É o retrato de outra mulher!

A boa senhora resolveu, ela mesmo, verificar o tal retrato.

Entrando no quarto, abriu a gaveta, desembulhou o pacote e espiou. Arregalou os olhos. Olhou de novo. No fim, soltou uma sonora gargalhada:

– Só se for o retrato da tataravó dele! A tal fulana é a coisa mais enrugada, feia, velha, encardida, cacarenta, murcha, arruinada, capenga, careca, caduca, torta e desdentada que eu já vi até hoje!

E foi feliz abraçar a filha:

– Fica tranquila. Essa bruaca do retrato é tão velha que parece até que morreu e esqueceram de enterrar.

AZEVEDO, Ricardo. O caso do espelho. In: AZEVEDO, Ricardo. **Vou-me embora desta terra, é mentira, eu não vou não!** São Paulo: Moderna, 2008, p. 08-12.

9 Conto “Minha casa”

Minha Casa

Se um dia você não estiver muito mal-humorado, com a cabeça pendendo para baixo e caladão num canto, você tem que vir me visitar.

Para deixar você com água na boca e balançando os pezinhos de ansiedade, vamos fazer de conta que você acaba de chegar, na imaginação.

Eu venho receber você no ancoradouro. O sol ainda está meio baixo, por cima do mar, mas já faz carinho na pele. Vou lhe dar a mão para descer do barco e, com um sorriso maroto, vou beliscar a ponta do seu nariz. Aqui no meu país é assim que damos as boas-vindas.

Vamos caminhar no pontilhão de madeira silenciosamente, cadenciando os passos ao ritmo da maré que gargareja na baía dourada. Depois, vamos subir o caminho de terra. Na primeira curva tem um bambuzal. Vamos dar uma parada discreta para olhar o mar que filtra espelinhos de luz entre as folhas. Vale suspirar porque, a cada sopro que você der, jangadas minúsculas irão surgir, arrepiando a água azul, lá em baixo.

Vamos em frente e agora é preciso arregaçar as calças para atravessar o rio escuro. Cuidado para não escorregar nas pedras. No meio, tem uma pedra chata. Vamos sentar ali, um pouco. Você está vendo ali em cima, por cima daqueles arbustos acrobáticos? As frutas dessa mangueira são mágicas. Fazem você ver estrelas mais azuis, mais vermelhas, mas amarelas.

Na outra margem, o solo é liso e quente. Podemos tirar os sapatos e arrastar a planta do pé, patinando levemente, como se estivéssemos dançando. Quanto mais devagar, melhor, porque, a cada escorregada, uma nota vai despontar no céu, longa, firme. E, se você acompanhar o meu ritmo com cuidado, vai ser como se de repente mil orelhas pipocassem no seu corpo. Você vai ouvir sons que arrepiam o coração.

Lá em cima fica a minha casa. Já estamos chegando. Só falta mesmo atravessar a floresta de cipó e passar as mãos para sentir como eles se enroscam na sua nuca, correr pelo gramado com a boca bem coberta para sorver o vento de hortelã com canela e pular as doze cercas, prestando atenção aos gritinhos de prazer que as flores dão quando voamos por cima de seus pistilos coroados.

Pronto. Seja bem-vindo à minha casa. Não precisa agradecer. Ela é sua, todos os seus cantos e encantos.

Quando é que você vem?

10 Conto “Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza”

Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza

Era um homem muito pobre. Vivia trabalhando duro na terra, cortando árvores para fazer lenha, capinando mato, roçando e tentando plantar. Dinheiro que é bom, infelizmente, ele ganhava muito pouco.

Um dia, como sempre, o homem acordou ainda com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, despediu-se da mulher, pegou a enxada e foi para a roça.

Aquele dia, estava preparando a terra para depois plantar. O trabalho era duro. O homem cavucava. O homem suava. De repente, sentiu duas figuras perto dele. Eram duas mulheres muito bonitas e bem-vestidas.

O camponês tomou um susto. Como aquelas duas surgidas do nada tinham ido parar naquele fim de mundo? O que é que duas mulheres ricas estavam fazendo ali àquela hora da manhã? Só se fosse assombração! Com medo, e meio sem saber o que fazer, o homem achou melhor tirar o chapéu e cumprimentar as recém-chegadas.

Uma delas aproximou-se.

– Bom dia, amigo – disse ela toda risonha. – Eu e minha irmã estávamos assistindo você trabalhar. Que trabalho duro, hein? Você é muito esforçado. Trabalhando aí desde cedo?

– Desde antes do galo cantar – respondeu o homem, desconfiado.

– Trabalhando desse jeito, o senhor deve ganhar um bom dinheiro!

– Dinheiro? – O homem até deu risada. – Quem sou eu dona? Trabalho muito, isso é verdade, mas dinheiro é a coisa que mais me falta!

A outra moça entrou na conversa. Parecia espantada:

– Mas então isso é uma injustiça!

O homem sacudiu os ombros.

– Se é justo ou é injusto isso não sei. Sei que faço a minha parte. Acordo todo o dia cedinho e trabalho, trabalho, trabalho. – O homem suspirou. – Quem sabe um dia eu consiga mudar de vida.

As duas irmãs gostaram do jeito do homem.

A primeira resolveu se apresentar:

– Meu nome é Riqueza e minha irmã chama-se Boa-Sorte. Quase sempre andamos juntas por esse mundo afora. Hoje, por acaso, passamos aqui perto, vimos seu trabalho, assistimos sua luta e, pelo menos da minha parte, senti vontade de ajudar.

O homem olhava as duas lindas mulheres com medo de tentar compreender. Riqueza? Boa-Sorte?

A Riqueza continuou:

– Tenho uma boa notícia. O seu caso é muito simples. Eu mesma, sozinha, vou poder ajudar.

A outra moça estranhou:

– Como assim? E eu? Você vai querer ajudar o homem sem contar comigo?

– Ele não vai precisar de sorte – explicou a Riqueza sorrindo. – É questão de arranjar um pouco de dinheiro. Só isso vai fazer a vida dele mudar.

– Mas olha só! – Exclamou a Boa-Sorte. – Quer dizer que você acha que dinheiro resolve tudo?

A Riqueza respondeu:

– Deixa comigo!

Os olhos do homem brilhavam cheios de perguntas.

– Essa eu quero ver! – Disse a Boa-Sorte balançando os ombros.

A Riqueza chamou o homem e deu a ele uma moeda de prata.

– Isso é só o começo. Vá até a cidade. Compre carne e vinho para a sua família. Depois a gente conversa.

O homem agradeceu muito. Montou no burro e saiu trotando com a moeda de prata na mão. Não lembrava de ter tido tanto dinheiro assim antes. Tudo o que ganhava eram umas poucas moedas de cobre. Isso num mês inteiro de trabalho!

O homem trotava pensando na surpresa de chegar em casa cheio de carne, pão e vinho. Imaginava o sorriso da mulher. Imaginava os três filhos pequenos dançando de alegria.

Infelizmente, a loja aquele dia estava muito movimentada. O homem fez o pedido e pagou; mas na hora de entregar, o dono da venda se confundiu, ficou atrapalhado e acabou dando a mercadoria para outro freguês. O pobre homem reclamou. Disse que a carne, o pão e o vinho eram dele.

Todos ali sabiam que ele era pobre. Todos sabiam que ele não tinha nada quanto mais uma moeda de prata!

O camponês acabou sendo expulso da mercearia. Faltou pouco para o dono da loja não chamar a polícia.

Confuso, voltou para casa de mãos abanando. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem da conversa com as duas moças nem da moeda de prata.

No outro dia, o homem acordou ainda com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, pegou a enxada e foi para a roça.

Estava capinando quando de repente duas lindas mulheres apareceram no ar.

Ao saber do que tinha acontecido, a Boa-Sorte escondeu um sorriso. A Riqueza, sua irmã, ficou indignada.

– Onde já se viu uma coisa dessas! – gritou ela.

Dessa vez, a moça não fez por menos. Chamou o homem, pediu desculpas e deu a ele dez moedas de ouro.

– Agora você acerta sua vida! – disse ela cheia de confiança.

O homem beijou as mãos da mulher. Montou no burro e saiu dali todo contente. Dez moeda de ouro era dinheiro demais. Com dez moedas de ouro dava até para ele comprar uma casa nova e ainda ficar um bom tempo sem trabalhar.

Logo que chegou na cidade, cruzou com uma patrulha. A polícia estava investigando um assalto. Pediram para o homem abrir o saco. Ao descobrirem as dez moedas de ouro, não tiveram dúvida.

– É ele mesmo! – disse o delegado. – Tá na cara! Safado! Onde já se viu um homem pobre, que não tem onde cair morto, arranjar tanto dinheiro assim? Só roubando mesmo!

Não adiantaram explicações, juras, nem nada. Por sorte, quando o pelotão estava levando o infeliz para a prisão, começou uma briga feia na praça. Teve até gente dando tiro. A polícia teve de intervir. Aproveitando a confusão, o homem conseguiu fugir.

Ao ver o prisioneiro correndo, o delgado gritou:

– Eu te conheço, safado vagabundo! Sei onde você mora! Pode deixar que eu te pego, desgramado!

Confuso, o camponês voltou para casa com as mãos vazias. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem das duas moças nem, muito menos, das dez moedas de ouro. Aquela noite, quase não conseguiu dormir de medo e preocupação.

No outro dia, o homem acordou com o céu cheio de estrelas, tomou café preto, pegou a enxada e foi para a roça.

De novo, encontrou as duas irmãs. Surgiram voando no céu. A Riqueza já chegou fazendo cara feia e perguntando:

– Ué! O que está fazendo aí, homem de Deus! Cadê as dez moedas de ouro?

O homem reclamou. Disse que quase tinha sido preso.

A Boa-Sorte fingiu que estava olhando para o outro lado.

A Riqueza ficou inconformada.

– Mas isso é uma pouca vergonha! Que tremenda injustiça! Prender uma pessoa só porque é pobre!

Aí perdeu a paciência:

– Pra mim chega!

Deu ao homem um saco cheio de moedas de ouro.

O sujeito ficou até meio tonto. Um saco de ouro! Um saco de moedas de ouro só pra ele!

Até lágrimas apareceu nos olhos do homem. Com um saco de ouro ele agora era um homem rico e independente.

Mas a Riqueza não ficou só nisso. Transformou o burro velho do homem num lindo cavalo branco, com arreio e tudo. E ainda deu a ele roupas novas.

– Isso é pra ninguém achar que você é pobre.

O homem nunca tinha tido um cavalo na vida. Nem roupas tão bonitas. Nem aquela riqueza toda.

Lá foi ele todo elegante e feliz, mas nem teve tempo de acreditar que estava vestindo aquelas roupas, que estava montado num lindo cavalo branco e que tinha um saco de ouro.

É que o belo e feroso animal, ao enxergar umas éguas pastando do outro lado da cerca, suspirou fundo. Ficou perdidamente apaixonado. Depois, empinou, relinchou e saiu em disparada feito um namorado sem cabeça nem juízo.

O resultado foi o pior possível.

Na hora de saltar uma porteira, o impetuoso animal tropeçou feio. Cavalo, cavaleiro e saco de moedas de ouro foram parar dentro do rio.

O homem só não se afogou porque conseguiu se agarrar num pedaço de madeira. O cavalo foi parar não sei onde. O saco de moedas de ouro desapareceu, levado pela correnteza.

Confuso, o camponês voltou para casa quase sem roupas e com as mãos vazias. Envergonhado, preferiu não contar nada à mulher, nem das duas moças nem, principalmente, do saco de moedas de ouro. Aquela noite, quase não conseguiu dormir tentando entender como suas mãos pobres tinham tocado em tanta riqueza.

No outro dia, acordou com o céu cheio de estrelas, tomou café preto e foi para a roça.

Sentiu um perfume feminino. Quando viu, a Riqueza e a Boa-Sorte estavam lindas, outra vez, do seu lado.

A Riqueza colocou as mãos na cintura:

– Gente! Cadê o saco de moedas de ouro?

O pobre homem chorou, soluçou e contou o acidente e tudo o que tinha acontecido. Ficou zangado. Disse que não era possível. Disse que não aguentava mais. Agradeceu muito mas explicou que assim não dava. Preferia continuar levando sua vidinha de sempre.

A Boa-Sorte ficou quieta, sem dizer uma palavra.

A Riqueza olhou nos olhos da irmã.

– Acho que você tem razão – disse ela. – Dinheiro é bom mas não é tudo. Para construir a vida a pessoa tem de trabalhar muito e ainda ter um pouquinho de sorte. – E pediu:

– Querida irmã, ajude o nosso amigo, por favor! Ele é trabalhador. Ele merece.

A Boa-Sorte abriu um sorriso luminoso. Chegou perto do homem e disse:

– Volte para casa e espere. No fim, tudo vai dar certo. Se ainda não deu certo – disse ela – é porque não chegou no fim.

Confuso, quase descrente, o homem se despediu, montou no burro e, sem nada nas mãos, foi trotando para casa. Logo encontrou o homem da mercearia.

– Meu amigo! – disse ele. – Procurei você por todo lado. Fiz uma trapalhada com os pedidos e entreguei a mercadoria para a pessoa errada. Eis aqui seu troco e a carne, o pão e o vinho. A culpa foi minha.

O dono da venda pediu mil desculpas.

O camponês continuou o caminho, levando o dinheiro e a comida.

Apareceu o delegado:

– Perdão, meu amigo! – disse ele com voz envergonhada.

– Logo depois que você fugiu, recebi uma denúncia. Fomos investigar. Encontramos e prendemos o verdadeiro culpado pelo assalto ao banco. Lamento o que aconteceu. Peço desculpas. As dez moedas eram mesmo suas e aqui estão elas.

O homem continuou seu caminho. Quando já estava perto de casa, na curva do rio, encontrou um saco de lama preso entre as pedras. Era o saco de moedas de ouro.

Aquele dia, o camponês chegou em casa, chamou a mulher e os filhos e riu, riu e riu.

AZEVEDO, Ricardo. Dona Boa-Sorte mais dona Riqueza. In: AZEVEDO, Ricardo. **No meio da noite escura tem um pé de maravilha!** São Paulo: Ática, 2013. p. 90-97.