

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA**

WANDERLEIA DA SILVA ANTUNES MEDEIROS

**O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO FÁBULA NO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA - SP**

**PRESIDENTE PRUDENTE
2016**

WANDERLEIA DA SILVA ANTUNES MEDEIROS

**O ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO DO GÊNERO FÁBULA NO 4º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MARÍLIA - SP**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

Orientador: Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto

**PRESIDENTE PRUDENTE
2016**

M44e Medeiros, Wanderleia da Silva Antunes.
O ensino da produção de texto do gênero fábula no 4ºano do Ensino Fundamental do Município de Marília/ Wanderléia da Silva Antunes Medeiros. - Presidente Prudente : [s.n], 2016
125 f.

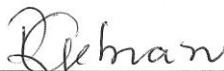
Orientador: Ana Luzia Videira Parisotto
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Produção de texto. 2. Fábula. 3. Dificuldade de aprendizagem.
Parisotto, Ana Luzia Videira. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. O ensino da produção de texto do gênero fábula no 4ºano do Ensino Fundamental do Município de Marília.

BANCA EXAMINADORA



PROFA. DRA. ANA LÚZIA VIDEIRA PARISOTTO
(ORIENTADORA)



PROFA. DRA. RAIMUNDA ABOU GEBRAN
(UNOESTE)



PROF. DR. ODILON HELOU FLEURY CURADO
(UNESP/ASSIS)



WANDERLEIA DA SILVA ANTUNES DE MEDEIROS

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 25 DE AGOSTO DE 2016.

RESULTADO: Aprovado

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Luzia Videira Parisotto, que apontou minhas dificuldades e proporcionou meios para que pudessem ser sanadas, sempre me ensinou e apoiou durante todo o mestrado e que me mostrou os caminhos que deveria percorrer para concluir essa etapa da minha vida.

Também sou grata por participar do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior, no qual tive contato com várias pessoas da área da Educação que enriqueceram nossas discussões. Os questionamentos levantados nessas reuniões foram de grande relevância para o desenvolvimento da minha pesquisa, especialmente sobre a coleta e análise de dados.

À Profa. Dra. Renata Portela Rinaldi, por me aceitar como estagiária em sua disciplina, por me ensinar a desenvolver objetivos pertinentes à disciplina e, em especial, por me ensinar por meio da elaboração e aplicação da regência.

Ao meu marido, Ronaldo, que me levava para Presidente Prudente sempre que precisava, por me ajudar em meus trabalhos e em suas correções. À minha mãe, Lúcia, por conhecer meus objetivos e apoiar em tudo, à minha irmã, Andréia, pela ajuda com os assuntos burocráticos e com ideias para a elaboração de artigos para a apresentação em eventos. À minha sobrinha, Isabella, que com sua alegria e entusiasmo acabava com meu estresse e cansaço.

Ao meu sogro, Geraldino, e minha sogra, Aires, que me incentivaram e apoiaram mesmo a distância, com suas ligações sempre demonstraram um grande amor por mim e uma imensa preocupação com minhas viagens, saúde e estudo.

À minha grande amiga e companheira de mestrado, Michelle Mariana, pelo companheirismo, por sempre me incentivar e apoiar, dividindo comigo momentos de alegria e tristeza, mesmo distante sempre se fez presente em minha vida.

À Débora Ramos, por me ajudar com os assuntos burocráticos relacionados à pesquisa, a toda direção da escola e professoras do município de Marília que me aceitaram em seu ambiente de trabalho como pesquisadora e a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu conseguisse concluir o mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da linha de pesquisa “Processos formativos, ensino e aprendizagem”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente, e aborda a produção de textos – em especial a fábula – em salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Marília/SP. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso e teve como objetivo analisar as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino da produção de textos narrativos, especificamente o gênero fábula. Nessa perspectiva, foram objeto de estudo e análise: as dificuldades encontradas pelos docentes para o ensino de fábulas; os materiais didáticos e o Plano de Ensino utilizado pelos professores, no que diz respeito à temática pesquisada; algumas produções textuais dos alunos, selecionadas previamente pelo professor responsável pela turma como exemplos de boas produções e de produções inadequadas. Os instrumentos de coleta de dados utilizados compreenderam: entrevista semiestruturada com os docentes pesquisados; observações de aulas registradas no caderno de observação da pesquisadora e análise documental das produções textuais dos alunos. Os dados obtidos por meio de observações das aulas indicaram que a maioria das atividades de Língua Portuguesa estava relacionada a leitura de textos, atividades escritas no caderno ou em folha impressa. Os aspectos que dificultavam a aprendizagem dos alunos na sala da professora A estavam relacionados à ausência de trabalhos que ativassem o sujeito discursivo e à defasagem de conteúdos. Com relação à professora B, além das observações já mencionadas para a professora A, acrescentou-se a dificuldade de se trabalhar com alunos considerados indisciplinados. Os resultados obtidos por meio da entrevista apontaram que as dificuldades para o ensino da produção textual do gênero fábula ocorreram em razão de alguns fatores, em especial: desmotivação e falta de experiência do professor; defasagem de conteúdo; indisciplinada dos alunos e ausência de correções individuais dos textos escritos por eles. No que diz respeito à análise de produções textuais, as professoras não as haviam corrigido, então, foi necessário escolher textos considerados adequados ou inadequados com base em outras atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Para a correção, foram utilizados os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação, da cidade de Marília (SP), que permitiram concluir que, mesmo os textos considerados adequados pelas docentes pesquisadas ainda não atendiam a todos os requisitos de um texto com bom padrão de textualidade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Produção de texto; Fábula; Dificuldades de produção.

ABSTRACT

This research was conducted in the context of the research line "Training Processes, teaching and learning" of the Pos-Graduate Program in Education on Faculty of Science and Technology of the Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP), Presidente Prudente campus, and it tackles the issue of texts production – specially the fable – in 4th degree classrooms of Elementary Education I in a Municipal School of Marília/SP city. This research is a qualitative approach of case report study and its objective is to analyze the difficulties encountered by teachers to teach of narrative productions, specially the fable. In this perspective, the object of study and analysis was: the difficulties encountered by teachers to teach fables; teaching materials and the Teaching Plan used by teachers regarding the topic searched; some textual productions of the students, previously selected by the teacher responsible for the class as examples of good productions and inadequate productions. The following data collection instruments were used: semi-structured interviews with the surveyed teachers, textual productions of students and observations of annotated classes at the researcher's observation book. The data obtained through observations of classes pointed that most Portuguese language activities were related to reading texts, activities written in the notebook or on printed sheet. The aspects that hindered student learning in the teacher A were related to related to the lack of work that activates the discursive subject, and content gap. The teacher B, in addition to the comments already mentioned to the teacher A, he added the difficulty of working with students considered undisciplined. The results obtained through interviews shows that the difficulties in the teaching of text production fable genre occur due to certain factors, specially: lack of motivation and teacher experience, content gap, student indiscipline and lack of individual texts fixes written by them. Regarding the analysis of textual production, the teachers did not corrected it, so it was necessary to choose appropriate and inappropriate texts based on others activities carried out in the classroom. For the correction, were used the criteria established by the Municipal Department of Education, the city of Marília (SP), which was possible to conclude that, even the texts considered appropriate by researched teachers, It did not meet all the text requirements with a good standard textuality.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Text Production; Fable; Production Difficulties.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fábula “O rato do campo e o rato da cidade”	43
Figura 2 - Atividade da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”	45
Figura 3 - Atividade impressa 1: Organize os parágrafos da fábula “A cigarra e a formiga”	48
Figura 4 - Atividade impressa 2: Interpretação do texto “A cigarra e a formiga”	48
Figura 5 - Atividade impressa 3: Ortografia	49
Figura 6 - Quadro de Valores	56
Figura 7 - Cartaz de substantivo	57
Figura 8 - Cartaz de ortografia R ou RR	60
Figura 9 - Cartaz de adjetivo	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos de Língua Portuguesa	36
Quadro 2 - Fábulas contadas pela professora “A”	42
Quadro 3 - Atividades contidas na folha impressa	43
Quadro 4 - Produção de texto coletiva “O rato do campo e o rato da cidade”	46
Quadro 5 - Esquema de produção textual – Fábula: “A cigarra e a formiga”	49
Quadro 6 - Produção de texto do aluno: Fábula “A cigarra e a formiga”	50
Quadro 7 - Correção da produção textual do aluno – Fábula: “A cigarra e a formiga”	51
Quadro 8 - Fábulas contadas pela professora “B”	55
Quadro 9 - Interpretação da Fábula: “O leão e o rato”	58
Quadro 10 - Produção coletiva da professora “B”	62
Quadro 11 - Fábula “A cigarra e a formiga”: Final do texto - A formiga ajuda a cigarra	63
Quadro 12 - Fábula “A cigarra e a formiga”: Final do texto - A formiga não ajuda a cigarra	63
Quadro 13 - Adjetivos da cigarra e da formiga	64
Quadro 14 - Produção de texto do aluno – Fábula “A cigarra e a formiga”	66
Quadro 15 - Correção da produção textual do aluno – Fábula “A cigarra e a formiga”	66
Quadro 16 - Roteiro de entrevista com as professoras	69
Quadro 17 - Critérios para correção de texto do 4º ano	82
Quadro 18 - Esquema de produção textual: Fábula “A cigarra e a formiga”	83
Quadro 19 - Produção de texto 1 Adequada - “A cigarra e a formiga”	83
Quadro 20 - Produção de texto 2 Adequada - “A cigarra e a formiga”	83
Quadro 21 - Produção de texto 1 Inadequada - “A cigarra e a formiga”	87
Quadro 22 - Produção de texto 2 Inadequada - “A cigarra e a formiga”	87
Quadro 23 - Produção de texto 1 Adequada - “O leão e o ratinho”	90
Quadro 24 - Produção de texto 2 Adequada - “A cigarra e a formiga”	90
Quadro 25 - Produção de texto 1 Inadequada - “A cigarra e a formiga”	95
Quadro 26 - Produção de texto 2 Inadequada - “A cigarra e a formiga”	95

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

ANRESC	-	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CEFAM	-	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
EMEI	-	Escola Municipal de Educação Infantil
FAIP	-	Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista
HEC	-	Horário de Estudo Coletivo
PCNs	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCLE	-	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESP	-	Universidade Estadual Paulista
UNIMAR	-	Universidade de Marília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	13
2.1	Contexto da pesquisa	13
2.2	Pesquisa qualitativa	15
2.3	Coleta de dados	18
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
3.1	A Produção de texto nos anos iniciais	22
3.2	Os gêneros textuais	29
3.3	Produção de texto e o gênero fábula	31
4	ANÁLISE DE DADOS	36
4.1	Algumas observações sobre o contexto da pesquisa	36
4.2	Registro de observação não-participativa	37
4.2.1	Professora A	39
4.2.2	Professora B	53
4.3	Entrevista semiestruturada	68
4.3.1	Categoria 1: Formação Profissional	70
4.3.2	Categoria 2: Conhecimento sobre produção de texto	71
4.3.3	Categoria 3: Definição e Trabalho com o gênero fábula	74
4.3.4	Categoria 4: Recursos didáticos, correção e avaliação das produções textuais	76
4.3.5	Categoria 5: Aprimoramento da prática pedagógica – leitura e produção de texto	80
4.4	Análises de produções textuais	81
4.4.1	Produções textuais adequadas do gênero narrativo fábula - Professora A	83
4.4.2	Produções textuais inadequadas do gênero narrativo fábula - Professora A	87
4.4.3	Produções textuais adequadas do gênero narrativo fábula - Professora B	89
4.4.4	Produções textuais inadequadas do gênero narrativo fábula - Professora B	95
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
	REFERÊNCIAS	107
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	114

ANEXO A - Produção de texto adequada da professora A – A cigarra e a formiga	118
ANEXO B - Produção de texto adequada da professora A – A cigarra e a formiga	119
ANEXO C - Produção de texto inadequada da professora A – A cigarra e a formiga	120
ANEXO D - Produção de texto inadequada da professora A – A cigarra e a formiga	121
ANEXO E - Produção de texto adequada da professora B – O leão e o ratinho	122
ANEXO F - Produção de texto adequada da professora B – A cigarra e a formiga	123
ANEXO G - Produção de texto inadequada da professora B – A cigarra e a formiga	124
ANEXO H - Produção de texto inadequada da professora B – A cigarra e a formiga	125

1 INTRODUÇÃO

O ensino da produção de texto nos Anos Iniciais da Educação Fundamental faz parte dos conteúdos curriculares e se constitui como uma importante etapa em que a criança, não só como aluno, mas como sujeito discursivo, se familiariza com a modalidade escrita de linguagem.

O tema desta pesquisa foi escolhido com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: As dificuldades apresentadas pelo docente para o ensino do gênero fábula podem estar relacionadas às dificuldades encontradas nas produções dos alunos? Qual a metodologia e os materiais didáticos utilizados pelo professor nas aulas que precedem a produção textual de uma fábula? As dificuldades apresentadas pelos alunos dizem respeito apenas ao gênero estudado ou a outros aspectos textuais?

Esta pesquisa aborda o ensino de textos narrativos do gênero fábula em salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A opção por este gênero deve-se à sua intensa presença nesta etapa de ensino. A fábula constitui-se, geralmente, por textos curtos cujos personagens compõem-se de animais personificados, apresenta algum tipo de conflito para ser resolvido e se encerra com uma lição de moral, que pode estar implícita ou explícita. Esse gênero também faz parte dos conteúdos ensinados no 4º ano e pode ser utilizado pelos professores para transmitir algum valor moral aos alunos.

Para que o aluno produza um texto de um gênero específico é necessário, entre outros aspectos, que ele domine as características que nortearão a sua escrita, bem como obtenha conhecimentos relacionados ao assunto sobre o qual pretende escrever.

A literatura traz vários autores (GERALDI, 1997; KOCH, 2005; MATENCIO, 1994; LERNER, 2002; entre outros) que versam sobre a produção de texto, como ensiná-la, quais são as principais dificuldades dos alunos para aprender e dos professores para ensinar, entre outros aspectos.

A abordagem escolhida para realizar a pesquisa foi a qualitativa, tendo como modalidade o estudo de caso, foi desenvolvida em duas salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal da cidade de Marília/SP e contou com a participação de duas professoras das salas observadas.

O objetivo geral foi analisar as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino da produção de textos narrativos, especificamente o gênero fábula, nas referidas salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos foram: identificar as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino de fábulas; analisar os materiais didáticos e o Plano de Ensino utilizados pelos professores, no que diz respeito à temática pesquisada; analisar algumas produções textuais dos alunos, selecionadas previamente pelo professor responsável pela turma como exemplos de boas produções e de produções inadequadas. O projeto de pesquisa foi apresentado à gestão escolar que não hesitou em participar da pesquisa.

Foram utilizados como instrumentos para coleta de dados: observação não-participativa, entrevista semiestruturada e oito produções de texto elaboradas pelos alunos, sendo quatro consideradas inadequadas e quatro adequadas, de acordo com as opiniões das professoras. Inicialmente, o livro didático se constituía em mais um objeto de análise da presente pesquisa, todavia, após análise inicial, percebeu-se que não havia, nesse material, nenhum texto relacionado ao gênero fábula. Nesse sentido, a análise dos livros didáticos mostrou-se improdutiva para esta pesquisa.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo são apresentados os objetivos, os problemas, a justificativa, os instrumentos para coleta de dados e a abordagem deste estudo.

O segundo capítulo traz, detalhadamente, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, a discussão de diversos autores que embasam a opção metodológica. Também são retomados os objetivos de maneira mais aprofundada, a coleta de dados e quais os instrumentos adotados, as características da escola, o roteiro de observação de aula e as categorizações estabelecidas com base nas entrevistas.

No terceiro capítulo encontra-se a Fundamentação Teórica que embasa a pesquisa. São apresentados autores que discutem a produção de texto nos Anos Iniciais, a definição de gênero e tipos textuais e, finalmente, a constituição do gênero fábula.

No quarto capítulo são descritos e analisados os dados de pesquisa, que foram obtidos por meio de observação em sala de aula, entrevistas e análise das produções dos alunos.

O quinto capítulo encerra esta dissertação com as considerações finais, em que são delineadas as limitações e as possibilidades evidenciadas ao longo da pesquisa, bem como os possíveis encaminhamentos para a finalização deste estudo, considerando os objetivos e a problemática de pesquisa investigados.

2 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o contexto da pesquisa (o processo de seleção da escola, o nível socioeconômico dos alunos), bem como as características da pesquisa qualitativa. Descreve, ainda, como ocorreu a etapa de coleta de dados.

2.1 Contexto da pesquisa

Este trabalho iniciou-se em 2014. O tema desta pesquisa foi escolhido com o intuito de responder aos seguintes questionamentos: As dificuldades apresentadas pelo docente para o ensino do gênero fábula podem estar relacionadas às dificuldades encontradas nas produções dos alunos? Qual a metodologia e quais os materiais didáticos utilizados pelo professor nas aulas que precedem a produção textual de uma fábula? As dificuldades apresentadas pelos alunos dizem respeito apenas ao gênero estudado ou a outros aspectos textuais?

O tema escolhido foi o trabalho com o gênero fábula, uma vez que esse gênero está muito presente na etapa escolar pesquisada. A fábula se constitui como um texto, geralmente de pequena extensão, cujos personagens são animais e a história apresenta um conflito a ser resolvido e, quase sempre, no final é apresentada uma moral.

Após a escolha do tema de pesquisa e o levantamento dessas questões, foram realizadas pesquisas em diversas bases de dados a fim selecionar estudos pertinentes à temática escolhida para, valendo-se desse referencial, redefinir e reelaborar as etapas previstas no plano de trabalho e, em seguida, proceder à seleção da escola onde seriam coletados os dados de pesquisa.

A escola onde se desenvolveu a pesquisa foi escolhida de maneira intencional, pelo fato de a pesquisadora já ter estabelecido uma base relacional com os seus gestores, por ocasião de realização do estágio curricular do curso de graduação em Pedagogia e pela receptividade dos professores, que sempre se mostraram interessados em participar e desenvolver projetos que contribuíssem para a melhoria da escola e de sua formação como profissionais.

As escolas municipais da cidade de Marília elaboram seus currículos baseados na Proposta Curricular organizada pela Secretaria Municipal da Educação, que vem especificada para cada ano. Porém, em razão das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem, a gestão das escolas tem autonomia para adequar alguns conteúdos.

Após o contato com a gestora da escola e o preenchimento de toda a documentação, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e foi avaliado pelo Comitê de Ética em Pesquisa

com Seres Humanos da UNESP, Câmpus de Presidente Prudente. A partir do momento em que foi aprovado o projeto, foi solicitada a participação das professoras, que aceitaram e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), afirmando que estavam de acordo com a participação na pesquisa e com a divulgação dos resultados.

Os dados retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) Institucional do ano de 2012, da Escola de Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Marília, estão relacionados à caracterização da escola. O PPP é reformulado a cada quatro anos, sendo anualmente acrescentadas algumas alterações – incluídas como adendos – como, por exemplo, o quadro de funcionário, as alterações de horário de cada um deles, entre outras. O levantamento de dados a respeito da situação socioeconômica e cultural dos alunos foi realizado por meio de um questionário enviado aos pais.

A escola se localiza na zona sul da cidade de Marília, atendendo aproximadamente 350 alunos, que moram nos sete bairros dos arredores da escola, e algumas crianças vêm da zona rural. A maioria dos estudantes mora com os pais; geralmente, a responsabilidade de prover a renda familiar, é de apenas um membro da família, que varia de um a dois salários mínimos.

As profissões predominantes dos pais são: pedreiro, servente, pintor, marceneiro, eletricitista, trabalhador braçal, autônomo, funcionário público, lavrador, auxiliar de produção, auxiliar de comércio e segurança. As profissões recorrentes entre as mães são: doméstica, diarista, cozinheira, auxiliar de cozinha, garçonne, confeiteira, zeladora, funcionária pública, autônoma e muitas mães são do lar.

Os pais e as mães dos alunos que estudam na escola pesquisada apresentam níveis de escolaridade diversificados: alguns responderam que nunca estudaram e/ou não sabem até que grau de escolaridade cursaram; um número considerável indicou que possui o Ensino Fundamental incompleto e outros completo; em proporção menor, alguns informaram ter o Ensino Médio incompleto e outros concluíram; e um número ainda mais reduzido tem o Ensino Superior completo.

No que tange à participação dos pais ou responsáveis na vida escolar do filho, verificou-se que mais da metade participa das reuniões e eventos escolares e uma minoria vai à escola quando é convocada. E também, que os responsáveis pelos alunos recebem auxílio Bolsa Família, participam no Programa Vale-leite e estão inscritos em outro tipo de auxílio (Auxílio Reclusão).

A maioria dos pais considera que a escola lhes proporciona um bom atendimento e julga satisfatório o atendimento educacional oferecido pelos professores. A escola apresenta

alguns pontos relacionados à ausência e descompromisso dos pais na vida escolar dos filhos, o que têm ocasionado alguns problemas com as crianças, como, por exemplo, falta de assiduidade, descumprimento dos deveres de casa, falta de motivação, baixa autoestima, desorganização do material escolar, entre outros.

Entre as respostas no questionário sobre o que se espera da escola destacam-se: ensino de qualidade, inclusão social, segurança, organização, disciplina, parceria entre escola e família e material escolar gratuito.

Os pais também pontuaram algumas sugestões relacionadas a aspectos em que a escola poderia melhorar: uniforme escolar; apoio da ronda escolar; professores melhor qualificados; mais funcionários para cuidar dos alunos na entrada, saída e no recreio; merenda de qualidade; atividades esportivas e culturais; aulas de reforço.

2.2 Pesquisa qualitativa

De acordo com Lakatos e Marconi (1991, p. 64), “A pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Sendo assim, nesta pesquisa, objetivou-se analisar as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino da produção de textos narrativos, especificamente o gênero fábula, em duas salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do município de Marília/SP.

Os objetivos específicos estiveram voltados para a análise das dificuldades encontradas pelos professores para o ensino de fábulas e para a análise de algumas produções textuais dos alunos selecionadas previamente pelo professor responsável pela turma como exemplos de boas produções e de produções inadequadas.

Para alcançar os objetivos propostos na pesquisa foi selecionada a abordagem qualitativa, tendo como modalidade o estudo de caso, pois tal modalidade apresenta as seguintes características: proporciona o contato direto com o sujeito; descreve os fatos ocorridos sem intervenções do pesquisador, retratando a realidade presenciada; busca informações em diferentes momentos e lugares, porém que façam parte do mesmo contexto, utilizando a observação, entre outros instrumentos, como fonte de informações (ESTEBAN, 2010; BOGDAN; BIKLEN, 1994; GODOY, 1995).

A pesquisa qualitativa, inicialmente, foi utilizada nos projetos de pesquisa realizados pela Sociologia e Antropologia. Posteriormente, começaram a ser realizadas pesquisas com esse

método nas áreas da Educação e Psicologia e até na Administração de Empresas. A mesma é baseada em dados descritivos e geralmente não são usados dados estatísticos. É considerada subjetiva, pois visa entender como ocorre o processo de interação dos indivíduos.

Para Esteban (2010, p. 132), “[...] a pesquisa qualitativa abrange basicamente aqueles estudos que desenvolvem os objetivos de compreensão dos fenômenos socioeducativos e a transformação da realidade”. Nessa perspectiva, deve propor objetivos que possibilitem não só compreender situações voltadas para fenômenos socioeducativos, ou seja, identificar quais os problemas que apresentam, mas também resolvê-los buscando modificações que alterem esse quadro.

Bogdan e Biklen (1994) destacam cinco características que classificam uma investigação como qualitativa. No entanto, não são todos os estudos considerados qualitativos que possuem todos esses requisitos por eles descritos. As características são: 1) Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) A investigação qualitativa é descritiva; 3) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) Os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Seguindo essa mesma linha de raciocínio, também pode-se utilizar as ideias de Godoy (1995), que explica que a abordagem qualitativa é desenvolvida no ambiente natural da pesquisa, tendo o contato direto com os dados e os instrumentos; descreve os lugares ou as situações vivenciadas; busca, por meio do contato direto, compreender os acontecimentos de acordo com a “visão” dos participantes da pesquisa; valoriza o que é importante para as pessoas investigadas e a análise dos dados parte do enfoque indutivo, para limitar o objeto de estudo.

As ideias dos autores Bogdan e Biklen (1994), Esteban (2010) e Godoy (1995) são convergentes em relação à definição, ao desenvolvimento e à caracterização da pesquisa qualitativa. Seus estudos a respeito desse assunto possibilitam ao investigador métodos que orientam a realização da pesquisa de acordo com essa abordagem.

Para realizar a presente pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, pois vem ao encontro dos objetivos propostos neste projeto, uma vez que o intuito é refletir sobre o ensino da produção de textos narrativos, nas salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Ponte (2006), o estudo de caso:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenômeno de interesse. (PONTE, 2006, p. 106).

O estudo de caso ocorre quando o pesquisador tem como foco estudar um único caso, algo específico e particular de um determinado grupo ou lugar, sendo os objetivos específicos e delimitados. Esse tipo de estudo também pode ser caracterizado como exploratório e descritivo.

As autoras Lüdke e André (1986) apontam sete características que correspondem a algumas funções do estudo de caso, a saber: 1 - Os estudos de caso visam à descoberta; 2 - Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’; 3 - Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; 4 - Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação; 5 - Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; 6 - Estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; 7 - Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.

Conforme destaca André (2005 p. 16), “[...] o estudo de caso não é um método específico de pesquisa, mas uma forma particular de estudo”. Enfatiza o estudo de objeto e, dessa forma, o pesquisador amplia seu conhecimento sobre o assunto, buscando compreender o contexto real dos acontecimentos, reunindo informações detalhadas sobre os acontecimentos.

Neste sentido, Gil (1995, p. 58) apresenta quatro etapas do estudo de caso: “a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados; d) elaboração do relatório”.

As proposições de autores como Ponte (2006), André (2005) e Gil (1995) corroboram a definição, as etapas e os procedimentos da execução de um projeto que se define como um estudo de caso.

O estudo de caso deve acontecer em seu ambiente natural, onde o pesquisador tem a oportunidade de coletar vários dados por meio da observação, interagir com fatos e as ações que ocorrem no local, coletar dados mediante questionários, entrevistas, registros em áudio e vídeo. É um estudo que busca identificar a particularidade de uma situação ou grupo, tendo como objetivo descrever, analisar, explorar, avaliar etc.

Assim, o pesquisador, para atingir seus objetivos, utilizará vários instrumentos de coleta de dados que fazem parte da pesquisa qualitativa, observará as atitudes das pessoas em diversas situações do ambiente escolhido para estudo, coletará dados por meio de entrevistas de uma ou de várias pessoas que fazem parte do contexto e analisará esses materiais coletados.

2.3 Coleta de dados

A coleta de dados é o meio utilizado pelo investigador para obter informações de acordo com os objetivos que estão delineados no projeto de pesquisa. Na presente pesquisa, para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: materiais usados pelo professor no processo de ensino de produção de texto narrativo do gênero fábula; observação da prática pedagógica dos professores em sala de aula; roteiro de entrevista com os docentes e algumas produções dos alunos. As entrevistas aconteceram na escola, foram gravadas em arquivo de áudio e, posteriormente, transcritas.

Segundo Godoy (1995), a coleta de dados deve acontecer no local escolhido para realizar a pesquisa, isso inclui as entrevistas, as observações e a análise de documentos. Foi realizada uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, os dados foram obtidos por meio da observação em sala de aula, entrevistas e análise documental (planos de ensino e produções dos alunos). A seguir, são apresentados os procedimentos de observação adotados nesta pesquisa.

1) Observação não participante

Ao realizar esse tipo de observação é necessário que não haja interferência do pesquisador em relação ao objeto de estudo. Dessa maneira, torna-se possível conhecer e aprender as especificidades do que está sendo estudado. O investigador deve anotar os fatos que aconteceram e que vão ao encontro da sua pesquisa tomando como base os objetivos da pesquisa e o roteiro de observação.

2) A Entrevista

A entrevista como instrumento de pesquisa tem como objetivo buscar informações sobre o indivíduo que faz parte do contexto que está sendo estudado para que seja possível esclarecer o problema proposto na pesquisa. Neste sentido, Haguette (1997, p. 86) esclarece que a entrevista é o: “[...] processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

A entrevista semiestruturada é constituída por perguntas abertas e flexíveis, sendo geralmente usada para estudar um grupo específico, e seu objetivo é coletar informações. Dependendo da desenvoltura da pessoa entrevistada, o pesquisador pode alterar suas perguntas para se aprofundar no assunto estudado. Esse tipo de entrevista costuma ser gravado em arquivo de áudio ou vídeo e proporciona maior individualidade para

comunicação, não sendo necessário promover a cronometragem de tempo para as perguntas ou respostas.

O entrevistador deve ficar atento para que não influencie na resposta do entrevistado, deixar que ele responda livremente e evitar que perca o foco do assunto discutido. Na perspectiva de Manzini (2012, p. 156),

A entrevista semiestruturada tem como característica um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras, etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta.

Assim como descreve o autor, a entrevista semiestruturada visa questionar um ou mais indivíduos sobre perguntas que estão relacionadas aos objetivos da pesquisa, ou seja, o que se pretende descobrir e entender sobre o assunto que está sendo estudado, tendo em vista coletar informações que favoreçam o esclarecimento de dúvidas sobre o tema da pesquisa. As perguntas devem ser claras e objetivas e a pessoa entrevistada expressa sua opinião livremente sobre o assunto questionado.

De acordo com Martins e Bicudo (1994, p. 54), a entrevista pode ser utilizada como um recurso metodológico para conseguir informações mais profundas e detalhadas sobre o assunto pesquisado, as quais podem ser fornecidas de forma espontânea, possibilitando a compreensão de mundo do sujeito.

[...] é a única possibilidade que se tem de obter dados relevantes sobre o mundo-vida do respondente. Ao entrevistar-se uma pessoa, o objetivo é conseguir descrições tão detalhadas quanto possível das preocupações do entrevistado. Não é, tal objetivo, produzir estímulos pré-categorizados para respostas comportamentais. As descrições ingênuas situadas, sobre o mundo-vida do respondente, obtidas através da entrevista, são, então, consideradas de importância primária para a compreensão do mundo-vida do sujeito.

Para a entrevista, foi organizado um roteiro semiestruturado, cujas questões foram agrupadas em cinco categorias de análise: 1º) Formação profissional (perguntas 1, 2 e 3); 2º) Conhecimento sobre produção de texto (perguntas 4, 5 e 6); 3º) Definição e o ensino de Fábulas (perguntas 7, 8 e 9); 4º) Recursos didáticos e correção e avaliação das produções textuais (perguntas 10, 11 e 12); e 5º) Aprimoramento da prática pedagógica - leitura e produção de texto (pergunta 13).

Na sequência, foram confrontadas as informações obtidas por meio da entrevista com as observações de aula. A fim de estabelecer relações entre o discurso e a prática docente, realizou-se uma comparação entre esses dois instrumentos de coleta de dados para verificar o conhecimento dos assuntos específicos relacionados à produção de texto e ao gênero narrativo fábula e se suas respostas referentes ao ensino desses conteúdos são aplicadas nas aulas práticas de Língua Portuguesa.

3) Análise de documentos

- Plano de ensino

A Proposta Curricular para o 4º ano do Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal da cidade de Marília/SP estabelece os conteúdos que devem ser ensinados aos alunos. Esse documento permitiu identificar, na área de Língua Portuguesa, as expectativas de aprendizagem, como foram elaboradas as práticas de produção de texto do gênero narrativo, a análise e reflexão sobre a escrita e a orientação didática.

- Livro didático

A escolha do livro didático acontece a cada quatro anos, nas escolas da rede municipal de Marília. Nessa ocasião, são apresentadas algumas coleções para os professores, que analisam qual delas está de acordo ou apresenta parcialmente os conteúdos estabelecidos pela Proposta Curricular da Rede.

A gestão de todas as escolas municipais envia para a Secretaria Municipal da Educação essa listagem com as coleções escolhidas pelos professores. Esse é um instrumento que a referida Secretaria utiliza para a escolha dos livros didáticos, juntamente com os professores.

O livro didático de Língua Portuguesa escolhido para ser utilizado no 4º ano do Ensino Fundamental tem o título “Ápis”, escrito pelas autoras Borgatto, Bertin e Marchezi (2011). O livro didático foi enviado para a escola no início do ano de 2012 e foi utilizado até o final do ano de 2015, quando se iniciou o processo de escolha para a coleção dos livros didáticos do próximo quadriênio (2016-2019).

Cabe salientar que, inicialmente, o livro didático constituía-se em mais um objeto de análise da pesquisa, todavia, após uma análise inicial, verificou-se que não havia, nesse material, nenhum texto relacionado ao gênero fábula. Nesse sentido, a análise dos livros didáticos se mostrou improdutiva para a pesquisa.

- Produção dos alunos

O último instrumento da coleta de dados analisado foi a produção individual de texto do gênero fábula. Para tanto, cada uma das professoras indicou duas produções textuais consideradas adequadas e duas inadequadas. Procedeu, então, à análise dessas produções de acordo com os critérios de correção de texto da Secretaria Municipal da Educação de Marília, utilizados pela escola municipal.

Os critérios de correção de texto da Secretaria Municipal da Educação de Marília apresentam dez parâmetros para serem analisados na correção da produção de texto: 1 - Título; 2 - Atende ao tema proposto; 3 - Se apresenta estrutura de acordo com o gênero solicitado; 4 - Coesão; 5 - Coerência; 6 - Vocabulário; 7 - Paragrafação; 8 - Ortografia; 9 - Pontuação e 10 - Apresentação.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo possui três tópicos que explanam sobre a produção textual, gêneros textuais e a gênero fábula. Foram utilizados estudiosos como Koch (2005), Soares (2003, 2004), Parisotto (2014), Geraldi (1997, 2002, 2005), entre outros, para sustentar as discussões descritas.

3.1 A Produção de texto nos anos iniciais

O diálogo entre professor e aluno possibilita situações de aprendizagens, tanto relacionadas à fala quanto à escrita. As discussões dos conteúdos, a participação do aluno em sala de aula e a troca de ideias auxiliam a construção de novos conhecimentos e/ou a ampliação deles. Essa interação entre eles possibilita ao professor descobrir quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre os assuntos a serem estudados.

A instituição escolar, entre outras funções, deve proporcionar ao aluno, por meio dos docentes, condições necessárias para a aprendizagem da leitura e da escrita, que serão utilizadas não só em seu meio, mas também na vida social. Nesse sentido, o processo de alfabetização/letramento é um dos requisitos necessários para que o educando consiga se desenvolver no ambiente educacional.

Partindo deste princípio, encontramos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1997) que, para que haja aprendizagem, o docente deve intervir no processo de ensino e aprendizagem quando for necessário, proporcionando situações adequadas para alcançar os objetivos propostos e levando o aluno a compreender a importância que a língua tem no seu cotidiano.

[...] a intervenção pedagógica do professor tem valor decisivo no processo de aprendizagem e, por isso, é preciso avaliar sistematicamente se ela está adequada, se está contribuindo para as aprendizagens que se espera alcançar. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. (BRASIL, 1997, p. 8).

A intervenção do professor na aprendizagem deve ser realizada de maneira adequada, de modo a proporcionar ao educando a aquisição dos conteúdos que estão sendo ensinados com vistas a aperfeiçoar seus conhecimentos e também demonstrar a importância que a língua tem na sua vida aos alunos, por meio de sua prática.

Nesse processo de ensino e aprendizagem, algumas atividades relacionadas à aquisição do código linguístico e ao desenvolvimento da leitura englobam abordagens mecânicas, ou seja, exercícios repetitivos e de fixação e que, às vezes, são transmitidos de forma descontextualizada. Em seus estudos, Soares (2004, p. 18) define que:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita.

Entretanto, cabe ao professor elaborar atividades que promovam situações de aprendizagens significativas, não limitadas à codificação e à decodificação de letras, mas estimulantes o suficiente para envolver o aluno em situações que possam desenvolver seu senso crítico, ampliar sua visão de mundo e, partindo desse princípio, aprender a interpretar e a produzir textos, adquirindo o gosto pela leitura.

O processo de alfabetização está relacionado à obtenção dos códigos linguísticos e das competências relacionadas à leitura e à escrita, englobando a aprendizagem de fonemas e grafemas, assim como a construção e reconstrução de significados, não se restringindo apenas ao conhecimento da escrita (SOARES, 2003).

De acordo com Carvajal Pérez e Ramos García (2001, p. 51), “alfabetizar é, principalmente, aprender de forma crítica a ler e escrever a realidade cultural”. O processo de alfabetização envolve, ainda, a capacidade de observar a funcionalidade discursiva da língua, ou seja, o desenvolvimento da oralidade, da escrita e de habilidades para expressar seus pensamentos. Podemos considerar a produção de texto uma aprendizagem mais complexa do que relacionar a fonologia e a ortografia das palavras. Ao produzir textos, o aluno tenta transferir aspectos relacionados à oralidade, ou seja, ao discurso oral, para o discurso escrito, mas a escrita apresenta algumas especificidades que a diferenciam da fala.

A escola possibilita aos alunos várias situações de aprendizagem que os preparam para viver em sociedade, mas alguns de seus conhecimentos como o processo de alfabetização, por exemplo, não se restringem a um acontecimento que ocorre apenas nessa instituição, com a entrada da criança nos anos iniciais. Ela tem contato com a escrita em sua casa, com a lista telefônica, embalagens de produtos, panfletos de supermercados, leitura realizada por familiares, revistas, na rua com nomes de lojas, propagandas, *outdoors*, entre outros. Porém, no período escolar, o conhecimento dos alunos será direcionado para desenvolver suas habilidades na leitura e na escrita e o afastamento da linguagem coloquial vai depender da situação de interação.

No primeiro ano, a criança inicia o processo de leitura de maneira mecânica. No decorrer de sua vida escolar, ela vai, gradualmente, aprendendo a realizar a leitura de maneira compreensiva. Sequencialmente ao ensino da leitura, a escrita é inserida juntamente nesse contexto e, geralmente, seu ensino é apresentado de maneira fragmentada ao aluno. Conforme assevera Lerner (2002, p. 20):

No caso da língua escrita, como se sabe, esse parcelamento foi flagrante: no primeiro ano de escolaridade, dominar o “código” e, somente no segundo, “compreender e produzir textos breves e simples”; propor, no começo, certas sílabas ou palavras e introduzir outras nas semanas ou meses consecutivos, graduando as dificuldades; no primeiro ciclo, apresentar exclusivamente textos de determinados gêneros e reservar outros para o segundo... O ensino se estrutura assim, conforme um eixo temporal único, segundo uma progressão linear, acumulativa e irreversível.

Assim como a autora supracitada, os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 27) também discorrem sobre alfabetização, mostrando que: “A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita”. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático. Nos currículos escolares, as atividades de produção de textos, geralmente, são organizadas com base em gêneros e tipos discursivos, conforme preconizam os documentos oficiais.

A leitura e a escrita são habilidades que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alvarenga (1989, p. 27), “[...] tudo o que se ensina a ler ensina-se, imediata e concomitantemente, a escrever”. A leitura e a escrita apresentam características diferenciadas quanto às suas habilidades, porém elas se complementam e são necessárias para o desenvolvimento do indivíduo, tanto no âmbito pessoal como no social. Cada uma apresenta características específicas para a aprendizagem.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997, p. 40), sobre essa temática, salientam que, apesar do hábito da leitura ser importante para se adquirir uma boa escrita, isso não significa que o aluno leitor será necessariamente um bom escritor: “A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja”.

Durante o processo de ensino e aprendizagem, é importante que as atividades de leitura e escrita sejam ensinadas de maneira distinta. No entanto, no decorrer destes processos, estas se complementam, sendo indispensável sua utilização no desenvolvimento pessoal e social. O professor deve propor situações de aprendizagem aos seus alunos para que

desenvolvam habilidades de leitura e escrita, desde os anos iniciais, a fim de que possam aprimorar essas habilidades ao longo de sua vida escolar.

A dificuldade com a escrita nos anos iniciais é um assunto preocupante e objeto de estudo de várias pesquisas (GERALDI, 2002; PARISOTTO, 2014; ALMEIDA, 2011). Nesta perspectiva, ou seja, observando que as dificuldades das crianças podem permanecer até a fase adulta, Lerner (2002) ressalta que os adultos também apresentam dificuldade na escrita. Assim como as escritas produzidas pelas crianças, os adultos também precisam revisar e reescrever textos antes de considerar esse texto concluído.

A escrita faz parte do cotidiano dos indivíduos na escola, na família, no trabalho, na comunicação, para desenvolver atividades etc. A escrita possibilita ao sujeito manifestar seus pensamentos e ideias, socializar sua aprendizagem e ampliar seus conhecimentos. Ao produzir um texto, deve se ter em mente o público-alvo que pretende atender e quais são seus objetivos. Geralmente, os alunos escrevem para o professor corrigir. Em algumas situações, ao corrigir o texto, o docente aponta os erros e apresenta as modificações que devem ser realizadas, finalizando a atividade.

Por vezes, a ansiedade do professor para que o aluno aprenda pode levá-lo a se esquecer da complexidade do processo da escrita para as crianças, pois já desenvolveu suas habilidades nessa área. Freire (1996, p. 52) defende que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O autor descreve, a respeito da aprendizagem, a importância de o professor criar situações que façam os alunos buscar conhecimento, que estimulem neles o gosto pela aprendizagem, que ampliem seus horizontes e que possibilitem a construção de sua identidade.

A escrita possibilita ao aluno a construção de textos¹ que são usados como instrumento de comunicação e possibilitam a interação entre os indivíduos e, por meio dele, é possível compreender a ideia dos outros indivíduos, interagir com eles, desenvolver o pensamento crítico, produzir seus próprios textos, etc. No entanto, essa compreensão dependerá de como esses textos foram redigidos e da clareza da mensagem.

Costa Val (2006, p. 19) aponta que alguns problemas de escrita podem ocorrer já na fase de alfabetização, por influência da modalidade oral na modalidade escrita: “[...] alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita”.

¹ A pesquisa diz respeito à análise do texto escrito, mas não se desconsiderou que a escola devesse, também, trabalhar com o texto oral.

No entanto, Cardoso (2000, p. 25) afirma que “[...] É possível se ter a mesma narrativa organizada de formas bem diferenciadas; no oral, ela pode apresentar-se altamente envolvida e contextualizada; na escrita, ela pode apresentar-se distanciada, explícita, descontextualizada”.

Os dois autores supramencionados – Costa Val (2006) e Cardoso (2000) – apresentam ideias diferenciadas a respeito da influência da oralidade na escrita. Contrapondo a essas divergências, Marcuschi (2010, p.17) discorre sobre a diferença entre a fala e a escrita, visto que, apesar de possuírem características em comum, existem distinções entre elas:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...] porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipos de letras cores e formato, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados. Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, não são suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia.

A escrita não se resume à reprodução de códigos linguísticos, pois possibilita expressar os conhecimentos adquiridos, a compreensão de conteúdos, opiniões. Entre as diversas funções da escrita, a comunicação se caracteriza como uma delas. Para Jolibert (1994), é fundamental que o aluno se familiarize com a escrita no seu período escolar, que explore suas finalidades e que este contato não se dê somente pela intenção de ser bem avaliado.

Em cada uma dessas situações, a escrita tem um objetivo diferente, sendo fundamental em nossas vidas. Para Matencio (1994, p. 28), a escrita apresenta maior complexidade na sua aprendizagem do que a fala, pois possui como “[...] característica a organização em torno de variantes de padrão”.

A variante de padrão usada na citação de Matencio (1994) está associada às variantes de línguas, às diferenças na linguagem de acordo com sua cultura. Geralmente, quando uma criança entra escola, ela apresenta um tipo de linguagem que, no decorrer de seu período escolar, vai sendo aprimorada a fim de estar de acordo com a norma culta. Nesse sentido, a sociolinguística visa estudar as relações da língua, sua interação e relevância na cultura e na sociedade. Nesses estudos, destaca-se a utilização da linguagem, ou seja, como ela é usada e qual sua repercussão na cultura e na sociedade.

Com a democratização da escola, as camadas populares também tiveram acesso à educação e essa acessibilidade trouxe para o interior das escolas as variedades linguísticas.

Essa situação proporciona a discussão de duas questões: se as escolas devem aceitar a variedade linguística das classes populares ou se os alunos das classes populares devem aprender a norma culta (SOARES, 1986). Todavia, essa discussão não se resume às duas questões apresentadas isoladamente, pois a escola deve perceber o fenômeno da variação linguística como inerente ao ensino da língua portuguesa; em contrapartida, o aluno deve saber utilizar a norma culta em situações mais formais de interação verbal.

O ensino de Língua Portuguesa não deve se limitar ao ensino de regras gramaticais, às atividades repetitivas que não fazem parte do contexto em que estão sendo estudadas e à realização de leituras cujo objetivo esteja descontextualizado da produção textual que se pretende realizar. Nesse sentido, Pagnoncelli (2008, p. 4) define a produção textual como:

[...] uma atividade verbal a serviço de fins sociais; trata-se de uma atividade consciente criativa, ou seja, uma atividade intencional que o falante empreende tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário, através da manifestação verbal; é uma atividade interacional direcionada para os usuários da comunicação, que se encontram envolvidos na produção do texto.

Os PCNs (BRASIL, 1997, p. 26) descrevem que “Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”. A responsabilidade de oferecer aos alunos textos, ou seja, oferecer conhecimentos e ensiná-los a produzir e interpretar os assuntos em pauta é da escola. Ela deve disponibilizar e ensinar como devem ser usados e como ampliar este conhecimento para produzi-lo.

O ensino da produção textual está centralizado na disciplina de Língua Portuguesa, sendo esta utilizada como base para o desenvolvimento de várias outras. Os conhecimentos relacionados à língua materna também são cobrados pelas avaliações externas, como, por exemplo, a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a Avaliação Nacional de Educação Básica (ANEB), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), entre outras. Nos cronogramas de aula, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são priorizadas entre os demais conteúdos.

A Língua Portuguesa abrange vários aspectos no ensino de produção de texto, entre eles, o ensino de coesão e coerência, estrutura, gramática, ortografia, entre outros. Costa Val et al. (2009) mencionam a existência de três dimensões: a gramatical, a discursiva e a semântica. Dessa forma, a correção de textos deverá considerar todas essas dimensões a fim de que o texto do aluno seja avaliado globalmente.

Partindo dessa perspectiva, Geraldi (2005) descreve que o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado em três vertentes: leitura de texto, que está vinculada com a

compreensão do que está sendo lido; a produção de texto/leitura, o texto é redigido por um indivíduo, para ser lido por alguém; e a análise linguística, que está relacionada ao conhecimento linguístico e sua aplicação no discurso.

Neste sentido, Geraldi (2005) discute para que serve o ensino de língua se o aluno não consegue aprender os conceitos, as regras e as técnicas para redigir um texto. Falta-lhe leitura, assim como o domínio real da língua escrita. Existem várias situações no ensino de produção textual que são explicadas inadequadamente, relacionadas à escrita e à linguagem. No entanto, o ponto-chave para essa questão é descobrir o momento falho do ensino e como resolver essas inadequações.

Ainda sobre o ensino de Língua Portuguesa, Geraldi (1997, p. 20) destaca a importância de se observarem as atividades linguística, metalinguística e epilinguística. Elas estão relacionadas com os três tipos de ações de linguagem: “as ações que se fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e as ações da linguagem”, que representam diferentes etapas da reflexão. Desse modo, o referido autor define cada uma dessas atividades, a saber: 1) *atividades linguísticas*: são desenvolvidas por meio da interação, referentes ao assunto que está sendo discutido, sendo caracterizadas como o ato de se comunicar, falar etc., ou seja, aqueles decorrentes do diálogo; 2) *atividades epilinguísticas*: são atividades verbais vigentes na aquisição e na construção da linguagem, as quais coincidem com os aspectos estruturais da linguagem e com os aspectos discursivos direcionados aos processos interativos; 3) *atividades metalinguísticas*: são atividades de conhecimento, na qual a linguagem é vista como construtora do conceito e que faz parte da formação cultural do sujeito.

Com base nesta concepção, pode-se inferir que a atividade linguística é meramente enunciativa, sendo o ato de dizer. A atividade epilinguística é baseada na construção de outras estruturas linguísticas para dizer o que já foi dito, reelaborando o dizer. Franchi (1991, p. 36) afirma que a atividade epilinguística é “uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações”. Franchi (1987, p. 41) salienta, ainda, que ao trabalhar com atividades epilinguísticas, “o professor deve – ele, sim – possuir o domínio da metalinguagem, para que possa mentalmente sistematizar e orientar as atividades que propõe [...]”. A função da metalinguística é baseada no ato de explicar algo que esteja centrado em um código que descreve dele mesmo, que pode ser expressado por meio de textos, poemas, entre outras produções.

3.2 Os gêneros textuais

De acordo com os estudos realizados por Bakhtin (2000), os gêneros estão diretamente ligados ao uso da língua nas atividades que o sujeito realiza na sua vida. Os gêneros do discurso estruturam a fala e as formas gramaticais (sintáticas), eles são definidos com base na prática da linguagem, pois essa prática indica qual gênero será utilizado.

A comunicação verbal ocorre por meio de enunciados, ou seja, os indivíduos se comunicam e expressam seus pensamentos e suas ideias por intermédio da fala. Os enunciados são baseados na comunicação direta com outro interlocutor, pela qual ambos estabelecem um diálogo. O enunciado só é considerado acabado quando gera uma resposta do interlocutor. Ao expressar seu enunciado, cada sujeito o faz de acordo com o gênero de discurso ao qual está aliado, sendo sua fala apresentada de acordo com o meio em que vive (BAKHTIN, 2000).

Nesta concepção, Bakhtin (2000, p. 302) salienta que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...]”. O sujeito se expressa por meio da fala, é um ser histórico e social que organiza sua fala de acordo com a norma culta de que tem conhecimento para estabelecer um diálogo com outra pessoa.

Partindo desta perspectiva, em seus estudos, Geraldi (1997) apresenta três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Essas concepções correspondem a três linhas dos estudos linguísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo e o transformacionalismo, e a linguística da enunciação. O autor aponta a “linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1997, p. 41).

Geraldi (1997), em sua descrição sobre a linguagem, vai além da definição de comunicação com outros indivíduos, caracterizando-a como algo social e histórico, utilizada para a interação humana, podendo explicar as ideias e os pensamentos, e também influenciar outros indivíduos e a sociedade. Corroborando com essa ideia, Travaglia (2009, p. 23) descreve que: “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma das situações de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”.

A respeito da linguagem, Bronckart (2003, p. 34) ressalta que o seu desenvolvimento acontece por meio da interação com o meio social, salientando que:

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões às validades relativas, às propriedades do meio em que essas atividades se desenvolvem.

Bakhtin (2000) afirma que a comunicação verbal ocorre por meio do gênero textual. Só é possível se comunicar utilizando algum gênero, assim como a comunicação verbal é plausível através de alguns textos. O gênero textual e tipo textual são expressões com significados diferentes. A expressão “tipo textual” pode ser definida como uma construção teórica que explica a natureza linguística da sua constituição, a qual engloba os aspectos léxicos, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas. Os tipos textuais são categorizados como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O gênero textual diz respeito aos textos com características sociocomunicativas que são delineadas por meio de conteúdos, propriedades etc. Existem diversos gêneros como, por exemplo: lista de compras, carta pessoal e comercial, notícia jornalística, piadas, receitas médicas, entre outras.

Nesta perspectiva, Bronckart (2003, p. 48) afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social”. Por meio de atividades que visam partir do conhecimento que o aluno traz consigo, se torna possível ensinar a importância da leitura, compreensão e produção de textos para que eles construam seus conhecimentos e ampliem sua visão de mundo.

Para o autor, o gênero do discurso se classifica em dois tipos: os primários, que são considerados simples, nos quais se destaca a linguagem oral, ou seja, a conversa realizada no dia a dia; e os secundários, que se caracterizam pela maior complexidade do que a anterior, particularmente na escrita, na qual apresenta atividades relacionadas à comunicação cultural complexa (MARCUSCHI, 2003).

Kaufman e Rodríguez (1995) classificam os textos com base em suas características comuns e os dividem em: literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionistas, epistolares, humorísticos e publicitários. Dentro dessas categorias, encontram-se variedades como, por exemplo, nos textos literários estão o conto, a novela, a obra teatral e o poema; nos textos instrucionais, encontram-se a receita e o manual de instrução. Os textos visam disponibilizar informações que se utilizem de uma linguagem objetiva, por meio da qual os indivíduos que os lerem consigam entender sua mensagem.

Ao explicar o conceito de texto, Koch (2005, p. 26) o descreve como:

[...] seguimentos resultantes de atividades verbais, realizadas pelos sujeitos participantes que se organizam com a finalidade de buscar resultados para uma determinada situação, sendo também considerado um produto de atividade comunicativa que por meio da interação agrega sentido.

Nesta perspectiva, a autora afirma que a produção textual está relacionada com as atividades sociocognitivas e que, por meio delas, os textos orais e escritos são desenvolvidos, os quais possibilitam a construção de sentidos que envolvem fatores relacionados a interação, cognição, ordem situacional e sociocultural. A produção textual possui dois componentes: o conhecimento das normas gramaticais que o estruturam e a relação sócio-histórica.

Valendo-se dessas considerações, pode-se descrever as três categorias de textos, de acordo com Kaufman e Rodriguez (1995): narrativo, argumentativo e descritivo. Fazem parte dos textos narrativos as circunstâncias relacionadas a ações/acontecimentos ou que apontem uma sequência que pode ser identificada como temporal ou causal. Quanto aos textos argumentativos, como o próprio nome sugere, apresentam conteúdo argumentativo, ou seja, problematizam ideias, realizam discussões, expõem opiniões etc. Os textos descritivos apresentam características que especificam o delineamento distintivo diferencial das pessoas ou objetos, sendo compostos principalmente por estruturas justapostas e coordenadas.

3.3 Produção de texto e o gênero fábula

A produção de texto possui dois componentes: o conhecimento das normas gramaticais que o estruturam e a relação sócio-histórica. A construção de um texto ocorre de acordo com o conhecimento que o aluno tem sobre o assunto que irá escrever. O contato com as letras se dá antes do primeiro ano escolar, por meio de panfletos, listas de mercado e telefone, rótulos, entre outros. O aluno identifica as letras de seu nome nas palavras e, com o decorrer do ano letivo, seu conhecimento vai se aprimorando. Ao final dos anos iniciais, espera-se que o sujeito tenha domínio da escrita e que consiga elaborar um texto, usando as normas gramaticais e as características do gênero proposto.

Os professores podem ensinar a produção textual utilizando estratégias coletivas e individuais. O processo que antecede a produção de texto está relacionado às discussões de ideias sobre o tema a ser produzido, que favorece a configuração identitária do sujeito discursivo. Por meio dela, o aluno amplia seu conhecimento prévio, desenvolve seu senso crítico, reflete a respeito das opiniões ouvidas etc. Esse contexto favorece a interpretação de um texto e a produção de outro.

O texto coletivo não prioriza a ideia de um indivíduo, pois possibilita a discussão de vários sujeitos que fazem apontamentos sobre o assunto e, em algumas situações, elaboram frases com estruturação e pontuações pertinentes. Nesse contexto, o professor realiza intervenções que contribuem e aperfeiçoam a aprendizagem dos alunos.

A produção de texto individual geralmente é utilizada como instrumento de avaliação para verificar a aprendizagem do aluno. Seus textos são escritos com o intuito de serem lidos pelo professor e de receber uma nota. Por meio dessa atitude do professor, o discente deixa de ser visto como um sujeito discursivo, favorecendo a dicotomização. Porém, as produções textuais também podem propiciar ao docente subsídios para analisar quais as dificuldades e os pontos em que são necessários intervir para que ocorra a aprendizagem.

O aluno que não é alfabetizado, ou que apresenta dificuldade na escrita, tende a mostrar dificuldades ao produzir um texto. Essas dificuldades podem estar relacionadas à pronúncia errada das palavras com reprodução na escrita, à falta de conhecimento sobre o assunto que irá escrever, a não saber escrever corretamente as palavras, à insegurança na elaboração do gênero textual solicitado, entre outras.

Nessa linha de reflexões, Kaufman e Rodríguez (1995, p. 50-51) ressaltam que: “Produzir um texto escrito equivale a decidir o que vai escrever, qual a forma adequada para fazê-lo, tentar uma primeira vez, lê-lo, corrigi-lo, reescrevê-lo, reorganizar os conteúdos e a forma, etc”. A diversidade de textos relacionados ao mesmo assunto possibilita ao aluno conhecer os gêneros textuais e ampliar o conhecimento sobre o conteúdo que se pretende escrever. A leitura de textos referentes ao tema da produção textual proposta gera discussões, proporciona atividades na sala de aula para reflexão e desenvolve uma situação que propicia a ampliação do conhecimento para que os alunos tenham informações suficientes para a criação de um texto.

O contato com a escrita e leitura de gêneros textuais proporciona à criança, como sujeito discursivo, o acesso visual e a compreensão das normas gramaticais relacionadas à estrutura textual, à ortografia, à pontuação, entre outras. As atividades práticas como a produção textual e a leitura dão ênfase à importância desses itens que compõem as articulações dos textos. A leitura pode possibilitar a compreensão e a percepção da importância, como, por exemplo, da vírgula em um texto, do ponto de exclamação ou interrogação, da palavra escrita corretamente, da coesão e coerência, entre outros aspectos.

O aluno deve associar a familiaridade existente entre a leitura e a escrita, e perceber que a organização textual é essencial para a compreensão da ideia que se deseja transmitir, sendo certo que o leitor irá entendê-la se for realizada dentro dos propósitos comunicativos.

Nessa perspectiva, ao trabalhar gêneros textuais, os professores precisam se apropriar de conceitos teóricos, demonstrar domínio no assunto e ensinar a seus alunos para que consigam adquirir e ampliar seus conhecimentos, promovendo situações de aprendizagem significativas que façam sentido para o sujeito discursivo, levando-o a refletir sobre os

conteúdos ensinados e sanando as dificuldades específicas de cada indivíduo, possibilitando-lhe a compreensão do conteúdo para a reprodução do gênero na escrita.

Segundo Barros (2013), o aluno deve compreender os conceitos básicos que regem o gênero textual e conhecer suas características para que possa realizar a produção textual do gênero.

[...] ainda que os conceitos teóricos não devam ser transpostos para as aulas, é a apreensão desses conceitos que possibilita o desenvolvimento de um trabalho que, de fato, leva em conta o processo de construção da significação, ou seja, leva em conta o processo discursivo a ser desenvolvido pelos aprendizes. (BARROS, 2013, p. 11).

Para se produzir um texto, também é necessário decidir qual o gênero que será usado. No caso da fábula, é preciso verificar se o aluno conhece quais suas características e se sabe que, ao final da história, geralmente, é descrita uma moral, que pode estar implícita ou explícita no texto. O aluno deve ter clara a ideia de que no gênero fábula, assim como descreve Silva (1999, p. 96), “[...] predomina a narração que é estrategicamente usada como um modo enunciativo para argumentar”. Ou seja, que possibilite a exposição de certas particularidades relacionadas ao gênero narrativo, como a argumentação de uma situação que, no caso da fábula, é apresentada por meio de um conflito que será resolvido ao final do texto.

A falta de conhecimento desses aspectos pode fazer com que a produção textual não esteja de acordo com os critérios estabelecidos para a construção desse gênero e, conseqüentemente, prejudicará a reescrita dessas histórias.

Os conteúdos no gênero fábula podem ser variados. As histórias são fictícias e geralmente curtas, com ações humanas representadas por animais. Esses textos trazem narrativas que são descritas por fatos, personagens, tempo e lugar, sendo organizados através de um contexto, seguido por ações que implicam um conflito e, após sua resolução, é descrita uma moral que pode ser apresentada de forma explícita ou implícita no texto.

Portela (1983, p. 120) define o gênero fábula como:

[...] uma narração breve, em prosa ou em verso, cujos personagens são, via de regra, animais e, sob uma ação alegórica, encerra uma instrução, um princípio geral ético, político ou literário, que se depreende naturalmente do caso narrado.
Tem a fábula, portanto, duas partes substanciais:
a) Uma narrativa breve
b) Uma lição ou ensinamento.

Nesta perspectiva, Portela (1983) também descreve a respeito da diferença principal da fábula com relação aos outros gêneros literários:

O caráter pedagógico da fábula, entretanto, não poderá jamais ser obliterado por completo, pois “é o traço diferencial deste gênero literário”. Explicitado no começo ou no fim ou implícito no corpo da narrativa, é a moralidade que diferencia a fábula das formas narrativas próximas como o mito, a lenda e o conto popular. Sob o aspecto da moralidade, situa-se a fábula entre o provérbio e a anedota. O provérbio é só moralidade, ao passo que a anedota é só narrativa. A fábula contém ambos, sob o manto de uma alegoria. (PORTELA, 1983, p. 23).

De acordo com Gancho (1999, p. 6), “Gênero é um tipo de texto literário, definido de acordo com a estrutura, o estilo e a recepção junto ao público ouvinte”. De acordo com a autora, o gênero literário pode ser classificado em três tipos: épico – gênero narrativo ou ficção; lírico – gênero de poesia; dramático – gênero teatral.

A fábula é um gênero narrativo, nesse caso, um dos elementos da narrativa é o enredo. É necessário compreender o elemento estrutural de sua organização, que é o conflito, sendo composto por quatro partes: exposição (introdução ou apresentação); complicação ou desenvolvimento; clímax (auge da história); e o desfecho ou conclusão. Também há o enredo psicológico, que envolve as narrativas psicológicas, as atitudes voltadas para a emoção que se constitui como um enredo de ação relacionada aos conflitos (GANCHO, 1999).

O gênero narrativo fábula transmite valores por meio de personagens que são representadas por animais e proporcionam a reflexão sobre atitudes humanas. As fábulas compõem-se basicamente por duas partes: a narrativa, que é a história e seus personagens; e a moralidade, que é o aconselhamento, os significados dessa história e a reflexão. Inicialmente, foram criadas para os adultos, pois tinham como objetivo criticar alguma situação ocorrida na sociedade, expor alguns conflitos. Eram transmitidas oralmente e, posteriormente, foram adaptadas e contadas para as crianças, apresentando uma lição de moral que visava resgatar valores. Segundo Freire e Guimarães (2007, p. 4):

[...] bem como os contos, lendas e mitos, é um tipo de narrativa originária desde as mais antigas civilizações. Estes povos, através das histórias que contavam, passavam ensinamentos e preservavam sua cultura. Graças à tradição oral e mais tarde ao texto impresso, a arte de contar histórias foi passada de geração a geração, constituindo até os dias de hoje, importantes fontes de informações para entendermos a história das civilizações.

As fábulas, geralmente, são utilizadas para fins educativos que descrevem uma moral baseada em uma lição de vida e sua interpretação pode variar de acordo com o assunto em questão e o ponto de vista relacionado. Também visam transmitir valores, criticar a conduta da sociedade e buscar, por intermédio das personagens e sua história, a reflexão das pessoas para suas atitudes inadequadas.

Esopo foi um dos responsáveis pela criação do gênero fábula. Acredita-se que era um escravo que viveu por volta do século VI a.C e transmitia oralmente suas fábulas, utilizando uma linguagem simples para aconselhar as pessoas por meio da moral que era apresentada no final da história. Outra pessoa que se destacou com suas fábulas foi Fedro, que também era um escravo romano, que viveu aproximadamente no século I a.C., e escreveu as histórias contadas por Esopo, que eram transmitidas oralmente para as pessoas e também criou as suas.

Na França do século XVII, La Fontaine resgatou a escrita de fábulas antigas e também elaborou suas próprias fábulas. No Brasil, a fábula iniciou-se com os registros de Monteiro Lobato com a criação dos personagens do Sítio do Pica-Pau Amarelo. Seus textos são apresentados em prosa, adaptando as fábulas de Esopo e La Fontaine, para só posteriormente criar suas próprias fábulas.

Coelho (1985), Sousa (2003) e Lima e Rosa (2012) descrevem que, geralmente, os animais utilizados como protagonistas das fábulas apresentam características humanas que representam uma qualidade ou virtude. Por exemplo, a sabedoria da raposa, o trabalho da formiga, a força do leão, a ingenuidade do cordeiro, a preguiça da cigarra etc. Nas fábulas também são dados conselhos e realizadas críticas às situações de determinadas épocas. Ao final, é colocada uma lição de moral que destaca a consequência da ganância, da preguiça, a bondade, a ingenuidade, entre outras atitudes que podem advertir as pessoas.

Ao ensinar o gênero narrativo fábula, o professor deve apresentar as características principais desse gênero e enfatizar que, em algumas delas, a moral está implícita no texto e em outras está explícita com uma frase destacando-a. Em algumas ocasiões, os professores utilizam a fábula para ensinar os valores que precisam ser resgatados na sala de aula pelos alunos.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo encontram-se os instrumentos que foram utilizados para análise dos dados da pesquisa sobre o ensino da produção de texto do gênero fábula, os registros de observação não-participativa, a entrevista semiestruturada e algumas produções de texto elaboradas pelos alunos.

Vale ressaltar que, inicialmente, o livro didático também se constituiu em objeto de análise, mas tal análise não se mostrou produtiva para a presente pesquisa. Todavia, cabe salientar que, no caso da escola pesquisada, o material didático foi fornecido aos alunos pelo município e não apresentou nenhum texto ou atividade referente à narrativa do gênero fábula.

Por esta razão, não foi realizada a análise deste material, já que as docentes procuravam suas atividades de acordo com o tópico que estão estudando com alunos, em outras fontes, como, por exemplo, *blogs*, livros didáticos de outros autores, atividades com outras professoras, elaboração própria etc.

4.1 Algumas observações sobre o contexto da pesquisa

No 4º ano do Ensino Fundamental, da cidade de Marília, os alunos aprendem, no decorrer do ano, textos relacionados a seis aspectos tipológicos. Esse conteúdo é estipulado pela Secretaria Municipal da Educação, que estabelece quais conteúdos serão trabalhados nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental.

No Quadro 1, a seguir, foram elencados os conteúdos que devem ser trabalhados no decorrer do 4º ano.

Quadro 1 - Conteúdos de Língua Portuguesa

ASPECTOS TIPOLÓGICOS	GÊNEROS TEXTUAIS
NARRAR	Contos, fábulas, lendas, história em quadrinhos, mitos, narrativas de aventura, notícias, cartas, crônicas.
RELATAR	Diários, autobiografia, biografia, depoimentos, relatos de memória, reportagens jornalísticas.
EXPOR	Artigos científicos, texto expositivo, entrevistas, folders, resumos, seminários, cartazes, verbetes de enciclopédia e de dicionário.
ARGUMENTAR	Cartas do leitor, debates, artigos de opinião, propagandas, anúncio publicitário, editorial, charge.
INSTRUIR	Manuais de instrução, receitas, bulas de remédio, regras de jogo.
EXPRESSAR (Cultura Literária)	Poemas e músicas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Proposta Curricular do Ensino Fundamental do 4º ano da Secretaria Municipal da Educação de Marília (2015).

Em virtude dessa quantidade de conteúdos para serem ensinados nos 4º anos do Ensino Fundamental, as professoras, na Reunião de Planejamento da Escola, decidiram dividi-los no decorrer do período letivo do ano de 2015, trabalhando duas semanas com cada gênero. No caso de da presente pesquisa, observou-se o trabalho com o gênero fábula cuja tipologia textual predominante é a narração.

O Plano de Língua Portuguesa do 4º ano traz uma variedade de atividades de produção textos que são trabalhadas com os alunos em um curto espaço de tempo.

Após o contato com a gestão escolar e com as professoras, deu-se início à observação das aulas de produção de texto narrativo do gênero fábula. As docentes organizaram um cronograma para que a pesquisa pudesse acontecer nas aulas nas duas classes, pois o conteúdo fábula foi trabalhado pelas professoras por um período de duas semanas, sendo 10 dias letivos. Durante esse tempo, a professora A lecionou 12 aulas e a professora B, 10 aulas.

Às segundas, quartas e sextas-feiras, na 1ª e 2ª aulas, foi observada a sala da professora A. Na sala da professora B, foram observadas as aulas às segundas-feiras (3ª aula), terças-feiras (4ª aula), quartas-feiras (3ª aula), quintas-feiras (4ª aula) e sextas-feiras (3ª aula).

Os cronogramas semanais das aulas do 4º ano foram organizados com base na Matriz Curricular, que tem como fundamento legal a Lei Federal nº 9.394/96, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2/98. Os alunos têm quatro aulas de cinquenta minutos por dia e as professoras têm autonomia para organizar seus cronogramas – semanais, bimestrais ou anuais – de acordo com a quantidade de aulas dessa Matriz Curricular e conforme as dificuldades de aprendizagem identificadas em sua sala de aula.

4.2 Registro de observação não-participativa

Para elaborar o relatório de observação da pesquisa tomou-se por base o Modelo de Protocolo de Observação de Danna e Matos (1982), que consta de dez itens, a saber: Nome do observador; Objetivo da Observação; Data da observação; Horário de observação; Diagrama da Observação; Relato do ambiente físico; Descrição do sujeito observado; Relato do ambiente social; Técnica de registro usada e registro propriamente dito; Sistema de sinais e observação para serem preenchidos durante a observação e posteriormente analisados.

Assim, com base nos itens supramencionados, elaborou-se o relatório de observação desta pesquisa, composto pelos seguintes itens:

- 1- Objetivo da Observação
- 2- Data da Observação
- 3- Horário da Observação
- 4- Relato do ambiente físico
- 5- Relato do ambiente social
- 6- Descrição das atividades pedagógicas

A observação das aulas teve início nos 4º anos no dia 09/03/2015 e término no dia 20/03/2015. Dessa forma, foram acompanhadas somente as aulas de Língua Portuguesa de uma Escola de Ensino Fundamental da Prefeitura Municipal de Marília. O objetivo dessa atividade foi observar as aulas de Língua Portuguesa que abordassem especificamente o ensino do gênero narrativo fábula. Vale ressaltar que o ensino desse gênero textual serviu como base para proceder-se à análise sobre o ensino da produção textual no ano pesquisado.

De acordo com a gestão da escola, as turmas dos 4º anos foram compostas a partir das turmas do 3º ano de 2014, com o acréscimo de alguns alunos que vieram de outra escola. Também foi obtida a informação de que uma das classes do 3º ano teve, no decorrer do ano de 2014, seis docentes diferentes, o que pode ter levado os alunos a apresentarem defasagem de conteúdo. O último professor que trabalhou com a turma assumiu em setembro e ficou até o final do ano letivo, não tendo tempo suficiente de ensinar todos os conteúdos curriculares.

As duas professoras preparavam as aulas de maneira colaborativa. Dessa forma, algumas das atividades de Língua Portuguesa que foram programadas para serem dadas são semelhantes no semanário². No entanto, a execução dessas atividades, muitas vezes, aconteceu de maneira diferenciada. Assim, se no transcorrer da semana os alunos apresentassem dificuldades na realização das atividades, as professoras faziam algumas adaptações.

A professora A organizou as aulas de Língua Portuguesa sequenciadas, sendo as 1^{as} e 2^{as} aulas às segundas, terças e quartas-feiras, totalizando seis aulas semanais. A professora B organizou sua grade de horário da disciplina de Língua Portuguesa da seguinte forma: 1ª aula às segundas-feiras, 3ª aula às terças-feiras, 1ª aula às quartas-feiras, 2ª aula às quintas-feiras e 2ª aula às sextas-feiras, sendo dadas 5 aulas por semana.

Como se pode notar, essas professoras têm autonomia para organizar seu cronograma de aula. Semanalmente, são dadas entre cinco e seis aulas de Língua Portuguesa de

² Caderno de atividades realizadas semanalmente pelas professoras e entregues para a coordenação para acompanhamento e auxílio na elaboração de atividades.

aproximadamente 50 minutos. No entanto, algumas atividades necessitam de um tempo maior para serem realizadas e, com isso, a aula de outra disciplina tem o seu tempo reduzido.

Foram destinadas doze aulas de Língua Portuguesa para ser ensinado o gênero narrativo fábula pela professora A e dez aulas pela professora B, porém, o conteúdo específico de produção de texto foi desenvolvido em seis aulas pela professora A e em cinco aulas pela professora B. Nas outras aulas, as professoras trabalharam com conteúdos relacionados à ortografia, regras gramaticais, entre outros, voltados para o assunto do gênero fábula e os textos selecionados.

Os conteúdos programáticos foram elaborados de acordo com a Proposta Curricular do 4º ano do Ensino Fundamental, todavia, as professoras buscavam ideias em *blogs*, trocavam experiências com outras docentes, procuravam algumas novidades em alguns livros didáticos ou utilizavam sua criatividade para elaborarem atividades relacionadas ao assunto estudado.

As aulas de Língua Portuguesa foram realizadas dentro das salas de aulas que possuem o formato retangular, o ambiente é iluminado por luzes fosforescentes, possui 5 janelas e 1 ventilador. Foram encontrados em cada sala de aula os seguintes móveis e objetos: 1 mesa do professor, 1 cadeira do professor, 2 armários de aço, em média de 25 a 30 carteiras e cadeiras, 1 lousa, 8 dicionários, 30 livros de literatura, 10 gibis e 2 painéis para exposição de atividades.

4.2.1 Professora A

Essa professora leciona há dez anos na Prefeitura Municipal de Marília, sempre ministrou aula para 4º ano e têm graduação em Pedagogia. A classe dela era composta por 27 alunos: 12 meninos e 15 meninas. Vários deles apresentavam dificuldade de leitura e escrita, pois quando a professora solicitava que os alunos fizessem a leitura de alguns enunciados e respondessem ao que estava sendo inquerido, muitas vezes eles não conseguiam atender essa solicitação. Em algumas propostas, os alunos trabalhavam em duplas e a professora construía com eles um clima de cooperação que contribuía para melhor execução das atividades. Os alunos dessa sala de aula não eram indisciplinados, havia respeito com a professora e com os colegas.

Como mencionado anteriormente, em 2014, em uma das salas do 3º ano, houve muita troca de professores e os alunos ficaram com defasagem nos conteúdos. Vários alunos estavam na sala de aula da professora “A” e eles tinham demonstrado muita dificuldade em acompanhar os conteúdos do 4º ano. No entanto, a professora enviava tarefas para serem realizadas em casa relacionadas aos assuntos estudados, com o objetivo de ajudar os alunos que apresentavam dificuldades.

Dia 09/03/ 2015 (Segunda-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula

Leitura deleite: *Diário de um banana* (continuação)

Alunos presentes: 23

Cabeçalho

Introdução à fábula

A professora entra na sala de aula meia hora depois que bate o sinal de entrada dos alunos porque está amamentando e tem esse direito garantido pelo Decreto 396 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Enquanto isso, quem fica com a classe é uma estagiária ou professora volante que faz a leitura deleite e o cabeçalho na lousa.

Ao chegar à sala de aula, a professora cumprimentou os alunos e pediu para que pegassem o caderno de tarefa e o colocasse na mesa dela. Os alunos têm dois cadernos: o de tarefa, que eles levam para casa todos os dias, e o de classe, em que são realizadas as atividades de todas as disciplinas, ele também é enviado aos pais, mas só na sexta-feira para que possam acompanhar o desenvolvimento do seu filho.

Para iniciar a aula foram feitas duas perguntas pela professora.

1ª Quem sabe o que é moral?

Apenas dois alunos deram as seguintes respostas:

Moral é quando pode chamar atenção dos outros.

Quando a gente faz coisa errada não tem moral.

2ª O que é fábula?

Os alunos ficaram olhando para a professora e três deles responderam:

Aquelas histórias com animais.

Tem um ensinamento no final.

A história começa com um problema e depois resolve.

A professora complementou suas respostas, mencionando algumas características deste gênero, tais como: as histórias são curtas; os personagens são animais; há uma moral ao final da história, podendo ser explícita ou implícita. Em seguida, ela deu exemplo de algumas

fábulas aos alunos, como “A formiga e a cigarra”, “O rato do campo e o rato da cidade” e “O leão e o ratinho”.

Foi pedido aos alunos que procurassem no dicionário o significado das palavras moral e fábula. Na sala de aula há oito dicionários, cada um de um autor diferente. Os alunos se organizaram em grupos, cada um deles era composto por três alunos. Foram formados sete grupos.

Cada grupo copiou o significado das duas palavras e leu na sala de aula. Após a leitura, foi perguntado aos alunos qual o significado dessas duas palavras e eles novamente leram pequenos trechos escritos no caderno, não conseguiram falar com suas próprias palavras.

Ao explicar novamente o significado de moral, a professora citou valores e perguntou se alguém sabia o que era, ninguém respondeu. Então ela citou alguns exemplos e esmiuçou o significado para que eles entendessem.

Quando perguntou aos alunos se eles entenderam o que era fábula, eles não responderam, ao explicar citou novamente as três fábulas sobre as quais havia mencionado antes de realizarem a atividade, mais da metade da classe disse que não conhecia duas delas “A formiga e a cigarra” e a “O leão e o ratinho”.

A professora conversou com os alunos e disse que eles iriam aprender essas três fábulas que foram citadas e fez a leitura delas, mas não contou nenhuma delas utilizando o livro de literatura, não mostrou nenhuma ilustração, a história contada estava escrita em uma folha impressa.

Os alunos dessa turma se comportavam nas aulas, mas não eram participativos, realizavam as atividades devagar, alguns sabiam ler. Nas atividades, a professora procurava colocar os que sabiam ler e escrever junto com os que não sabiam.

A professora mostrou (para a pesquisadora) as tarefas que foram enviadas na sexta-feira e que os alunos trouxeram no dia. Uma delas solicitava que os alunos pesquisassem quais eram as fábulas preferidas de algumas pessoas da família. Todavia, apenas três crianças trouxeram a atividade realizada corretamente, os demais escreveram o nome de contos clássicos e filmes infantis. Com base nessa pesquisa a professora pretendia elaborar um gráfico de fábulas, mas, diante da situação, a atividade ia ser reformulada e virar um gráfico de histórias.

Quadro 2 - Fábulas contadas pela professora “A”

O LEÃO E O RATINHO
UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR POR CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR, FAZIA A FLORESTA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO APARECEU O RATINHO, E COM SEUS DENTES AFIADOS ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO. MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA A OUTRA.
O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO
UM RATO DA CIDADE RESOLVEU OFERECER UM BANQUETE AO RATO DO CAMPO. O RATO DO CAMPO ADMIROU-SE DE TANTO LUXO, MAS, CADA BARULHINHO QUE SE FAZIA OUVIR, O RATO DA CIDADE FUGIA E SE ESCONDIA. O RATO DO CAMPO FOI EMBORA PORQUE ACHOU QUE TUDO LÁ ERA MUITO BOM E BONITO, MAS NÃO LHE SERVIA PORQUE MELHOR DO QUE AQUELE LUXO TODO ERA O SOSSEGO QUE TINHA NA ROÇA.
A CIGARRA E A FORMIGA
A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS. QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER. A FORMIGA, ENTÃO, PERGUNTOU A ELA: - E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO? DURANTE O VERÃO, EU CANTEI – DISSE A CIGARRA. E A FORMIGA RESPONDEU: - MUITO BEM, POIS AGORA DANCE! (FÁBULA DE ESOPHO)

Fonte: Textos fornecidos pela professora “A” (2015).

Dia 11/03/2006 (Quarta-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula

Leitura deleite: *Diário de um banana* (continuação)

Alunos presentes: 26

Cabeçalho

Aula de gramática

Ao chegar à sala de aula, a professora explicou aos alunos as atividades que iriam realizar e começaram com a leitura da história: “O rato do campo e o rato da cidade”. Foi distribuída aos alunos uma cópia impressa com essa fábula para acompanharem a leitura e depois colarem no caderno para realizarem as demais atividades.

Figura 1 - Fábula “O rato do campo e o rato da cidade”

O rato do campo e o rato da cidade

Um ratinho da cidade foi uma vez convidado para ir à casa de um rato do campo. Vendo que seu companheiro vivia pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

- Tenho muita pena da pobreza em que você vive — disse.
- Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se foram os dois para a cidade, onde se acomodaram numa casa rica e bonita. Foram logo à despensa e estavam muito bem, se empanturrando de comidas fartas e gostosas, quando entrou uma pessoa com dois gatos, que pareceram enormes ao ratinho do campo.

Os dois ratos correram espavoridos para se esconder.

- Eu vou para o meu campo — disse o rato do campo quando o perigo passou.
- Prefiro minhas raízes e ervas na calma, às suas comidas gostosas com todo esse susto.

Mais vale magro no mato que gordo na boca do gato.

(Adaptado de ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: FTD, 1993.)

Fonte: <http://profhelen4e5ano.blogspot.com.br/2010/11/o-rato-do-campo-e-o-rato-da-cidade.html>
Acesso em 06.06.12

Fonte: Texto fornecido pela professora “A” (2015).

Após a leitura, foi dada outra folha impressa com perguntas de interpretação de texto que deveriam ser respondidas no caderno. A professora explicou e realizou a leitura com os alunos, em um primeiro momento eles disseram que entenderam, mas depois a maioria da sala não conseguiu fazer, mesmo com a explicação individualizada. Por isso, as atividades foram feitas na lousa junto com a professora. Vários alunos têm dificuldade com a leitura e a escrita.

Quadro 3 - Atividades contidas na folha impressa.

Nível 1 – Contexto situacional

- Exploração do título:
 - O que o título nos faz pensar?
 - Por que ou para que o autor escolheu este título?
 - Melhor título para este texto é:
- a) Um ratinho da cidade
 - b) Um ratinho do campo
 - c) O rato da cidade e o rato do campo
 - d) O gato esfomeado

Nível 2 – Contexto cultural (buscar informações no livro)

- Quem escreveu o título?
- Quando ele foi publicado?
- Você conhece outros livros do autor mencionado no texto? Qual?

Nível 3 – Tipos de textos

- Qual é o tipo de texto?
- Você já viu um texto como este?
- Como ele era? Como estava organizado?

O texto acima trata-se de:

- a) Poesia
- b) Notícia
- c) Fábula
- d) Regras

Ele é do tipo:

- a) Instrucional
- b) Epistolar
- c) Informativo
- d) Literário

É função desse texto:

- a) Informar ao leitor sobre uma notícia
- b) Instruir sobre formas de acabar com um rato
- c) Entreter o leitor através de uma história
- d) Comunicar aos ratos que eles são indispensáveis

Nível 4 – Organização do conjunto

- Como o texto está organizado?
- Qual é a estrutura deste texto?

Nível 5 – Coerência e Coesão

- Do que o texto trata?
- O texto tem uma personagem?
- O texto tem um narrador?
- Qual é o tipo de narrador do texto?

Nível 6 – Sistematização Metacognitiva e metalinguística

“Tenho muita pena da pobreza em que você vive.” Quem disse isto foi:

- a) O ratinho do campo
- b) O ratinho da cidade
- c) O gato
- d) O dono dos gatos

O problema do rato do mato terminou quando ele:

- a) Descobriu a despesa da casa
- b) Se empanturrou de comida
- c) Se escondeu dos ratos
- d) Decidiu voltar para o mato

O sinal de pontuação ____ (travessão) utilizado em todos os textos indica:

- a) Uma pergunta
- b) Uma resposta
- c) A fala dos personagens
- d) Uma ideia incompleta

Nível 7 – Sistematização em relação à palavra e as microestruturas:

Os dois ratos correram **espavoritos** para se esconder: a palavra destacada pode ser substituída por:

- a) Lentos
- b) Apressados
- c) Risonhos
- d) Desmaiados

A maioria dos alunos não conseguia acompanhar a realização das atividades na lousa e nem a leitura delas. Mesmo ditando algumas respostas devagar, vários alunos pararam de escrever porque não conseguiam acompanhar a correção e, ao olhar o caderno dos alunos que escreveram o que estava sendo ditado, percebeu-se que algumas palavras estavam erradas.

Ao término dessa atividade, a professora perguntou aos alunos se sabiam o que era substantivo, ninguém respondeu. Foi dada a definição juntamente com alguns exemplos:

Substantivo são palavras que usamos para nomear seres ou coisas. Por exemplo, O rato correu, a palavra rato é substantivo.

Quem sabe o que é adjetivo? (Ninguém respondeu)

São palavras que caracterizam o substantivo atribuindo-lhe qualidade, aparências, estados etc. Por exemplo, rato esperto, gato malvado, criança estudiosa.

A professora pediu para os alunos retirarem do texto três substantivos e três adjetivos. Os alunos iam olhando no texto e falando para a professora as palavras, primeiro encontraram os substantivos e depois os adjetivos. A maioria dos alunos que participou das atividades era os que sabiam ler e conseguiam responder corretamente. Essa atividade foi realizada oralmente e depois escrita no caderno.

Como última atividade foi dada uma folha com texto impresso (Figura 2).

Figura 2 - Atividade da fábula “O rato do campo e o rato da cidade”

Complete a história:

Era uma vez dois _____ (ratinho – ratinhos): um morava no campo e o outro na cidade.

Certa vez o ratinho da cidade _____ (foi – foram) convidado para ir à casa do ratinho que _____ (morava – moravam) no campo.

Vendo que seu companheiro _____ (vivia – viviam) pobremente de raízes e ervas, o rato da cidade convidou-o a ir morar com ele:

– Tenho muita pena da pobreza em que você _____ (vive – vivem) – disse ele. – Venha morar comigo na cidade e você verá como lá a vida é mais fácil.

Lá se _____ (foi – foram) os dois para a cidade, onde se _____ (acomodou – acomodaram) numa casa rica e _____ (bonita – bonitas).

Foram logo à dispensa e _____ (estava – estavam) muito bem comendo comidas _____ (farta – fartas) e _____ (gostosa – gostosas), quando de repente entrou uma pessoa com dois _____ (gatos – gato), que pareceram _____ (enorme – enormes) ao ratinho do campo.

Os dois ratos _____ (correu – correram) _____ (espavorido – espavoridos) para se esconder.

– Eu vou para meu campo – disse o rato do campo quando o perigo passou. – Prefiro minhas _____ (raiz – raízes) e ervas na calma, às suas comidas _____ (gostosa – gostosas) com todo este susto.

Mais vale magro no mato do que gordo na boca do gato.

(Adaptado de ROCHA, Ruth. *Fábulas de Esopo*. São Paulo: FTD, 1993.)

Fonte: Atividade fornecida pela professora “A” (2015).

A professora explicou como era para ser realizada a atividade e respondeu a primeira linha com os alunos. Eles fizeram a atividade sozinhos e quando acabaram começou a correção. A docente realizava a leitura de cada frase e perguntava qual era a resposta certa, como os alunos não participavam espontaneamente, então começou a chamar pelo nome após a resposta deles ela dizia se estava certa ou errada e escrevia na lousa.

Dia 13/03/2015 (Sexta-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula de Língua Portuguesa

Leitura deleite: *Diário de um banana* (continuação)

Alunos presentes: 23

Cabeçalho

Aula de produção de texto

A professora iniciou a aula fazendo a leitura da fábula “O rato do campo e o da cidade”. Após a leitura os alunos realizaram a produção de texto coletiva, eles ditavam e a professora escrevia na lousa, essa atividade teve como foco a estruturação do texto, a formação dos diálogos e a fábula. Ao iniciar uma frase era colocado pela professora um quadrado para que os alunos soubessem que ali tinha parágrafo.

Quadro 4 - Produção de texto coletiva “O rato do campo e o rato da cidade”

O rato do campo e o rato da cidade	
	Certa vez, o rato da cidade foi visitar o rato do campo. Vendo a pobreza em que o amigo vivia, resolveu convidá-lo para morar na cidade.
	Tenho pena em ver que você vive de ervas e raízes, venha morar comigo e verá como a vida na cidade é mais fácil – disse ele.
	Lá se foram os dois amigos pela cidade.
	Chegando lá, foram para uma casa rica e farta, correram para a cozinha e começaram a comer comidas gostosas.
	De repente, o dono da casa apareceu com dois gatos. Os amigos se esconderam morrendo de medo.
	O rato do campo disse:
	Vou voltar para minha casa. Prefiro viver de ervas e raízes na calma do que comer suas comidas gostosas no susto.
Moral: Mais vale um magro no mato, que gordo na boca de gato	

Fonte: Cópia da produção de texto na lousa, professora “A” (2015).

Dezesseis alunos participaram da reescrita, os outros ficaram quietos. Os alunos que não estavam participando da atividade ficavam olhando para a lousa, outros para o lado e alguns para baixo, mas sem conversar. Eles só puderam copiar o que estava escrito na lousa ao término da atividade.

Dia 16/03/2015 (Segunda-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula

Leitura deleite: *Diário de um banana* (continuação)

Alunos presentes: 26

Cabeçalho

Aula de gramática

A professora colocou na lousa o cronograma das atividades de Língua Portuguesa que seriam realizadas nesta data.

- 1- Texto fatiado da fábula “A cigarra e a formiga”
- 2- Leitura e interpretação da fábula “A cigarra e a formiga” (Outra versão)
- 3- Lista de palavras

Para iniciarem a primeira atividade (Figura 3) “Texto fatiado” (atividade que consiste em o aluno recortar, nas partes marcadas, os trechos de um texto fora de ordem, e reorganizá-lo para ser colado na sequência correta) foi realizada a leitura da fábula. Posteriormente, os alunos recortaram o texto no local indicado, montando-o na carteira e, em seguida, chamaram a professora para verificar se estava correto para colar no caderno.

Geralmente, os alunos tentavam realizar as atividades sozinhos ou pediam ajuda dos colegas; procuravam a professora quando não conseguiam entendê-las mesmo com a explicação dos colegas.

Quando eles terminaram essa atividade, partiram para a segunda (Figura 4). Em face da dificuldade que a maioria dos alunos apresentava com leitura e escrita, essa atividade a professora realizou juntamente com eles e, ao finalizá-la, colaram no caderno.

Antes de iniciar a terceira atividade (Figura 5), a professora realizou a leitura dela juntamente com os alunos. Eles não demonstraram nenhuma dificuldade ao realizá-la.

Figura 3 - Atividade impressa 1: Organize os parágrafos da fábula “A cigarra e a formiga”

ORGANIZE OS PARÁGRAFOS DA FÁBULA:

“Para falar a verdade, não tive tempo”, respondeu a cigarra. “passei o verão cantando!”
Moral: <i>os preguiçosos colhem o que merecem</i> (“Fábulas de Esopo” - São Paulo: Companhia das letrinhas, 2004)
“Mas por quê? O que você fez durante o verão? Por acaso não se lembrou de guardar comida para o inverno?”
A cigarra e as formigas
“Bom... Se você passou o verão cantando, que tal passar o inverno dançando”, disseram as formigas, e voltaram para o trabalho dando risada.
“Por favor, formiguinhas, me dêem um pouco de trigo! Estou com uma fome danada, acho que vou morrer.”
As formigas pararam de trabalhar, coisa que era contra os princípios delas, e perguntaram:
Num belo dia de inverno as formigas estavam tendo o maior trabalho para secar suas reservas de trigo. Depois de uma chuvarada, os grãos tinham ficado completamente molhados. De repente aparece uma cigarra:

Fonte: Atividade fornecida pela professora “A” (2015).

Figura 4 - Atividade impressa 2: Interpretação do texto “A cigarra e a formiga”

* A CIGARRA E A FORMIGA *	
A CIGARRA, CANTORA FAMOSA, PASSOU O VERÃO, CANTANDO TODA DENGOSA. DE REPENTE, O INVERNO CHEGOU. COITADINHA DA CIGARRA! NENHUM ALIMENTO JUNTOU.	
NÃO PENSAVA NO FUTURO. E VEJA SÓ O QUE GANHOU! LEMBROU-SE DA FORMIGA, UMA AMIGUINHA QUE PASSAVA TODO O VERÃO CARREGANDO FOLHIMHAS INCANSAVELMENTE. PARA OUVIR UMA MUSIGUINHA, ELA NUNCA PARAVA. DIZIA A FORMIGUINHA:	
___ TENHO MUITA PRESSA. POIS O INVERNO NÃO TARDA A CHEGAR. E O FORMIGUEIRO TERÁ QUE SE ALIMENTAR.	
E CHEGOU MESMO! A CIGARRA, COM FOME E FRIO PROCUROU A FORMIGA E LHE PEDIU ALIMENTO. A FORMIGA, NEM UM POUCO COMOVIDA, NÃO QUERIA ENCHER-LHE A PANÇA, E RESPONDEU PARA A AMIGA:	
___ VOCÊ CANTOU TODO O VERÃO PARA ALEGRA-SE A BICHARADA E, POR SER PREGUIÇOSA, FICARÁ SEM COMER NADA.	
ASSIM A CIGARRA APRENDEU QUE É PRECISO TRABALHAR, PARA TER NO FUTURO AQUILO DE QUE PRECISAR.	
1- ENTENDENDO O TEXTO:	
▼ A CIGARRA ERA UMA :	☐ MÉDICA ☐ CANTORA
▼ A CIGARRA TRABALHAVA TODOS OS DIAS:	☐ SIM ☐ NÃO
▼ A FORMIGA PASSOU O VERÃO CARREGANDO FOLHAS :	☐ SIM ☐ NÃO
▼ A CIGARRA TEVE ALIMENTO PARA PASSAR O INVERNO:	☐ SIM ☐ NÃO
▼ A FORMIGA AJUDOU A CIGARRA DANDO-LHE COMIDA:	

Fonte: Atividade fornecida pela professora “A” (2015).

Figura 5 - Atividade impressa 3: Ortografia

Sequência didática
A formiga e a cigarra
RECORTE AS PALAVRAS ABAIXO E CLASSIFIQUE NA REGRA

Palavras com RR	Palavras com R entre a sílaba	Palavras com R no final da sílaba

TRABALHO	CORRE	ARREPENDER
INVERNO	CANTAR	CARREGANDO
CIGARRA	DANÇAR	DENTRO
FORMIGA	ABRIGO	FRIO

Fonte: Atividade fornecida pela professora “A” (2015).

Dia 18/03/2015 (Quarta-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula

Leitura deleite: *Diário de um banana* (continuação)

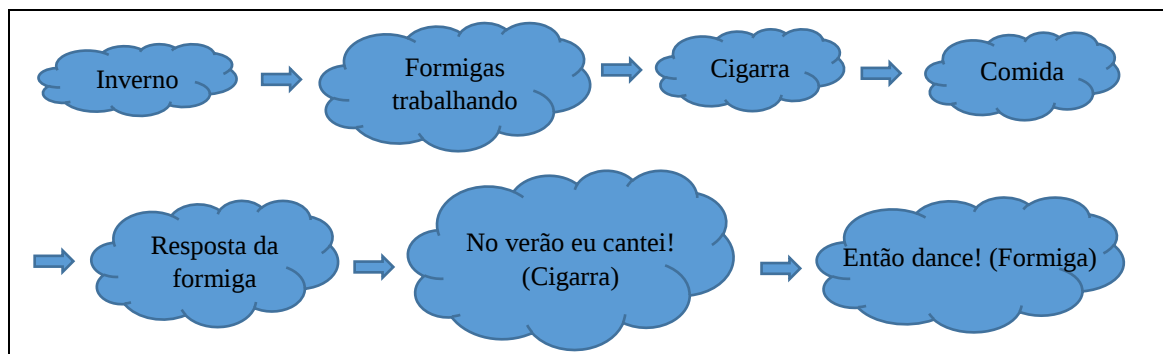
Alunos presentes: 26

Cabeçalho

Aula de produção de texto

A professora iniciou a aula explicando que a atividade de Língua Portuguesa seria a realização de uma produção de texto individual. Foi dada uma folha separada para os alunos colocarem sua identificação e para que produzissem a fábula “A cigarra e a formiga”. Recontou a história a eles e fez alguns balões na lousa com palavras-chave da fábula, como mostra a Figura 5, a seguir.

Quadro 5 - Esquema de produção textual – Fábula: “A cigarra e a formiga”



Fonte: Cópia da lousa, professora “A” (2015).

A professora disse que fez esse lembrete, por causa da dificuldade dos alunos na produção de texto e que o objetivo dela era analisar a escrita dos alunos. Por isso ela não via problema em relembrar com eles a fábula e deixar um esquema na lousa com as palavras-chave para orientá-los na produção textual. Os alunos demoraram em média uma hora e quarenta minutos para realizarem a atividade.

Dia 20/03/2016 (Sexta-feira)

Horário: 1ª e 2ª aula

Leitura deleite: *Diário de uma banana* (continuação)

Alunos presentes: 26

Correção coletiva da produção de texto

As produções textuais da fábula “A cigarra e a formiga” não foram corrigidas individualmente com os alunos. Foi escolhido um texto (Quadro 6) que não atendia aos critérios de correção estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Marília, corrigido coletivamente com os alunos na lousa. Para isso, a professora digitou a produção de texto exatamente da maneira como foi escrita e entregou uma cópia para cada um da classe. A identificação do aluno que fez a produção de texto ficou em sigilo.

Após a leitura do texto na íntegra para mostrar como ficava difícil entender um texto escrito com erros ortográficos e sem as devidas pontuações, a professora o reescreveu na lousa (Quadro 7) junto com os alunos, que foram muito participativos, mostrando as situações que não estavam de acordo com o que havia sido ensinado e a maneira correta de se escrever; estruturou o texto, colocou pontuação etc.

Quadro 6 - Produção de texto do aluno: Fábula “A cigarra e a formiga”

A cigarra e as formigas
Num belo dia de inverno as formigas estavam trabalhando quando caiu aquele pé d'água e as formigas estavam tentando cecar os grãos. Quando a cigarra apareceu e pediu um pouco de comida as formigas responderam o que você passou fazendo o verão todo então respondeu a cigarra é que eu passei o verão todo cantando e a formiga falou já que você passou o verão cantando agora passe o inverno dançando.
Moral: Os preguiçosos colem o que merecem.

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Quadro 7 - Correção da produção textual do aluno – Fábula: “A cigarra e a formiga”

A cigarra e a formiga	
■	Num belo dia de inverno, as formigas estavam trabalhando quando caiu aquele é d' água. As formigas estavam tentando secar os grãos quando a cigarra apareceu e pediu um pouco de comida.
■	O que você fez durante o verão? - perguntou a formiga
■	Então a cigarra respondeu:
■	Eu passei o verão todo cantando!
■	A formiga falou:
■	Já que passou o verão cantando, agora passe o inverno dançando!
Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.	

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Com base na observação das aulas da professora A foi possível perceber que sua sala de aula não era muito participativa. Na classe havia muitos alunos e a maioria deles apresentava dificuldade na leitura e na escrita, que pode ter ocorrido em razão da defasagem de conteúdos do ano anterior, por causa da constante troca de professores. E mesmo diante das explicações minuciosas da docente, alguns alunos pediam ajuda aos colegas de classe e, às vezes, era necessário que a professora respondesse às atividades na lousa porque as dúvidas eram coletivas.

As dificuldades na leitura e na escrita podem atrapalhar o desenvolvimento dos alunos e, conseqüentemente, tornar mais complicada a aprendizagem de conteúdos essenciais para a produção textual. De acordo com Santos et al. (2009), a leitura e a escrita são requisitos essenciais para a aquisição de conhecimento e quando esse processo de aprendizagem não acontece, conseqüentemente pode ocorrer frustração, baixo rendimento, comportamentos antissociais, baixa estima e até a evasão escolar.

[...] temos a aquisição da leitura e escrita como fator fundamental e favorecedor dos conhecimentos futuros; é uma ferramenta essencial, onde serão alicerçadas as demais aquisições. [...] uma criança que não tenha solidificado realmente sua alfabetização poderá tornar-se frustrada diante da educação formal, terá deficitário todo seu processo evolutivo de aprendizagem, apresentará baixo rendimento escolar e pouco a pouco sua autoestima estará minada, podendo manifestar ações reativas de comportamento antissocial, bem como levá-la ao desinteresse e, muitas vezes, até a evasão escolar. (SANTOS et al., 2009, p. 17-18).

A dificuldade com a leitura e a escrita pode ser um dos fatores responsáveis pelo desinteresse dos alunos na sala de aula, assim como: a defasagem de conteúdo, os recursos didáticos pouco atrativos, a falta de preparação das aulas, a formação do professor, entre outros.

Nas aulas observadas, a falta de participação dos alunos pode estar relacionada aos fatores supracitados, uma vez que as fábulas não foram contadas utilizando o livro de

literatura, não havia ilustração para representar as histórias, não foi utilizado nenhum recurso tecnológico e os alunos não assistiram a nenhum vídeo sobre as fábulas estudadas. O uso de recursos tecnológicos é muito importante, mas não se pode afirmar que, isoladamente, isso teria algum impacto positivo na produção ou leitura de textos, pois há vários aspectos que devem ser levados em conta quando se trata de ensino de língua portuguesa. No caso em questão, os recursos didáticos utilizados para ensinar este gênero textual foram simples: cópia impressa do texto e atividades na lousa.

A esse respeito, cabe destacar os estudos de Castoldi (2009, p. 985), que enfatiza a importância da utilização dos recursos didáticos pelos professores no ensino de suas disciplinas e o que isso possibilita ao aluno:

[...] com a utilização de recursos didático-pedagógicos pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, faz os alunos participantes do processo de aprendizagem.

Ensinar usando recursos didáticos pode auxiliar na aprendizagem dos alunos. Esta forma de trabalho, apesar de requerer tempo, preparação e criatividade por parte do professor, também pode facilitar na aquisição do conhecimento do indivíduo. Dependendo do recurso didático e da maneira como esse material é utilizado, pode haver contribuição para que o educando assimile os conteúdos ensinados de maneira satisfatória. Porém, esses recursos didáticos não são suficientes para prender constantemente a atenção dos alunos. Foi possível observar a desmotivação do aluno em atividades que não propiciam a manifestação do sujeito discursivo.

É possível que eles não tenham entendido a importância da escrita, de saber as características do gênero narrativo fábula e, mais especificamente, a de produzir um texto. Ou, simplesmente, não viram algo significativo nas práticas de produção de textos desenvolvidas em sala de aula.

Geraldi (1997, p. 137) descreve alguns motivos para se produzir um texto, independente da modalidade, é necessário que se: “a) tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...]”. Há também a possibilidade do motivo do desinteresse estar relacionado à dificuldade com a leitura e a escrita, em acompanhar os conteúdos ensinados, método de ensino, a problemas pessoais, incompreensão da atividade etc.

Foi perguntado se a professora havia procurado, na biblioteca da escola, livros que ilustrassem a fábula. Ela respondeu que não sabia como funcionava a biblioteca, pois esse era seu primeiro ano trabalhando nesta escola. Esta resposta nos possibilitou levantar a hipótese de que ela, talvez, não possuísse o hábito de frequentar e de levar seus alunos para a biblioteca, pois, ao ser iniciada a pesquisa, já havia se passado um mês de aula.

Segundo Wisniewskie e Polak (2009, p. 14), a biblioteca possui várias funções, entre elas, a de “[...] proporcionar aos leitores materiais diversos e serviços bibliotecários adequados ao seu aperfeiçoamento e desenvolvimento individual e coletivo [...]”.

Por meio da frequência à biblioteca, a professora pode incentivar os alunos a criar o hábito da leitura, contando histórias neste ambiente, pedindo que procurem e levem para casa outras fábulas, ou que escolham um livro do seu interesse para apresentarem – na sala de aula ou em outro lugar da escola – a história para os colegas. O contato com os livros e com ambiente letrado pode proporcionar ao aluno a familiarização com a leitura e a escrita, o desenvolvimento da oralidade e da habilidade de produzir textos, além da ampliação de repertório.

A professora costumava estimular a interação entre os estudantes a partir de questionamentos. Essa atitude da docente valoriza os conhecimentos prévios dos alunos que, por meio do diálogo, são incentivados a se comunicar, expor suas ideias com perguntas e respostas, sendo levá-los, assim, à reflexão dos conteúdos ensinados e à construção de novos conhecimentos por meio da interação entre eles. Brandão (1998) corrobora com essa ideia ao discutir que a linguagem é um meio de comunicação que transmite informação, um meio de interação, mas também uma forma de expor pensamentos, ideias, confrontar ideologias etc.

Cabe à professora proporcionar meios para que o aluno possa se manifestar como sujeito discursivo, ou seja, que possa expor suas ideias, discutindo assuntos que estão sendo ensinados e, por meio disso, consiga produzir um texto, utilizando como referência os itens citados por Geraldí (1997), que podem reduzir aos poucos as reações apáticas em relação às atividades coletivas como, por exemplo, nas correções realizadas na lousa e em vários momentos durante as explicações em sala de aula.

4.2.2 Professora B

Esta foi a primeira turma de 4º ano em que a professora “B” lecionou. Ela se reunia com a professora “A” para elaborarem as atividades semanais, tirar dúvidas e trocar experiências.

A sala era composta por 20 alunos, 12 meninos e 8 meninas. Os alunos foram muito participativos nas atividades coletivas e, às vezes, no meio das aulas, surgiam muitas discussões e brigas corporais, sendo necessário chamar algum funcionário da escola para contê-las. Fora isso, a maioria dos alunos era alfabetizada e conseguia entender as atividades e realizá-las sozinha.

Dia 09/03/2016 (Segunda-feira)

Horário: 3ª aula

Alunos presentes: 17

Introdução à fábula

A aula de Língua Portuguesa nesta turma era a 1ª na segunda-feira. Em virtude desta pesquisa, a professora “B” trocou para a 3ª aula para que fosse possível assistir às duas primeiras aulas com a professora “A” e, depois, assistir à aula dela.

A professora levou para a classe algumas fichas feitas com cartolina contendo variados provérbios escritos: “Cavalo dado não se olha os dentes”, “Águas passadas não movem moinho”, “Com ferro fere com ferro será ferido”, entre outros. Explicou que essas frases eram provérbios populares que traziam um ensinamento e perguntou se alguém sabia mais frases neste estilo. Os alunos falaram:

Cachorro que late não morde.

Quem tem boca vai a Roma.

Caiu na rede é peixe.

Filho de peixe, peixinho é.

Foi pedido aos alunos que escolhessem um provérbio e explicasse o porquê de sua escolha ressaltando seu ensinamento, mas as respostas foram:

Achei legal.

Minha mãe fala esse provérbio.

Eu já aprendi ele antes.

Os alunos escolheram o provérbio, mas não souberam explicar o motivo da escolha. Dessa forma, a professora o explicou e também relacionou os ensinamentos dos provérbios

com a moral das fábulas. Após essa atividade, foi realizada a leitura das fábulas “O rato do campo e o rato da cidade”, “A cigarra e a formiga” e a “O leão e o ratinho” (Quadro 8).

Quadro 8 - Fábulas contadas pela professora “B”

O LEÃO E O RATINHO
UM LEÃO, CANSADO DE TANTO CAÇAR, DORMIA ESPICHADO DEBAIXO DA SOMBRA DE UMA BOA ÁRVORE. VIERAM UNS RATINHOS PASSEAR POR CIMA DELE E ELE ACORDOU. TODOS CONSEGUIRAM FUGIR, MENOS UM, QUE O LEÃO PRENDEU DEBAIXO DA PATA. TANTO O RATINHO PEDIU E IMPLOROU QUE O LEÃO DESISTIU DE ESMAGÁ-LO E DEIXOU QUE FOSSE EMBORA. ALGUM TEMPO DEPOIS O LEÃO FICOU PRESO NA REDE DE UNS CAÇADORES. NÃO CONSEGUINDO SE SOLTAR, FAZIA A FLORESTA TREMER COM SEUS URROS DE RAIVA. NISSO APARECEU O RATINHO, E COM SEUS DENTES AFIADOS ROEU AS CORDAS E SOLTOU O LEÃO. MORAL: UMA BOA AÇÃO GANHA A OUTRA.
O RATO DA CIDADE E O RATO DO CAMPO
UM RATO DA CIDADE RESOLVEU OFERECER UM BANQUETE AO RATO DO CAMPO. O RATO DO CAMPO ADMIROU-SE DE TANTO LUXO, MAS, CADA BARULHINHO QUE SE FAZIA OUVIR, O RATO DA CIDADE FUGIA E SE ESCONDIA. O RATO DO CAMPO FOI EMBORA PORQUE ACHOU QUE TUDO LÁ ERA MUITO BOM E BONITO, MAS NÃO LHE SERVIA PORQUE MELHOR DO QUE AQUELE LUXO TODO ERA O SOSSEGO QUE TINHA NA ROÇA.
A CIGARRA E A FORMIGA
A CIGARRA PASSOU TODO O VERÃO CANTANDO, ENQUANTO A FORMIGA JUNTAVA SEUS GRÃOS. QUANDO CHEGOU O INVERNO, A CIGARRA VEIO À CASA DA FORMIGA PARA PEDIR QUE LHE DESSE O QUE COMER. A FORMIGA, ENTÃO, PERGUNTOU A ELA: - E O QUE É QUE VOCÊ FEZ DURANTE TODO O VERÃO? DURANTE O VERÃO, EU CANTEI – DISSE A CIGARRA. E A FORMIGA RESPONDEU: - MUITO BEM, POIS AGORA DANCE! (FÁBULA DE ESOPHO)

Fonte: Textos fornecidos pela professora “B” (2015).

Na hora da leitura, os alunos permaneceram em silêncio, prestando atenção no que estava sendo lido e depois participaram da discussão solicitada pela professora, que, oralmente, pediu que fossem indicadas as características comuns dos textos lidos. As respostas foram variadas, mas alguns alunos conseguiram destacar os aspectos da fábula. Partindo disso, foi definido seu conceito.

Todas as fábulas têm animais.

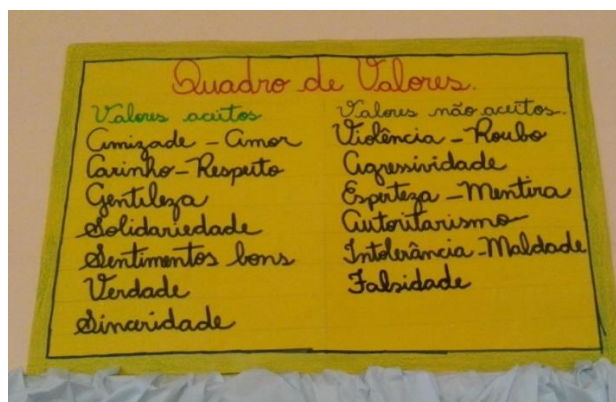
Eles têm problemas para resolver.

Eles (os animais) trabalham, têm amigos, são bons e maus que nem a gente.

Depois os alunos, juntamente com a professora, definiram o conceito de moral, baseado nas leituras, e, para confirmar se estavam certos, um aluno pegou o dicionário e leu a definição em voz alta das duas palavras (fábula e moral) para a classe.

Com base na definição de moral, foi construído um quadro de valores com os alunos. Nesse quadro, colocaram os valores que são aceitos e não aceitos pela sociedade na lousa. Eles falavam os valores e indicavam o lado que deveria ser colocado e a professora escrevia. Ao término dessa atividade, os alunos copiaram o quadro no caderno e a professora fez um cartaz (Figura 6) com esses valores e afixou no painel que fica dentro da sala de aula. Essas atividades foram realizadas em duas aulas.

Figura 6 - Quadro de Valores



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (2015).

Dia 10/03/2015 (Terça-feira)

Horário: 4ª aula

Alunos presentes: 17

Aula de gramática

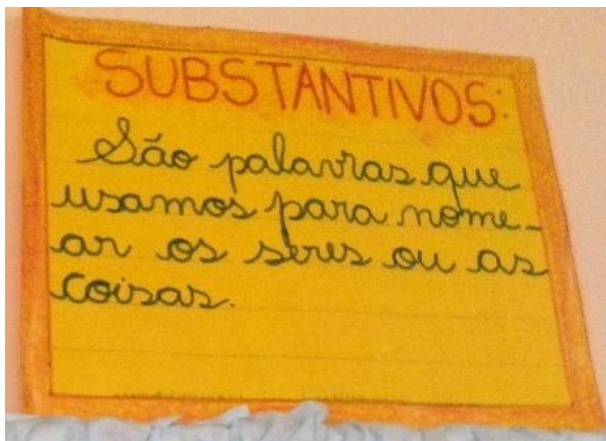
A professora iniciou a aula de Língua Portuguesa fazendo a leitura da fábula “O leão e o ratinho”. Após a leitura foi perguntado aos alunos se sabiam o que era substantivo; eles não souberam responder. Então, foi escrita a definição de substantivo na lousa: são palavras que usamos para nomear os seres e as coisas. Possuem classificação e flexionam-se em gênero, número e grau. Escreveu duas frases na lousa exemplificando o que era substantivo: “O leão dormia”, “O ratinho saiu correndo”.

Foi pedido aos alunos que fossem para o fundo da sala e juntassem quatro carteiras para a professora fazer um cartaz utilizando cartolina, a fim de escrever a fábula “O leão e o

ratinho” e depois propôs a eles que localizassem os substantivos do texto e pintassem de giz azul. Todos queriam participar e alguns alunos ficaram muito agitados, principalmente os meninos; que disputavam a atenção da professora e debochavam dos colegas quando estes respondiam algo errado. A professora chamou a atenção, conversou, pediu para se acalmarem, mas enquanto ela não chamou a direção, eles não se acalmaram.

Após realizarem a atividade, a professora pediu que os alunos definissem o que entenderam como substantivo e fez outro cartaz (Figura 7) e afixou no mural da sala de aula, para que fosse consultado caso alguém tivesse alguma dúvida.

Figura 7 - Cartaz de substantivo



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (2015).

Dia 11/03/2015 (Quarta-feira)

Horário: 3ª aula

Alunos presentes: 18

Aula de interpretação de texto

A aula de Língua Portuguesa foi iniciada com a explicação das atividades que seriam realizadas. Foi feita a distribuição de uma folha impressa com a fábula “O leão e o ratinho” (Quadro 9) e exercícios de interpretação foram passados na lousa.

Quadro 9 - Interpretação da Fábula: “O leão e o rato”

O LEÃO E O RATO
Estava um rato prestes a ser devorado por um gato faminto quando um leão que passava por perto, comovido com seu desespero, espantou o gato pra longe. Refeito do susto, o ratinho agradeceu: – Muito obrigado por salvar minha vida, majestade. O senhor é o rei da floresta e não precisaria se incomodar com um ser tão insignificante como eu. Mas um dia eu hei de lhe retribuir este favor. O leão, que não havia feito aquilo pensando em recompensa, seguiu o seu caminho: – Pobre ratinho, como poderia ele retribuir um favor ao rei dos animais? No dia seguinte, o leão estava andando distraído quando pisou numa rede estendida para aprisioná-lo. Assim que pôs a pata na armadilha, a rede se fechou sobre o seu corpo. – Ai de mim. Ficarei aqui a noite inteira até que cheguem os caçadores e me matem sem dó nem piedade. Eis que pela estrada vem passando o ratinho seu amigo. Ao ver o leão naquela situação, prontificou-se no mesmo instante: – É já que vou retribuir o favor que você me fez. E pôs-se a roer as cordas até livrar o leão da rede dos caçadores. <i>Fábulas de Esopo. Adapt. de Ivana Arruda Leite. São Paulo: Escala Educacional. 2004.</i> A- O trecho —[...] quando pisou numa rede estendida para aprisioná-lo comprova que os caçadores pretendiam: a) caçar o leão. b) ajudar o rato. c) testar a armadilha. d) caçar qualquer animal. B- A palavra <u>pobre</u>, no 4º parágrafo, expressa: a) posição social. b) falta de dinheiro. c) motivo de orgulho. d) digno de compaixão. C- No texto, a palavra que significa <u>próximo de acontecer</u> é: a) prestes. b) retribuir. c) comovido. d) prontificou-se. D- <u>Refeito</u> no texto é o mesmo que: a) reparado, arrumado. b) reorganizado, reformado. c) feito de novo, corrigido. d) restaurado, revigorado. E- A fala do leão preso na armadilha confirma o sentimento de: a) falta de esperança em ser salvo. b) surpresa com a atitude dos caçadores. c) esperança de chegar um amigo e salvá-lo. d) certeza de que ia livrar-se sozinho da armadilha.

Fonte: Texto fornecido pela professora “B” (2015).

A professora realizou a leitura da fábula e dos exercícios. Os alunos tiveram a iniciativa de usar os dicionários para tirarem suas dúvidas sobre o significado das palavras. As crianças mais participativas geralmente eram as que ficavam atrasadas na realização de suas atividades, pois elas conversam muito na sala de aula e não gostavam de copiar o que era escrito na lousa.

As correções foram realizadas oralmente e na lousa, alguns alunos discutiam com frequência nesse momento, pois dependendo do que um deles falava o outro debochava, em outras situações foram usadas palavras de baixo calão. A professora tentava conter a discussão que só acabava quando ameaçava chamar alguém da direção escolar.

Os alunos não apresentavam dificuldade em realizar as atividades, a maioria deles sabe ler e escrever, a indisciplina é que atrapalha o desenvolvimento das aulas.

Dia 12/03/2015 (Quinta-feira)

Horário: 4ª aula

Alunos presentes: 19

Aula de gramática

A professora explicou a atividade que seria realizada e foi com os alunos para o fundo da sala de aula para utilizarem novamente o cartaz com a fábula “O leão e o ratinho”, que havia sido feito dia 10/03 (Terça-feira) para circularem as palavras escritas com R e RR.

Os alunos localizaram as palavras e a professora circulou-as. Em seguida, as crianças foram questionadas sobre como podemos saber se a uma palavra é escrita com um R ou dois RR. Eles ficaram pensativos, observaram as palavras que estavam circuladas e começaram a apresentar suas hipóteses:

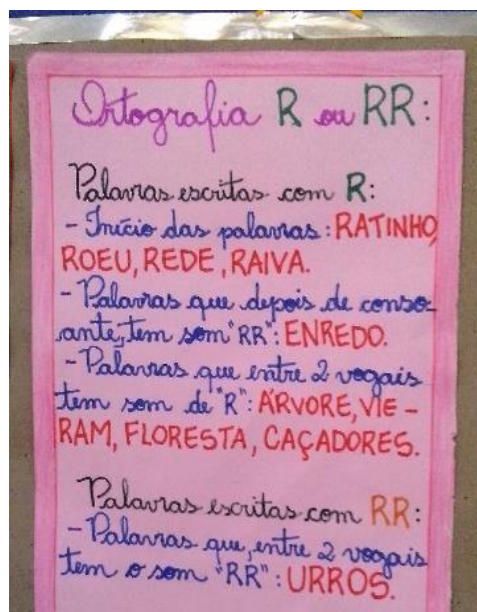
Acho que é por causa das letras da palavra.

Não pode começar a escrever com dois rr a palavra.

Quando antes do r aparecer a, e, i, o é um R e quando aparece u é dois RR.

Depois da discussão, a professora foi explicando e escrevendo na lousa as regras. Também foi feito um cartaz com cartolina (Figura 8) contendo essas regras e colado no mural da sala de aula para os alunos consultarem quando tivessem dúvida.

Figura 8 - Cartaz de ortografia R ou RR



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (2015).

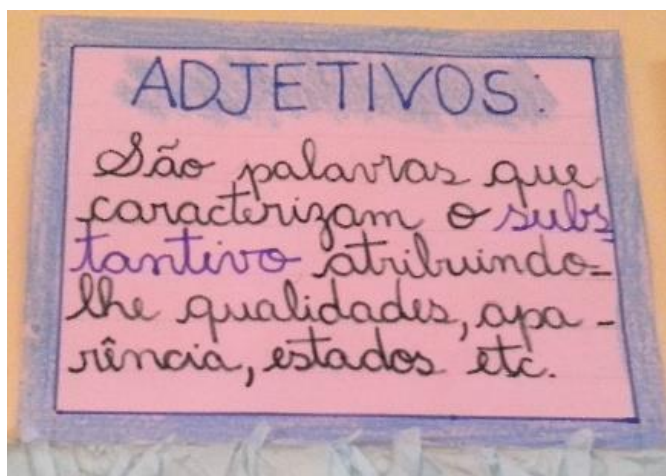
Ao terminarem de escrever, a professora perguntou aos alunos o que entendiam por Adjetivo, eles responderam que já haviam estudado, mas que não lembravam, a definição foi escrita na lousa: são palavras que caracterizam o substantivo atribuindo-lhe qualidades, aparência, estados, e acrescentou os exemplos: “O ratinho é rápido.”, “O leão estava triste.”

Todos voltaram para o fundo da sala e localizaram os adjetivos da fábula, foram chamados alguns alunos para pintarem as palavras com giz azul no cartaz.

Enquanto a atividade era realizada alguns alunos discutiram e começaram a se agredir fisicamente, as outras crianças tentaram separar a confusão. A professora ficou pedindo para que eles parassem e encaminhou-os para a diretoria.

Ao término desta atividade a professora fez um cartaz (Figura 9) com a definição de adjetivo e colocou no painel dentro da sala de aula.

Figura 9 - Cartaz de adjetivo



Fonte: Foto feita pela pesquisadora (2015).

Dia 13/03/2015 (Sexta-feira)

Horário: 3ª aula

Alunos presentes: 18

Aula de produção de texto coletiva

A primeira proposta de produção coletiva (Quadro 10) realizada com os alunos foi da fábula “O leão e o ratinho”. A professora leu a história e depois realizou a reescrita do texto na lousa, juntamente com as crianças. No início, os alunos participaram da produção coletiva de maneira desorganizada, com vários falando ao mesmo tempo, houve discussões ofensivas, que foram contidas no decorrer da aula.

Quando os alunos falavam palavras iguais às da fábula, a professora pedia para que trocassem por um sinônimo. Também os orientava em relação aos aspectos estruturais do texto, ortografia, pontuação etc. No final da reescrita, foi pedido que a professora colocasse a frase “viveram felizes para sempre”.

Nesse momento, ela questionou os alunos sobre a diferença entre a fábula e os contos de fada. Muitos souberam responder corretamente e outros não tinham muito claro que a fábula, geralmente, terminava com uma moral, achando que não havia problema em colocar a frase citada.

A professora “B” combinou com os alunos que toda vez que ela colocasse um quadrado na frente das frases significava que ali tinha parágrafo.

Quadro 10 - Produção coletiva da professora “B”

O leão e o ratinho	
☐	Um certo dia, o leão, dos animais, estava caçando na floresta quando sentiu-se cansado e resolveu procurar uma boa árvore para descansar.
☐	Encontrou uma sombra e relaxou.
☐	Pouco tempo depois, vários ratinhos apareceram e subiram nas costas do leão.
☐	De repente, o leão acordou e os ratinhos saíram apavorados.
☐	Porém, um ratinho não foi ligeiro e o leão o prendeu com sua enorme pata.
☐	Muito assustado, o ratinho implorou para o rei da floresta soltá-lo:
☐	- Tenha piedade de mim!
☐	O leão ficou com dó, e decidiu soltar o ratinho.
☐	Algum tempo depois, o leão andava tranquilo pela floresta, quando pisou em uma armadilha de caçadores.
☐	Desesperado, o leão falou:
☐	- Ai de mim! Quando os caçadores chegarem vão me matar!
☐	O ratinho estava passando por lá e viu o leão preso e disse:
☐	- Agora poderei retribuir o favor que você me fez.
☐	Com seus dentes afiados o ratinho roeu as cordas e libertou o leão.
☐	Eles ficaram amigos e viveram grandes aventuras, um sempre ajudando o outro.
Moral: Uma boa ação ganha outra.	

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Dia 16/03/ 2015 (Segunda-feira)

Horário: 3ª aula

Alunos presentes: 19

Aula sobre fábula

Esta aula foi iniciada com a leitura de duas versões da fábula “A cigarra e a formiga” (Quadros 11 e 12). Em uma das versões a cigarra era alimentada pela formiga e na outra não. Os alunos ficaram em silêncio para ouvir a leitura.

A professora perguntou aos alunos se eles sabiam quais eram as características do gênero fábula e o que era moral. Vários alunos responderam à pergunta de acordo com o que ela havia ensinado.

Então, a professora perguntou por que a moral não estava destacada no final da frase. Os alunos ficaram pensativos e responderam que o ensinamento estava no meio do texto. Eles foram parabenizados pelas respostas e ela explicou que a moral poderia aparecer nas fábulas de maneira implícita ou explícita e mostrou a diferença entre elas.

Foi dada aos alunos a cópia impressa das fábulas para ser colada no caderno.

Quadro 11 - Fábula “A cigarra e a formiga”: Final do texto - A formiga ajuda a cigarra

A cigarra e a formiga
Era uma vez uma cigarra que vivia saltitando e cantando pelo bosque, sem se preocupar com o futuro. Esbarrando numa formiguinha, que carregava uma folha pesada, perguntou: – Ei, formiguinha, para que todo esse trabalho? O verão é para gente aproveitar! – Não, não, não! Nós, formigas, não temos tempo para diversão. É preciso trabalhar agora para guardar comida para o inverno. Durante o verão, a cigarra continuou se divertindo e passeando por todo o bosque. Quando tinha fome, era só pegar uma folha e comer. Um belo dia, passou de novo perto da formiguinha carregando outra pesada folha. A cigarra então aconselhou: – Deixa esse trabalho para as outras! Vamos nos divertir. Vamos, formiguinha, vamos cantar! Vamos dançar! A formiguinha gostou da sugestão. Ela resolveu ver a vida que a cigarra levava e ficou encantada. Resolveu viver também como sua amiga. Mas, no dia seguinte, apareceu a rainha do formigueiro e, ao vê-la se divertindo, olhou feio para ela e ordenou que voltasse ao trabalho. Tinha terminado a vidinha boa. A rainha das formigas falou então para a cigarra: – Se não mudar de vida, no inverno vida, no inverno você há de se arrepender, cigarra! Vai passar fome e frio. A cigarra nem ligou, fez uma reverência para a rainha e comentou: – Hum! O inverno ainda está longe, querida! Para a cigarra, o que importava era aproveitar a vida, e aproveitar o hoje, se pensar no amanhã. Para que construir um abrigo? Para que armazenar alimento? Pura perda de tempo. Certo dia o inverno chegou, e a cigarra começou a tiritar de frio. Sentia seu corpo gelado e não tinha o que comer. Desesperada, foi bater na casa da formiga. Abrindo a porta, a formiga viu a sua frente a cigarra quase morta de frio. Puxou-a para dentro, agalhou-se e deu-lhe uma sopa bem quente e deliciosa. Naquela hora, apareceu a rainha das formigas que disse à cigarra: – No mundo das formigas, todos trabalham e se você quiser ficar conosco, cumpra o seu dever: toque e cante para nós. Para a cigarra e para as formigas, aquele foi o inverno mais feliz de suas vidas.

Fonte: Texto fornecido pela professora “B” 2015.

Quadro 12 - Fábula “A cigarra e a formiga”: Final do texto - A formiga não ajuda a cigarra

A cigarra e a formiga
A cigarra, cantora famosa, passou o verão, cantando toda dengosa, de repente, o inverno chegou. Coitada da cigarra! Nenhum alimento juntou. Não pensava no futuro, e veja só o que ganhou! Lembrou-se da formiga, uma amiguinha que passava todo o verão carregando folhinhas incansavelmente. Para ouvir uma musiquinha, ela nunca parava. Dizia a formiguinha: – Tenho muita pressa, pois o inverno não tarda a chegar, e o formigueiro terá que se alimentar. E chegou mesmo! A cigarra com fome e frio procurou a formiga e lhe pediu alimento. A formiga, nem um pouco comovida, não queria encher-lhe a pança, e respondeu para a amiga: – Você cantou todo o verão para alegrar a bicharada e, por ser preguiçosa, ficará sem comer nada. Assim a cigarra aprendeu que é preciso trabalhar, para ter no futuro aquilo de que precisar.

Fonte: Texto fornecido pela professora “B” 2015.

Ao término da discussão, foi feito um quadro na lousa com duas colunas (Quadro 13), em uma escreveram formiga e em outra cigarra. Os alunos tiveram que copiar no caderno esse quadro e escrever os adjetivos referentes a cada um dos personagens. Realizaram a correção na lousa.

Quadro 13 - Adjetivos da cigarra e da formiga

Cigarra	Formiga
Alegre Preguiçosa Cantora Sorridente Irônica	Trabalhadora Esforçada Gentil Obediente Piedosa Inteligente Responsável

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Dia 17/03/2015 (Terça-feira)

A professora não ministrou uma aula de Língua Portuguesa neste dia, para realizá-la no dia posterior porque os alunos iriam fazer a produção de texto do gênero narrativo fábula e para esta atividade foram reservadas duas aulas.

Dia 18/03/2015 (Quarta-feira)

Horário: 3ª e 4ª aula

Alunos presentes: 19

Aula de produção de texto

A professora iniciou a aula explicando que iria ler duas fábulas “A formiga e a cigarra” e “O leão e o ratinho”, após sua leitura, os alunos iriam escolher uma delas para fazer uma produção textual. Ao término desta atividade, foi dada uma folha de fichário aos alunos para preencherem com seu nome, nome da professora e data. Também estava escrita a proposta para a elaboração do texto.

Na proposta foi pedido aos discentes que escolhessem entre as duas fábulas que foram lidas a sua favorita e fizessem uma produção textual com capricho, contando detalhes da história. Em média, eles levaram uma hora e quinze minutos para escrever a fábula escolhida. Ao concluírem a atividade, entregavam à professora, pegavam um livro de literatura na caixa que ficava no armário para lerem ou podiam ficar fazendo outra atividade do seu interesse, desde que permanecessem em silêncio.

Dia 19/03/2015 (Quinta-feira)

A professora fez uma troca de aula, não ministrou uma aula de Língua Portuguesa neste dia, para realizá-la no dia posterior porque irá fazer com os alunos a correção coletiva de uma produção de texto do gênero narrativo fábula. Para isso, reservou duas aulas de Língua Portuguesa.

Dia 20/03/2015 (Sexta-feira)

Horário: 3ª e 4ª aula

Alunos presentes: 17

Correção da produção de texto

A professora utilizou como critério para escolher e corrigir a produção individual da fábula um texto que ela considerou inadequado, baseado nos critérios de produção de texto que ela havia ensinado. Apesar de ter sido dada aos alunos a opção de escolher entre duas fábulas para escrever, só foi corrigida uma produção de texto da fábula “A cigarra e a formiga”. O aluno que escreveu não foi identificado.

Para realizar a correção, a professora escreveu na lousa a produção de texto selecionada (Quadro 14) e pediu para uma aluna fazer a leitura, mas ela não pronunciou as palavras da maneira como estavam escritas, ou seja, com os erros de ortografia e sem pontuação.

A professora realizou a leitura novamente e mostrou aos alunos como era difícil compreender um texto que, além de ter erros ortográficos, não tinha pontuação, parágrafo, havia letra maiúscula no meio das palavras, além de outros problemas. Na lousa, a professora escreveu de um lado a produção escolhida para ser corrigida e, do outro lado, fez a correção do texto (Quadro 15), parágrafo por parágrafo, com a participação dos alunos.

Em atividades desse tipo, em que todos os alunos podiam participar, eles ficavam muito agitados, principalmente os meninos, que debochavam dos colegas quando estes respondiam algo errado. A professora chamava a atenção, pedia para se acalmarem, mas enquanto ela não os ameaçava dizendo que iria levá-los para a direção, os discentes não se acalmavam.

Quadro 14 - Produção de texto do aluno – Fábula “A cigarra e a formiga”

A formiga e a cigarra
Era uma ves uma cigarra e aformiga assigarra socantava e aformiga so trabalhava e um dia assigarra viu a formiga foi e assigarra falo vem aqui ela foi e a cigarra falo dexa essas coisas vamo si diverti e a formiga falo vamos de pois a cigarra só Pegava uma folia e só comi a Dai falo o inverno ta longi ai volto o inverno a cigarra não tinha nada prcome Bateu naPorta e a formiga Pucho a cigarra Pradento e cobriu ela a de arainha falo Eudissequi u enverno ia chega ai falo a rainha agora vai tra Blha e não viu ma passa fome ai cigarra a trabalha fin.

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Quadro 15 - Correção da produção textual do aluno – Fábula “A cigarra e a formiga”

A cigarra e a formiga
■ Era uma vez, uma cigarra e uma formiga. A cigarra só cantava e a formiga só trabalhava. ■ Um dia, a cigarra viu a formiga e falou: ■ Deixa essas coisas para lá! Vamos nos divertir! ■ A formiga respondeu: ■ Vamos! ■ Quando a cigarra sentia fome, pegava uma folha e comia. ■ A cigarra e a formiga, encontraram a rainha do formigueiro, que mandou a pobre formiguinha voltar ao trabalho, e disse a cigarra: ■ Vai trabalhar, pois você vai passar fome e frio no inverno. ■ A cigarra disse: ■ O inverno ainda está longe. ■ De repente, o inverno chegou. A cigarra ficou com fome e decidiu ir até a casa das formigas pedir ajuda. ■ Quando a formiga abriu a porta viu a cigarra quase morta de fome e frio. ■ A formiga sentiu dó da cigarra e puxou-a para dentro do formigueiro, agasalhou-a e deu uma sopa bem quente. ■ A rainha disse: ■ – Eu disse que o inverno ia chegar. Agora você vai trabalhar cantando e dançando para nós.

Fonte: Cópia da lousa (2015).

Análise de observação

Embora a professora “B” relatasse que não tinha experiência em lecionar para o 4º ano, as atividades programadas para o ensino de Língua Portuguesa eram interessantes, chamavam a atenção dos alunos, que adoravam participar, sobretudo das correções. Também eram incentivados a tirar suas dúvidas com os dicionários, dialogavam com os colegas, mas, às vezes, a indisciplina deles proporcionava desconforto na sala de aula.

Para ensinar os conteúdos programáticos da língua materna, os recursos didáticos utilizados foram: a confecção de cartazes, cópia de atividades e fábulas impressas. A docente também não utilizou livro de literatura para contar as fábulas, alegando que não procurou

nada na biblioteca em razão do pouco tempo para trabalhar com esse assunto, não buscando, tampouco, recursos diferenciados.

A professora proporcionava um ambiente em que os discentes se sentiam à vontade para expor suas ideias e o conhecimento a respeito do que estava sendo abordado. Estimular o diálogo nas aulas pode ser uma maneira do professor perceber o que eles sabem sobre o assunto que está sendo ensinado. A esse respeito, Freire (1988) enfatiza que, por meio do diálogo, ocorre a troca de conhecimento, a interação, a discussão de ideias e o desenvolvimento do pensamento crítico que leva o indivíduo a refletir a respeito de sua realidade. Além de incentivar o diálogo e a participação nas aulas, também é necessário desenvolver a cooperação entre os alunos, para que possam realizar as atividades propostas de maneira organizada e, talvez, dessa forma, seja possível evitar a indisciplina.

Em algumas ocasiões, foram presenciados comportamentos agressivos, tanto verbais quanto físicos pelos discentes. A professora teve dificuldade para conter esta situação e, por muitas vezes, chamava um dos gestores da escola e, por outras, a ameaça de chamá-los novamente fez com que os alunos se acalmassem. Neste sentido, Aquino (2003) coloca a indisciplina como um dos principais fatores que atrapalha no processo do ensino e aprendizagem, enfatizando que cabe ao professor dialogar com os alunos, discutir sobre os problemas que tem causado esse tipo de comportamento e criar regras de convivência para que, juntos, possam alterar essa situação.

No entanto, em seus estudos, Vasconcellos (1997, p. 244) também discorre sobre a questão da indisciplina na sala de aula, mas aponta algumas mudanças de atitude relacionadas ao comportamento do professor, pais e gestores que podem mudar o comportamento dos alunos, tais como:

- Construção coletiva das normas da escola e da sala de aula.
- Resgate do autêntico diálogo, que não é nem o “sermãozinho” particular, nem o “passar a mão na cabeça” como se nada tivesse acontecido.
- Trabalhar com sanções por reciprocidade, superando a punição autoritária, bem como o clima de impunidade.
- Educadores (pais, professores etc): estabelecer e cumprir limites.
- Superar as normas equivocadas ou ultrapassadas.
- Desenvolver uma metodologia participativa em sala de aula.
- Entender o estudo como trabalho.
- Valorizar e incentivar as organizações estudantis.
- Compromisso do professor (dar o melhor de si, não faltar, etc.).
- Criar clima de respeito na escola. (VASCONCELLOS, 1997, p. 244).

De acordo com o cronograma da professora, os alunos teriam uma aula de Língua Portuguesa por dia, mas, em algumas ocasiões, não foi possível realizar todas elas dentro do

horário estipulado, sobretudo quando promovia atividades coletivas nas quais todos queriam participar e, às vezes, por causa da indisciplina. O horário da disciplina que a professora ocupava com essas atividades era repostado no outro dia.

A respeito da dificuldade de apresentação de conteúdos, elaboração de atividades e administração do tempo para executar atividades com textos, Lerner (2002) pontua quatro itens, que podem ajudar o professor a se organizar, durante o período letivo:

1. Os Projetos, que podem ser trabalhados alguns dias ou meses, mas devem apresentar uma flexibilidade em relação à organização do tempo.
2. Atividades habituais podem ser realizadas uma vez por semana ou por quinzena até o final do ano letivo, pois possibilitam ao aluno relacionar-se com um determinado gênero e desenvolver atitudes comunicativas.
3. As sequências de atividades podem ser realizadas em algumas semanas de aula, contanto que haja reelaboração no decorrer dos anos letivos. Essas atividades podem ser realizadas de maneira coletiva, em grupos ou individualmente.
4. As situações independentes podem classificar-se em dois subgrupos: a) Situações ocasionais: compartilhar um assunto diferente que não faça parte do conteúdo que esteja sendo estudado, mas que seja considerado pela professora como interessante; b) Situação de sistematização: São situações “independentes”, são atividades diferentes do contexto que está sendo trabalhado.

Apesar das dificuldades apontadas, é preciso levar em consideração que a pesquisa foi realizada no segundo mês de aula. Além disso, a professora não tinha experiência com o 4º ano e, no decorrer do ano letivo, ela pode ter desenvolvido estratégias para alterar essa situação.

4.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas com as professoras foram realizadas dentro da escola pesquisada, gravadas em arquivos de áudio e posteriormente transcritas. Neste período, os alunos participavam da aula de Inglês com um professor específico para lecionar esta disciplina.

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro composto por 13 perguntas que versavam sobre as concepções teórico-metodológicas das duas docentes pesquisadas. Após a

coleta de dados, foram estabelecidas as categorias, de acordo com o preconizado por Bardin (2011) sobre estabelecimento de categorias *a posteriori*. Dessa forma, com base nos dados transcritos da entrevista, emergiram cinco categorias de análise, como mostra o Quadro 16.

Quadro 16 - Roteiro de entrevista com as professoras

CATEGORIAS	PERGUNTAS
1 - Formação profissional	1 - É graduado/a em que curso? 2 - O que a/o motivou a escolher o seu curso de graduação? 3 - Há quanto tempo leciona?
2 - Conhecimento sobre produção de texto	4 - Você considera que a sua formação inicial lhe proporcionou subsídios para o trabalho com leitura e produção de textos? 5 - Geralmente, como você propõe as atividades de produção textual? 6 - Quais são as principais dificuldades que você encontra para ensinar a produção de textos?
3 - Definição e o ensino de Fábulas	7 - Quais são as principais dificuldades que você encontra para ensinar o gênero fábula? 8. O que é fábula? Quais são as características desse gênero textual? 9-Quais são as principais dificuldades que você nota que seus alunos apresentam na hora de produzir textos, em especial os textos do gênero fábula?
4 - Recursos didáticos e correção e avaliação das produções textuais	10 - Você tem à sua disposição materiais (livros, dicionários etc) ou outros recursos que facilitam a sua ação pedagógica na área de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, especifique. 11 - Como você corrige as produções textuais dos alunos? (Reescrita coletiva, correção individual?). 12 - Como você avalia as produções textuais dos alunos? Quais critérios estabelece, observando o ensino do gênero fábula? Exemplifique.
5 - Aprimoramento da prática pedagógica – leitura e produção de texto	13 - O que você considera que seja necessário para que haja um aprimoramento da sua prática pedagógica em relação à leitura e à produção de textos?

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, baseado nas questões de entrevista.

As informações apresentadas no Quadro 16 advêm das 13 perguntas que foram realizadas nas entrevistas com as duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental, conforme o roteiro de entrevista (Apêndice A – Roteiro de entrevista com os professores).

A seguir, serão apresentados os dados categorizados com base nas respostas obtidas durante as entrevistas.

4.3.1 Categoria 1: Formação Profissional

A Categoria 1 foi estabelecida com base nas respostas das docentes a respeito do curso de graduação que escolheram, o motivo de tal escolha, bem como sobre o tempo de exercício no magistério.

Verificou-se que ambas as professoras cursaram o magistério no CEFAM (Centro de Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Também possuem formação superior em Pedagogia, sendo uma em universidade pública e outra em universidade particular, por meio de ensino a distância.

Ambas as professoras entraram no magistério aos 15 anos de idade. A motivação para terem feito o magistério para a professora “A” foi a bolsa de estudos, com valor de um salário mínimo. Posteriormente, com o estágio, ela compreendeu qual era o papel de uma professora, e adquiriu gosto pela profissão. A professora “B” já tinha uma noção do que era ser professor, pelo fato de sua mãe já ter trabalhado na EMEI (Educação Municipal de Ensino Infantil) e, com frequência, acompanhava a mãe em seu local de serviço e tinha muito contato com os professores.

A professora “A” possui dois anos a mais de experiência no magistério que a professora “B”. Ambas iniciaram sua carreira na Prefeitura de Marília por meio de concurso. A Professora “A” só tem experiência com o 4º ano, e a professora “B” leciona para essa turma pela primeira vez.

De acordo com as respostas às questões, é possível constatar que as professoras possuem a formação exigida para lecionar no Ensino Fundamental de acordo com a Lei nº 9.394/96, art. 62 (BRASIL, 1996) a qual estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A motivação que as levou a escolher essa profissão partiu de interesses diferentes. Ao término do curso profissionalizante, as professoras prestaram concurso em suas respectivas áreas e também fizeram a graduação de Pedagogia, o que revela o interesse de ampliarem seus conhecimentos para aperfeiçoar sua prática docente.

4.3.2 Categoria 2: Conhecimento sobre produção de texto

Essa categoria engloba as respostas emitidas pelas professoras a respeito da formação inicial e o trabalho com o ensino de texto, a proposição de atividades de produção de textos e, finalmente, as dificuldades que encontram para o ensino da produção textual.

As duas professoras concordam que a formação inicial não lhes proporcionou subsídios para trabalhar com a produção de texto e asseveram que aprenderam por meio de suas próprias experiências, de experiências de outros professores e estudo pessoal, apesar de o curso do CEFAM ter sido composto de aulas práticas e teóricas. Nos dois primeiros anos, os alunos estudavam as disciplinas do Ensino Médio e, nos dois últimos, estudavam matérias voltadas para o magistério e também davam início aos estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Elas continuaram seus estudos fazendo o curso de Pedagogia, a professora “A” formou-se em 2010 em um curso a distância, e a professora “B” formou-se em 2006.

Na grade curricular do curso de graduação em Pedagogia, podemos encontrar disciplinas que proporcionaram embasamento teórico para vários assuntos relacionados ao ensino dos anos iniciais, porém, cabe ao aluno que ingressa na profissão continuar estudando sobre os assuntos que tem dificuldade.

A respeito desse assunto, Pimenta e Almeida (2009, p. 28) enfatizam:

O projeto de formação deve prever a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, de modo a garantir a qualidade da formação inicial, introduzindo os licenciados nos processos investigativos em suas áreas específicas e na prática docente, tornando-os profissionais capazes de promover sua formação continuada.

Geralmente, os docentes, ao começarem a lecionar, queixam-se de que a formação inicial não lhes proporcionou subsídios para trabalhar com determinado conteúdo e, por esse motivo, a faculdade deve estar voltada para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ao serem ensinadas essas três vertentes aos alunos em seu processo de formação, se torna possível o contato do ensino entre o professor e o aluno, a realização de pesquisas nas escolas e comunidades e a extensão que está relacionada à formação continuada. Também pode se desenvolver neles meios para que consigam lidar com as especificidades de sua profissão, por meio da pesquisa e formação continuada. Em vez responsabilizarem a faculdade por não ter ensinado todos os conteúdos que devem ser trabalhados nos anos iniciais, entenderam que foram ensinados subsídios para que conseguissem sobrepujar as dificuldades encontradas.

Como foi mencionado pela professora “B”, frequentemente as escolas municipais proporcionam duas horas semanais para o cumprimento do Horário de Estudo Coletivo (HEC), realizados por coordenadoras que são capacitadas para orientar os professores. A Secretaria Municipal da Educação de Marília oferece cursos de capacitação, assim como as faculdades locais, tais como Unesp (Universidade Estadual Paulista), Universidade de Marília (Unimar) e Faculdade de Ensino Superior do Interior Paulista (FAIP).

Para ensinar a produção de texto, as professoras selecionam um gênero e o contextualizam nas atividades relacionadas à interpretação, gramática e ortografia. Posteriormente, realizam com os alunos a produção coletiva, na semana seguinte, a produção individual e, por último, escolhem um texto para corrigir e fazer a reescrita com os alunos.

A resposta para a 5ª pergunta (Geralmente, como você propõe as atividades de produção textual?) é, de fato, uma prática utilizada pelas professoras, pois foi presenciada por esta pesquisa na observação em sala de aula. As respostas são parecidas, pois suas atividades semanais são preparadas coletivamente, com algumas modificações, em razão das dificuldades dos alunos.

Apesar da variedade de textos relacionados ao gênero fábula apresentados aos alunos, as professoras também se utilizaram deles para ensinar a estrutura gramatical e ortografia. Ao corrigir o texto, foram analisadas as regras gramaticais e ortográficas, se atendem ao gênero solicitado etc., ou seja, o objeto da produção textual é visto como estímulo à escrita, ao desenvolvimento da leitura, à aprendizagem de estrutura e regras gramaticais. Embora ainda seja necessário melhorar o ensino de gramática numa perspectiva mais contextualizada, as professoras já tomam, acertadamente, o texto do aluno como objeto de reflexão gramatical. Dessa forma, aproximam-se do que afirma Antunes (2005) sobre o fato de a gramática estar a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal.

A professora “A”, na pergunta 6, relatou que a dificuldade para ensinar os alunos a produzirem textos está relacionada à falta de interesse deles. Este motivo abrange várias respostas e permite a definição de algumas hipóteses que podem acontecer para que essa situação ocorra. Um fator relevante é identificar se a falta de interesse dos alunos está relacionada a problemas internos ao ambiente escolar, como por exemplo, defasagem de conteúdo, metodologia da professora, excesso de atividades, sala de aula lotada, autoritarismo ou antipatia do professor pelo aluno, *bullying* etc, ou externos que, neste caso, podem envolver: condição econômica inferior, violência, deficiência, fome, trabalho infantil etc.

Neste sentido, é válido destacar que diversos fatores podem dificultar a aprendizagem dos alunos, mas a responsabilidade de ensinar os conteúdos escolares cabe aos professores, que devem analisar, intervir nessa situação e proporcionar meios para garantir o ensino.

Parisotto e Rinaldi (2016, p. 263) destacam uma situação que pode ocorrer com alguns docentes, ao lecionarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

[...] o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se sem um respaldo teórico-metodológico que norteie a sua prática. Nesse sentido, torna-se reproduzidor de conteúdos programáticos desajustados da realidade do aluno, priorizando o estudo da metalinguagem, ou seja, o estudo da nomenclatura gramatical, deixando de propiciar aos seus alunos momentos de uso efetivo da língua materna.

Durante a observação percebeu-se a ausência de um diferencial em recursos pedagógicos que chamasse a atenção dos alunos em relação à atividade que estava sendo desenvolvida, nem as fábulas contadas foram lidas utilizando-se livros literários que poderiam enriquecer a forma de apresentação desse gênero. Embora se saiba, como já mencionado, que a utilização de recursos pedagógicos diferenciados nem sempre garante uma aprendizagem efetiva, esta opção não deveria ser descartada.

Em meio a tantos recursos tecnológicos que podem ser usados na educação, a utilização de giz, textos ou livros didáticos ainda se faz prioridade para essa professora. Esse tipo de recurso didático não tem proporcionado aos educandos o incentivo necessário para despertar o interesse pelo assunto estudado, cabendo à professora aperfeiçoar sua didática.

As escolas possuem diversos recursos pedagógicos que podem ser usados para propiciar ao aluno maior compreensão sobre os conteúdos estudados e, de maneira mais interessante, como, por exemplo, TV, rádio, televisão, computadores etc. Porém, para utilizá-los, é necessário que a escola disponibilize esses recursos e que o professor tenha conhecimento de como estes aparelhos funcionam e que estabeleça objetivos bem definidos para o desenvolvimento da aula, para que os alunos não se dispersem.

Com base no que vem sendo discutido, Aquino (2003, p. 62) enfatiza que:

[...] para os alunos, a sala de aula não é tão atrativa quanto os outros meios de comunicação, e particularmente o apelo da televisão. Por isso, a falta de interesse e apatia em relação à escola. A saída, então, seria ela se modernizar com o uso, por exemplo, de recursos didáticos mais atraentes e assuntos mais atuais.

Alguns autores também se expressam a esse respeito. Vasconcellos (2000), por exemplo, assinala que o desinteresse pela escola vem de casa, pois os pais não colocam limites em seus filhos e não os ensinam sobre a importância da educação em suas vidas. Para Tapia (2004), o autoritarismo do professor pode desestimular a vontade do aluno nos estudos. Assim,

há uma falta de interesse do professor em elaborar aulas mais dinâmicas com recursos pedagógicos diferenciados em razão do comportamento do educando, que provoca nele o desinteresse em ensinar de maneira inovadora e atrativa. De acordo com Pimenta (2004, p. 64),

[...] esses alunos são sujeitos históricos e contextualizados, com características e especificidades próprias, a serem conhecidas no processo de efetivação do ensino e da aprendizagem. Na maioria das vezes, estão muito distantes dos alunos idealizados que gostaríamos de encontrar em sala de aula.

Outro fator que está relacionado ao desinteresse do aluno muitas vezes deriva da dicotomização entre “aluno” e “sujeito discursivo”. Dessa forma, o aluno percebe a situação artificial de escrita a que está submetido e não apresenta interesse em participar do jogo da escrita. Lerner (2002) destaca, ainda, que a fragmentação e a simplificação dos conteúdos ensinados a respeito da leitura e da escrita perdem sua identidade e, ao serem ensinados separadamente, a compreensão dos conteúdos não traz sentido e dificulta a aprendizagem.

A professora “B” descreve que alguns alunos não estão alfabetizados ou que acabaram de se alfabetizar e apresentam muita dificuldade ao escrever. Também comentou algo que foi presenciado na observação em sala de aula: alguns alunos são indisciplinados e atrapalham a maioria das aulas, mas quando ela diz que vai levá-los para a Diretoria, eles se acalmam. Em face desta atitude, percebe-se que a professora apresenta dificuldade em exercer sua “autoridade” na sala de aula, tendo que recorrer à gestão da escola. Segundo Vasconcellos (1997, p. 248),

[...] é preciso que o professor supere o medo de exercer a autoridade; muitas vezes, isto ocorre em função do medo de entrarem em conflito com os alunos, da eventual falta de apoio da escola diante de algum confronto com os pais ou ainda de ser “problema” para a escola.

4.3.3 Categoria 3: Definição e Trabalho com o gênero fábula

Essa seção apresenta as respostas das professoras sobre as dificuldades encontradas para o ensino do gênero fábula, bem como sobre o conhecimento que possuem a respeito desse gênero. Traz, ainda, as impressões que as docentes possuem sobre as dificuldades dos alunos na escrita de textos.

As duas professoras apresentaram opiniões diferentes a respeito das dificuldades para ensinar a produzir o gênero textual fábula, e os argumentos para suas respostas foram baseados na realidade da sua sala de aula.

A professora “A” respondeu que a culpa é dos alunos, que não aprendem por falta de interesse, porque, segundo ela, a fábula é um gênero fácil. Como já foi discutido anteriormente, a falta de interesse pode ser decorrente de várias situações, como por exemplo, desestrutura familiar, problemas de aprendizagem, autoritarismo do professor etc. Cada aluno tem sua especificidade e, para que consiga se desenvolver no ambiente escolar, é necessário sanar suas dificuldades e, às vezes, de forma individual.

Os alunos do 3º ano tiveram defasagem de conteúdo em razão da constante troca de professores, e a maioria desses alunos estão na sala da professora “A”. Todavia, nada disso foi levado em consideração na resposta dessa docente. Nas observações percebe-se que a maioria dos alunos tem dificuldade com a leitura e a escrita.

A professora “B” aborda uma questão interessante em relação à fábula: para alguns dos alunos, a característica principal desse gênero está relacionada à moral e aos valores que são transmitidos, porém poucos alunos identificam essa particularidade e não a associam ao gênero fábula. No 4º ano, os alunos já estão maiores e seria esperado que conseguissem aprender com mais facilidade os valores ensinados na fábula, por meio da moral.

Na 8ª pergunta, as duas professoras conseguiram definir e caracterizar o gênero textual fábula, demonstrando que têm domínio do conteúdo ensinado, mas não relataram que a moral pode estar implícita ou explicitamente na fábula. Apesar de não mencionarem a existência dessas duas formas de moral na fábula, foi possível verificar, por meio de observações em sala de aula, que isso foi ensinado aos alunos.

Nesta perspectiva, Rosa (1999, p. 204) salienta a importância de o professor se preparar para ministrar os conteúdos específicos, de maneira que o aluno entenda o que está sendo ensinado, utilizando técnicas diferenciadas a fim de possibilitar que a aprendizagem ocorra. “[...] o Professor deve ter o domínio de várias técnicas que possibilitem a apresentação e o desenvolvimento dos conteúdos a serem ministrados de forma eficiente”.

Em relação à pergunta 9 (Quais são as principais dificuldades que você nota que seus alunos apresentam na hora de produzir textos, em especial os textos do gênero fábula?), as professoras relatam dificuldades parecidas, como aquelas relacionadas ao erro ortográfico e à estruturação textual. A professora B foi mais específica, comentando sobre a dificuldade da paragrafação e do uso do discurso direto. Provavelmente, essas são algumas das dificuldades que os alunos vêm trazendo no decorrer dos anos iniciais.

De acordo com Praxedes et al. (2010),

Os conhecimentos que os alunos construíram em sua vida escolar, muitas vezes não são compatíveis com a série na qual eles se encontram. A falta de aprofundamento desses conhecimentos dificulta o acompanhamento das atividades escolares e a relevância no ensino. (PRAXEDES et al., 2010, p. 4).

A respeito da ortografia, Morais (2002) afirma que, às vezes, os professores dão “tarefinhas” que não fazem os alunos refletir sobre a ortografia, que levam apenas o professor a analisar se os educandos estão escrevendo corretamente, como, por exemplo, os ditados, as cópias, as atividades de preencher as lacunas com as letras ou sílabas. Nem sempre são ensinadas as regras ortográficas e alguns alunos memorizam como as palavras são escritas.

Os erros ortográficos podem ser vistos pelos professores como falta de atenção e acabam dando mais importância a esses erros do que ao desenvolvimento da produção de texto dos alunos. Morais (2002, p. 18) afirma que “[...] a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico: deixando-se impressionar pelos erros que o aprendiz comete, muitos professores ignoram os avanços que ele apresenta em sua capacidade de compor textos”.

De acordo com Silva (2010), a pontuação pode ser ensinada de acordo com o gênero textual, pois alguns deles apresentam suas particularidades, como, por exemplo, as fábulas que exploram mais os sinais de dois pontos, travessão, ponto de exclamação e interrogação, aspas e reticências, assim como o ponto final e vírgula, que tende a aparecer em todos os tipos de textos.

4.3.4 Categoria 4: Recursos didáticos, correção e avaliação das produções textuais

As respostas apresentadas pelas docentes a respeito do material e dos recursos didáticos utilizados e da correção e avaliação das produções dos alunos são abordadas nesse item.

Ao responder à 10ª pergunta (Você tem à sua disposição materiais [livros, dicionários etc] ou outros recursos que facilitam a sua ação pedagógica na área de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, especifique.), as professoras mencionaram somente o livro didático do 4º ano e os materiais que estão disponíveis em sala de aula, não informaram se, na Biblioteca ou em outro lugar da escola, há algum acervo diferenciado para ser consultado. Também não comentam a possibilidade de irem à Biblioteca com os alunos e de realizarem atividades na sala de informática, onde todos os professores têm, pelo menos, um dia da semana reservado.

Com base nessas respostas, constatou-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, os recursos usados são dicionário, livro didático, textos, atividades da internet, leitura deleite no início da aula etc.

A professora “A” comentou que o livro didático não aborda todos os conteúdos do 4º ano e que ela precisa procurar suas atividades na internet, realizar troca de atividades com outros professores, pesquisar em outros livros didáticos etc. Como material disponível,

ressaltou apenas os dicionários diferenciados que estão na sala de aula. Geralmente, os livros que contêm todos os conteúdos de Língua Portuguesa que serão ensinados durante o ano letivo são apostilados e elaborados pela instituição escolar ou a escola escolhe o material didático que irá adotar. Este tipo de estratégia pode ser encontrado em escolas particulares.

De acordo com Praxedes et al. (2010, p. 4-5),

Análises revelam que a desestimulação dos docentes reflete no processo de ensino/aprendizagem. Atualmente, os docentes se queixam da falta de interesse dos alunos com a aprendizagem, a falta de compromisso com as atividades escolares e fundamentalmente a participação assistida da família. Consequentemente tais fatores têm refletido na aprendizagem do discente. Esses fatos contribuem na maioria das vezes com um processo de ensino ineficiente e baixo rendimento escolar por parte dos alunos.

A professora “B” comenta sobre a leitura deleite e ressalta que, por meio da leitura e dos gêneros trabalhados, os alunos conseguem identificar o gênero do livro que leram.

Sobre a pergunta 11 (Como você corrige as produções textuais dos alunos? Reescrita coletiva, correção individual?), a professora “A” descreveu uma correção interessante que pode ser realizada individualmente, que ela possivelmente fazia nos anos anteriores, mas que, em virtude do número de alunos (27) na classe desse ano, não se tornou mais viável. Para realizar a correção coletiva, é escolhido o texto de um aluno, escrito na lousa ou projetado e, ao lado, são identificados os erros e realizada a correção.

A professora “B” havia dado como atividade a produção de texto individual, comentando como faria a correção coletiva com os alunos, usando o mesmo método adotado pela professora “A”. Não foi comentada a possibilidade de realizar a correção individual.

Por meio da correção individual, as professoras poderiam identificar erros que são específicos de cada aluno e, ao fazer isso, daria a ele a possibilidade de reconhecer suas dificuldades e melhorá-las na reescrita textual. As correções coletivas podem contribuir para tirar as dúvidas generalizadas da classe, porém as peculiaridades das dificuldades de certos indivíduos podem continuar nos próximos anos e atrapalhar seu desenvolvimento com relação à produção de texto.

Em razão do tempo reduzido para ensinar todos os conteúdos programados e por causa do excesso de alunos nas salas de aula, nem sempre é possível sanar as dificuldades individuais dos alunos. Segundo Lerner (2002),

A pressão do tempo é um dos fenômenos que, na instituição escolar, marca de forma decisiva o tratamento dos conteúdos. Os conteúdos são ensinados e não podem ser aprofundados, pois caso contrário não dará tempo de estudar os demais assuntos da

grade curricular. O conhecimento vai se distribuindo através do tempo, e essa distribuição faz com que adquira características particulares, diferentes das do objetivo original. (LERNER, 2002, p. 34).

É importante lembrar também que, de acordo com Costa Val et al. (2009, p. 64), “O conhecimento e as habilidades necessárias para a produção escrita formal são adquiridos progressivamente e, por isso, exigem tempo e planejamento sistemático por parte da escola”.

Sobre a pergunta 12 (Como você avalia as produções textuais dos alunos? Quais critérios estabelece, observando o ensino do gênero fábula? Exemplifique.), as duas professoras comentaram que os critérios para correção de produção de texto são determinados pela da Secretaria Municipal da Educação de Marília e são utilizados pelos professores, mais especificamente dos 3º, 4º e 5º anos. Estes critérios de correção descrevem especificadamente o que deve ser observado e corrigido na produção textual.

No que diz respeito à correção de textos, vários autores (SERCUNDES, 1997; ROCHA, 2002; JOLIBERT, 1994) discorrem sobre a importância da reescrita para que o aluno consiga melhorar seu texto, aperfeiçoando suas ideias, identificando seus erros e tornando seu discurso mais adequado à situação comunicativa.

Segundo Fiad (2009, p. 148), “[...] o termo reescrita refere-se principalmente ao conjunto de modificações estruturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal”. Por meio da reescrita, o texto é reestruturado de acordo com as normas linguísticas da Língua Materna, possibilitando ao aluno identificar a sua dificuldade baseando-se na correção do professor.

Ao se escrever um texto, independentemente do assunto, é necessário ter em mente o que se deseja escrever e qual será o interlocutor. A leitura possibilita adquirir conhecimento acerca do assunto sobre o qual se pretende escrever. Geralmente, o professor disponibiliza conteúdos que favoreçam a ampliação do conhecimento sobre o assunto

Koch (1989) define que a diferença entre escrever frases e textos não se resume na quantidade de palavras, mas está relacionada à qualidade dos conteúdos escritos. Nesta perspectiva, é fundamental que se possibilite aos alunos conhecimento sobre o assunto que será escrito ou a ampliação deles. A reescrita oportuniza ao educando a possibilidade de melhorar sua escrita, assim como, por intermédio do professor, identificar seus erros e aprender, por meio de reformulação de texto, a autocorreção.

Baseado neste aspecto, pode-se entender que a reescrita de texto é um fator relevante para o aprimoramento da produção textual. Ao realizar esse exercício, o aluno toma consciência do que está inadequado e busca melhorar a maneira de reformular suas ideias para

serem escritas. Porém, algumas dessas inadequações estão relacionadas com a estruturação do texto, coesão, coerência, gramática etc.

O termo “reescrita textual” também pode ser usado por alguns autores como sinônimo de reestruturação textual e refacção de texto. Os PNCs (BRASIL, 1997, p. 78) também informam como deve ser realizada a refacção e quais as vantagens de fazê-la para a aprendizagem do aluno:

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

Seguindo essa linha de raciocínio, Marcuschi (2008) complementa a ideia e discute a respeito da reescrita da produção de texto, ressaltando que sua elaboração é um processo que antecede o trabalho final. Assim, antes de dar um texto como concluído, é necessária a realização de algumas revisões, as quais englobam as estruturas gramaticais, coesão, coerência, entre outras. Às vezes, é preciso reescrever, retirar ou aperfeiçoar alguns trechos.

Essa atividade possibilita ao aluno identificar seus erros e melhorar sua escrita. Ao reformular um texto, podem ser realizadas algumas atividades epilinguísticas, com o intuito de reformular aspectos relacionados à coesão e coerência, entre outras. Nessa perspectiva, ao determinar quais são os problemas na escrita apresentados pelo educando, o professor, como mediador, deve orientá-lo trabalhar com o motivo que impossibilita sua aprendizagem relacionada à produção textual.

Cabe ao professor a responsabilidade de ensinar seus alunos a elaborar um texto e, mais do que isso, é essencial desenvolver neles a consciência do processo (LANDSMANN, 2012). O sujeito deve ter a consciência do processo de escrita, pois ajuda na dinamização dos fatores necessários à escrita do texto como unidade concreta de interlocução (GERALDI, 1997). Para que isso ocorra, é necessário: utilizar-se de um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos; ampliar o conhecimento sobre os assuntos relacionados à discussão do tema estudado, aos recursos lingüísticos, à estrutura textual etc.; diagnosticar as dificuldades da produção textual para que seja realizada a reescrita, a fim de possibilitar a reestruturação textual para que o aluno identifique e corrija seus erros.

Vale salientar que, em algumas ocasiões, os alunos fazem a reescrita sem refletir sobre as inadequações de suas produções textuais, passando a limpo sua produção de texto e reproduzindo as correções realizadas pelo professor. Isso pode acontecer quando o professor não mostra ao aluno quais são as inadequações que ele cometeu e como podem ser corrigidas.

A reescrita possibilita que o texto seja melhorado e que as ideias sejam aprimoradas, para que o leitor consiga compreender, de maneira clara, a mensagem que está sendo transmitida. Assim, o professor que ensina o aluno a produzir texto também deve compreender quais são os objetivos da reescrita e sua importância para ensinar, utilizando uma metodologia que possibilite melhor entendimento e atividades específicas para a aprendizagem. Ela também pode partir de apontamentos específicos que o professor queira ensinar, como, por exemplo, o professor focar sua correção nas estruturas textuais e na ortografia. Os alunos irão fazer a reescrita do texto direcionando seu olhar para essas questões.

Um dos fatores importantes pelos quais a reescrita textual é usada na escola pelos professores, principalmente pelos de Língua Portuguesa, está relacionado à revisão de ideias e correção de textos inadequados. Partindo desse pressuposto, cabe ao professor elaborar meios para que esses objetivos possam ser alcançados, não precisando necessariamente trabalhar com todos os requisitos da correção textual de uma vez, mas, aos poucos, proporcionando a reescrita do texto e ajudando o aluno a aprimorar seus conhecimentos, nos pontos que apresenta dificuldades.

4.3.5 Categoria 5: Aprimoramento da prática pedagógica – leitura e produção de texto

A seguir, são apresentadas as respostas das docentes sobre o que consideram relevantes para o aprimoramento de sua prática pedagógica.

As professoras descreveram a importância do estudo pessoal. Porém, a professora “A” comenta que a escola poderia proporcionar aos educadores oficinas e momentos de troca de experiência com outros professores.

A professora “B”, em sua resposta, contradiz a outra professora ao destacar as capacitações que são oferecidas no HEC (Horário de Estudo Coletivo), uma vez por semana, nas escolas, com duração de duas horas; os encontros na Secretaria Municipal da Educação; e cursos que provavelmente são oferecidos em outras instituições de ensino no decorrer do ano.

A professora “A” talvez não considere as reuniões do HEC como um curso de capacitação que poderia aprimorar a sua prática como docente porque não estaria sendo algo

específico para o 4º ano. Nessas reuniões, geralmente, são discutidas as diretrizes curriculares, propostas pedagógicas, análise de avaliações diagnósticas que são realizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos, formação continuada, troca de experiências dos professores, acompanhamento das atividades dos docentes etc.

O ensino nos anos iniciais possui vários conteúdos que, para serem ensinados, os professores devem ter conhecimento para transmiti-los e, em muitas ocasiões, há necessidade de aprimorar as informações sobre alguns conteúdos para que ele ocorra de maneira eficaz. Assim, como descreve Freire (1996, p. 16), “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, o estudo pessoal faz parte da formação do professor, por meio dele é possível direcionar o seu aperfeiçoamento.

A pesquisa tem como objetivo analisar o ensino da produção de texto do gênero narrativo fábula. O estudo pessoal do professor pode possibilitar que seu conhecimento seja aprofundado sobre diversos assuntos que tenha que ensinar e, por meio dele, sanar as dificuldades que possam aparecer durante esse percurso no processo de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, Vaillant e Marcelo (2012) enfatizam que, para ensinar, é essencial ter domínio da matéria que leciona, pois, o professor deve adaptar os conhecimentos aos alunos e à escola se for necessário, para isso é de suma importância que ele adquira conhecimentos voltados a técnicas didáticas, planejamento de ensino, cultura social e influências do contexto social, etc.

4.4 Análises de produções textuais

As produções textuais dos alunos foram consideradas adequadas ou inadequadas, de acordo com as indicações das professoras, que utilizaram como parâmetro para corrigi-las os Critérios para Correção de Texto da Secretaria Municipal da Educação de Marília.

Os critérios (Quadro 17) são compostos por dez itens que devem ser analisados nas produções textuais dos alunos dos 3º, 4º e 5º anos.

Quadro 17 - Critérios para correção de texto do 4º ano

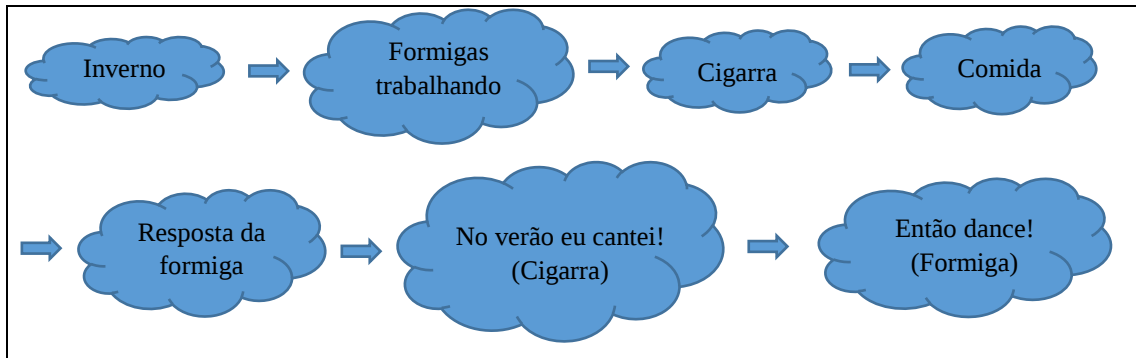
ITENS	O QUE CONSIDERAR
1 - Título	Letra maiúscula; pontuação adequada, título relacionado ao tema.
2 - Proposta	Tempo cronológico; elaboração de enunciado, pessoa do texto; concordância nominal; ambiente – contexto; compreender e aplicar conceitos sobre a característica do gênero textual; apresentação e organização de ideias; gênero (tipos).
3 - Estrutura	Silhueta mais a estrutura interna; consolidar os elementos organizacionais de acordo com o tema.
4 - Coesão	Indícios formais da língua; marcas linguísticas; relação semântica; ligações entre partes; elementos de coesão; as elipses; coesão lexical; recursos coesivos; emprego de concordância correta (verbo com o sujeito).
5 - Coerência	Coerência global relacionada à harmonia do texto; compreensão, continuação de sentido, relação entre as partes do texto; comunicação de ideias.
6 - Vocabulário	Campo lexical; campo semântico; adequação vocabular ao contexto, à situação de comunicação, ao interlocutor, ao ponto de vista e ao tema.
7 - Paragrafação	O parágrafo que indica o discurso direto; explicação da fala do personagem, após a fala, letra maiúscula, pontuação no interior do parágrafo; divisão das ideias de acordo com a distinção do parágrafo.
8 - Ortografia	Regularidades contextuais; transcrição da fala; nasalização; sílabas não canônicas.
9 - Pontuação	Discurso direto com a fala da personagem, verbo de elocução, dois pontos, indicação da fala com travessão e com aspas; ponto final e de interrogação no final da fala, ponto final, vírgula e enumeração.
10 - Apresentação	Letra legível; não ultrapassar as margens, evitar confusão entre apresentação e estrutura, espaços em branco, estrutura visual: divisão obrigatória de textos; excesso de rasuras; clareza na identificação dos sinais de pontuação e outros sinais gráficos.

Fonte: Critério para correção de texto estabelecido pela Secretaria Municipal da Educação (MARÍLIA, 2015).

Os textos que foram analisados são as primeiras produções textuais (Quadros 19 e 20) realizadas pelos alunos dos 4º anos das professoras pesquisadas.

A proposta de produção da professora A: Reescreva a fábula “A cigarra e a formiga”. Como apoio foi feito o esquema expresso no Quadro 18 e apresentado anteriormente neste estudo.

Quadro 18 - Esquema de produção textual: Fábula “A cigarra e a formiga”



Fonte: Cópia da lousa, professora “A” (2015).

4.4.1 Produções textuais adequadas do gênero narrativo fábula - Professora A

Quadro 19 - Produção de texto 1 Adequada - “A cigarra e a formiga”

A cigarra e as formigas
Num dia frio de inverno as formigas estavam trabalhando de repente apareceu uma cigarra. - Pufavor medem um pouco de comida, estou com muita fome. - Mas porque não recolheu comida no verão. - Não tive tempo pois passei o verão cantando. - Bom se passou o verão cantando então dance. – disseram as formigas dando risada. Moral: os preguiçosos colhem o que merece

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

Quadro 20 - Produção de texto 2 Adequada - “A cigarra e a formiga”

A cigarra e a formiga
Num belo dia de inverno as formigas estavam trabalhando, de repente uma cigarra esfomeada pediu comida e disse: - Pofavor formiguinhas me de um pouco de trigo estou com fome, acho que vou morrer! As formigas pararam de trabalhar e perguntou: O que fez no inverno no lembro de guardar comida? - No veram eu cantei. – disse a cigarra. Pois então dance agora no veram! E voltaram a trabalhar dando risada. Moral: Os preguiçosos colhem o que merece.

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

1 - Título: Nas duas produções textuais pode-se verificar que os alunos colocaram o título, escrevendo a primeira letra maiúscula e as demais minúsculas e que está relacionado ao tema proposto. No 1º texto (Quadro 19), o título e a história estavam com o substantivo “formigas” escrito no plural, porque o aluno, ao escrever, passa a impressão de que estava falando com mais de uma formiga. Porém, no 2º texto (Quadro 20), a mesma palavra se encontra no título

no singular e na história foi usado no plural. Nos dois textos, ao escrever sobre a conversa da cigarra com as formigas, o aluno se refere a mais de uma, como se todas falassem a mesma frase juntas.

2 - Proposta: Os alunos demonstraram que entenderam a atividade proposta ao produzirem textos que apresentam várias características do gênero narrativo fábula, como, por exemplo, o texto curto, narração, diálogo e a moral ao término da história. Nesta perspectiva, Perfeito, Nantes e Ferragini (2011, p. 4) definem o conteúdo temático das fábulas:

O conteúdo temático das fábulas é variado, mas consiste na veiculação de valores morais. Em termos de construção composicional, o gênero apresenta os elementos básicos da narrativa (fatos, personagens, tempo e lugar), organizados na seguinte estrutura: apresentação do contexto da situação (a exibição da personagem, e, raramente, do espaço e do tempo, a não ser o textual); a ação (surge um conflito para desequilibrar a situação inicial); um momento máximo de tensão – clímax – e, por fim, a resolução do conflito. Pode ser finalizada com a apresentação explícita da moral, ou esta pode aparecer implícita no texto.

3 - Estrutura: Os textos iniciam com a fala do narrador e depois com o diálogo dos personagens, que resolvem uma situação de conflito. As frases começam com parágrafo, terminam com ponto final ou dois-pontos. Nos diálogos foi utilizado o travessão no início das frases.

4 - Coesão: De acordo com os critérios da Secretaria Municipal da Educação de Marília, os casos de concordância verbal e nominal entram no item “coesão”. Os parágrafos estão interligados, uma frase dá continuidade a outra. Ao ler a fábula, é possível entender a história. Segundo Antunes (2005, p. 48), “[...] a função da coesão é exatamente a de promover a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca o fio da unidade que garante a sua interpretabilidade”.

No entanto, na 1ª produção, no 2º, 3º e 4º parágrafos, os diálogos não estão marcando qual personagem está falando, mas é possível compreender, pelo contexto, a quem se refere cada fala.

O aluno explorou vários recursos coesivos, usa conectivos temporais como “de repente”, de oposição, como, “mas”, de explicação, tais como, “pois”, e “porque”, e o conectivo “então”, que estabelece uma ideia de consequência.

Neste texto também pode-se notar que, no 1º parágrafo “as formigas estavam”, o aluno faz a concordância, mas comete um erro de ortografia ao sinalizar a nasalização: fica em

dúvida entre “estavam” (com M) e “estavão”. No 2º parágrafo “Pufavor medem um pouco de comida”, erro de concordância verbal. As palavras “Pufavor” (Por favor) e “medem” (me deem) estão hipossegmentadas.

No 2º texto, os diálogos estão identificando a fala de cada um dos personagens. O aluno faz uso de recursos coesivos, como, por exemplo, “de repente”, “pois” e “e”, a fim de sinalizar as relações de tempo, explicação e adição, respectivamente. No 3º parágrafo “As formigas pararam de trabalhar e perguntou”, apresenta erro de concordância. Apresenta erros de ortografia ao sinalizar a nasalização: fica em dúvida entre veram (com M) e verão. 5º parágrafo “No veram eu cantei”, 6º parágrafo “Pois então dance agora no veram!”.

5 - Coerência: A 1ª produção de texto não apresenta qual personagem está falando. No entanto, em algumas frases, pode-se compreender o contexto da fábula. Na 2º, o aluno também não faz referência a quem está falando nos diálogos e faz confusão com as estações do ano, porém, é possível entender a ideia central do texto. No 4º e 5º parágrafo o aluno se confundiu em relação às estações do ano. Os textos foram escritos em linguagem coloquial. De acordo com Massini-Cagliari (2001, p. 48), a coerência pode ser conhecida como interpretabilidade, sendo necessário ter um conhecimento linguístico.

Uma vez que a coerência de um texto também pode ser entendida como um princípio de interpretabilidade, o conhecimento linguístico é condição inicial para se conseguir interpretar um texto, já que, sem conhecimento da estrutura morfofonológica, sintática, semântica e pragmática da língua em que foi produzido o texto, sua interpretação é impossível.

6 - Vocabulário: Os alunos reproduzem no texto sua fala, a linguagem coloquial, no 2º texto encontra-se a palavra “fome” e sua derivação esfomeada. Dessa forma, demonstra que a criança possui conhecimento para utilizar adequadamente o processo de derivação parassintética, na formação de novas palavras.

7 - Paragrafação: As produções textuais apresentam corretamente o recuo de parágrafo, as frases começam com letra maiúscula, todavia, as pontuações não estão adequadas. De acordo com a progressão textual as ideias estão bem divididas e os parágrafos bem organizados, de acordo com a progressão textual.

O 1º texto foi elaborado com aspectos do discurso direto, com travessões que reproduzem a fala dos personagens, porém, o aluno não coloca dois-pontos na frase para indicar que irá iniciar um diálogo. O 2º texto também apresenta características do discurso

direto com dois-pontos, travessões, interrogação e sem a participação do narrador nas falas. No entanto, no 4º e no 6º parágrafo, na fala do personagem não foi colocado o travessão.

8 - Ortografia: Foram encontrados os seguintes erros ortográficos:

- 1º texto: estavam – estavam/ derepente - de repente/ Pufavor – Por favor/ medem – me deem/ preguiçosos – preguiçoso/ colhen – colhem.
- 2º texto: pedio – pediu/ Pofavor – Por favor/ morer – morrer/ gardar – guardar/ veram – verão.

Ao analisar esses erros ortográficos verificou-se que alguns deles estão relacionados à fonética das palavras, já que os alunos escrevem da maneira como falam, por exemplo: estavam, pufavor, medem, pedio, pofavor e veram.

Neste sentido, Massini-Cagliari (2001, p. 29) explica que, “[...] as regras da língua, que estruturam a fala, também estão presentes na escrita. O que acontece é que a escrita tem uma maneira própria de representar a fala, em que não basta fazer uma transcrição fonética”. Nesta perspectiva, Morais (2002, p. 30) enfatiza que “[...] é o contexto dentro da palavra, que vai definir qual letra (ou dígrafo) deverá ser usada”. Por exemplo, os erros como uso de g/gu em palavras como “pregiçosos”, “gardar”; de l/lh em palavra como “colhen” e r/rr como em “morer”.

9 - Pontuação: O 1º texto está escrito com as características do discurso direto. Identificou-se a ausência da vírgula nos seguintes parágrafos: no 1º, antes da palavra “derepente”; no 3º, depois de “mas”; no 4º, antes de “pois”; e o ponto de exclamação no 5º parágrafo. Antes das falas dos personagens não há os dois-pontos e as aspas, somente o travessão no início do parágrafo. O aluno pontuou adequadamente as frases declarativas.

O 2º texto também apresenta os aspectos do discurso direto. No 1º parágrafo a vírgula foi colocada antes da palavra “de repente” e dois-pontos no final da frase. O 2º parágrafo inicia com travessão e sem aspas, porém não há vírgula depois da palavra “pofavor”. O 3º parágrafo termina com dois-pontos indicando que o 4º parágrafo se iniciará com travessão e aspas mostrando a fala do personagem, mas essa pontuação não se encontra nele. No 6º parágrafo faltaram o travessão e as aspas no início da frase e a vírgula após a palavra “pois”.

10 - Apresentação: A apresentação das duas produções textuais segue os critérios estipulados. Foram escritas com letra legível, não havendo rasuras nos textos e nem espaços em brancos.

4.4.2 Produções textuais inadequadas do gênero narrativo fábula - Professora A

Quadro 21 - Produção de texto 1 Inadequada - “A cigarra e a formiga”

A cigarra e a formiga
certa vez A formiga e a cigarra les gostaram de geco e A formiga gosto de canta e a cigarra dança elo trabialho todos os dias lea trabialhava a formiga não quera trabalha Hoje porque estavia cançoda e A cigarra Bateu na porta e lea Respondeu quem é eu A cigarra eu Estou com fone ou acho que viou morrer e A formiga foi correndo e munto, cansada e Abie a porta e eu disse dexo morar com você e Respondeu: sim e claro é lees dormiu e viveran felizes paras

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

Quadro 22 - Produção de texto 2 Inadequada - “A cigarra e a formiga”

DENAFOTOE NA E OENAE O E GISOK DE REGOLAE N EGEJOE REOEOE OE NAESETO EE OEOTRO ERGEIOSOENA JOTSO E ANOENAT ESOENTOF RT NAESE

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

O aluno que redigiu a 2ª produção textual (Quadro 21) se encontra na fase pré-silábica e, de acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), nesta fase, denominada como grafismo primitivo, a criança utiliza números, bolinhas e letras misturados na escrita. Ao escrever algumas palavras, associa o tamanho dos animais, objetos, pessoas, etc que elas representam com a quantidade de letra a ser composta a palavra. Desse modo, por exemplo, a palavra elefante, por se tratar de um animal grande, é escrita com mais letras, ao passo que a palavra formiga é apresentada com poucas porque ela é pequena.

Ao ser solicitado que a criança escreva uma palavra, ela tende a fazer uso das letras do seu nome como modelo, percebe que cada coisa tem uma maneira diferente de ser escrita e utiliza uma letra para representar cada sílaba. Nesta fase, o aluno também apresenta a hipótese qualitativa, na qual uma palavra não pode ser escrita com menos de três letras e, por esse motivo, entra em conflito ao ter que escrever uma palavra monossílaba.

Cabe assinalar, aqui, a impossibilidade de analisar a segunda produção textual (Quadro 22), pois, além de não atender aos critérios de análise propostos pela Secretaria Municipal da Educação não há elementos que lhe conferem textualidade.

A junção das letras dá a entender que o aluno formou palavras e construiu um parágrafo, porém, não é possível compreender o que foi escrito. De acordo com Barros (2005) “Um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que dele faz um todo de sentido, e como um objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (BARROS, 2005, p. 7). A produção textual do aluno não

corresponde ao que foi destacado pela autora, já que não há estruturação e nem o destinatário consegue compreender o que foi escrito. Por esse motivo, talvez fosse o caso de considerar que o que foi escrito é um não texto.

A existência do não texto é discutida por vários autores. Koch e Travaglia (2006) citam alguns estudiosos como Marcuschi (1983) e Dressler (1974) que descrevem o “não texto” como textos incoerentes, que não possuem sequência linguística e aos quais não é possível atribuir um sentido. Charolles (1978), por sua vez, enfatiza que não foi criada uma regra para se julgar o que seja um texto considerado de boa formação. Para o autor, textos bem formados devem considerar: o produtor, o receptor e a situação.

A seguir, inicia-se a análise do primeiro texto.

1 - Título: No 1º texto o título inicia-se com a letra maiúscula. O título está relacionado ao tema da fábula.

2 - Proposta: Na 1ª produção de texto localizou-se alguns indícios da realização da proposta. A fábula foi escrita, mas em vez de ser colocada a moral no final da história o aluno escreveu “viveram felizes paras”, esse trecho indica uma das características dos contos de fadas. Em face disso, pode-se perceber que a fábula “A cigarra e a formiga” foi aprendida, no entanto, não ficou claro quais eram as características desse gênero.

3 - Estrutura: No 1º texto a estrutura não está adequada: há apenas um parágrafo, a frase começa com letra minúscula, no meio da frase são encontradas letras e palavras que começam com letra maiúscula, não existe nenhum tipo de pontuação.

4 - Coesão: Na 1ª produção algumas palavras estão interligadas e outras escritas incorretamente, não permitindo a compreensão de pequenos trechos. A linguagem coloquial também se encontra presente. O aluno utiliza poucos recursos coesivos, como, por exemplo, no caso de coesão referencial, há a retomada de palavras como “cigarra” e “formiga” por meio do pronome pessoal do caso reto “ela”, que, no texto, aparece grafado como “elo” e “lea”; também utiliza o pronome “elas” para se referir à formiga e cigarra, grafado como “les” ou “lees”. No caso de coesão sequencial, usa conectivos como: “porque”, estabelecendo ideia de causa/explicação, conforme se observa na frase “a formiga não quer trabalhar Hoje porque estava cançoda”; também utiliza exaustivamente a conjunção aditiva “e”, a fim estabelecer relação de adição entre as ideias do texto.

5 - Coerência: O 1º texto é composto por um único período, porém, esse apresenta várias orações com ideias incompletas que não possibilitam a compreensão de alguns momentos ocorridos na fábula, a frase passa várias informações inacabadas. Por exemplo: “certa vez A formiga e a cigarra les gostaram de geco e A formiga gosto de canta e a cigarra dança [...]”. “Respondeu: sim e claro é lees dormiu e viveran felizes paras.”

6 - Vocabulário: No 1º texto verificou-se que o aluno apresenta dificuldade em produzir a fábula, não utiliza sinônimos com possibilidade de contar a história com outras palavras sem modificar a ideia original, repete várias vezes as palavras “formiga, cigarra e trabalha”, transmite poucas e confusas informações.

7 - Paragrafação: No texto 1, o aluno constrói um longo parágrafo narrativo, mas não pontua e nem estabelece relações adequadas entre as frases. Também não faz uso do discurso direto.

8 - Ortografia: Na 1ª produção textual foram encontrados erros relacionados à transcrição da fala, “dexo – deixo”; mistura de letra maiúscula e minúscula na mesma palavra, “Abie – abrir” e erros ortográficos, “elo/lea – ela”; “trabialhava – trabalhava”; “quera – queria”; “estavia – estava”; “caçoda – cansada”; “fone – fome”; “viou – vou”; “munto – muito”; “lees – ele”; “viveran – viveram”.

9 - Pontuação: Ao analisar o texto 1 percebe-se que a falta de pontuação dificulta a compreensão de ideias, o aluno faz uso inadequado de dois-pontos, essa é a única pontuação que aparece. Torna-se difícil identificar quais são as falas dos personagens e do narrador.

10 - Apresentação: O texto 1 é composto de período, sendo redigido com letra legível tornando possível a compreensão do que estava escrito.

4.4.3 Produções textuais adequadas do gênero narrativo fábula - Professora B

A professora B solicitou que os alunos escolhessem a fábula “A cigarra e a formiga” ou “O leão e o ratinho”, para realizarem a produção textual.

Quadro 23 - Produção de texto 1 Adequada - “O leão e o ratinho”

O leão e o ratinho
No um belo dia o rei dos animais, era o leão ele caçava por todo lado e quando não achava nada ele sempre pedia para algum animal: - Vá caçar alguma coisa para eu comer ou uma frutinha ou um animal - e eles sempre obedeciam porque sempre que o leão pedia alguma coisa o leão sempre dava para os outros. Dias depois o leão estava muito cansado e precisava descansar, até que o rei dos animais achou uma boa árvore e adormeceu. Tempo depois os ratinhos, correndo pela floresta passaram por cima do leão, porque o gato estava correndo atrás ratinhos o gato quase pegou um mas o leão acordou porque os ratinhos estavam correndo o gato foi embora, mas um ratinho ficou preso dentro da pata do leão e o ratinho disse: - Por favor... por favor... por favor me deixe sair eu tenho cinco filhos e uma esposa. O leão ficou com muita dó porquê ele não iria comer e sim só esmagar, o ratinho disse: - Eu vou fazer a mesma coisa quando você precisar. No dia seguinte o leão andando tranquilo quando pisou em uma armadilha dos caçados! - Ai de mim, os caçados vão me matar para comer, e agora quem podera me defender – disse o leão. - Eu o ratinho. - Mas o que você fará por mim. - Hum... já sei vou roer a rede. O ratinho roeu a rede o leão se soltou e os dois sempre tiveram várias aventuras um ajudando o outro. Moral: Uma boa ação ganha outra.

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

Quadro 24 - Produção de texto 2 Adequada - “A cigarra e a formiga”

Cigarra e a Formiga
Um belo dia existia um formigueiro em um bosque. Em uma árvore vivia uma cigarra que so cantava. Um dia as formigas trabalhavam e a cigarra so cantavam e dançavam. No dia seguinte observou as formiguinhas carregando uma folha pesada e falou: - Formiga vamos brincar deixe este trabalho para as outras. - Não posso, temos que guardar comida para o inverno. E a cigarra continuou cantando e as formiguinhas continuaram trabalhando. E quando a cigarra ficava com fome era so rancar uma folha e comer. Um dia a cigarra viu a formiguinha carregando³ outra folha pesada e disse: - Formiga deixe estes trabalho paras outras. - Esta bem vamos brincar – disse a Formiga. Teve uma hora que a rainha viu e disse: - Venha aqui imediatamente e a formiga foi. E a rainha falou para a cigarra: - No inverno vai passar fome e frio. - O inverno esta longe querida. Quando chegou o inverno as formigas ouviram o toque no portão e abriu. E as formigas viu a cigarra com fome e frio. A formiga empurrou ela pra dentro e deu uma sopa bem quentinha. A rainha disse: - Se quiser ficar aqui tem que fazer seu dever cantar para nós. Moral: Não cantar toda hora e trabalhar.

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

³ A 2ª produção de texto, no texto original o aluno separou essa palavra incorretamente por ter acabado a linha da folha (ca-rregando).

1 - Título: Nas duas narrativas o título é condizente com o fato narrado. No 1º texto (Quadro 23) o título iniciava com letra maiúscula e as demais palavras foram escritas com letras minúsculas. No 2º texto (Quadro 24), falta o artigo “A” no início título (A cigarra e a formiga), o aluno escreve o nome dos dois personagens com a letra maiúscula.

2 - Proposta: Os textos apresentam características do gênero narrativo fábula, como, por exemplo, a moral no final da história e a descrição do ambiente em que ocorre a história. A moral que o aluno redigiu no texto 2 “Não cantar toda hora e trabalhar”, parece reforçar a ideia de que os artistas não trabalham, sendo que o trabalho da cigarra é cantar. Ao ler o texto, percebe-se que os alunos compreenderam os aspectos do gênero solicitado pela professora.

No 1º texto, constam, nas frases narrativas, palavras escritas em 1ª pessoa do singular e, às vezes, em 3ª pessoa do singular. No entanto, tais erros de concordância verbal não acontecem em todas as frases, como, por exemplo, no 2º parágrafo, “Vá caçar alguma coisa para eu comer ou uma frutinha ou um animal – e eles sempre obedeciam porque sempre que o leão pedia alguma coisa o leão sempre dava para os outros”.

3 - Estrutura: Os dois textos apresentam a estrutura conforme o gênero solicitado pela professora. Ao redigir os textos, os alunos atentaram para as etapas de desenvolvimento da narrativa, da qual partem a ação inicial, o conflito, as ações dos personagens e a finalização da história. Essas situações pertencem à introdução, ao desenvolvimento e à conclusão da fábula.

De acordo com Gancho (1999), por intermédio do conflito, é criada uma situação de apreensão que envolve os personagens, construindo os episódios da história em torno desse acontecimento. Por meio do conflito, é possível estabelecer a estrutura da narrativa, pois é ele o responsável pelas partes do enredo, que são:

- 1- Exposição (introdução ou apresentação);
- 2- Complicação (ou desenvolvimento);
- 3- Clímax: Esse é o auge da tensão que ocorre na história;
- 4- Desfecho (desenlace ou conclusão).

4 - Coesão: O 1º texto apresenta uma sequência de ações, no 3º parágrafo a narração se tornou repetitiva, os personagens foram citados várias vezes, não havendo a retomada por pronomes.

Ao se analisar cada parágrafo, notou-se vários trechos que se configuram como exemplos de coesão textual. Para estabelecer ideia de tempo, o aluno utiliza: “No belo dia”,

“quando”, “tempo depois”, “no dia seguinte”. A fim de concretizar uma relação de causa, usa “porque” em várias frases do texto, como, por exemplo, em “e eles sempre obedeciam porque sempre que o leão pedia alguma coisa...”. Com o objetivo de marcar uma ideia de oposição, recorre a conectivos como: “mas”, conforme se verifica em “... o gato quase pegou um mas o leão acordou...”. O discente estabelece ainda relações de consequência por meio da expressão “até que” e de adição, quando utiliza várias vezes o conectivo “e”. Quanto à coesão referencial, o aluno sabe fazer uso do recurso da elipse, como em vários exemplos encontrados no terceiro parágrafo, entre os quais se destacam: “Dias depois o leão estava muito cansado e precisava descansar”. Além disso, utiliza a expressão “O rei dos animais” e também o pronome “ele” para referir-se ao leão. Equivocadamente, o discente usa o pronome “eles” (2º parágrafo) para retomar “algum animal” (1º parágrafo).

No texto 2, também foram identificados alguns recursos coesivos. Para estabelecer ideia de tempo: “um belo dia”, “no dia seguinte”, “quando”. O aluno utiliza excessivamente o conectivo “e” para ligar as ideias do texto, o que reforça a influência da modalidade oral na modalidade escrita.

De acordo com Antunes (2005, p. 49), para um texto ser considerado coeso é necessário que “[...] seja preservada sua continuidade, as sequências interligadas de suas partes, para que efetive a unidade do sentido e das intenções de nossa interação verbal”.

5 - Coerência: No 2º texto identificou-se um problema de coerência, conforme se verifica no trecho transcrito a seguir:

“– Venha aqui imediatamente e a formiga foi.

E a rainha falou para a cigarra:

– No inverno vai passar fome e frio.”

A rainha chama a formiga e conversa com a cigarra. Este trecho apresenta uma situação contraditória. Neste sentido, Koch e Travaglia (2006, p. 41) asseveram que a coerência “[...] advém do bom uso dos elementos da língua em sequências menores, para expressarem sentidos que possibilitem realizar uma intenção comunicativa”.

6 - Vocabulário: O vocabulário que os dois alunos inseriram no texto atingiu às expectativas para o 4º ano. No texto 1, o aluno faz algumas confusões em relação à letra-som, por exemplo, no 3º parágrafo: sima (cima) e cansado (cansado). No texto 2 verificou-se que

algumas palavras são escritas de acordo com o dialeto do aluno, como, por exemplo, no 7º parágrafo: rancar (arrancar) e no 16º parágrafo: pra (para).

Massini-Cagliari (2001) explica que as todas as pessoas aprendem a falar pelo menos uma língua, no entanto a criança aprende com seus pais a falar um dialeto, ou seja, é a própria língua falada de maneira diferente. A autora afirma que, “Independente de qual seja o dialeto, se tem ou não prestígio, existem regras de expressão do pensamento por meio da linguagem oral subjacentes a ele” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 15). Esse dialeto pode ser variação geográfica, social, estilística. Além disso, esses casos de variação linguística não devem ser desprezados pela escola.

7 - Paragrafação: Nas duas produções textuais, os alunos fazem uso do discurso direto. As frases iniciam com a demarcação de parágrafo. Ao iniciar o parágrafo, a primeira letra das palavras que começava a frase era escrita com letra maiúscula e, ao término dela, havia ponto final ou dois-pontos e, ao finalizá-la, a próxima inicia-se com o travessão para indicar a fala de um personagem.

Em ambos os textos há omissão da vírgula em algumas situações e, na 1ª produção textual, houve uso inadequado dela.

8 - Ortografia: Na 1ª produção de texto foram localizados quatro erros ortográficos, que talvez tenham ocorrido em razão da semelhança fonética. No 3º parágrafo foram identificadas as palavras “descançar” (descansar) e “por sima” (por cima); no 6º parágrafo “precisar” (precisar); no 7º e 8º parágrafo a palavra “caçados” está escrita incorretamente “caçadores”, o que pode indicar falta de atenção do aluno ao escrever ou uma confusão em relação ao significado de caçador e de quem está sendo caçado.

Na 2ª produção de texto, verificou-se que, no 7º parágrafo, o aluno transcreve sua fala ao escrever, como, por exemplo: a palavra arrancar foi escrita “rancar”. Neste sentido, Costa Val et al. (2009, p. 41) enfatizam que alguns alunos não se dão conta de que a linguagem oral é diferente da escrita:

A escrita — com todas as variedades que abarca — vai ser aprendida preferencialmente na escola e, para aprendê-la, o aluno se vale do que já sabe sobre as variedades da linguagem oral. Assim, é previsível que, durante o aprendizado ele utilize, na escrita, recursos e procedimentos que domina na produção do discurso oral, sem se dar conta de que alguns deles não funcionam bem no texto escrito, sobretudo se se tratar de escrita formal.

No 8º parágrafo, a palavra “carregando” não teve as sílabas separadas de maneira correta “ca-rregando” e, no 9º parágrafo, novamente, localizou-se uma palavra escrita de acordo com a fala “paras”. A palavra monossílabo “só”, encontrada no 2º e no 7º parágrafo, não foi acentuada.

9 - Pontuação: Nos dois textos verificou-se que, quando o parágrafo é terminado com dois-pontos, no final da frase, o próximo inicia-se com travessão. Quando a frase não é terminada com dois-pontos, é utilizado o ponto final.

No texto1 faltam vírgulas em algumas frases, por exemplo, no 3º parágrafo: “[...] o gato quase pegou um mas o leão acordou porque os ratinhos estavam correndo [...]”. Há vírgula antes da conjunção adversativa “mas”. E uso inadequado no 3º parágrafo: “Ai de mim, os caçados vão me matar para comer, e agora quem poderá me defender – disse o leão”. Não há vírgula antes da conjunção aditiva “e”.

No texto 2 não há nenhuma frase com vírgula, por exemplo, no 3º parágrafo: “No dia seguinte observou as formiguinhas carregando uma folha pesada e falou: [...]”. Usa-se vírgula após o trecho “No dia seguinte” porque é uma locução adverbial de tempo.

O uso da pontuação favorece o entendimento do texto, não é algo facultativo e deve estar relacionado ao texto que se pretende escrever, ou seja, ao gênero. Neste sentido, Oliveira e Santos (2009, p. 191) enfatizam que:

Há gêneros em que a obediência à gramática normativa é contra-indicada, há outros em que ela é “facultativa”, dependendo da situação comunicativa concreta em que o texto é produzido e do projeto de comunicação de quem o produz e outros ainda em que ela é “obrigatória” [...]

10 - Apresentação: Nas duas produções textuais foi verificado que as letras dos alunos estavam legíveis. Esse foi um dos motivos que permitiram compreender os textos escritos e identificar alguns erros ortográficos; os sinais de pontuação foram utilizados adequadamente.

4.4.4 Produções textuais inadequadas do gênero narrativo fábula - Professora B

Quadro 25 - Produção de texto 1 Inadequada - “A cigarra e a formiga”

A sigara e a formiga
Era uma ves uma sigara que so ficava cantando e não pensava en trabalhar e sua amiga formiga que trabalhava para que quando chegase o inverno não se preocuparia com a comida e a sigara como não se preocupava com o inverno porque quando tinha fome era so pegar uma folha e comeu e quando a sigara estava comendo a folha passava uma formiga com uma folha sas costas e a sigara disse ei formiga para que tanto trabalho deixa este trabalho para as outras e vamos nus divertir eu não posso se eu ficar me divertir do a rainha briga comigo então a sigara dise então ta vou me divetir sosinha e depois de umas 2 apareceu outra pequena formiga e a sigara dise ei formiga deiche este trabalho para as outras e aformiga dise olha como a sigara tem uma vida boa apareceu a rainha do formigueiro e dise vaitrabalhar formiga acabou a vida boa e chegou o inverno e asigara não tinha nada para comer ela bateu na porta da formiga e a formiga quando abiu viu sua amiga toda congelada e deu uma sopa bem gostosa e a formiga dise sequer como uma formiga corre e dance para mim e a quele foi o dia mais felis da vida dela duas.

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

Quadro 26 - Produção de texto 2 Inadequada - “A cigarra e a formiga”

A formiga e a sigarra
Era uma vez uma sigarra eformiga assigarra socantava e aformiga so trabalha e um dia assigara viu aformiga foi e a sigarra falo vem aqui ela foi e a sigarra falo dexe essas coisas vamos si diverti e a formiga falo vamo de pois a sigarra so pegava uma folia o so comia dai fale o inverno ta longi ai volto o inverno a sigarra não tinha nada prcome e Bateu naPorta e a formiga Pucho a sigarra pradentro e cobriu ela a desse arainha falo Eudissequi u inverno ia chega ai falo a rainha agora vaitra Blha e não vai ma passa fome ai acigarra voltar a traBalha fin

Fonte: Digitação da produção de texto do aluno (2015).

1 - Título: Os dois textos possuem títulos que são iniciados com letra maiúscula e estão de acordo com as fábulas contadas. Porém, no texto 1 (Quadro 25), a palavra “cigarra” está escrita no título da seguinte forma “sigara”, que também se estende ao texto. O texto 2 (Quadro 26) apresenta um erro parecido com a produção anterior, a mesma palavra se encontra escrita “sigarra” no título e na produção textual. Por ser uma palavra que apresenta uma correspondência fonográfica irregular, o aluno percebe que há duas possibilidades de representar essa relação.

Neste sentido, Morais (2002, p. 21) afirma que “[...] na nossa língua há muito casos em que um mesmo som pode ser grafado por mais de uma letra [...]” (por exemplo, “seguro”, “cigarro”, “auxílio”). O referido autor também descreve que o uso de “R” ou “RR” corresponde aos casos de regularidades contextuais. “Em função do contexto em que aparece a letra-som, poderem sempre gerar grafias corretamente sem precisar memorizar” (MORAIS, 2002, p. 30).

2 - Proposta: As ideias do texto estão escritas todas num só parágrafo, transmitindo muitas informações. Os dois textos iniciam com a frase “Era uma vez”, que é uma das características dos contos de fada. Essa situação demonstra que os alunos não aprenderam o gênero narrativo fábula e seus aspectos. Apesar de contarem a história da cigarra e da formiga de acordo com a solicitação da professora, não foi possível encontrar a moral. A esse respeito, Huber, De Souza Schlichting e Heinig (2012, p. 5), enfatizam:

Muitas vezes, o estudo dos gêneros textuais não leva em conta o momento do enunciado, dado fundamental para a produção de textos, não fica claro que a fábula tem uma lição de moral porque essa é sua finalidade: trazer, envolta em um enredo interessante, um repasse de valores e condutas. Ou que as fórmulas de abertura e fechamento “era uma vez”, “viveram felizes para sempre. “Fim.” são típicas dos contos de fadas.

3 - Estrutura: Os dois alunos redigiram suas produções textuais em apenas um parágrafo. No 1º texto, o parágrafo se inicia com recuo, começa com letra maiúscula e termina com ponto final. Os elementos da narrativa como enredo, personagem, tempo, espaço e narrador; porém, em razão da falta de estrutura do texto relacionada aos parágrafos e pontuações (ponto final, vírgula, dois pontos etc.), a estrutura narrativa não fica evidente. Neste sentido, Leal e Guimarães (2002, p. 133) explicam que:

[...] se por um lado a flutuação e as decisões dependem do domínio ou competência do usuário em refletir sobre a estruturação do texto, sobre as relações entre as diversas partes que o compõem e sobre os efeitos de sentido que se pretende provocar, por outro lado essas decisões de flutuações estão também amarradas às características dos gêneros textuais a serem produzidos.

O 2º texto não tem o recuo inicial característico de parágrafo, a frase inicia-se com letra maiúscula e não termina com ponto final. É composto por um único período. A produção textual apresenta a introdução, o desenvolvimento e o final. A falta de pontuação compromete o entendimento do texto.

4 - Coesão: Vale destacar alguns exemplos de recursos coesivos utilizados pelo aluno no texto 1. No que diz respeito à coesão sequencial, estão presentes conectivos que estabelecem ideia de tempo “quando”, “depois”; ideia de causa/explicação “pois”, “porque”, ideia de finalidade “para que”, entre outros. Quanto à coesão referencial, o aluno utiliza algumas vezes o recurso da elipse e o pronome relativo “que”. Todavia, repete excessivamente os termos “cigarra” e “formiga”, demonstrando claramente sua dificuldade em utilizar as várias possibilidades de recursos de coesão referencial.

Nesta produção textual, há alguns trechos coesivos, porém, em virtude da falta de pontuação, não há divisão de ideias nos parágrafos, dificultando a compreensão do texto.

No texto 2, o aluno faz uso excessivo do conectivo “e” como recurso coesivo. Utiliza-se das expressões “essas”, “daí” e “aí” para estabelecer a coesão textual. Também há palavras hipossegmentadas, conforme se verifica na junção de duas palavras, por exemplo, “vaitrabalhar” (vai trabalhar); e hipersegmentadas quando coloca espaçamento na palavra, formando dois vocábulos, por exemplo “de pois” (depois), o que dificulta a compreensão do texto. Ao analisar os dois textos constatou-se que eles apresentam vários problemas relacionados à coesão, sobretudo no que diz respeito à coesão referencial.

Neste sentido, Antunes (2005, p. 47) assevera que: “Reconhecer, então, que um texto está coeso é reconhecer que suas partes – como disse, das palavras aos parágrafos – não estão soltas, fragmentadas, mas estão ligadas, unidas entre si”.

5 - Coerência: Os dois textos são compostos por um único parágrafo, com várias orações. Como não há pontuação, tem-se a impressão de que o texto é constituído por apenas um período. Dessa forma, há ideias que estão incompletas, mas em alguns momentos é possível identificar os fatos que estão acontecendo na fábula. Por exemplo:

Texto 1 “[...] como a sigara tem uma vida boa apareceu a rainha do formigueiro e dise vaitrabalhar formiga acabou a vida boa e chegou o inverno e [...]”.

Texto 2 “[...] foi e a sigarra falo vem aqui ela foi e a sigarra falo dexe essas coisas vamos si diverti e a formiga falo vamo de pois a sigarra so pegava uma folia o so comia [...]”.

Nesta perspectiva, Ribeiro (2007, p. 7) enfatiza que:

No âmbito da Lingüística Textual, a coerência é vista como uma propriedade diretamente ligada à possibilidade de o sujeito estabelecer um sentido para o texto, trata-se do estabelecimento de uma relação, tanto semântica como pragmática, entre os elementos de uma seqüência lingüística, criando uma unidade de sentido, construída pelo leitor quando um texto faz sentido para ele.

6 - Vocabulário: Os dois textos apresentam erros de ortografia – “sigarra” –; possuem palavras com hipossegmentação – “pradentro”, “asigarra” –; repetem palavras – “sigara”, “sigarra” e “formiga” –, algumas são escritas de acordo com o dialeto do aluno – “nus” (nos) – e palavras com mesmo som e grafia diferente – “dexa”, “pucho”.

7 - Paragrafação: Nos textos redigidos, os alunos não fazem uso do discurso direto. No texto 1 a frase que inicia o parágrafo é escrita com letra maiúscula, porém, não há pontuação no interior dos textos, espaçamento entre os parágrafos, as ideias não estão divididas. No texto 2 não há recuo para iniciar o parágrafo, porém a frase inicia-se com letra maiúscula.

8 - Ortografia: No texto 1, o aluno não escreveu as palavras com a grafia correta, por diversos fatores, tais como:

1. Confundir o som das letras: “ves” (vez), “chegase” (chegasse), “sosinha” (sozinha), “disse” (disse), “congelada” (congelada), “em” (em) e “felis” (feliz).
2. Hipossegmentação das palavras: “vairtrabalhar” (vai trabalhar) e “sequer” (se quer).
3. Acentuação: “so” (só).
4. Omissão de letra: “divetir” (divertir).
5. Troca de letra: “sas” (nas).
6. Caso de regularidade contextual: “sigara”.

Na palavra cigarra verificou-se dois tipos de relação: a regularidade contextual que aparece no r/rr, e também a irregularidade em ci/si. Nesse caso, se refere à relação r/rr.

No texto 2, constatou-se que o aluno não escreveu as palavras seguindo as normas ortográficas, apresentando, por exemplo:

1. Relações fonográficas irregulares: confusão do som das letras – “sigarra” (cigarra), “pucho” (puxou) e “fin” (fim).
2. Hipossegmentação das palavras: “eformiga” (e formiga), “assigarra” (a cigarra), “pracome” (para comer), “naPorta” (na porta), “pradentro” (para dentro), “arainha” (a rainha), “Eudissequi” (Eu disse que) e “acigarra” (a cigarra).
3. Acentuação: “so” (só).
4. Dialeto do aluno ou variação linguística: “dexa” (deixa), “si” (se), “diverti” (divertir), “vamo” (vamos), “folia” (folha), “ta” (está), “longi” (longe), “u” (o) e “passa” (passar).
5. Omissão de letras: “fale” (falei) e “ma” (mais).
6. Troca de letras: “desse” (disse).
7. Hipersegmentação: “de pois” (depois).

9 - Pontuação: Nas produções textuais, os alunos não utilizam o discurso direto com as falas dos personagens. No texto 1 e 2 não há: verbos de elocução, dois-pontos, indicação da fala

com travessão e com aspas; vírgula, ponto final e interrogação no final da fala. Porém, no texto 1 há um ponto final ao término da produção de texto. Segundo Bernardes (2002, p. 43), sobre a importância no que concerne à pontuação:

[...] ao inserirmos sinais de pontuação num texto, não estamos unicamente respondendo a uma demanda normativa que concerne à padronização do uso da linguagem escrita, estamos, sobretudo, identificando porções de texto que interpretamos como estando relacionadas entre si.

10 - Apresentação: Só há um ponto final, embora o texto possua várias orações sem pontuação. O texto 2 não apresenta nenhuma pontuação. Em ambas as produções textuais os alunos escrevem com letras legíveis, não ultrapassando as margens, há ausência de rasuras e espaços em branco.

As análises das produções textuais foram realizadas com base nos critérios de correção de texto estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação de Marília, referentes ao 4º ano. Esta foi a primeira produção textual individual dos alunos. Alguns deles apresentavam defasagem de conteúdos em razão da constante troca de professores do ano anterior.

Nas produções dos alunos foram encontrados vários erros relacionados a coesão, coerência, vocabulário, entre outros, cada um deles com sua especificidade. Também percebeu-se que as produções textuais adequadas e as inadequadas apresentaram algumas dificuldades em comum, como, por exemplo, problemas na estruturação textual, ausência ou inadequação dos sinais de pontuação, além de diversos erros ortográficos.

Para que se possa ensinar a pontuação, são necessários conhecimentos relacionados a estruturas sintáticas. A pontuação é importante na estruturação textual, relaciona-se a aspectos de coesão e coerência textuais, possibilitando a compreensão do texto, a atribuição de sentidos, além de facilitar a leitura, a expressão de emoções etc. Durante o período de observação na sala de aula, o ensino da pontuação foi realizado pelas professoras oralmente, durante a produção textual coletiva, mas sem a explicação da sua importância na construção dos textos.

O ensino da ortografia foi trabalhado pela professora “B”, que até confeccionou um cartaz. A dificuldade com a ortografia é decorrente de vários fatores, Morais (2002) ressalta que a ortografia pode estar relacionada ao dialeto, à confusão da grafia proporcionada por palavras com sons parecidos, à transcrição da fala para a escrita, ao conhecimento das regras e à memorização.

Ao analisar as produções das duas professoras, observou-se que os alunos da professora “A” apresentaram muita dificuldade para escrever. Em um dos textos considerados

inadequados, o discente que redigiu se encontra na fase pré-silábica. Mesmo os textos considerados adequados apontaram quantidade maior de erros em comparação ao indicado pela professora “B”.

Desse modo, conclui-se que, além da defasagem de conteúdos dos alunos da professora “A”, a ausência de atividades que possibilitassem a manifestação do sujeito discursivo pode ter desencadeado o desinteresse pela aprendizagem, que não se restringiu à produção textual. Para amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos vários aspectos poderiam ser considerados, tais como: a mudança das técnicas de ensino, a reescrita individual e a formação continuada da professora etc.

As aulas da professora “B” foram mais motivadoras. Os alunos participaram das discussões dos conteúdos e realizaram as atividades propostas, o que resultou em produções textuais mais coerentes ao nível do 4º ano, isto em relação às produções adequadas. Porém, foram apresentados alguns erros relacionados a coesão, coerência, vocabulário etc., nos dois textos, em especial os considerados inadequados, que podem ser sanadas ou reduzidas com a correção individual da produção textual, para que os alunos possam identificar seus erros, pois demonstraram entusiasmo em aprender o que estava sendo ensinado.

Neste sentido, percebe-se que os erros que os alunos cometem nas produções textuais são informações que auxiliam os professores a rever sua metodologia, os conteúdos estudados e os assuntos que devem ser aprimorados. Corroborando com essa ideia, Dolz e Schneuwly (1996, p.98) enfatizam que “Um levantamento dos erros mais frequentes podem servir como base para a escolha de noções a serem revistas ou estudadas [...]”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as dificuldades encontradas pelos professores para o ensino da produção textual de textos narrativos, especificamente o gênero fábula, nas salas de 4º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Marília/SP. No intuito de identificar essas dificuldades, foram realizadas observações em duas salas de aula e análise de algumas produções textuais dos alunos, selecionadas previamente pelo professor responsável pela turma como exemplos de produções adequadas e inadequadas.

Durante as observações na sala de aula, notou-se que as professoras foram atenciosas, dedicadas, que adaptavam os conteúdos de acordo com as dificuldades dos alunos, se necessário modificavam as atividades planejadas e realizavam a correção das mesmas juntamente com os alunos.

No entanto, nas aulas de Língua Portuguesa, a maioria das atividades versou sobre: leitura de texto, atividades escritas no caderno ou em folha impressa. Não foram utilizados recursos didáticos que chamassem atenção dos alunos, nem mesmo o livro de literatura para contar as fábulas.

A classe da professora “A” era composta por 27 alunos, sendo a maioria com dificuldade na leitura e na escrita, bem como em acompanhar os conteúdos programados e, por esta razão, alguns deles não se mostravam interessados em aprender o que estava sendo ensinado. Apesar de apresentarem bom comportamento, não eram participativos nas aulas e aparentavam estar dispersos durante as explicações da professora.

Cabe ressaltar que, uma das causas da desmotivação dos alunos está relacionada à reprodução do que é ensinado pelo professor. No caso da produção de texto, ele se torna o objeto de aprendizagem. Se funcionar como tal, o texto serve para o estudante, mas não ao sujeito discursivo. O texto não apresenta uma funcionalidade social, por meio da qual este sujeito se constitui. Deve haver razão para escrever, não apenas reproduzir um texto escolar. O tipo narrativo – neste caso a fábula – submete-se às especificidades em que se enquadra, na categoria do texto escolar confinado à sala de aula.

Ao ensinar este gênero, as professoras deveriam discutir com seus alunos a importância de se produzir um texto, para que ele é utilizado, entre outros aspectos. As discussões também deveriam possibilitar que os alunos relacionassem os conteúdos aprendidos na sala de aula com seu cotidiano. Contudo, as atividades desenvolvidas durante as aulas não propiciaram a manifestação do sujeito discursivo. Alguns não viram importância

em aprender o que estava sendo ensinado e outros alunos reproduziram o que foi ensinado, sem haver um significado ou uma reflexão sobre esse conhecimento que estava sendo adquirido.

Os alunos também se mostraram desinteressados pela aprendizagem em decorrência de fatores como: a dificuldade com a leitura e a escrita; a falta de utilização de recursos didáticos que chamassem a atenção, já que as aulas não eram motivadoras; a maneira como os conteúdos eram ensinados parecia não fazer sentido para eles.

Na produção textual da professora “A”, o aluno não estava alfabetizado, neste caso, poderia ser feito um acompanhamento individualizado com os discentes que apresentassem dificuldade para acompanhar os conteúdos do 4º ano, pois um dos motivos de apresentarem defasagem de conteúdo pode estar relacionado às várias trocas de docentes ocorridas no ano anterior. Diante desta situação, a professora poderia propor à gestão escolar que fossem realizadas aulas de reforço para as crianças com dificuldade de aprendizagem no período contrário ao que elas estudam, a fim de proporcionar melhor desempenho nos conteúdos de Língua Portuguesa.

À vista do exposto, percebe-se o quanto a troca de professores e a defasagem de conteúdo prejudicam os alunos, pois os alunos não conseguem acompanhar o que é ensinado e, se não for modificada essa situação, isso poderá se tornar um círculo vicioso, uma vez que ao passarem para o próximo ano terão dificuldade por não terem aprendido os conhecimentos equivalentes ao ano anterior e assim por diante, ficarão sempre atrasados em relação ao conhecimento do respectivo ano escolar.

O desestímulo da aprendizagem dos discentes pode estar relacionado, também, à maneira como a professora conduziu sua aula. Nem sempre é possível ensinar usando estratégias diferenciadas, mas, neste caso, existem alguns recursos pedagógicos que podem fazer parte do ensino, como, por exemplo, assistir a um vídeo das fábulas, realizar a produção textual no computador, fazer atividades coletivas, leitura de livro ilustrados, entre outras.

Segundo Gil (1995, p. 60), o professor tem a responsabilidade de mostrar a importância dos conteúdos que estão sendo ensinados “[...] isto pode ser feito mediante a apresentação do conteúdo de maneira tal que os alunos se interessem em descobrir a resposta que queiram saber o porquê, e assim por diante”. Muitas vezes, para que o aluno assimile um conteúdo, é necessário que a aula seja significativa, que algo os faça lembrar do assunto discutido, já que aulas expositivas nem sempre são suficientes para que ocorra a aprendizagem.

Os conhecimentos adquiridos pelos discentes no período escolar nem sempre estão de acordo com a escolaridade atual. Por esse motivo, os alunos podem apresentar dificuldades em aprender os conteúdos que estão sendo ensinados. Ao identificar os empecilhos que atrapalham o processo de aprendizagem, algumas medidas devem ser tomadas, como, por exemplo, adaptar atividades, mudar o método de ensino, utilizar recursos didáticos que facilitem a assimilação, rever os objetivos, entre outras.

A sala de aula da professora “B” era composta por 20 alunos. Foi observado que a indisciplina deles se fazia presente, sobretudo nas atividades coletivas, e que poderia estar relacionada à agressividade que traziam consigo, além de alguns “desentendimentos” pessoais com os colegas da classe que convivem fora do ambiente escolar. Para amenizar a situação, a professora dizia que se eles não parassem com as brigas dentro da sala de aula iria chamar alguém da direção, em algumas situações, chamou e, em outras, os alunos pararam antes.

A professora tinha dificuldade para organizar a participação dos alunos nas atividades coletivas realizadas dentro da classe. Alguns alunos eram maiores que ela e, às vezes, parecia que se sentia coagida por eles que, com frequência, se mostravam agressivos.

Entre os momentos de observação no processo de ensino e aprendizagem, notou-se a ausência de algumas situações que deveriam fazer parte da vivência escolar do discente, como, por exemplo, as professoras não conheciam a dinâmica de funcionamento da Biblioteca e nem se estava funcionando, em virtude da troca de gestão. Isso significa que esse ambiente não era utilizado por elas; não foram utilizados livros literários para a leitura das fábulas e também os alunos não tiveram conhecimento dos autores que escreveram esse tipo de gênero, não fizeram a reescrita de seus textos e nem viram sua correção.

Alguns ambientes da escola poderiam ter sido explorados para o ensino desse gênero, possibilitando uma aula diferenciada, realizada fora da sala de aula. A escola possui quadra de esporte, biblioteca, sala de informática e pátio, locais que podem ser utilizados para a realização de atividades relacionadas à Língua Portuguesa, como, por exemplo: leitura e interpretação oral de textos, atividades coletivas como a que foi realizada com a professora “B”, que confeccionou o cartaz com a fábula e os alunos identificaram o sujeito, palavras com R e RR, entre outras.

Outro ponto a destacar é que não foi possível corrigir as produções textuais individualmente com os alunos e eles não puderam refazer seus textos com os apontamentos da professora para verem o que não estava de acordo com os critérios de correção ensinados. Isso aconteceu porque as professoras do Ensino Fundamental do 4º ano consideram

insuficiente o tempo reservado para as aulas de Língua Portuguesa que variam de 10 a 12 aulas de 50 minutos para serem divididas em: 1) ensinar a escrever; 2) ensinar o gênero fábula; 3) ensinar a escrever o gênero fábula; e 4) ensinar gramática.

Cabe destacar, ainda, que as docentes perceberam a necessidade de alterar a quantidade de aulas reservadas para o ensino do gênero narrativo fábula e a produção textual, mas justificaram que são reduzidas em razão da quantidade de conteúdos programados para o ensino de Língua Portuguesa no 4º ano. Embora as docentes tenham reclamado sobre a falta de tempo para se trabalhar com a produção de texto, elas devem buscar um respaldo teórico-metodológico que norteie a sua prática, de forma que possam ter autonomia para o ensino dos conteúdos previstos no currículo.

A professora “A” veio de outra escola e essa foi a primeira vez que a professora “B” lecionou para o 4º ano. Ficou evidente a preocupação delas em ensinar os conteúdos programáticos e em tirar as dúvidas de seus alunos na realização e correção das atividades. É possível que, no decorrer do ano, as docentes tenham mudado suas estratégias de ensino na sala de aula a fim de combater o quadro de dificuldades na aprendizagem dos alunos, pois ambas possuem as formações acadêmicas voltadas para o ensino dos anos iniciais desde o Ensino Médio, e ainda participaram do programa do governo para formação de professores oferecido pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com duração de quatro anos e em período integral. Era composto de aulas teóricas e práticas, com várias horas de estágios supervisionados e aplicação de regência, cursaram Pedagogia, são concursadas, possuem de oito a dez de atuação no magistério, gostam do que fazem e trabalham em equipe na preparação das aulas e elaboração das atividades.

Na entrevista, ambas as professoras expressaram suas opiniões a respeito da dificuldade para ensinar esse gênero e a dos alunos para aprenderem, baseadas na realidade que vivenciam na sala de aula. Este instrumento de coleta de dados possibilitou confrontar as respostas das professoras com sua prática na sala de aula e permitiu verificar que estavam coerentes com seu cotidiano.

As professoras prepararam suas atividades semanais juntas, porém faziam algumas adaptações ao serem aplicadas em virtude das especificidades de cada turma. Suas respostas seguem o mesmo padrão em relação às perguntas de como ensinam o gênero narrativo fábula e a produção textual.

Outro aspecto relevante na entrevista foi as respostas das professoras em relação às correções das produções textuais, não sendo cogitada a possibilidade de fazê-las individualmente e nem sua reescrita. Para a professora “A”, essa prática fica inviável em

razão do número de alunos (27), e a professora “B” nem comentou sobre o assunto, descreveu como faria a correção de maneira coletiva. As docentes escolheram um texto e fizeram sua correção na lousa. Os alunos foram privados da oportunidade de melhorarem suas produções textuais por meio da correção individual e da reescrita, mas as docentes poderiam ao menos deixá-los ver quais foram seus erros e corrigi-los.

Quanto à análise das produções textuais, os critérios adotados para analisar as produções de texto dos alunos do 4º ano foram os mesmos utilizados pela escola, provenientes da Secretaria Municipal da Educação de Marília. Os critérios são compostos por dez itens que devem ser analisados de acordo com suas especificidades. Para realizar a correção das produções textuais, com base nesses critérios, é necessário que os professores tenham conhecimento de conteúdos voltados para o ensino da língua materna.

A orientação que vem do manual da Secretaria Municipal da Educação de Marília, com os critérios para correção de produção de texto, elenca os itens que devem ser verificados, como por exemplo, critérios de coesão: o que considerar – indícios formais da língua; marcas linguísticas; relação semântica; ligações entre partes; elementos de coesão; elipses; coesão lexical; recursos coesivos; emprego de concordância correta (verbo com o sujeito).

No entanto, o manual que contempla esses critérios não explica especificamente cada item e nem exemplifica. Desse modo, a falta de conhecimento gramatical do professor poderá afetar a correção dos textos dos discentes e também dificultar a verificação minuciosa do que os alunos precisam aprender para produzirem textos que estejam de acordo com os critérios solicitados pela escola.

Por meio das análises, buscou-se verificar se os alunos aprenderam a produzir textos do gênero narrativo. Os resultados, com base nos textos analisados na amostra, apontaram que mesmo os textos que atendiam os critérios estabelecidos pela Secretaria Municipal da Educação ainda traziam inadequações geradas, muitas vezes, pela artificialidade da proposta de produção textual.

As dificuldades apresentadas pelas docentes para o ensino do gênero fábula tem apenas um aspecto que está relacionado a dificuldades encontradas nas produções de textos dos alunos que é a dificuldade com a leitura e a escrita. Os outros motivos estão relacionados a desmotivação do aluno, indisciplina e defasagem de conteúdo. Os materiais didáticos utilizados pelas professoras nas aulas que precederam a produção textual do gênero fábula foram: cópias impressas das fábulas para leitura e realização de atividades relacionadas a

interpretação textual ou gramática, lousa e giz. Os alunos apresentaram dificuldade em entender o gênero estudado e também em outros aspectos textuais como: leitura, escrita, estruturação textual, ortografia, pontuação, coerência, coesão, concordância verbal, etc.

Em face dos resultados encontrados, foi possível concluir que o ensino da produção de texto é um tema que continua demandando pesquisas, sobretudo porque envolve vários aspectos, tais como: a formação docente, as condições de produção, as concepções de linguagem, os processos de reescrita, entre outros. Convém ressaltamos, ainda, a importância de se dar voz ao professor, no intuito de conhecer as suas dificuldades e poder contribuir com a sua formação, considerando sempre as demandas apresentadas por ele.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. P. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita: método fônico para tratamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- ALVARENGA, D. Leitura e escrita: dois processos distintos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 7, p. 27-31, jul. 1989.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ANTUNES, I. C. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola, 2005.
- AQUINO, J. G. A indisciplina e o professor: desentranhando equívocos e malentendidos. In: _____. **A indisciplina na sala de aula**. São Paulo: Summus, 2003. p. 58-65.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, D. L. P. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2005.
- BARROS, S. C. G. Processos linguísticos na produção de textos: mecanismos de qualificação e relações intersubjetivas. In: SEMINÁRIO GEL, 61., 2013, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FFLCH/USP, 2013. p. 1-70.
- BERNARDES, A. C. **Pontuando alguns intervalos da pontuação**. 2002. 154 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000276194>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: _____. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. p. 47-51.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. C. **Ápis: língua portuguesa** 4º ano. São Paulo: Ática, 2011.
- BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Unicamp, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 3 set. 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

CARDOSO, C. J. **Da oralidade à escrita: a produção do texto narrativo no contexto escolar**. Cuiabá: UFMT/INEP/MEC, 2000.

CARVAJAL PÉREZ, F.; RAMOS GARCÍA, J. (Org.). **Ensinar ou aprender a ler e a escrever?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 1., 2009, Ponta Grossa. **Anais...** Ponta Grossa: UTFPR, 2009. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2009/artigos/8%20Ensinodecienciasnasseriesiniciais/Ensinodecienciasnasseriesinicias_Artigo2.pdf>. Acesso em: 5 out. 2015.

CHAROLLES, M. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. In: CHAROLLES, M.; PEYTARD, J. **Enseignement du récit et cohérence du texte, sous la direction**. Paris: Larousse, 1978. p. 7-41. (Langue Française 38).

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Quíron, 1985.

COSTA VAL, M. G. et al. **Avaliação do texto escolar: professor-leitor/aluno-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: MEC, 2006. p. 18-23.

DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: EDICON, 1982.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

DRESSLER, W. U. **Introduzione ala linguística del texto**. Roma: Officina Edizioni, 1974.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. **Organon**, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. São Paulo: SEE/CENP, 1991.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, A. M. E. S. et al. **Contos clássicos / mitológicos / modernos** EDUCAÇÃO INFANTIL / Ciclos de Aprendizagem I e II / EJA. Salvador: PMS, 2007. (Apoio à Prática Pedagógica).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. A prática da leitura na escola. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 88-103.

_____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1997. p. 41-48.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUBER, R.; DE SOUZA SCHLICHTING, T.; HEINIG, O. L. D. O. M. Entre fábulas e contos de fadas: análise de produções textuais no ensino fundamental. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 18., 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: FE/UNICAMP; ALB. p. 366-367. Disponível em: <<http://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art69.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2016.

JOLIBERT, J. **Formando crianças produtoras de textos**. São Paulo: Artmed, 1994.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. E. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.

LANDSMANN, L. T. **Aprendizagem da linguagem escrita: Processos evolutivos e implicações didáticas**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

LEAL, T. F.; GUIMARÃES, G. L. Por que é tão difícil ensinar a pontuar? **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 15, n. 1, p. 129-146, 2002.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o imaginário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, R. M. R.; ROSA, L. R. L. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. **Revista CIPPUS**, Canoas, RS, v. 1, n. 1, p. 153-169, maio 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso – NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/viewFile/18577/10219>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucena, 2003.

_____. **Linguística do texto: o que é como se faz**. Recife: UFPE, 1983. (Série Debates I).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARÍLIA. (Município). **Adendos referentes ao Projeto Político Pedagógico 2012: EMEF. Antônio Moral**. Marília, 2015.

_____. **Projeto Político Pedagógico: EMEF. Antônio Moral**. Marília, 2012.

_____. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular do ensino fundamental: 4º ano**. Marília, 2013.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MATENCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A Compreensão em leitura e avaliação da aprendizagem em universitários. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 118-124, 2005.

PAGNONCELLI, M. A influência dos gêneros textuais no processo de construção de sentido do texto. In: CÍRCULO DE ESTUDO LINGUISTICO DO SUL, 8., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/importancia_do_genero.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2015.

PARISOTTO, A. L. V. Relatos de professores que ensinam a ler e a produzir textos sobre a sua experiência como leitor e produtor de textos. In: CONGRESSO NACIONAL DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2014, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2014. p. 6101-6113.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldade e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00261.pdf>>. Acesso em: 7 jul. 2016.

PERFEITO, A. M.; NANTES, E. A. S.; FERRAGINI, N. L. O. Plano de Trabalho Docente: o gênero fábula e o processo de análise lingüística. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6, 2011, Natal. **Anais...** Natal: UFRN, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito\(UEL\),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes\(UEL\)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Alba%20Maria%20Perfeito(UEL),%20Eliza%20Adriana%20Sheuer%20Nantes(UEL)%20e%20Nelvana%20Leuz%20de%20Oliveira%20Ferragini%20(UEL).pdf)>. Acesso em: 20 maio 2016.

PIMENTA, S. G. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Programa de formação de professores – USP. In: PINHO, S. Z. (Org.). **Formação de educadores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009. p. 23-41.

PONTE, J. P. Estudos de caso em educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 19, n. 25, p. 105-132, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1880/1657>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

PORTELA, O. O. A fábula. **Letras**, Curitiba, v. 32, p. 119-138, 1983. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/letras/article/view/19338/12634>>. Acesso em: 2 set. 2014.

PRAXEDES, A. P. P. et al. A desmotivação docente em escolas da rede pública do município de Teotônio Vilela-AL. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS, 5., 2010, Maceió. **Anais...** Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/A-DESMOTIVACAO-DOCENTE-EM-ESCOLAS-DA-REDE-PUBLICA-DO-MUNICIPIO-DE-TEOTONIO-VILELA-AL.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

RIBEIRO, H. M. do P. Análise da coesão e coerência nas produções textuais dos alunos: Orientação aos professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio. **Dia a Dia Educação - Gestão Escolar**, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_hilda_morais_paraizo.pdf>. Acesso: 17 jun. 2016.

ROCHA, L. C. A. **Gramática: nunca mais: o ensino da língua padrão sem o estudo da gramática**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ROSA, P. R. S. O que é ser professor? Premissas para a definição de um domínio da matéria na área do ensino de ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 195-207, ago 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6809>>. Acesso em: 1 jul. 2016.

SANTOS, C. C. P. dos et al. Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Paidéi@ - Revista Científica de Educação a Distância**, Santos, Edição Especial, out. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unimes.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=139&path%5B%5D=82>. Acesso: 04 maio 2016.

SERCUNDES, M. M. I. **Ensinando a escrever: as práticas em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, A. A aprendizagem da pontuação por alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: uma análise a partir da produção de diferentes gêneros textuais. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 35, p. 139-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1618/1501>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SILVA, J. Q. G. Gênero discursivo e tipo textual. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 2, n. 4, p. 87-106, 1999.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Reduc, 1989.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2003.

SOUSA, M. A. **Interpretando algumas fábulas de Esopo**. Rio de Janeiro: Thex, 2003.

TAPIA, J. A. **A motivação em sala de aula: o que é como se faz**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. Os desafios da indisciplina na sala de aula. **Série Ideias**, São Paulo, n. 28, p. 227-252, 1997. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c>. Acesso em: 10 out. 2015.

WISNIEWSKI, I. A.; POLAK, A. Biblioteca: contribuições para a formação do leitor. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-13. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/.../3102_1701.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Entrevista realizada com as professoras municipais do Ensino Fundamental I, Município de Marília.

1 - É graduado/a em que curso?

Professora A: No curso de Pedagogia, no ano de 2007 a 2010. Me formei na faculdade ULBRA - Universidade Luterana no Brasil (Marília Ensino a Distância Privada) e fiz CEFAM de 1998 a 2001.

Professora B: Eu fiz CEFAM no ano de 1997 a 2001, depois cursei Pedagogia na UNESP de Marília de 2001 e terminei em 2006 porque tive um bebê e, na época, achei melhor trancar a matrícula e voltar a cursar quando ela estivesse maior.

2 - O que a/o motivou a escolher o seu curso de graduação?

Professora A: No início do CEFAM foi a questão da bolsa mesmo. Não tinha interesse nem outra opção. Porém, depois dos estágios que fiz por dois anos, comecei a me interessar e gostar de lecionar.

Professora B: Na verdade, eu queria ser professora desde pequena porque minha mãe trabalhava de auxiliar de serviços gerais na EMEI Pingo de Gente (Marília). Então, por ter sempre contato com os professores, gostei e, desde então, decidi o que queria e segui esse caminho.

3 - Há quanto tempo leciona?

Professora A: Esse ano (2015) faz 10 anos. Sempre lecionei na Prefeitura de Marília e geralmente dou aula para os alunos do 4º ano.

Professora B: Entrei na Prefeitura no ano de 2008. Trabalhei neste período com uma sala de projeto de alfabetização; em 2009 a escola implementou o primeiro ano e comecei a trabalhar, em 2009, 2010 e 2011, com as turmas de 1º ano; em 2012 com uma turma de 2º; saí de licença maternidade, voltei só no meio do ano de 2013 e fiquei aquele tempo sem sala. No ano passado (2014) trabalhei com um aluno autista no início do ano. Ele foi transferido para a APAE e fiquei com o apoio pedagógico.

4 - Você considera que a sua formação inicial lhe proporcionou subsídios para o trabalho com leitura e produção de textos?

Professora A: Não considero. A formação eu achei bem vaga na verdade. Na sala de aula, você encontra uma realidade totalmente diferente do que imagina, muitas dificuldades. Então acho que vai muito do professor estar pesquisando novas formas de trabalho para poder estar lidando com essas dificuldades.

Professora B: Ah, infelizmente não. Acho que o que a gente aprendeu depois foi na experiência mesmo e nas trocas com outros professores, que é o que vai melhorando a prática porque, por mais que queira, na faculdade não houve tempo suficiente para trabalhar tudo.

5 - Geralmente, como você propõe as atividades de produção textual?

Professora A: Geralmente começamos apresentando o gênero para o aluno. Nós fazemos um trabalho de interpretação, ortografia e gramática contextualizado. Na primeira semana a gente faz a produção coletivamente e, na segunda semana, trabalhamos outras versões do mesmo texto ou versões parecidas e com a proposta da produção individual.

Professora B: A gente sempre parte de um texto para trabalhar interpretação, gramática e ortografia. Depois a gente faz um texto coletivo e, em seguida, propomos a reescrita de um texto, que é de autoria, mas baseado no que trabalhamos. O texto sempre é o ponto de partida.

6 - Quais são as principais dificuldades que você encontra para ensinar a produção de textos?

Professora A: Eu acho que a principal dificuldade de hoje é o interesse dos alunos, porque por mais que a gente procure trabalhar de forma diferente e traga textos diferentes, a maioria da classe não tem interesse pelo que é proposto.

Professora B: Acredito que as dificuldades são várias. A indisciplina atrapalha muito na hora da gente trabalhar, os alunos que não estão alfabetizados ou que acabaram de se alfabetizar, na hora de escrever, têm muita dificuldade.

7 – Quais são as principais dificuldades que você encontra para ensinar o gênero fábula?

Professora A: Eu acredito que seja a mesma: o desinteresse dos alunos. A fábula é um texto curto, fácil de ser trabalhado e fácil de memorizar, mas falta interesse da parte dos alunos.

Professora B: Por ser um gênero que as crianças já conhecem, acho que não é tão complicado. Acho que valores, como a moral, por exemplo, precisam ser trazidos de uma forma mais específica para o 4º ano. A alfabetização, área em que tenho experiência, é trabalhada só com o sentido do texto e a produção. A questão da moral e dos valores que estão sendo ensinados é mais complicado para trazer para as crianças.

8. O que é fábula? Quais são as características desse gênero textual?

Professora A: É um texto narrativo. Uma narrativa geralmente é curta e sempre tem os animais com os comportamentos humanos e traz uma moral no final.

Professora B: A fábula é um texto narrativo, que traz como personagem sempre os animais que tem falas e atitudes como se fossem seres humanos, sempre trazendo um ensinamento no final que seria a moral.

9- Quais são as principais dificuldades que você nota que seus alunos apresentam na hora de produzir textos, em especial os textos do gênero fábula?

Professora A: Eles têm muita dificuldade na estrutura do texto. Tem alunos que escrevem um parágrafo só, então eles não têm essa noção da paragrafação e da organização do diálogo. Também há bastante defasagem na questão ortográfica.

Professora B: Na verdade, esse é meu primeiro ano trabalhando no 4º ano e é a primeira vez que eu aplico com eles essa tipologia textual (fábula), então o que eu percebi nesse primeiro momento de maior dificuldade é a estruturação do texto, os erros ortográficos, que são muitos, e tem que ser bem trabalhados futuramente.

10 - Você tem à sua disposição materiais (livros, dicionários etc.) ou outros recursos que facilitam a sua ação pedagógica na área de Língua Portuguesa? Em caso afirmativo, especifique.

Professora A: Nós temos o livro didático, mas eles não atendem todas as tipologias que a gente tem que trabalhar no ano. Então, geralmente, a gente tem que estar procurando. Fábula mesmo só aparece um texto no nosso livro didático e não há nenhuma atividade sobre ele. A caixa de dicionários tem um volume de cada tipo, como por exemplo, o Sítio do Pica-Pau, tem esses mais comuns e as outras atividades nós acabamos procurando na internet mesmo ou trocando entre os professores.

Professora B: A gente tem sim. Temos livros didáticos e dicionários disponíveis na sala de aula. Em caso de dúvida, as crianças podem recorrer ao dicionário. Você até presenciou que, quando ficam em dúvida com alguma palavra eles vêm e recorrem ao dicionário. Os alunos sabem utilizar esse material, então é bem tranquilo. O mesmo se aplica aos livros de história e literatura, da qual temos uma caixa. Esses dias mesmo escolheram um texto e viram que tinha as mesmas características da fábula, “A galinha ruiva” e fizeram uma ligação super legal. Fazemos a leitura deleite no início da aula, antes de tudo. O ajudante do dia escolhe um livro e eu faço a leitura para eles só por prazer.

11 - Como você corrige as produções textuais dos alunos? (reescrita coletiva, correção individual?).

Professora A: Geralmente eu faço a reescrita coletiva e, quando possível, a individual. Nessa turma eu não fiz ainda a individual. Combinamos no início do ano os códigos que vamos usar, por exemplo: o aluno não deixou parágrafo: coloco um P para poder lembrar que ali tem um parágrafo. Geralmente, eu sento com cada um para eles escreverem. Quando não é possível, como o caso atual devido ao grande número de alunos, nós fazemos na lousa ou o texto é projetado. De um lado fica o texto que a criança escreveu e, do outro, reescrevemos o mesmo texto.

Professora B: Na verdade eles fizeram a primeira versão hoje e nós vamos, na sexta-feira, fazer uma reescrita coletiva. Vamos escolher o texto de um aluno que apresente erros, podendo ser de estrutura, ortográficos, entre outros. Pretendo projetar o texto na lousa ou escrevê-lo para que possamos corrigi-lo coletivamente, para eles compararem o texto e consertarmos os erros do lado.

12 - Como você avalia as produções textuais dos alunos? Quais critérios estabelece, observando o ensino do gênero fábula? Exemplifique.

Professora A: Geralmente os critérios são os mesmos. Quando a gente propõe a produção de texto, analisa se o aluno atendeu aquilo que foi pedido para escrever, a questão do parágrafo se ele colocou coerência, coesão, ortografia. Há um quadro que a escola disponibiliza para irmos anotando se ele atendeu o não cada requisito destes.

Professora B: Na verdade, a gente já tem um critério de avaliação para textos. A gente corrige se o aluno atendeu a proposta, se ele colocou título e parágrafo. Então, como é uma narrativa, acredito que dá para seguir esses critérios mesmos.

13 - O que você considera que seja necessário para que haja um aprimoramento da sua prática pedagógica em relação à leitura e à produção de textos?

Professora A: Eu acredito que deva partir do professor a questão de procurar e estar se renovando através de cursos, de pesquisas em relação à leitura e produção de texto. Eu acho que poderia partir da escola também oficinas e essa troca de experiência entre professores que acaba aprimorando o trabalho.

Professora B: Ah! Eu acho que o estudo é fundamental. Vou procurar ler mais a respeito para melhorar minha prática, porque senão, infelizmente, não vai. Participar das capacitações (reuniões na escola) que eu acho fundamental e também dos encontros que tem na Secretaria que também falam a respeito e os cursos que ajudam bastante.

ANEXO A - Produção de texto adequada da professora A – A cigarra e a formiga

Redução de texto

Proposta: Agora é a sua vez! Reescreva a fábula "A cigarra e a formiga"

A cigarra e as formigas

Num dia frio de inverno as formigas estavam trabalhadas. De repente, apareceu uma cigarra.

- Por favor formigas me dêem um pouco de comida, estou com muita fome.

- Mas porque não recolheu comida no verão?

! - Não tive tempo pois passei o verão cantando.

- Bom se passou o verão cantando então dance, e disseram as formigas dando risada.

Moral: os preguiçosos colhem o que merecem.



ANEXO B - Produção de texto adequada da professora A – A cigarra e a formiga

Produção de texto



Proposta: Agora é a sua vez!
Reescreva a fábula "a cigarra e a formiga".

A cigarra e a formiga

Num belo dia de inverno as formigas estavam trabalhando, de repente uma cigarra esfomeada pediu comida e disse:

- Por favor formiguinhas me dê um pouco de trigo estou com fome, acho que vou morrer!

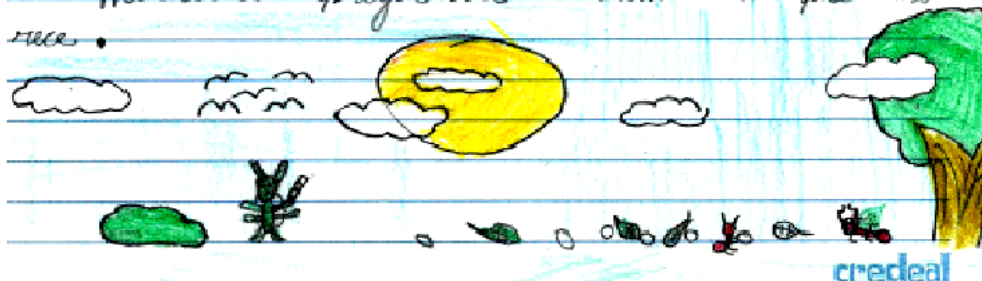
As formigas pararam de trabalhar e perguntou:

Que fez no inverno não lembra de guardar comida?

- Não lembro eu cansei - disse a cigarra.

Pois então dance agora no verão? E voltaram a trabalhar dando risada.

Moral: Os preguiçosos colhem o que merecem.



ANEXO C - Produção de texto inadequada da professora A – A cigarra e a formiga

a cigarra e a formiga
 certa vez a formiga e a cigarra
 elas gostariam de gelo e a formiga
 gosta de conta e a cigarra dança e
 trabalha todos os dias ela trabalhava
 a formiga não queria trabalhar hoje
 porque estava cansada e a cigarra bateu
 na porta e ela respondeu quem é
 eu a cigarra eu estou com fome eu
 acho que ela vai morrer e a formiga
 foi correndo e muito com medo e abriu a
 porta e ela disse deixo morar com
 você e respondeu: sim claro e elas
 dormiram e viveram felizes para



ANEXO D - Produção de texto inadequada da professora A – A cigarra e a formiga

produção de texto

X

para pasta: flor e a suara!

Reconstrua a palavra a cigarra
e a formiga

X

forma

forma

forma

X

forma

forma

ma mude

em corte!!!

forma

X

forma;

X

DENAFOTENA E OENAE E GISOE OF REGO LAE X FGESE
REDE OF DE NAESE TO EE OFETRO ERGEIO SOE NA
JO ISOFANOENAT ESOLENT OF ET NAESE

ANEXO E - Produção de texto adequada da professora B – O leão e o ratinho

O leão e o ratinho

Num belo dia o rei dos animais era o leão, ele caçava por todo lado e quando não achava nada ele sempre pedia para algum animal:

- Vá caçar alguma coisa para eu comer ou uma fustinha que um animal - e eles sempre obedeciam porque sempre que o leão pedia alguma coisa o leão sempre dava, para os outros.

Alguns dias depois o leão estava muito cansado e precisava descansar, até que rei dos animais achou uma boa árvore e adormeceu. Logo depois os ratinhos, correndo pela floresta passaram por cima do leão, por que o gato estava correndo atrás dos ratinhos o gato quase pegou um mas o leão acordou porque os ratinhos estavam correndo o gato foi embora, mas um ratinho ficou preso dentro da pata do leão e o ratinho

credeal

1.1
diz:

- Eu faço isso por favor, por favor me disse pois eu tenho cinco filhas e uma esposa.

O leão ficou com muita dó porque ele não era velho e não se arrastava, o ratinho diz:

- Eu vou fazer a mesma coisa quando você precisar.

No dia seguinte o leão andando tranquilo quando passou numa armadilha dos caçadores:

- Eu te migo, eu caçador não me mata para comer, e agora quem poderá me defender - disse o leão.

- Eu o ratinho

- Mas que você fará por mim

- Eu vou ir com você a rede.

O ratinho veio a rede o leão se saltou e os dois sempre tinham várias aventuras um ajudando o outro

Moral: Uma boa ação ganha outra

ANEXO F - Produção de texto adequada da professora B – A cigarra e a formiga

Cigarra e a Formiga

Um belo dia, vivia uma formiguinha em um bosque. Ela vivia entre outras uma cigarra que se cantava.

Um dia as formigas trabalhavam e a cigarra se cantava e chamava.

No dia seguinte chegou a formiguinha carregando uma folha seca e disse:

— Formiga, porque deixar este trabalho para depois?

— Não posso, tenho que guardar comida para o inverno.

A cigarra continuou cantando e as formiguinhas continuavam trabalhando.

E quando a cigarra ficou com fome ela se arrependeu de não trabalhar.

Um dia a cigarra viu a formiguinha carregando outra folha seca e disse:

— Formiga, deixe este trabalho para depois.

— Está bem, mas deixe a formiga.

credem

1 1
Toda uma hora que a rainha veio e disse:

— Vá aqui imediatamente e a formiga foi.

Elas rainha falou para a cigarra:

— Na inverno vai passar fome e frio.

— O inverno está longe, querida.

Quando chegou o inverno as formigas estavam a fazer na porta e a cigarra.

E as formigas viram a cigarra com fome e frio. A formiga empurrou ela para fora da casa e deu uma sopa bem quente.

A rainha disse:

— Se quiser ficar aqui, tem que pagar seu deito e comer para nós.

Mas não: Não costar toda hora e trabalhar.

ANEXO G - Produção de texto inadequada da professora B – A cigarra e a formiga

A cigarra e a formiga
 era uma vez uma cigarra que não
 ficava satisfeita e não pensava em tra-
 balhar e uma amiga formiga que tra-
 balhava para que quando chegasse o inverno
 não teria de preocupar-se com a comida e
 a cigarra como não se preocupava com o
 inverno porque quando estava fora a
 pular uma folha e comia e quando
 a cigarra estava comendo a folha
 passava uma formiga com uma folha sob
 o cotão e a cigarra disse à formiga para
 que tanto trabalho desta este trabalho
 para os outros e assim foi dizendo
 ela não pôde se fazer isto dizendo
 de a noite a cigarra começou a
 cigarra disse então não há de fazer nada
 e depois de umas 2 ou 3 semanas
 outra pequena formiga e a cigarra disse
 à formiga disse este trabalho para os
 outros e a formiga disse não como a cigarra
 não tem uma vida boa e a formiga disse
 eu topo depois de uma vida boa apare-
 ce

1.1
 na noite a cigarra disse
 ao trabalho formiga acabou a vida
 boa e depois o inverno e a cigarra
 não tinha nada para comer ela estava
 na porta da formiga e a formiga
 quando abriu com sua amiga ela
 comilada e deu uma ração bem
 gostosa e a formiga disse que
 viver como uma formiga case e
 doce para mim e a cigarra foi a
 sua mala cheia de vida e das duas

ANEXO H - Produção de texto inadequada da professora B – A cigarra e a formiga

a formiga e a cigarra

Era uma vez uma cigarra e a formiga
 a cigarra estava a trabalhar
 e um dia cigarra viu a formiga foi a
 cigarra falar com ela ela foi a si
 cigarra falou das coisas como se
 divertia e a formiga falou como se
 a cigarra se preocupava com a fome
 e a cigarra falou o inverno tá longe aí
 não o inverno a cigarra não tinha
 nada de comer e batia raporto e a
 formiga deu a cigarra presentes e
 cobriu ela a cigarra agradeceu falou
 obrigado e falou já chegou aí falou a
 cigarra agora vou ficar feliz e não vou
 mais trabalhar com a cigarra voltar
 a trabalhar