



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS III – CENTRO DE HUMANIDADES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

JOSÉLIA PONTES NOGUEIRA SILVA

**A LEITURA E A ESCRITA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO
9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

GUARABIRA/PB

2019

JOSÉLIA PONTES NOGUEIRA SILVA

A LEITURA E A ESCRITA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de Dissertação submetido à
Coordenação do Mestrado Profissional em
Letras – Profletras, da Universidade Estadual
da Paraíba, Campus III, como etapa exigida
para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção
textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo
Martins

GUARABIRA - PB

2019

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

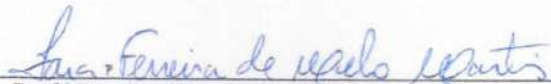
S586l Silva, Josélia Pontes Nogueira.
A leitura e a escrita acionadas pelo gênero conto no 9º ano do ensino fundamental [manuscrito] / Josélia Pontes Nogueira Silva. - 2019.
193 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2019.
"Orientação : Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Ensino. 2. Leitura. 3. Escrita. 4. Gênero Conto. 5. Sequência didática. I. Título
21. ed. CDD 372.623

JOSÉLIA PONTES NOGUEIRA SILVA

**A LEITURA E A ESCRITA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO
NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Aprovado em: 26/02/2019

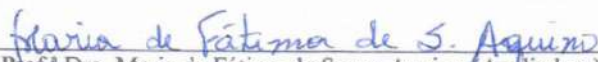
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dra. Lara Ferreira de Melo Martins (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)



Prof.ª Dra. Carla Alessandra de Melo Bonifácio (Avaliadora)
Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB)



Prof.ª Dra. Maria de Fátima de Sousa Aquino (Avaliadora)
Universidade Estadual da Paraíba (PROFLETRAS/UEPB)

A meus amigos, familiares, mestres e todos aqueles que, ao longo desses anos de minha existência e prática educativa, foram motivo de inspiração para mim, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é o maior autor do maior livro de todos os tempos da história humana.

Ao meu esposo Emiliano pelo incentivo e apoio constantes.

A minha filha Millena por estar sempre me motivando a continuar a estudar.

Ao meu filho Álvaro Gabriel, que, por sua síndrome, me ensinou lições inimagináveis, principalmente a enxergar o mundo e as pessoas de uma maneira única e singular: com olhos de amor.

A Detinha Baracho por cuidar do meu anjo com tanto carinho e dedicação durante minha ausência.

A Rosimery Felipe pela disponibilidade e generosidade para comigo.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Iara Ferreira de Melo Martins, pelo direcionamento a este tema, disponibilidade, dedicação e profunda contribuição na construção desta pesquisa.

Aos professores Leônidas da Silva, Edilma Catanduba, Maria de Fátima Aquino, Maria Suely da Costa, Rosilda Alves, Rosângela Neres e Juarez Nogueira por todo o aprendizado proporcionado a mim.

À Professora Dra. Carla Alecsandra de Melo Bonifácio e à Professora Dra. Maria de Fátima Aquino, por aceitarem o convite de avaliar e contribuir com esta pesquisa.

Aos amigos do PROFLETRAS, pela amizade, incentivo, ensinamentos e trocas de experiências. De uma forma especial, a Renata e Lúcia, pela amizade, companhia na hora do almoço e pelo companheirismo firmado durante todo o curso.

À querida e inesquecível colega Regilane Lacerda, que não por desígnios de Deus não pôde continuar conosco até o fim do curso.

A Paixão pelo carinho, solidariedade e colaboração na formatação dessa pesquisa.

À Secretaria de Educação de Sertãozinho, em especial a Maria de Lourdes Farias da Costa, por compreender e incentivar o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Aos alunos do 9º Ano A, pela contribuição para a realização desta pesquisa e a todos que fazem parte da escola, local de nossa vivência.

A Cleyckleber pela atenção e respeito dispensados a nossa turma.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta pesquisa.

Muito obrigada!

Viajar pela leitura

*Viajar pela leitura
sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura
que é ter um livro nas mãos.
É uma pena que só saiba disso
quem gosta de ler.
Experimente!
Assim sem compromisso,
você vai me entender.
Mergulhe de cabeça
na imaginação!*

Clarice Pacheco

RESUMO

Tendo em vista a realidade brasileira de fracasso escolar no tocante à leitura e à produção textual, o trabalho com os gêneros discursivos caracteriza-se como essencial por proporcionar a ampliação da competência leitora dos educandos. Dessa forma, transforma-se em uma das portas de entrada para conquistar leitores, introduzindo-os no estudo e na apreciação de leitura e, conseqüentemente, no universo da produção escrita. Essa prática configura-se em uma iniciativa situada de letramento, relevante para transformar leitores debutantes em leitores proficientes. Considerando essa perspectiva, optamos por constituir como objeto de investigação/intervenção o conto, gênero discursivo que, por ser constituído por uma narrativa curta, de um enredo simples, possibilita aos discentes o interesse e o gosto pela leitura, como também viabiliza o aprendizado do domínio pleno de seus elementos composicionais e o alcance do seu propósito comunicativo e função social. Para isso, vamos buscar apoio na concepção interacional e dialógica bakhtiniana. Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Sertãozinho, na Paraíba, através da execução de uma Sequência Didática. O aporte teórico que fundamenta a pesquisa é composto por estudiosos que tratam da leitura, alfabetização e letramento, como Freire (2003), Soares (2003), Kleiman (1995) e Solé (2008); os estudiosos que embasam as concepções de língua/linguagem e discutem sobre os gêneros discursivos Geraldi (1997), Koch (2002), Bakhtin (1997/2010, 1995) e Marcuschi (2008); Antunes (2006, 2010) e Passarelli (2012), que orientam as etapas de ensino e correção na produção de textos; bem como pelos autores que norteiam o trabalho com a sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Pauta-se, ainda, nas reflexões contidas nos documentos oficiais, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros. A metodologia utilizada assentou-se numa pesquisa-ação de natureza qualitativa, de caráter descritivo/interpretativo. A coleta de dados partiu das práticas de leitura e produções escritas no âmbito da sala de aula, abrangendo desde a atividade diagnóstica, que consistiu na produção de um conto à aplicação dos módulos de ensino e a produção final. Desse modo, o corpus da pesquisa compõe-se da análise de nove produções realizadas em cada etapa da pesquisa, as produções iniciais e finais. Após a análise de dados, constatamos que o trabalho com a sequência didática alcançou resultados significativos, os quais demonstram que a proposta de intervenção realizada com a leitura e a produção dos contos ultrapassou os limites da sala de aula.

Palavras-chave: Ensino, Leitura, Escrita, Gênero Conto, Sequência Didática.

ABSTRACT

In view of Brazilian reality of school failure with regard to reading and writing, the task with textual genres/ discursives is characterized as essential for increase the reading competence of learners. Thus, it becomes one of the first ways to conquering readers, introducing them to the study and appreciation of the reading act and, consequently, the written's production universe. This practice is an established literacy initiative, relevant to transforming beginners readers into proficient readers. Considering this perspective, we chose to constitute as an object of investigation / intervention the short story, a textual / discursive genre that, because it is constituted by a short narrative, of a simple plot, it can allow the students interest in reading, the learning of the full mastery of its compositional elements, and the achievement of its communicative purpose and social function. For that, we will seek support in the Bakhtin's interactional and dialogic conception. Herewith, this current task has as objective to analyze reading and short storie's production in a class of 9th year of Elementary School of a public school in the city of Sertãozinho, Paraíba, through the execution of a Didactic Sequence. The theoretical contribution that justifies this research is composed of scholars who deal with reading and literacy as Freire (1989), Soares (2003), Kleiman (1995) and Solé (2008), the scholars who base the conceptions of idiom/ language and discusses the textual / discursive genres, Geraldi (1997), Koch (2002), Bakhtin (1997/2010, 1995), Marcuschi (2008), Antunes (2006, 2010) and Passarelli (2012), who guide the steps of teaching and correction of writing productions, as well by authors who guide the task with the didactic sequence Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). Furthermore, it's based on the reflections contained in the official documents, the "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica", e da "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC), among others, are also considered. The methodology used was based on an action- research of qualitative nature, with a descriptive/interpretive character. The data collection was based on reading practices and written productions within the classroom, ranging from the diagnostic activity, which consisted of producing a short story about the application of the teaching modules and the last production. Thereby, the corpus of the research is composed of the analysis of nine productions carried out in each stage of the research, the initial and final productions. After the analysis of data, we verified the work with the didactic sequence reached significant results, which demonstrate that the proposal of intervention made with the reading and the production of the stories exceeded the limits of the classroom.

Keywords: Teaching, Reading, Writing, Short Story Genre, Didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura dos Gêneros Discursivos	40
Figura 2 – IDEB – Resultados e Metas	49
Figura 3 – Esquema da Sequência Didática a ser aplicada	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Gêneros: abordagens teóricas	35
Quadro 2 – Elementos constituintes do conto	45
Quadro 3 – Análise das produções iniciais	62
Quadro 4 – Estrutura composicional – Títulos inadequados – Produção Inicial	64
Quadro 5 – Estrutura composicional – Desvios na paragrafação – Produção Inicial	65
Quadro 6 – Estrutura composicional – Ausência de sequência espacial e local – Produção Inicial	67
Quadro 7 – Estrutura composicional – Inadequação na estrutura da narrativa – Produção Inicial	67
Quadro 8 – Conteúdo temático – Ausência de salto temático – Produção Inicial	68
Quadro 9 – Estilo – Desvios nos elementos da textualidade – Produção Inicial	70
Quadro 10 – Análise linguística – Desvios na pontuação – Produção Inicial	72
Quadro 11 – Análise linguística – Desvios ortográficos – Produção Inicial	73
Quadro 12 – Módulos de ensino a serem aplicados na intervenção.....	75
Quadro 13 – Questões norteadoras para a reescrita – Produção Final	79
Quadro 14 – Conceito de conto construído coletivamente com a turma	81
Quadro 15 – Estrutura composicional: Títulos Inadequados – Comparação entre a produção inicial e a produção final	90
Quadro 16 – Estrutura composicional: Desvios na paragrafação – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	91
Quadro 17 – Estrutura composicional – Ausência de sequência espacial e local – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	93
Quadro 18 – Estrutura composicional: Inadequação da estrutura da narrativa – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	94
Quadro 19 – Conteúdo Temático – Ausência de salto temático – Comparação entre a produção inicial e a produção final.....	96
Quadro 20 – Estilo: Textualidade – Coesão e coerência – Comparação entre a produção inicial e a produção final	98
Quadro 21 – Análise Linguística: Desvios na Pontuação – comparação entre a produção inicial e a produção final	101

Quadro 22 – Análise Linguística: Desvios ortográficos – Comparação entre a produção inicial e a produção final	103
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 LEITURA / LETRAMENTO	18
2.1 Concepções de Língua/Linguagem	18
2.2 Alfabetização/letramento: algumas interfaces	23
2.3 A leitura no ambiente escolar	28
2.4 A escrita no ambiente escolar	31
3 GÊNERO DISCURSIVO: UM PANORAMA GERAL	34
3.1 Abordagens teóricas do estudo de gênero	34
3.2 Os elementos constitutivos dos gêneros discursivos	39
3.3 O conto: a constituição do gênero	40
3.4 O gênero conto em sala de aula	45
4 PERCURSO METODOLÓGICO	48
4.1 Caracterização da Instituição de Ensino	49
4.2 Sujeitos da Pesquisa	50
4.3 Dispositivos metodológicos da Pesquisa	51
4.4 Proposta de intervenção para a escola	52
4.5 Descrição da Sequência Didática	54
4.5.1 Apresentação do projeto aos pais numa reunião de pais e mestres	55
4.5.2 Apresentação da situação inicial aos alunos	55
4.5.3 Estabelecimento de um primeiro contato com exemplares do gênero conto	57
4.5.4 Elaboração da proposta de leitura e produção do gênero conto com base nos procedimentos da Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)	60
4.5.5 Descrição e análise das produções iniciais	61
4.6 Modelo da Proposta de intervenção	74
4.6.1 Módulo I – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional (duas aulas)	75
4.6.2 Módulo II – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático (duas aulas)	75
4.6.3 Módulo III – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo (duas aulas)	76

4.6.4 Módulo IV – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia (quatro aulas distribuídas em duas oficinas).....	77
4.6.5 A produção final (duas aulas).....	78
4.7 Implementação da sequência didática – descrição da aplicação dos módulos de ensino	79
4.7.1 Módulo I – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional.....	80
4.7.2 Módulo II – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático.....	82
4.7.3 Módulo III – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo.....	84
4.7.4 Módulo IV – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia	85
4.7.5 Produção final	87
5 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO INICIAL	89
5.1 Estrutura composicional do gênero.....	89
5.2 Conteúdo temático do gênero	95
5.3 Estilo do gênero	97
5.4 Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia	100
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
APÊNDICES	111
APÊNDICE A – Módulo Introdutório de preparação para a primeira produção – Oficina I – Primeiras leituras (duas aulas)	112
APÊNDICE B – Módulo Introdutório de preparação para a primeira produção – Oficina II – Conhecendo o gênero conto (duas aulas).....	113
APÊNDICE C – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional (primeira aula)	114
APÊNDICE D – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático (duas aulas).....	115
APÊNDICE E – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo (duas aulas).....	116
APÊNDICE F – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia	117
APÊNDICE G – Livro de contos produzido por meio desta pesquisa	119
ANEXOS.....	140
ANEXO A – Contos a serem utilizados na SD.....	141
ANEXO B – Produções iniciais dos alunos.....	156
ANEXO C – Produções finais dos alunos	167

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP favorável à pesquisa	179
ANEXO E – Termo de autorização institucional	183
ANEXO F – Modelo de Termo de assentimento (TA).....	184
ANEXO G – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	186

1 INTRODUÇÃO

Quando se trata de leitura, a realidade descortina um quadro caótico e de difícil aceitação. Em pleno século XXI, o Brasil apresenta, ainda, um baixo índice no que diz respeito às práticas leitoras, fator preocupante, visto que nossos índices de alfabetização e de consumo de livros demonstram uma grande disparidade em relação aos países desenvolvidos, ou até mesmo entre países em desenvolvimento da América latina e Ásia.

Segundo Sodré (BRASIL, 2014, p. 14), isso acontece porque “o Brasil passou abruptamente de um estágio de oralidade para a cultura do audiovisual, sem que houvesse uma efetiva mediação dos livros e materiais de leitura”. Diante disso, apenas um pequeno número de determinadas localidades e grupos sociais se beneficiaram com o acesso a esses bens culturais, ficando cerca de três quartos da população brasileira à margem do letramento efetivo.

Nesse cenário de exclusão e desigualdade social, diversas pesquisas realizadas evidenciam contornos nítidos do déficit de leitura. Os indicadores que avaliam o desenvolvimento em leitura, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, doravante (IDEB), que avalia a proficiência em leitura e interpretação de texto dos alunos da educação básica, comprova essa realidade vivenciada nas salas de aulas de todo o país.

Posto isso, ressaltamos que essa é, também, a realidade da escola de nossa atuação, a qual, no ano de 2017, alcançou o índice de 3,9 no IDEB, um pouco maior em relação ao ano de 2015, que foi de 3,7. Entretanto, apesar dos dados apresentados demonstrarem um leve aumento na proficiência em leitura por parte de nossos alunos, há a necessidade de uma profunda reflexão acerca do papel da escola e dos professores em relação ao ensino da leitura, pois esses mesmos dados indicam que ainda estamos longe de atingir a meta nacional¹.

Assim, frente a essa realidade de baixo desempenho da maioria de nossos alunos, fica comprovado que a formação do leitor não atende às demandas e necessidades sociais, visto que “a concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a leitura como prática social” (KLEIMAN 2004, p.14.) Nessa vertente, justifica-se o trabalho com a leitura na perspectiva de que o desenvolvimento da competência leitora se constitui numa forma de desenvolvimento pessoal e profissional capaz de reverter o enorme fosso social existente no país, promovendo, dessa forma, o letramento e a cidadania.

¹ Para o último ano observado, 2017, a meta nacional seria 4,9.

Assim, para a motivação dessa perspectiva de leitura, optamos pelo gênero discursivo² conto³, o qual, por ser constituído por uma narrativa curta, de um enredo simples, pode proporcionar o interesse e o gosto pela leitura, como também o domínio pleno de sua estrutura. Gancho (1995, p. 8) afirma que “o gênero conto se caracteriza por ser uma narrativa curta que condensa o conflito, o tempo e o espaço, bem como apresenta um número reduzido de personagens”.

Dessa forma, por ser uma narrativa curta, os contos são apropriados ao trabalho com a leitura em sala de aula, transformando-se em uma das portas de entrada para se conquistar leitores, bem como para introduzi-los no estudo e na apreciação de leitura e, conseqüentemente, no universo da escrita, configurando-se uma iniciativa de prática de letramento relevante para transformar leitores debutantes em leitores proficientes.

Nessa proposta, justificamos a escolha pelo gênero conto não só por já fazer parte do repertório e da vivência dos alunos e por ter uma grande aceitação entre eles, mas, ainda, pelo fato desses alunos necessitarem de uma consolidação no pleno domínio de sua elaboração e organização. Para tanto, precisamos conhecer suas características, propósito comunicativo e função social, sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

Assim sendo, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento da leitura do aluno advém de sua convivência com as múltiplas práticas de linguagem no seu cotidiano, além de sua inserção nas práticas discursivas orais, o trabalho com a leitura e produção do gênero conto assume um caráter central por fazer parte do processo de contação de histórias entre os alunos, favorecendo, dessa forma, o diálogo e a interação enquanto narrativa fundamental ao processo de letramento.

Cientes disso, numa perspectiva de redimensionamento da prática discursiva e da inserção dos alunos em eventos e/ou contextos de letramentos, propomos a nossa intervenção através da execução de uma sequência didática baseada nas orientações de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), visando o protagonismo do aluno e o uso da leitura a partir do gênero conto em práticas sociais.

² A terminologia utilizada na definição de gêneros apresenta algumas variações, como: “gêneros discursivos”, “gêneros do discurso”, “gêneros textuais”, “gêneros do texto”. Assim, para efeito desta pesquisa, adotamos o termo gênero discursivo, (alinhado à abordagem sociodiscursiva) se referindo a tipos de enunciados relativamente estáveis, que estão vinculados a uma situação de comunicação social.

³ Apesar de ser um gênero clássico, bastante utilizado em sala de aula, esperamos desenvolver uma proposta de intervenção exitosa com o conto a partir da concepção de leitura interativa e dialógica, leitura como prática social, conforme postulados de Kleiman (2004).

Nossa proposta tem como objetivo geral analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Sertãozinho, na Paraíba. E como objetivos específicos, apresentamos: a) Diagnosticar a deficiência de leitura e produção escrita do gênero conto; b) Implementar uma proposta de intervenção através de um projeto de leitura e escrita do gênero conto com a aplicação de uma sequência didática; c) Analisar a competência leitora e as produções escritas d) Avaliar a aplicação da sequência aplicada.

O aporte teórico que fundamenta essa pesquisa é composto por estudiosos que tratam da leitura, alfabetização e letramento como Freire (2003), Soares (2003), Kleiman (1995) e Solé (2008). Também contamos com os estudiosos que embasam as concepções de língua/linguagem e discutem sobre os gêneros discursivos Geraldi (1997), Koch (2002), Bakhtin (1997/2010, 1995), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) e Marcuschi (2008). Além disso, temos Antunes (2005, 2010) e Passarelli (2012), que orientam as etapas de ensino e correção na produção de textos, dentre outros, bem como os autores que orientam o trabalho com a sequência didática Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Pautamo-nos, ainda, nas orientações contidas nos documentos oficiais, a exemplo dos PCNs, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, propomos a execução desta pesquisa-ação de caráter descritivo/interpretativo e de natureza qualitativa, enfocando o gênero discursivo conto, através da execução de uma sequência didática inspirada nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A coleta de dados partiu das práticas de leitura e produções escritas no âmbito da sala de aula, abrangendo desde a atividade diagnóstica, que consistiu na produção de um conto, à aplicação dos módulos de ensino e a produção final. Desse modo, o corpus da pesquisa compõe-se da análise de nove produções realizadas em cada etapa da pesquisa, as produções iniciais e finais.

A fim de proporcionar uma melhor compreensão do desenvolvimento da pesquisa, bem como da proposta de intervenção escolhida, organizamos esse trabalho em seis capítulos, enumerando-os a partir desta introdução.

No segundo capítulo, descrevemos as concepções de língua/linguagem, assim como os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações no ambiente escolar. Tratamos, também, da leitura e sua importância no ambiente escolar.

O terceiro capítulo apresenta um panorama geral dos gêneros discursivos na perspectiva de vários estudiosos, principalmente Bakhtin (1997), através dos pressupostos

sobre os elementos constituintes dos gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Apresentamos, ainda, as abordagens teóricas sobre o estudo dos gêneros e um breve histórico sobre o gênero conto, tecendo algumas considerações sobre a presença desse gênero no ambiente escolar.

No quarto capítulo elencamos o delineamento da pesquisa, trazendo detalhes da pesquisa-ação, a qual foi aplicada em uma escola pública a partir dos pressupostos teóricos aqui expostos. Nesse momento, contextualizamos a pesquisa e apresentamos os dispositivos metodológicos e a proposta de intervenção com base no esquema trazido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca do trabalho com a sequência didática.

O quinto capítulo destina-se à análise das produções finais discentes, seguida dos resultados obtidos com a proposta de intervenção.

Por fim, no último capítulo, apresentamos as considerações finais, tecendo algumas reflexões sobre o trabalho desenvolvido, apontando para a contribuição da proposta no desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

2 LEITURA / LETRAMENTO

Neste primeiro capítulo são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa no que se refere à prática da leitura na escola. Realizamos algumas reflexões sobre as concepções de língua/linguagem abordadas na escola, as quais permeiam e orientam a prática do professor de língua portuguesa. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre as concepções de alfabetização e letramento enquanto práticas que viabilizam o ensino da leitura e produção de textos em sala de aula, finalizando com uma explanação concernente à leitura e à escrita no ambiente escolar.

2.1 Concepções de Língua/Linguagem⁴

Consideramos relevante trazer para a nossa discussão o posicionamento de alguns autores sobre as concepções de língua/linguagem que orientaram e ainda orientam a prática pedagógica de alguns professores de língua portuguesa, bem como a elaboração dos materiais e livros didáticos voltados ao ensino.

Essas concepções configuram-se como etapas relevantes por evidenciar a evolução dos estudos acerca da linguagem em cada momento social e histórico a partir de uma percepção de língua, de mundo, de sujeito, demonstrando, dessa forma, o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua.

Bakhtin⁵ (1995) postulam três paradigmas/concepções existentes nos momentos ideológicos: Objetivismo abstrato, Subjetivismo idealista e Interacionismo.

O paradigma do objetivismo abstrato considera a língua como um sistema abstrato de formas linguísticas. Já o subjetivismo idealista percebe a língua como expressão de uma consciência individual, como se a enunciação ocorresse de forma monológica e isolada. O interacionismo constitui, assim, o paradigma que contempla a interação verbal social – verdadeira substância da língua na visão bakhtiniana.

⁴ Diante da proximidade conceitual, alguns idiomas atribuem um único termo ao referirem-se à língua e à linguagem (exemplo do termo inglês *language*). Como resultado de eras evolutivas e de desenvolvimento social, convencionou-se relacionar o termo linguagem à capacidade humana de utilizar-se de sinais com vista à comunicação, seja ela verbal, gestual, pictórica. Já a noção de língua, por sua vez, sugere a organização de elementos e sistemas, em sociedade, que permitem a manifestação da comunicação. Assim, para efeito desta pesquisa, há de se considerar, como muitos autores utilizam, indistintamente, os termos língua e linguagem.

⁵ Marxismo e Filosofia da Linguagem.

Geraldi (1997), estudioso dos postulados bakhtinianos, a partir da realidade brasileira do ensino de línguas, renomeia esses três paradigmas, denominando-os concepções de linguagem: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A primeira concepção de linguagem, denominada linguagem como expressão do pensamento, origina-se, consoante Perfeito (2005), na tradição gramatical grega, perpassando os latinos, durante a Idade Média e Moderna, chegando ao início do século XX, quando começam a figurar os preceitos estruturalistas propostos por Saussure.

Nascida a partir dos estudos de Dionísio de Trácia (século II a.C.), autor da primeira gramática ocidental e responsável pela noção de certo e errado no uso da língua, essa concepção é considerada a primeira visão de linguagem, vejamos:

Para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1997, p. 21)

De acordo com essa concepção, postula-se, então, que na mente do indivíduo, primeiramente, há a enunciação e, só depois, a linguagem, fazendo dela uma atividade monológica e individualista, de forma que esse sujeito se torna dono absoluto de seu dizer e de suas ações. Assim,

O texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo. (KOCH; ELIAS, 2013, p. 9-10)

Nessa perspectiva, a leitura constitui o reconhecimento do pensamento do autor do texto, ou seja, a decodificação dos sinais linguísticos que devem ser transparentes para o leitor. Então, o texto apresenta, sempre, um único sentido possível.

A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação – concebe a língua como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa concepção limita-se ao estudo do funcionamento interno da língua, desconsiderando os falantes e o contexto de uso da língua. Nela, segundo Koch (2002), há um sujeito “assujeitado” pelo sistema, quer linguístico, quer social, caracterizado por uma espécie de não consciência. O foco é o texto em sua linearidade e produto da codificação de um emissor a um

receptor e a leitura seria a atividade de reconhecimento do sentido das palavras, de reprodução.

Essa concepção de linguagem está ligada à Teoria da Comunicação, a qual considera a língua como um sistema organizado de sinais (signos), os quais servem como meio de comunicação entre os indivíduos, ou seja, a língua é um conjunto de signos, combinados através de regras, que permite ao emissor transmitir uma mensagem ao receptor. Desse modo, a comunicação se efetiva apenas quando emissor e receptor conhecem e dominam o código, que é utilizado de maneira preestabelecida e convencionalizada.

Assim, fica comprovado que os estudos da linguagem, nessa vertente, limitam-se ao processo interno de organização do código, elucidando-se a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralinguísticos.

Nessa concepção de linguagem, o decodificador assume um papel passivo, que consiste em decodificar a informação da maneira como elaborada pelo emissor. No tocante à leitura, a mesma é concebida como interpretação do código de comunicação – signos linguísticos – produzido por um emissor e decodificado por um receptor.

A terceira concepção – linguagem como forma de interação – aponta que, ao fazer uso da linguagem, “o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 1997, p. 41), ou seja, gerando uma interação. Essa concepção pressupõe, pois, uma perspectiva interacional dialógica, na qual os sujeitos são vistos como atores sociais que se constroem e são construídos no texto de forma dialógica, e a leitura passa a ser um elemento de interação enquanto atividade altamente complexa de produção de sentidos.

Consoante Bakhtin (1995), a atividade mental é organizada pela interação, diferentemente do que propõem as duas concepções citadas anteriormente. Em relação a essa visão, o autor assevera que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123)

Nesse sentido, podemos afirmar que a linguagem se realiza através da interação comunicativa entre interlocutores, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e

ideológico, e os interlocutores, não são “assujeitados”, mas são sujeitos que ocupam lugares sociais. Assim, a língua caracteriza-se como o reflexo das relações sociais, deixando claro que o locutor constrói o seu discurso de acordo com as suas necessidades enunciativas concretas, a partir de escolhas das formas linguísticas adequadas ao contexto em que acontece esse discurso.

Essa concepção é a base para o que propõem os PCN (BRASIL,1998), os quais preconizam um ensino de língua em que a linguagem seja vista como heterogênea, dinâmica e sócio-historicamente constituída, determinada pelas situações de interação exigidas em cada época, valorizando assim a diversidade linguística constitutiva de uma língua natural. Os PCN enfatizam que:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (BRASIL, 1998, p. 20)

Sob esse viés, destacamos como ponto de partida de nossas reflexões, o diálogo, que pode ser estabelecido na concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, a qual

permite ao homem pensar e agir. Pois não há ação sem pensamento, nem pensamento sem linguagem. É também a linguagem que permite ao homem viver em sociedade. Sem a linguagem ele não saberia como entrar em contato com os outros, como estabelecer vínculos psicológicos e sociais com esse outro que é, ao mesmo tempo, semelhante e diferente. Da mesma forma, ele não saberia como constituir comunidades de indivíduos em torno de um “desejo de viver juntos”. A linguagem é um poder, talvez o primeiro poder do homem. Mas esse poder não cai do céu. São os homens que o constroem, que o amoldam através de suas trocas, seus contatos ao longo da história dos povos. (CHARAUDEAU, 2008, p. 7)

Em linhas gerais, podemos destacar que essa concepção de língua enfatiza a importância da interação para a significação do mundo, através do viés de uma linguagem social, histórica e coletiva, em que o indivíduo significa o mundo a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes. O ensino de língua portuguesa, sob essa perspectiva, implica em refletir sobre as diversas situações da linguagem, materializada nos diversos textos e gêneros discursivos que circulam socialmente e que constituem nossas relações discursivas.

Ainda, de acordo com Koch (2002, p. 15), “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais”. Nessa perspectiva, a autora destaca:

o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir. (KOCH, 2002, p.15)

De posse do conhecimento e entendimento a partir dessas três concepções de língua, o professor tem a possibilidade de fazer uma escolha: reconhecer a limitação das duas primeiras concepções de língua/linguagem ou primar por uma abordagem interacionista dialógica com ênfase nos sujeitos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos. Logo, deve substituir exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras, que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua, para priorizar o uso da língua em situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido e função entre uma forma de expressão e outra.

A prática de ensino a partir das duas primeiras concepções de língua é reconhecida por muitos estudiosos, atualmente, como uma das possíveis causas do fracasso escolar, posto que o desempenho comunicativo dos alunos na utilização da língua não é promovido. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa fica limitado ao estudo da língua em si mesma e por si mesma. Dessa forma, não auxilia a aprendizagem de seus usos em contextos sociais.

A partir dessas reflexões, podemos postular que o ensino de língua portuguesa, a partir da concepção interacionista dialógica (terceira concepção de língua), pode propiciar e desenvolver o aprendizado da língua através de situações significativas em que os alunos interajam uns com os outros, trabalhem com a língua, analisando como funciona, refletindo sobre os recursos expressivos e testando novas possibilidades de construção.

Assim, optaremos, neste trabalho, por privilegiar a terceira concepção de língua, por concebermos a linguagem como interação ao possibilitar a formação de alunos criticamente aptos para lidar com o uso efetivo da língua e permitir o desenvolvimento da autonomia leitora, posto que, estudada em situações reais de uso, a leitura tende a favorecer a ampliação do domínio linguístico.

Na próxima seção apresentamos algumas interfaces sobre alfabetização e letramento.

2.2 Alfabetização/letramento: algumas interfaces

Nas últimas décadas, muito se tem pesquisado, estudado e escrito sobre as razões de tão insistente fracasso na alfabetização dos brasileiros. E os dados confirmam: Somos um país com um enorme fracasso escolar que vem se perpetuando ao longo dos anos (BRASIL, 2014).

Uma das prováveis causas desse fracasso pode estar relacionada a uma prática de ensino limitada, em que se concebe a alfabetização como o simples ato de codificar e decodificar. Essa visão de ensino está embasada na segunda concepção de linguagem, a qual considera a linguagem como comunicação, ou seja, para um indivíduo ser alfabetizado, é necessário apenas dominar as habilidades básicas iniciais do ler e escrever. Não obstante, nos dias atuais, essa já não é mais condição básica para que uma pessoa seja capaz de interagir em seu meio social, fazendo uso da leitura e escrita quando necessário.

Diante das novas demandas e necessidades sociais da leitura e da escrita, foi-se ampliando esse conceito de alfabetização centrado na concepção de língua enquanto código. Essa mudança surge com a perspectiva dialógica interativa da linguagem, a partir do momento em que a língua deixa de ser vista como código e passa a ser considerada como lugar de interação.

Assim, a partir do enfoque da terceira concepção de língua, a visão interacionista, a alfabetização perdeu sua função primeira de aproximação do indivíduo com o código linguístico, necessitando, assim, de um novo fenômeno que complementasse tal atividade. Permeado nesse contexto, surgiu⁶ o letramento.

De acordo com Soares (2010), o termo letramento foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato (1986) entre os estudiosos da Educação e das Ciências Linguísticas, e emerge como produto de pesquisas que evidenciam a capacidade pouco expressiva do termo alfabetização, havendo dessa forma, a necessidade de ampliação, a partir da dimensão da entrada no mundo da escrita.

Em linhas gerais, o termo alfabetização foi progressivamente ampliado em virtude de necessidades sociais e políticas, visto que não se poderia mais considerar uma pessoa alfabetizada somente pelo domínio do código da língua, pois, para adentrar no mundo da leitura e escrita, se faz necessário o conhecimento dos usos e funções da língua.

⁶ Utilizamos a palavra “surgiu” para explicar o aparecimento de um fato novo para o qual precisava-se de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.

Nessa vertente, para a entrada nessa nova dimensão de leitura e escrita, ou seja, o letramento, a pessoa precisa desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e capacidades necessárias para usar a língua em práticas sociais. E essa tarefa recai sobre a escola, por ser responsável por um ambiente alfabetizador de modo a proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa com base no alfabetizar letrando, que em síntese, consiste em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de atitudes e habilidades que ultrapassem os muros da escola.

Indubitavelmente, há que se considerar a necessidade de integrar os conceitos de alfabetização e letramento de forma que possamos avançar na apropriação da leitura e escrita.

Em consonância com a concepção de língua como interação, levando-se em conta que os sujeitos interagem socialmente desde a mais tenra idade, é preciso entender a alfabetização não apenas como a aquisição da mecânica do ler e escrever, mas também como um processo de compreensão/expressão de significados por intermédio do código escrito. Para Solé (2008),

a alfabetização é um processo através do qual as pessoas aprendem a ler e a escrever. Estes procedimentos, porém, vão muito além de certas técnicas de translação da linguagem oral para a linguagem escrita. O domínio da leitura e da escrita pressupõe o aumento do domínio da linguagem oral, da consciência metalinguística. (SOLÉ, 2008, p. 50)

Consoante essa visão, é preciso levar em consideração que o ensino do código é importante para a alfabetização, mas a partir de contextos significativos para o aprendiz. Isso porque o estudante, ao adentrar a escola, já possui um vasto repertório de conhecimentos acerca da leitura, os quais devem ser aproveitados e aprimorados de forma a ter utilidade em sua vivência. Como nos aponta Ferreiro⁷ (1985 *apud* Mendonça, 2008, p. 49), “Alfabetizar-se é muito mais do que manejar a correspondência entre sons e letras escritas”.

Cabe assinalar que o conceito de alfabetização possui um significado diferente de acordo com cada sociedade, ou seja, deve-se considerar o aspecto social, embora o processo aconteça de forma individual. A esse respeito, Soares (2003) ressalta que:

⁷ “Ferreiro e Teberosky, psicolinguísticas argentinas, iniciaram em 1974 uma investigação, partindo da concepção de que a aquisição do conhecimento se baseia na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento e demonstraram que a criança, já antes de chegar à escola, tem ideias e faz hipóteses sobre o código escrito, descrevendo os estágios linguísticos que percorre até a aquisição da leitura e da escrita.” (MENDONÇA, 2008, p.41)

dizer que uma criança de sete anos “ainda é analfabeta” tem sentido em certas sociedades que alfabetizam aos quatro ou cinco anos; a frase não tem sentido em uma sociedade como a nossa, na qual não se espera que uma criança de sete anos já esteja alfabetizada. Para um lavrador, a alfabetização é um processo com funções e fins bem diferentes das funções e fins que esse mesmo processo terá para um operário de região urbana. (SOARES, 2003, p. 17)

Nessa vertente, podemos postular que o conceito de alfabetização passou por muitas modificações ao longo dos anos. Na contemporaneidade, já não se considera mais alfabetizado o aluno que apenas domina as habilidades de decodificar e codificar, posto que as necessidades sociais e culturais estão se ampliando e exigindo cada vez mais habilidades, sendo considerada alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever e que sabe fazer uso dessas habilidades em diversas práticas de leitura e escrita.

Sabemos que essa nova perspectiva de conceber o processo de alfabetização proporcionará a melhoria na qualidade da educação brasileira. Segundo as palavras de Serra (2003),

isso representa uma importante conquista para o país, uma vez que possibilitará uma sociedade mais participativa, na qual os indivíduos terão condições, como leitores, de conhecer a história da humanidade, do seu povo e de si próprios, podendo se tornar agentes transformadores da realidade. Essa conquista poderá superar o quadro atual, em que a maioria está excluída não só dos bens materiais como também dos culturais. (SERRA, 2003, p. 71)

Diante do exposto, podemos concluir que a alfabetização a partir desse viés possibilitará um melhor desempenho dos alunos e, conseqüentemente, uma mudança no atual retrato no nível de escolarização de milhares de brasileiros.

Por tudo isso, acreditamos que a aprendizagem da leitura e da escrita deve estar relacionada com as práticas sociais dos alunos, tornando a alfabetização um exercício significativo ligado intrinsecamente às práticas de letramento. Para tanto, faz-se emergente elucidar o conceito já bastante divulgado e debatido ao longo dos anos: o letramento. Segundo Soares (2010),

Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] ou seja: *literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2010, p. 17)

Por esse prisma, concebe-se o letramento como o processo de participação e inserção na cultura escrita, privilegiando, assim, o conhecimento da língua que a criança adquire ao estabelecer contato com as diversas formas de circulação da escrita em sua vida social, a qual se faz através dos textos em seus gêneros e suportes, e se perpetua durante toda a sua vida nas esferas escolares e acadêmicas. Consoante Britto (2003),

Pode-se dizer, portanto, que a formulação e aplicação desse novo conceito resultaram de necessidades teóricas e práticas várias, em função dos avanços no modo de compreender as relações inter-humanas, dos processos de participação social e do acesso ao e construção do conhecimento. (BRITTO, 2003, p. 51)

A partir dessa nova compreensão, fica evidente que, na sociedade atual, uma pessoa não pode mais ser considerada alfabetizada se não faz uso das práticas sociais de leitura. Atualmente, é preciso unir esses dois vieses para que o indivíduo possa se inserir na sociedade, de forma a ter acesso não só aos bens materiais, mas também aos culturais.

Acerca disso, Batista (2003) destaca que o termo letramento serve para designar o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para usar a língua em práticas sociais.

É salutar afirmar que o equívoco difundido em épocas passadas, de certa forma contribuiu em larga escala para o fracasso escolar: Alfabetização e letramento eram considerados processos distintos e que aconteciam separadamente. Assim, era comum o professor ensinar primeiramente o código escrito através de situações isoladas, para só depois inserir o aluno em práticas de leitura e escrita, desvinculadas de sentido e da bagagem que o aluno adquire ao longo da vida em sociedade.

Sobre essa postura, Solé (2008) afirma que, ao “trabalhar o código apenas em situações isoladas, não só deixamos de aproveitar essa bagagem, como contribuimos para que a criança tenha a ideia de que ler é dizer letras, ou os sons, ou as palavras” (SOLÉ, 2008, p. 58). Dessa forma, ao adotar tal abordagem de ensino, em que primeiro acontece a alfabetização e só depois o letramento, a escola acaba se distanciando de seu objetivo maior, que é formar leitores competentes e críticos em seu meio social, aumentando, assim, o analfabetismo funcional⁸, conforme evidenciam as estatísticas.

⁸ Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível

Assim, é mister conceber essas duas abordagens de ensino como distintas, com características próprias, mas que precisam acontecer simultaneamente com vistas ao aprendizado do aluno. Como já mencionado anteriormente a alfabetização se trata de um processo pontual na vida do aluno, e o letramento, um processo ininterrupto, ou seja, que acontece ao longo da vida.

Mais uma vez Soares (2004) nos alerta para esse fato:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p.14)

De acordo com esse pensamento, alfabetização e letramento são processos diferentes em suas especificidades, porém são processos indissociáveis, inseparáveis, mas complementares, o que significa que um não exclui o outro. Desfaz-se, dessa forma, o equívoco de que se precisa escolher um termo em detrimento de outro, e percebe-se a necessidade de se alfabetizar letrando. Kleiman (1995), ainda, reitera que:

o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN, 1995, p.18)

Nessa linha de abordagem, podemos considerar que as práticas de letramento ocorrem nas situações de uso, nas interações vivenciadas a cada dia e que precisam fazer parte do processo de alfabetização de toda criança e todo adulto para que tenhamos êxito e possamos sair desse fosso sociocultural – a baixa proficiência em leitura – no qual estamos mergulhados há algumas décadas, consoante dados retratados nessa pesquisa, a exemplo do IDEB e SAEB.

de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais. (RIBEIRO, 2003, p.145)

Na seção a seguir realizamos uma breve abordagem sobre a leitura no ambiente escolar.

2.3 A leitura no ambiente escolar

Inicialmente, fazem-se necessárias algumas considerações acerca do conceito de leitura. Para Solé (2008, p. 22), leitura “é um processo de interação entre o leitor e o texto”. Ou seja, a leitura consiste em um momento singular em que o leitor percorre todo um processo de examinar detalhadamente o texto, identificando as ideias principais e a mensagem proposta pelo autor.

Nesse processo, “não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos” (SOLÉ, 2008, p. 22).

Esse entendimento baseia-se na perspectiva dialógica interacionista, na qual o texto tem seu sentido construído na interação entre os sujeitos, e a leitura passa a ser um elemento de interação altamente complexa de produção de sentidos.

Essa visão põe em questão o preconizado pela segunda concepção de língua/linguagem, que considera o texto um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando apenas o conhecimento do código para decifrá-lo. Ou seja, a leitura seria a atividade de reconhecimento do sentido das palavras.

Paulo Freire (2003, p. 13) reitera que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Corroborando com esse pensamento, entendemos que a criança já possui um contato com a leitura desde a mais tenra idade, ainda no ventre da mãe ao ouvir a contação/narração de histórias ou cantigas de ninar.

Ainda, ao adentrar no universo escolar, a criança já apresenta um repertório variado de leituras, cabendo à escola o papel de intensificar, promover o acesso a outros tipos de leitura, contribuindo, assim, para a formação de leitores competentes. A esse respeito, os PCN de língua portuguesa (1998) indicam que

Formar leitores competentes supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1998, p. 54)

Nessa perspectiva, a escola precisa partir do princípio de que a leitura se constitui como um objeto de aprendizagem e não apenas um objeto de ensino, pois, infelizmente, ainda há essa prática corriqueira que demanda uma série de insucessos e fracassos escolares. Ora, ao ser vista como objeto de ensino, a leitura acaba se tornando mais um conteúdo de sala de aula, longe de atingir sua finalidade que consiste em proporcionar o prazer ao leitor, ocupando o horário nobre das aulas de língua. Essa realidade já era comentada nos PCN, quando afirmam que:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, os objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. (BRASIL, 1998, p. 54)

Urge a necessidade, então, de ressignificar o ensino de leitura desenvolvida nas instituições escolares como mera decodificação, fruto de uma concepção de língua limitada (língua como instrumento de comunicação), que privilegia apenas a decifração do código escrito. Devemos levar em conta que o sentido de um texto se constrói a partir da interação leitor- texto-autor, como postula a terceira concepção de língua referida anteriormente. De acordo com Koch (2002),

a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes. (KOCH, 2002, p. 57),

Desse modo, se faz necessária a criação de uma cultura do ler por prazer através de situações e estratégias favoráveis, buscando estimular o gosto pela leitura: leitura como interação e dialogismo. Os alunos devem entender que a leitura ocorre por diversas razões e necessidades, conforme ressalta Cordeiro (2004), ao afirmar que:

para se obter informações, seguir instruções, aprender ou “ressignificar” conteúdos, navegar na internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imagináveis, escapar à realidade, ou por prazer estético, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural. (CORDEIRO, 2004, p. 98)

Podemos afirmar, pois, que a leitura se configura em uma prática de letramento capaz de proporcionar informação e entretenimento, bem como o fomento necessário ao processo de conscientização e formação crítica do indivíduo. A partir desse postulado, Kleiman (2002) afirma que através da leitura se põe em ação todo um sistema de valores, crenças e atitudes refletidas pela comunidade em que se vive.

Assim, é decisivo o papel da escola e do professor para que o aluno tenha acesso a esses valores, crenças e atitudes proporcionados pela participação nas atividades de letramento, através da promoção de estratégias em sala de aula que aproximem o leitor de leituras prazerosas e significativas. A esse respeito, Britto (2003) justifica que,

Apesar das múltiplas iniciativas de promoção do livro e da leitura que se fizeram desde que começaram os programas de promoção de leitura e se divulgaram as novas propostas de ensino e alfabetização, tem-se que admitir que as mudanças são poucas, se houve alguma. (BRITTO, 2003, p. 49)

Nesse contexto, para que a leitura ocupe um espaço central na escola, são necessárias estratégias que aproximem o leitor de textos instigantes e desafiantes, pois está comprovado que ainda são mínimas as iniciativas que têm funcionado atualmente.

Por isso, a escola, sobretudo o professor de língua portuguesa, precisa proporcionar essa interação entre o leitor e o texto, visto que esse processo possibilita a assimilação da intencionalidade do gênero em seu contexto de circulação. Ademais, conforme Dionísio (2013), essa prática vai ao encontro do reconhecimento dos múltiplos letramentos que ocorrem na ação educativa, dentro da escola e nos diferentes contextos das relações socialmente estabelecidas.

Dessa forma, podemos postular que, para ler com compreensão, deve-se buscar não apenas a interação entre leitor e texto, mas o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, as quais precisam ser desenvolvidas para a aquisição da leitura. Conforme Kato (2007),

Estratégias cognitivas em leitura designarão, portanto, os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, enquanto estratégias metacognitivas em leitura designarão os princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas. (KATO, 2007, p. 124)

Portanto, no contexto educacional, a prática de leitura necessita ser ampliada, sobretudo no Ensino Fundamental, fase em que o aluno adquire maiores responsabilidades e se vê obrigado a caminhar com maior independência enquanto cidadão consciente de seu dever na sociedade. Assim, é dever da escola oportunizar aos alunos o contato com a diversidade de textos e gêneros discursivos que circulam na sociedade para que essas estratégias sejam desenvolvidas e aprimoradas.

Finalizamos esse capítulo, apresentando a seguir, algumas concepções sobre o ensino da escrita e sua relevância no ambiente escolar.

2.4 A escrita no ambiente escolar

Para uma prática de produção de texto efetiva, é preciso que o professor de língua portuguesa tenha conhecimento das diversas concepções de escrita para que assim, adote uma concepção que contemple os complexos processos que circundam o ato de escrever.

Nessa perspectiva, é necessário levar em conta que o modo como concebemos o ensino da leitura em sala de aula subjaz as concepções acerca da escrita, as quais se encontram alinhadas com as concepções de língua/linguagem, vistas na primeira seção deste capítulo.

Na tentativa de responder a difícil pergunta “O que é escrever?”, a autora Koch (2009), propõe algumas abordagens, de forma que cabe a cada professor selecionar a que defina seu entendimento sobre o ensino da escrita. Assim, a autora apresenta três perspectivas, a saber: a escrita com foco na língua, a escrita com foco no escritor e a escrita com foco na interação.

Na primeira concepção de escrita: escrita com foco na língua, o trabalho do professor destina-se apenas à transmissão do código, das regras gramaticais através de exercícios repetitivos para que em um momento posterior, os alunos transfiram o conhecimento aprendido para as atividades de produção textual. Conforme Koch (2009, p.33): “Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”.

De acordo com essa concepção de escrita, ao adotá-la em sala de aula, o professor parte do princípio de que para escrever, os alunos só precisam aprender as normas e regras gramaticais, focando apenas em aspectos linguísticos, desconsiderando os aspectos discursivos, os propósitos comunicativos e a função da escrita, impedindo que a construção do texto siga as suas condições de produção típicas de cada gênero.

A segunda concepção de escrita: escrita com foco no escritor, o produtor do texto é senhor absoluto de seu dizer, cabendo ao leitor o trabalho de apenas captar as intenções do autor, sem que para isso utilize seus conhecimentos para uma possível interação, visto que o leitor é um sujeito passivo que deve traduzir a representação do pensamento do escritor. A esse respeito Koch (2019) assegura:

Nessa concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor. A escrita, assim, é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. (KOCH 2009, p. 33)

A terceira e última concepção de escrita: escrita com foco na interação, também conhecida como dialógica, propõe a escrita enquanto processo de interação, que envolve autor- texto-leitor. Sobre essa perspectiva de escrita, Koch (2009) destaca que

Existe, porém, uma concepção segundo a qual a escrita é vista como produção textual cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor de forma não linear “pensa” no que vai escrever, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH, 2009, p. 34)

Assim, essa concepção de escrita com foco na interação contempla o sentido real do texto, o qual não se encontra no leitor, ou no escritor como concebem as duas primeiras concepções, isto porque a escrita com foco na interação, o verdadeiro sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos.

Dialogando com Koch (2009), Passarelli (2012) vem enfatizar a importância do trabalho em sala de aula com escrita enquanto interação, processo que exige prática e estudo. Nesse sentido a autora afirma:

Antes de ser um objeto escolar, a escrita é um objeto social. Assim, a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. (PASSARELLI, 2012, p.115)

Ressaltamos aqui que, alinhados à concepção de língua/linguagem interacionista e à abordagem sociodiscursiva de gênero, elegemos a terceira concepção de escrita (escrita com foco na interação) para o trabalho com a produção de textos nessa pesquisa.

Vale lembrar, que essa concepção de escrita já era abordada e preconizada nos documentos oficiais da língua portuguesa, a exemplo dos PCN, que apresentavam orientações específicas para o ensino da produção textual: “O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar produtores competentes e capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes” (BRASIL, 1997, p. 47).

Nesse contexto, a orientação dos PCN recomendava que a escrita fosse abordada em sua dimensão discursiva, enquanto produto da interação social. No entanto, a produção de textos aparecia como um conteúdo essencialmente procedimental, demandando uma metodologia adequada à aprendizagem desse “saber fazer”.

Nesse sentido, após duas décadas de evolução nos estudos da linguagem, surge o novo documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que mantém muitos pressupostos adotados pelos PCN, mas com algumas mudanças. Na questão do ensino da escrita a BNCC propõe:

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2018, p.76)

Em linhas gerais, a BNCC inclui, de forma objetiva, alguns determinantes sociais da escrita, no momento da produção textual: os próprios campos, o gênero, a situação de comunicação, o interlocutor, a variação linguística etc. Ou seja, contempla a abordagem proposta pela terceira concepção de escrita que recomenda que a produção textual deve ser orientada pela concepção dialógica da linguagem, a qual está alicerçada na unicidade do ato comunicativo, organizada por gêneros discursivos.

3 GÊNERO DISCURSIVO: UM PANORAMA GERAL

Neste capítulo são explicitadas algumas abordagens a respeito dos gêneros discursivos, destacando sua relevância para o ensino da leitura em sala de aula. Para tanto, utilizaremos como aporte teórico alguns estudiosos do tema, entre os quais destacamos Bakhtin (1997), Meurer, Bonini e Motta-Roth(2005), Marcuschi (2008), Gancho (2010), Gotlib (1990) e Schneuwly e Dolz (2004).

3.1 Abordagens teóricas do estudo de gênero

Consideramos relevante trazer para nossa reflexão o posicionamento de alguns autores sobre as concepções de gênero. Isso porque, apesar de muito difundido nas diversas pesquisas e esferas educacionais, o conceito de gênero apresenta inúmeras definições elaboradas por especialistas e pesquisadores, tornando-se um tema complexo e de difícil delimitação para fins didáticos.

Existe hoje, tanto no Brasil, como em países estrangeiros, uma intensificação do interesse pela temática, o que evidencia uma diversidade de abordagens teóricas acerca desse objeto de estudo, demonstrando, assim, embates produtivos entre as diferentes abordagens e concepções na tentativa de melhor definir o conceito de gênero.

Além disso, é sabido que ainda estamos longe de chegar à construção de uma definição única, ou seja, uma teoria unificada de gênero, até porque o mosaico de correntes teóricas a esse respeito só vem enriquecer o debate entre os estudiosos, proporcionando, dessa forma, ganhos incontáveis no trabalho com a linguagem em práticas sociais, sem que seja necessária uma integração das teorias de gênero ou explicações mais consensuais.

Para esclarecer essas concepções distintas de gênero, apresentamos abaixo um quadro-resumo com as três principais delas, a partir dos estudos dos autores Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005). Portanto, no quadro 1, logo a seguir, observemos os teóricos e as características de cada uma de suas abordagens.

Quadro 1 – Gêneros: abordagens teóricas

Abordagens	Teóricos	Característica geral
Sociossemiótica	Hasan, Martin, Fowler, Kress, Fairclough	Estudos que utilizam aportes da teoria sistêmica (funcionalismo de Halliday), das análises críticas e da teoria textual
Sociorretórica	Swales, Miller, Bazerman	Trabalhos retomam a retórica, a teoria do texto e as posições etnográficas.
Sociodiscursiva	Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau	Estudos que incorporam à própria reflexão aportes da análise do discurso, da teoria do texto e das teorias enunciativas

Fonte: Meurer, Bonini, Motta-Roth (2005) In Péret Dell’Isola (2012, p. 9)

Assim, de acordo com a estrutura acima, Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005) destacam entre as diversas perspectivas teóricas de gênero: a abordagem **sociossemiótica**, representada por Halliday, Hasan, Martin, Fairclough e Kress, estudiosos do tema que privilegiam um enfoque na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais; a abordagem **sociorretórica**, cujos representantes, Swales, Miller, Bazerman e Bhatia, trabalham principalmente com a organização retórica e os propósitos comunicativos do texto; e, por último, a abordagem **sociodiscursiva**, difundida pelos estudos do círculo de Bakhtin e por Adam, Bronckart, Maingueneau, Schneuwly e Dolz, os quais focalizam um caráter mais social do que estrutural da linguagem, através de uma teoria crítica do discurso.

Observamos que, embora exista, como citado anteriormente, um mosaico de definições do conceito de gênero, para Motta-Roth (2005) parece existir um consenso entre as diferentes abordagens com relação a alguns elementos do gênero, a saber: a) gêneros são usos da linguagem associados a atividades sociais; e b) essas ações discursivas são recorrentes e, por isso, têm algum grau de estabilidade na forma, no conteúdo e no estilo.

Consoante Bonini (2004), na maioria das vezes, grande parte das pessoas adota uma representação ou uma imagem de prototipicidade das materializações textuais, as quais devem estar vinculadas a este ou àquele gênero. No entanto, o autor salienta ainda que, quando se buscam maiores detalhamentos, essas representações mostram-se incapazes de “abarcar a complexidade do fenômeno” (BONINI, 2004, p. 1).

Em seu trabalho, Bonini (2004) destaca as definições de gênero que tomam a materialidade textual como exemplos de gêneros discursivos propriamente ditos, e não como

produções pertencentes a um dado gênero, podendo ser este o gênero literário, jornalístico, acadêmico etc.

Notemos que cada uma das diversas abordagens enfatizará a relação sociedade e linguagem por meio dos gêneros, criando discussões teóricas, metodológicas no que diz respeito ao letramento, à prática pedagógica e à formação de professores na língua materna.

A abordagem sociosemiótica da linguagem, conhecida como teoria hallidayana está relacionada ao estudo dos signos e significados, ligada à configuração contextual e textual dos gêneros discursivos. Baseia-se na análise crítica do discurso, por meio de metafunções da linguagem (ideacional, interpessoal e textual), as quais permitem fazer escolhas lexicais e gramaticais, construindo e reconstruindo padrões de uso da língua em diversos contextos situacionais (imediatos) e amplos (culturais). Assim,

a partir de tal concepção, gênero corresponde à linguagem usada em associação a contextos, e funções recorrentes na experiência cultural humana. Nesses termos, o modo como o contexto se configura determina o modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se manifestam no texto. (MOTTA-ROTH, HERBELE, 2005, p. 28)

Resumidamente, a abordagem sociosemiótica busca entender a relação entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social e cultural de significação e semioses.

A abordagem sociorretórica (que tem na figura de Swales uma grande representação) está ligada à estrutura organizacional do texto e aos aspectos formais. Preocupa-se com a escrita e com a maneira como o texto está organizado, além de seus elementos articuladores. Considerando a materialização das situações comunicativas, apresenta, assim, uma tipificação essencial da comunidade discursiva, pois determina o uso linguístico de acordo com os falantes dentro de um contexto. Vale lembrar que:

a noção de gênero proposta por Swales é o resultado do entrelaçamento de tradições de vários campos de estudo. Segundo ele, a originalidade do seu trabalho está na integração proveitosa de ideias emprestadas dessas tradições, que o levou a adotar uma postura eclética quanto à noção de gênero. (HEMAIS, BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110)

Nessa teoria de gênero, destacam-se três palavras que se tornam basilares dentro dessa perspectiva: **comunidade discursiva**, relacionada ao ensino de produção de texto como atividade socializadora que possui objetivos usuais, com seus produtores de discursos trocando informações, além do léxico que cada comunidade desenvolve dentro de um gênero;

a **tarrafa**, que determina o dever que cada indivíduo tem de se comunicar buscando sempre o padrão original de sua comunidade; e o próprio **gênero**, que é o resultado final das trocas de enunciados. Em linhas gerais, nessa abordagem, o gênero é compreendido como ações sociais intercedidas pela fala/discurso que divide intenções comunicativas específicas, sendo que essas intenções são reconhecidas pelos mais experientes de cada comunidade.

A abordagem sociodiscursiva, conhecida como abordagem bakhtiniana, busca delinear as características dos enunciados/discursos do funcionamento dos gêneros, através do desenvolvimento das capacidades de linguagem para serem aplicadas na prática social. A linguagem de acordo com essa teoria se concretiza por meio de articulações enunciativas na interação social, enquanto o texto é portador de sentidos e solidificado no mundo vivido, por meio do pensamento sócio-histórico construído. Consoante essa perspectiva, é por meio das interações que ocorre o discurso, e o foco se dá por meio da interatividade, ou seja, das ações dos sujeitos em sociedade. Em suma, essa perspectiva enfoca relações entre atividades humanas, os textos e os discursos, a interação entre linguagem, pensamento e o agir sobre a língua.

Cabe aqui destacar que, diante da diversidade de conceitos de gênero nas diferentes áreas em que o mesmo é tomado como objeto de estudo, neste trabalho filiamos-nos à abordagem sociodiscursiva do estudo de gênero.

Os estudos sobre gêneros discursivos estão na base da terceira concepção de linguagem na perspectiva sociodiscursiva, a partir do círculo bakhtiniano. Acerca disso, Bakhtin (1997) assegura que o ponto de partida para o estudo de língua é o texto, o qual é dado primário de todas as disciplinas. Os PCN também reafirmam essa ideia e há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. Marcuschi (2008) justifica a adoção do texto (falado ou escrito) como fonte de ensino porque o trabalho com o texto não tem limite.

Assim, podemos postular que, sob a perspectiva sociocognitiva e interacional da linguagem, o ensino através do texto não se limita à organização do material linguístico, visto como produto acabado, delimitado, mas, sim, como um processo, ao mesmo tempo em que a linguagem humana é utilizada para interagir (comunicar-se) com o(s) outro(s) e/ou com o mundo. Nessa vertente, o texto traça um papel marcante no ensino da leitura e escrita. Como destaca Marcuschi (2008),

Se a língua é atividade interativa e não apenas forma, e o texto é um evento comunicativo e não apenas um artefato ou produto, a atenção e a análise dos processos de compreensão recaem nas atividades, nas habilidades e nos

modos de produção de sentido bem como na organização e condução das informações. (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Logo, cabe enfatizar que os textos, segundo Marcuschi (2008), sempre se realizam em gêneros, e cada gênero possui formas próprias de ser entendido. Nesse sentido, os gêneros podem ser definidos como as diferentes maneiras de organizar as informações linguísticas, de acordo com a finalidade do texto, o papel dos interlocutores e a situação; surgem através das práticas sociocomunicativas dos falantes e são agrupados a partir das semelhanças entre a estrutura do texto e seu conteúdo temático, embora não se possa acomodá-los em categorias rígidas, pois, para atender a interesses e variadas situações de comunicação, estão sempre se transformando.

Ainda consoante Marcuschi (2008), os gêneros são entidades sociocomunicativas, dinâmicas, flexíveis e variáveis que se adaptam e se multiplicam para atender às necessidades comunicativas do sujeito.

Nesse espaço dialógico, Bakhtin (1997), precursor e defensor das inúmeras possibilidades de usos da língua, identifica os gêneros como componentes culturais e históricos. Para o autor, o querer dizer de cada locutor se efetua, principalmente, pela escolha de um gênero, determinada a partir de um tema e de interlocutores nas atividades de interação. Desse modo,

se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Por esse prisma, percebemos que existe uma variedade indefinida de gêneros que permeiam as diversas esferas sociais, permitindo, assim, a interação entre as pessoas e os membros de uma comunidade que se constituem enquanto grupo social organizado. Dessa forma, os gêneros vão se modificando, adquirindo novas formas e funções e, quanto mais as atividades humanas se desenvolvem, mais gêneros surgem para atender as exigências das práticas sociais, o que torna difícil, ou mesmo impossível quantificá-los.

Nesse contexto, Bakhtin (1997) destaca que:

a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

O gênero, consideradas as contribuições de Bakhtin, passa a ser pensado, então, a partir de uma visão de discurso que privilegia o processo interativo que naturalmente envolve as atividades enunciativas, mediadas pela correlação de posições sociais, pela intenção dos enunciadores e pelas finalidades específicas de cada esfera, “como um objeto discursivo ou enunciativo” (ROJO, 2005, p. 196).

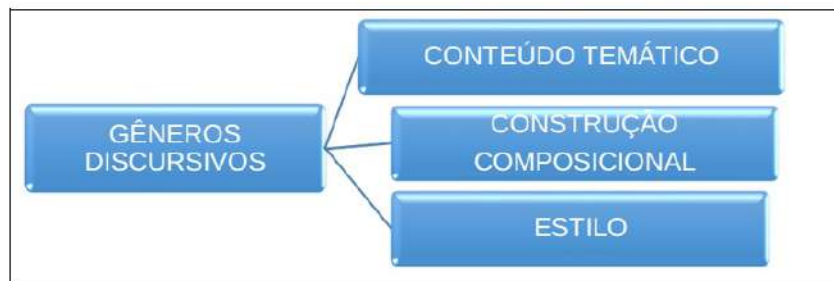
Apresentamos na sequência, os elementos constitutivos do gênero, segundo Bakhtin (1997).

3.2 Os elementos constitutivos dos gêneros discursivos

Consoante Bakhtin (1997), os gêneros discursivos apresentam três dimensões, as quais são essenciais e inseparáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Nessa perspectiva, o trabalho com o gênero em sala de aula condizente com os pressupostos desse autor precisa ser abordado em consonância com o entendimento e o aprendizado dessas três dimensões constitutivas do enunciado (conteúdo, estilo e composição), objetivando que o aluno tenha acesso às especificidades linguísticas, discursivas e textuais do gênero em estudo a partir da análise e reflexão dos elementos que o compõem. Vejamos a figura 1, a seguir, com a esquematização explícita dos elementos constitutivos do gênero na perspectiva bakhtiniana:

Figura 1 – Estrutura dos Gêneros Discursivos

Fonte: Própria autora, 2018.

O **conteúdo temático** refere-se ao conjunto de temas que podem ser abordados por um determinado gênero, ou seja, aquilo que está dentro do texto. As características relativas ao conteúdo temático nos levam, em princípio, ao que devemos dizer ao produzir a categoria ou ao que esperar na leitura/compreensão de uma categoria.

A **construção composicional** relaciona-se ao modo como organizamos e estruturamos o texto, a sua forma composicional que permite diferenciá-lo de outro gênero. Refere-se, assim, a progressão temática, coerência e coesão textual.

Já o **estilo** diz respeito à forma de uso da língua em um determinado gênero; corresponde às escolhas das marcas linguístico-enunciativas relacionadas aos enunciados e ao gênero. Essas escolhas abarcam o léxico, a estrutura frasal, registro linguístico, etc., ou seja, envolve todos os aspectos gramaticais, embora Bakhtin (1997) afirme que nem todos os gêneros reflitam a individualidade, sendo os literários mais propícios para a manifestação subjetiva.

Para Rojo (2005) todas essas três dimensões dos gêneros são determinadas pelos parâmetros do contexto de fala/escrita ou situação de produção dos enunciados.

Seguindo essa perspectiva de gênero, no próximo tópico abordamos o gênero conto.

3.3 O conto: a constituição do gênero

Enfocamos nesta seção o gênero discursivo a ser referendado em nossa proposta de intervenção em sala de aula: o conto.

Soares (1993) define o conto como uma narrativa curta que se diferencia do romance e da novela por características estruturais e pelo tamanho, vejamos:

Ao invés de representar o desenvolvimento ou o corte na vida das personagens, visando a abarcar a totalidade, o conto aparece como uma amostragem, como um flagrante ou instantâneo, pelo que vemos registrado literariamente um episódio singular e representativo. (SOARES, 1993, p. 54)

Interessante notar que a autora, em sua explanação, elucida a brevidade do conto e sua singularidade. Assim, consideramos apropriado retomar a definição das narrativas curtas. A esse respeito, Brémond (1972 *apud* GOTLIB, 1990, p. 11) afirma que “toda narrativa consiste em um discurso integrado numa sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação”.

Compartilhando dessa afirmação, Gotlib (1990) salienta que toda narrativa deve ter: uma sucessão de acontecimentos, já que é necessário ter algo para narrar; interesse humano, pois é feito por nós, para nós e acerca de nós; e tudo acontecendo na mesma unidade de ação.

Para o processo de ensino-aprendizagem, Saraiva (2001) salienta que as narrativas curtas são indicadas para leitores iniciantes, crianças recém-alfabetizadas e que possuem pouca experiência de leitura, visto que esse tipo de narrativa possui uma relação estreita entre a imagem e o texto escrito, como é o caso dos contos de fadas.

Dessa forma, podemos postular que o trabalho com as narrativas curtas em sala de aula consiste em uma oportunidade de aprendizagem significativa por apresentar enredos simples, com episódios ocorridos em um curto espaço de tempo e com poucos personagens, construída quase sempre através de diálogos. Ainda citando Saraiva (2001), há também as narrativas curtas mais complexas, direcionadas para crianças já alfabetizadas, mas com pouca experiência de leitura.

Nesse contexto, ao ser classificado como uma narrativa curta, o gênero conto não permite muitas complicações em relação ao desenvolvimento do enredo, e também restringe o número de personagens.

Faz-se necessário referenciar que, de acordo com Bakhtin (1997), os gêneros classificam-se como primários e secundários. Os primários relacionam-se à vida cotidiana, e são elaborados espontaneamente em comunicações verbais em contexto imediato, como em conversas informais, bilhetes, e-mail pessoal, entre outros enunciados. Os secundários absorvem e digerem os primários, e são elaborados em situações mais complexas de comunicação.

De acordo com essa classificação, o gênero conto pode ser definido como um gênero secundário, que advém de gêneros primários, como, por exemplo, uma conversa informal, um caso, uma história de Trancoso, etc. Acerca do conto, Moisés (1997) esclarece que:

o conto é, pois, uma narrativa unívoca, univalente, constitui uma unidade dramática, uma célula dramática, visto gravitar ao redor de um só conflito, um só drama, uma só ação. Caracteriza-se, assim, por conter unidade de ação, tomada está como a sequência de atos praticados pelos protagonistas, ou de acontecimentos de que participem. A ação pode ser externa, quando as personagens se deslocam no espaço e no tempo, e interna, quando o conflito se localiza em sua mente. (MOISÉS, 1997, p. 40)

O autor afirma que a unidade dramática aponta para os outros fatores do conto, como, por exemplo, o tempo. O conto possui poucos personagens e é narrado em terceira pessoa. Apresenta certa linearidade em seu enredo, embora se trate de algo imagético. De fato, o conto

não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não tem limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. (GOTLIB, 1990, p. 12)

Assim, muitos estudiosos, na tentativa de defini-lo, sempre comparam o conto a outros gêneros discursivos, a exemplo do romance. Nessa analogia, Magalhães Júnior (1972) compactua que o conto geralmente narra um acontecimento pretérito, enquanto o romance relata uma série de acontecimentos no tempo presente, à medida que se desenrolam.

Consoante sua historiografia, o conto constitui uma das formas mais antigas de narrativa que existe.

No âmbito dos estudos do texto e do discurso, a palavra *conto* apresenta tradicionalmente três acepções: a) relato de acontecimento; b) narrativa ficcional; c) história para entreter crianças (GOTLIB, 1990).

Para Magalhães Júnior (1972), esse gênero é a mais antiga expressão de ficção, além de ser a mais generalizada, existindo mesmo entre povos sem o conhecimento da linguagem escrita. Na forma oral, o conto já existia até entre os nossos índios, que narravam histórias de bichos, lendas e mitos de forma simples. Desse modo,

de longínqua e milenar história – alguns remontam sua origem a contos egípcios de 4000 anos antes de Cristo –, sua evolução confunde-se com a história da própria humanidade e suas profundas transformações, passando pelo período bíblico e a história de Caim e Abel, pelos contos do Oriente e as mil e uma noites, pelos contos eróticos de Boccaccio e pelas novelas exemplares de Cervantes. Mas é no século XIX que o conto se desenvolve enquanto gênero a partir de estudiosos e teóricos como os Irmãos Grimm e Edgar Allan Poe. (SPALDING, 2008, p. 13)

Conforme Gotlib (1990), o conto teve sua origem nas histórias contadas oralmente, passando depois para a forma escrita, na qual o narrador assume a função de contador/criador/escritor de contos. Assim,

foi a prensa manual de Gutemberg que, possibilitando a impressão do livro e o abandono do manuscrito, permitiu às coletâneas de narrativas curtas, quase sempre de tom libertino – embora as houvesse também piedosas e moralizantes – sua grande voga. Mais adiante, no século XVIII, foi a imprensa – agora referida mais especificamente como o jornal – que levou à ampla massificação do gênero. (HOHLFELDT, 1988, p. 16)

Partindo desse pressuposto, conclui-se que foi a partir do surgimento da escrita que houve a necessidade de registrar essa forma oralizada de texto, que tinha como finalidade narrar hábitos e costumes de um povo.

Já no que concerne às tipologias do gênero conto, Pólvora (1971) propõe as seguintes formas:

1. *conto psicológico*: uma “forma de lembranças ferindo a raiz lírica”;
 2. *conto regional*: um “regionalismo de espírito”;
 3. *conto surrealista*: “a terceira dimensão que se utiliza do tema circunstancial”;
 4. *conto documental*: “a realidade próxima, desmitificada, utilizada como documento”;
 5. *conto impressionista*: “o território das sensibilidades poéticas, dos estados de ânimo, dos dramas de personalidade”.
 6. *conto de antecipação*: “transpõe a temática para o futuro”.
- (MÁRIO DE ANDRADE *apud* PÓLVORA, 1971, p. 16)

O autor utiliza essas tipologias para destacar a vertente trabalhada por alguns escritores brasileiros, a exemplo dos autores Moacyr Scliar e Guimarães Rosa, que se aproximam da vertente surrealista e regional consecutivamente.

No tocante à observação das dimensões do gênero apresentadas por Bakhtin (1997), podemos postular que o gênero conto apresenta uma plasticidade considerável em relação ao conteúdo temático, à composição e, principalmente, ao estilo.

Convém destacar que, consoante Bakhtin (1997), o conteúdo temático de um gênero diz respeito à sua finalidade discursiva (ou propósito comunicativo). Assim, o conteúdo temático do conto, gênero que abordaremos nesse trabalho, abrange uma grande variedade de temas, como: policiais, de terror, maravilhosos, de morte etc. Dessa forma, podemos verificar

que o conteúdo temático do gênero conto consiste em registrar episódios singulares, representando a vida.

No que tange às temáticas presentes nas narrativas dos contos, Costa (2008) destaca os de humor, fantásticos, de mistério e terror, realistas, psicológicos, sombrios, cômicos, religiosos, minimalistas, eruditos e maravilhosos.

A autora esclarece que a distinção entre essas temáticas é feita através do efeito produzido no leitor (humor, mistério), pela atmosfera dominante na narrativa (fantástico, cômico, religioso) ou pelo tratamento dado às personagens (minimalista, erudito).

A construção composicional – segunda dimensão dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin (1997) – corresponde ao modo como o texto se organiza. Essa composição relaciona-se à textualidade. Logo, estão presentes na composição do conto os elementos da narrativa, o título do texto, que pode ser oral ou escrito em prosa, em linguagem verbal através de uma narrativa curta.

No tocante à estrutura composicional, o conto apresenta cinco elementos essenciais, os quais são respostas para perguntas como: O que aconteceu? Quem viu os fatos? Como? Onde? Por quê? Desse modo,

toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos, sem os quais ela não existe. Sem os fatos não há história, e quem vive os fatos são os personagens, num determinado tempo e lugar. Mas para ser prosa de ficção é necessária a presença do narrador, pois é ele fundamentalmente que caracteriza a narrativa [...] no conto, [...] o narrador é o elemento organizador de todos os outros componentes, o intermediário entre o narrado (a história) e o autor, entre o narrado e o leitor. (GANCHO, 2010, p. 6)

Cabe aqui ressaltar que esses elementos norteiam não apenas os contos, mas todas as narrativas curtas, constituindo-se como essenciais para a compreensão do ouvinte/leitor.

Assim, Gancho (2010, p. 6) denomina os elementos essenciais de uma narrativa como: enredo, personagens, tempo, espaço, ambiente e narrador. Faremos uma breve descrição desses cinco elementos constituintes do conto no quadro 2, logo a seguir:

Quadro 2 – Elementos constituintes do conto

- 1) Enredo:** Configura-se como o conjunto de todos os fatos, de todos os acontecimentos da história, podendo também ser chamado de intriga, ação, trama ou apenas história. O enredo divide-se em quatro partes estruturais:
- a. Introdução:** Começo da história, momento em que os fatos iniciais e as personagens geralmente são apresentadas ao leitor/ouvinte. Alguns autores definem a introdução como apresentação ou exposição.
- b. Desenvolvimento:** Essa é a parte em que se desenvolve o conflito, também chamada de complicação.
- c. Clímax:** Momento de maior tensão, em que o conflito atinge o auge, por isso denominado de ponto culminante da narrativa.
- d. Conclusão:** Ponto final da história, momento em que ocorre a solução dos conflitos. Denominada também de desfecho ou desenlace.
- 2) Personagens:** Representam seres fictícios que realizam ações do enredo. Fruto da imaginação criadora do autor, podem representar animais, coisas reais ou pessoas. Podem ser: protagonista, antagonista ou secundários.
- 3) Tempo:** Consiste em um tempo fictício. Podendo ser cronológico ou psicológico.
- 4) Espaço ou ambiente:** Consiste no lugar onde ocorre as ações de um conto, e vivem as personagens, podendo conter características morais, psicológicas e socioeconômicas.
- 5) Narrador:** Ser que conta a história. Existem dois tipos de narrador: Narrador observador ou onisciente; e narrador personagem.

Fonte: Adaptado de Gancho, 2010.

Esses são os elementos da narrativa, segundo Gancho (2010), os quais são essenciais para a construção mais elaborada de uma história.

O estilo (terceira dimensão dos gêneros do discurso) relaciona-se, conforme Bakhtin (1997), à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais tipicamente aplicados a um gênero. Em relação ao estilo do gênero conto, apontamos o uso de linguagem formal/informal, os tempos verbais e a presença de figuras de linguagem.

Abordamos na seção seguinte, a importância dos gêneros discursivos enquanto viabilizadores para a aprendizagem da leitura e da escrita.

3.4 O gênero conto em sala de aula

Atualmente, a leitura realizada na maioria das salas de aulas não cumpre os objetivos propostos pelos PCN (1998) de língua portuguesa, que pressupõem um ensino de língua imbuído de novas metodologias que incentivem as práticas de leitura e escrita. Nessa nova perspectiva, as concepções de leitura e escrita adotadas pelo professor em sala de aula devem partir da visão sociointerativa/dialógica com foco na interação autor/texto/leitor, envolvendo a produção de sentidos, conforme cita Koch (2002).

Dessa forma, o ensino da leitura em sala de aula deve partir do princípio de que os textos, enquanto evento comunicativo, se manifestam através dos gêneros, os quais podem ser orais e/ou escritos. Assim, é necessário trabalhar a leitura e a escrita atrelada ao viés dos gêneros discursivos para que seja permitido ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades linguístico/discursivas, as quais só poderão ser ampliadas por meio de um trajeto no qual a leitura, compreensão e interpretação de textos sejam vistas sob o prisma de uma perspectiva dinâmica e transformadora.

Portanto, ao se deparar com um leitor debutante e pouco entusiasmado, cabe ao professor despertá-lo através de estratégias adequadas. Consoante Solé (2008, p. 155), “ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”.

Nessa vertente, os gêneros constituem-se enquanto ferramentas de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento das competências discursivas dos alunos, pois possibilitam situações diversas de comunicação ao falante em sala de aula. A esse respeito, Marcuschi (2008) ressalta que os gêneros precisam ser encarados como entidades comunicativas, com moldes verbais que se referem às práticas sociais consideravelmente estáveis materializadas por meio de textos.

Sobre a aprendizagem através dos gêneros, Schneuwly e Dolz (2004) asseguram que:

a aprendizagem da língua se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz que conduzem a construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 75)

É essencial considerar, dessa forma, os gêneros como viabilizadores para a aprendizagem de leitura e produção de textos. Ademais, o trabalho com o gênero conto em sala de aula constitui-se um meio de levar os alunos a adentrar no universo da leitura de forma prazerosa e dinâmica, pois o conto se caracteriza em uma ferramenta que o professor pode e deve utilizar com vistas a melhor explorar a leitura e a escrita na sua interação e produção de significados. Assim, parte-se da dimensão interacional da linguagem, a qual possibilita a valorização dos princípios da prática pedagógica, como também dos sujeitos de aprendizagem.

Diante disso, é oportuno que o professor favoreça o contato dos alunos com gêneros orais e escritos que circulem nas diversas esferas da atividade humana, tendo em vista a

diversidade de situações de usos, pois está comprovado que o trabalho com a diversidade de textos contribui para a formação de leitores fluentes, desde que o professor proporcione situações de leitura com objetivos claros, enfocando os processos de interação.

Nessa linha de raciocínio, os gêneros possibilitam uma oportunidade de transpor os desafios de um ensino baseado unicamente no acúmulo de informações sem qualquer relação com o dia a dia do aluno, já que tendem a valorizar os atos sociais em que os atos linguísticos estão presentes.

Por esse motivo, o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve acontecer de forma aleatória, ou porque estudos comprovam sua funcionalidade, mas é preciso que haja um planejamento considerando-se a relevância dos gêneros para as instâncias sociais e de uso dos sujeitos.

A esse respeito, Martins (1985) assegura que a sala de aula deve ser um lugar privilegiado de organização do conhecimento e de interações entre aluno e professor, sendo este um articulador e mediador na elaboração do conhecimento. Com efeito, o ensino de língua portuguesa a partir dos gêneros constitui um grande diferencial, ao permitir que os alunos percebam a língua em situações reais de uso, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Diante do exposto, trabalhar os gêneros discursivos em sala de aula, na perspectiva da interação e do dialogismo, constitui-se uma prerrogativa relevante para proporcionar o desenvolvimento das habilidades de leitura, contemplando essas três dimensões e enfocando os temas que emergem no contexto escolar. Logo, temos um trabalho entremeado pelo estilo e pela composição textual em vez de focar apenas a análise de sua forma e de seu estilo por si mesmos, prática tão corriqueira no ensino de língua portuguesa.

No capítulo seguinte, tratamos do percurso metodológico, contendo todas as etapas da pesquisa. Para tanto, exibiremos o contexto da pesquisa, a instituição de ensino, a caracterização dos sujeitos envolvidos, assim como a proposta de intervenção.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, neste capítulo, o caminho percorrido para a realização de nossa pesquisa. Inicialmente, consideramos a instituição de ensino, a caracterização dos sujeitos envolvidos e, em seguida, serão indicados os dispositivos metodológicos. Por fim, discutiremos a proposta de intervenção, a qual se apoia nos moldes da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Cabe fazer uma breve abordagem dos dados que nos motivaram para a realização desse estudo, buscando alcançar um melhor rendimento no ensino da leitura e produção de texto em nossa escola.

Consoante os dados do Saeb⁹, na avaliação realizada em 2015 (divulgada em 08/09/2016), as proficiências médias em Língua Portuguesa melhoraram em todos os níveis de ensino de 2013 para 2015, embora uma parte expressiva dos alunos ainda esteja nos níveis mais baixos da Escala de Proficiência, principalmente no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio.

Essas estatísticas exemplares do Saeb indicam que, apesar de lentamente, estamos avançando nossas expectativas em relação à alfabetização, o que significa que também, progressivamente, estamos ampliando o conceito de alfabetização, em resposta aos novos paradigmas impostos pela modernidade.

Seguindo essa linha de raciocínio, os dados do Saeb constatam, ainda, que, com a ampliação do conceito de alfabetização, muitos alunos no Brasil, embora sejam alfabetizados, não são letrados, ou manifestam níveis diferentes de analfabetismo funcional. Ou seja, apesar de um avanço significativo em leitura, muitos alunos ainda não são capazes de utilizar a leitura em práticas sociais do seu cotidiano e, principalmente, na escola e no aprendizado dos diferentes conteúdos e habilidades.

Esses dados refletem na escola, local de nossa vivência, visto que os resultados alcançados pela escola no IDEB, que avalia a proficiência em leitura e interpretação de texto, apesar de obter um leve aumento nos últimos anos, vêm se repetindo abaixo da meta nacional

⁹ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instituído em 1990, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Após algumas reformulações em suas edições, em 2013 o Saeb se tornou responsável por aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

ano após ano. O maior índice alcançado aconteceu no último ano, 2017, no qual o IDEB observado foi de 3,9 para uma meta de 4,9, como mostra a figura abaixo:

Figura 2 – IDEB – Resultados e Metas

Município	Ideb Observado							Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Sertãozinho	3.4	3.0	3.4	2.8	3.2	3.7	3.9	3.4	3.5	3.8	4.2	4.6	4.9	5.1	5.4
8ª série / 9º ano															

Fonte: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 31 dez. 2018.

Analisando os dados do IDEB 2017, percebemos que a escola não alcançou a meta nacional, confirmando o baixo desempenho dos alunos. O índice de 3,9 observado em 2017, embora tenha se elevado em relação a 2015, que foi de 3,7, nos apresenta uma significativa problemática na proficiência de leitura desses alunos, pois só confirma que estamos longe de atingir a tão almejada meta nacional.

Assim, envolvidos com essas inquietantes estatísticas e desejando reverter/minimizar essa realidade, surge a necessidade de aplicação de uma proposta de intervenção com vista a analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto no intuito de amenizar esse cenário de deficiência leitora constatado pelas pesquisas supracitadas.

Na próxima seção, apresentamos a instituição de ensino na qual a pesquisa foi realizada.

4.1 Caracterização da Instituição de Ensino

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal em Sertãozinho - Paraíba. Essa instituição sempre atendeu alunos oriundos de diversos contextos sociais, como as zonas urbana e rural do município, e já foi considerada referência na cidade, por ser a única escola municipal de ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

Constitui-se a maior instituição de educação formal municipal de Sertãozinho, com 257 alunos (ano 2018). Funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, ofertando duas modalidades de ensino: O Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano e EJA, Educação de Jovens e Adultos. No Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, as turmas estão distribuídas da seguinte

forma: três turmas de 6º ano, duas de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano. E na modalidade EJA funcionam quatro turmas, ou seja, uma de cada ano/série.

A escola possui uma boa e conservada estrutura física, dispondo de nove salas de aula, uma sala de leitura (a qual não dispõe de um funcionário, cabendo ao professor que queira utilizar acompanhar os alunos), uma cozinha, sala dos professores, sala da direção, secretaria e três banheiros, dois para os alunos e um para os funcionários. Possui, também, computadores administrativos, TV, copiadora, equipamento de som, impressora. Há uma sala multimídia com equipamentos de mídia, a exemplo de notebook, caixa de som, data show e DVD; um laboratório de informática (o qual não está funcionando, devido à má conservação dos computadores) e um pequeno pátio coberto, onde são realizadas as apresentações culturais e artísticas dos alunos, além das reuniões de pais e professores. As aulas de Educação Física não acontecem na escola, mas no Ginásio de Esportes da cidade.

A equipe escolar é formada por 33 funcionários: a diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica, professores, funcionários de serviços gerais e porteiros, ressaltando que essa escola concentra o maior corpo docente do município, com 17 professores pertencentes ao quadro efetivo da escola, todos com especialização em suas áreas, um possui mestrado em sua área e outro cursando.

Em relação à sala de leitura da escola, infelizmente, ela passa muito tempo fechada por falta de professores ou funcionários designados para atender os alunos, o que impede que eles utilizem livros sempre que queiram.

A escola recebe, todos os anos, alunos de contextos familiares e sociais diversos, os quais apresentam muita carência e problemas, sejam eles de aprendizagens ou sociais, visto que muitos advêm de famílias muito pobres que sobrevivem com auxílio do governo (bolsa escola). Muitos alunos são oriundos da zona rural do município, necessitando do transporte escolar para terem acesso ao estudo formal.

Na seção seguinte são apresentados os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa e, em seguida, os dispositivos metodológicos adotados.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Como mencionado anteriormente, a escola possui duas turmas de 9º ano. Para esta pesquisa, escolhemos a turma “A” pelo fato de ser uma turma homogênea quanto à faixa etária e historicamente apresentar um baixo índice de evasão escolar. Assim, seria uma turma com a qual poderíamos iniciar e concluir a pesquisa sem correr o risco de desistência.

A turma possui dezessete alunos, sendo sete meninas e dez meninos, na faixa etária entre catorze e dezesseis anos. Vale destacar que esta é uma turma da qual todos os alunos são oriundos da zona urbana. A maioria advém de escolas públicas do município de Sertãozinho. Não há alunos repetentes.

4.3 Dispositivos metodológicos da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza aplicada e intervencionista, posto que seu objetivo será produzir conhecimentos para aplicação prática. Intencionamos utilizar os conhecimentos teóricos com vistas a superar as dificuldades de leitura e compreensão do gênero conto através de uma intervenção pedagógica.

Possui um caráter descritivo/interpretativo, já que seu objetivo consiste em descrever/interpretar as características de uma população, de um fenômeno ou de uma experiência, estabelecendo relação entre as variáveis no objeto de estudo analisado, relacionadas à classificação, medida e/ou quantidade que podem se alterar mediante o processo realizado (GIL, 2002). Com isso, busca-se a resolução de problemas, melhorando as práticas por meio da observação, análise e descrições objetivas.

Dessa forma, a pesquisa descritiva/interpretativa possibilita novas visões sobre uma realidade já conhecida e, dentro do possível, estabelece relações de dependência entre variáveis, podendo-se generalizar resultados. Nesse tipo de pesquisa, usam-se padrões textuais (no nosso caso, por exemplo, utilizaremos uma produção escrita a partir do conto para identificação do conhecimento), que devem ser analisados com muito critério para se chegar a uma conclusão do trabalho realizado.

Para o desenvolvimento de nossa pesquisa, optamos por uma abordagem predominantemente qualitativa por possibilitar o estudo dos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, ou seja, pretendemos compreender os fenômenos sob o viés dos sujeitos envolvidos.

Sabemos que na pesquisa qualitativa procura-se, em um determinado período e em um determinado ambiente, de forma objetiva e minuciosa, registrar os fenômenos para, em seguida, interpretá-los e analisá-los, abrindo caminhos para a solução do problema através da intervenção. Por isso, quanto aos procedimentos, nossa pesquisa configura-se como uma pesquisa-ação.

Segundo Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Nesse contexto, os dados qualitativos da pesquisa foram coletados das produções escritas realizadas durante o desenvolvimento das atividades de intervenção com a sequência didática, a qual foi organizada através do modelo fornecido por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004).

4.4 Proposta de intervenção para a escola

A tarefa de ampliar as competências da leitura e da escrita do aluno é de responsabilidade da escola, enquanto articuladora do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, é sabido que essa tarefa requer o planejamento e elaboração sistemática das atividades a serem desenvolvidas para que tal objetivo seja alcançado.

Nesse cenário, surgem as sequências didáticas (SD), propostas pelo Grupo de Didática de Francês como Língua Materna da Universidade de Genebra, em especial os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), por se tratar de uma sequência organizada em torno do estudo de um gênero específico.

A sequência didática, segundo os autores, é organizada através de uma série de módulos de ensino, apresentando, assim, alguns objetivos principais, como: desenvolver a capacidade comunicativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem; criar contextos de produções reais; possibilitar atividades múltiplas e variadas e; por último, apresentar aos alunos um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 96-97).

Nessa vertente, a aplicação de uma sequência didática possibilita aos alunos se posicionarem perante as práticas de linguagem sócio-historicamente constituídas. Por serem atividades planejadas, permitem-lhes recontá-las, ao mesmo tempo em que se apropriam dessas práticas.

No entanto, consoante Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que essas sequências se transformem em subsídios na prática docente no que concerne ao trabalho com o gênero em sala de aula, algumas exigências se fazem necessárias, dentre as quais, destacamos:

Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória; centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita; oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções; ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 95-96)

Diante das exigências supracitadas, as sequências didáticas desempenham um relevante papel para o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita. Por sua importância didático-pedagógica, são capazes de proporcionar a ampliação e aperfeiçoamento das competências e habilidades interacionais e dialógicas dos alunos.

Por isso, acreditamos que uma proposta de intervenção a partir de uma sequência didática com o gênero conto seja uma porta de entrada para se conquistar leitores e incentivá-los ao estudo e à leitura. Nesse sentido, usamos essa prerrogativa como ferramenta para colaborar com a formação de novos leitores.

Cabe assinalar que, ao desenvolver essa sequência de atividades em sala de aula, tomando como elemento central o gênero conto, o professor proporcionará uma abordagem discursiva essencial para o ensino de língua. Além do mais, a exploração de temáticas diversificadas configura-se como uma construtora de aprendizado por desenvolver não apenas o senso crítico dos leitores, mas também a afetividade, além de estimular a imaginação, fator fundamental para a produção de textos orais e escritos.

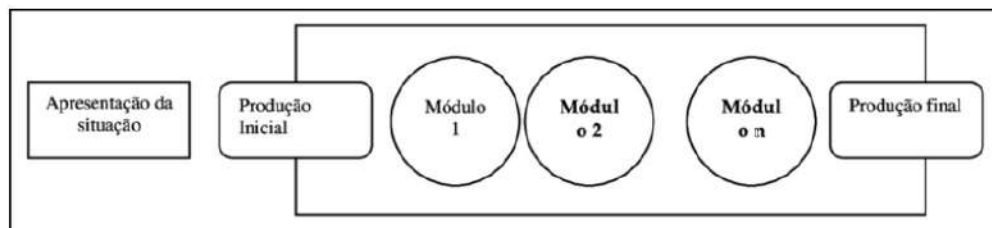
Ademais, para que a proposta de intervenção obtenha êxito, baseada na sequência de atividades com o conto, é importante que o professor se posicione como mediador desse processo. Para tanto, precisa planejar desde a escolha das temáticas aos estilos de contos a serem trabalhados em sala de aula para que atenda à diversidade de gostos de seus alunos. Assim, deve-se primeiramente atender para a faixa etária de seu público como forma de atrair sua atenção, despertando dessa maneira sua curiosidade e interesse pela leitura oferecida com o objetivo do desenvolvimento de um leitor em potencial.

Dessa forma, ao trabalhar com o gênero conto em sala de aula, o professor contará com um rico arsenal de possibilidades, pois, além de proporcionar a exploração das competências e habilidades de leitura e escrita, o conto contribui significativamente para a formação de alunos conscientes de seu papel na sociedade como um todo.

Para isso, serão necessárias a elaboração e a sistematização de uma série de atividades a serem planejadas e articuladas visando atender os objetivos propostos de alcançar as devidas competências e habilidades de leitura e escrita com o gênero conto. Nessa

perspectiva, ressaltamos a necessidade de planejar a intervenção a partir de etapas ou módulos, os quais constituem as sequências de atividades ou sequências didáticas, conforme figura 3, a seguir:

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática a ser aplicada



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

Assim, de acordo com a proposta de SD fornecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que se refere à organização e à esquematização do trabalho com os gêneros discursivos, será organizada na próxima seção o modelo detalhado da SD a ser aplicada com o gênero conto.

Passamos, a seguir, a detalhar como será aplicada a SD com o gênero conto.

4.5 Descrição da Sequência Didática

O trabalho com o gênero conto adotou a sequência didática fornecida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no que tange à organização e à esquematização do trabalho com os gêneros discursivos. Assim, no que diz respeito à proposta de intervenção com o gênero conto, a pesquisa obedeceu às seguintes etapas:

- ✓ Apresentação do projeto aos pais numa reunião de pais e mestres;
- ✓ Apresentação da situação inicial aos alunos;
- ✓ Estabelecimento de um primeiro contato com exemplares do gênero conto;
- ✓ Elaboração da proposta de leitura e escrita do gênero conto com base nos procedimentos da sequência didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004);
- ✓ Descrição e análise da produção inicial escrita realizada pelos alunos, com o objetivo de verificar eventuais problemas encontrados nessa produção;
- ✓ Aplicação da proposta de intervenção para resolver dificuldades de escrita encontradas na fase anterior;

- ✓ Descrição e análise da produção final escrita com o intuito de verificar quais as características do gênero trabalhado foram efetivamente empregadas pelos alunos na produção;
- ✓ Comparação e análise das primeiras e últimas produções, a fim de verificar se os módulos desenvolvidos na proposta de intervenção atingiram os objetivos didáticos propostos;
- ✓ Descrição final do processo de ensino e aprendizagem da escrita do gênero em estudo, enfocando suas características linguístico-discursivas;
- ✓ Apresentação do livro de contos produzidos pelos alunos a toda comunidade escolar.

A execução dessa sequência didática iniciou-se no dia 05 de novembro de 2018 e encerrou-se no dia 28 de novembro de 2018, fazendo-se necessárias dezoito aulas de língua portuguesa. As etapas da atividade se dividiram de acordo com a proposta da SD utilizada, sendo que para a etapa de apresentação da situação inicial e para a primeira produção foram utilizadas apenas uma aula para cada fase.

4.5.1 Apresentação do projeto aos pais numa reunião de pais e mestres

Objetivo: Apresentar aos pais de alunos o projeto de leitura a ser aplicado em sala de aula.

Como a escola organizou uma reunião de pais e mestres no momento em que estávamos prestes a iniciar nossa pesquisa, consideramos relevante apresentar aos pais e responsáveis o nosso projeto de pesquisa, mostrando a sua importância para a melhoria do desempenho dos alunos no tocante à leitura e produção de textos. Aproveitamos a ocasião para explicar o documento que enviaríamos pelos alunos para que os pais tivessem o conhecimento do projeto desenvolvido na turma e dessem a devida autorização: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

4.5.2 Apresentação da situação inicial aos alunos

Objetivo: Socializar os objetivos da intervenção e mostrar a importância de desenvolver a competência leitora para compreender e produzir o gênero conto.

Essa etapa de apresentação da situação aos alunos é bastante relevante, visto que é o momento no qual eles devem tomar ciência do processo pelo qual passarão e quais objetivos estarão em foco no decorrer do trabalho com o gênero. Essa fase é necessária para que o trabalho a ser desenvolvido obtenha o êxito esperado – o aprendizado do gênero e de seus elementos linguísticos, discursivos e textuais, bem como a ampliação da experiência nas práticas de leitura e produção textual.

Assim, nesse encontro, estabelecemos um diálogo com a turma, quando os estudantes foram informados sobre a participação em um trabalho no qual iriam produzir textos escritos para fazer parte de uma coletânea de contos para complementar o acervo da sala de leitura da escola e da biblioteca municipal.

Nesse diálogo, esclarecemos que:

- ✓ o trabalho teria duração de aproximadamente dezoito aulas e que é parte de uma pesquisa acadêmica do Mestrado Profissional em Letras da UEPPB, Campus III;
- ✓ os pais precisariam assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, assim como precisariam concordar e dar o ciente em um outro documento intitulado: Termo de Assentimento – TA;
- ✓ a identidade dos alunos seria mantida em sigilo e que eles poderiam se desligar da pesquisa no momento em que desejassem, sem que, para isso, necessitassem apresentar justificativa;
- ✓ os conteúdos abordados na SD relacionam-se às práticas de leitura e produção textual;
- ✓ foram selecionados oito contos para a aplicação da sequência didática;
- ✓ o exercício de escrita de contos objetiva o aprimoramento da prática discursiva da turma através da experiência com a produção de textos;
- ✓ a metodologia a ser utilizada será a de módulos, cada qual com objetivos específicos, e que a avaliação será processual (também chamada de formativa ou contínua), ou seja, a aprendizagem de cada estudante será medida a partir de um diagnóstico inicial e de sua participação nas atividades realizadas em sala de aula (análises de contos, rodas de conversa, debates, produção escrita inicial e final, atividades de reestruturação e reescrita, apresentações orais, trabalhos individuais ou em equipe).

Por isso, observamos a pertinência da afirmação de Passarelli (2012), que destaca que:

para dar início a uma proposta de ensino diferenciada, deve-se ter em conta a escrita como uma tarefa que se realiza em etapas, desenvolvida gradativamente, e que exige muita dedicação. Para um ensino produtivo, é necessário esclarecer ao aluno que o produto final é obtido por uma série de operações e que para cada etapa constitutiva do processo de escrever há procedimentos específicos. (PASSARELLI, 2012, p. 153)

Em linhas gerais, esse diálogo inicial com a turma tornou-se relevante para o entendimento da proposta de intervenção.

4.5.3 Estabelecimento de um primeiro contato com exemplares do gênero conto

Módulo Introdutório – Preparação para a primeira produção (quatro aulas distribuídas em duas oficinas)

a. Oficina 1 – Primeiras leituras (duas aulas)

Conto: *Pausa* (Moacyr Scliar)

Objetivo: Ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conto.

Iniciamos a SD com um módulo introdutório, o qual se dividiu em duas oficinas. A primeira, chamada: “Primeiras Leituras”, contou com uma carga horária de duas aulas (80 minutos).

É importante acrescentar que planejamos esse módulo introdutório estabelecendo as primeiras leituras e um primeiro contato dos alunos com contos de autores consagrados. Isso porque Passarelli (2012) adverte que:

Um bom ponto de partida encontra-se na montagem de uma sequência de atividades que se inicie por uma reflexão sobre o modo de escrever de escritores profissionais, uma vez que, na concepção do leitor comum, apesar de haver algumas ideias referentes ao esforço e às angústias que fazem parte do ato de escrever, na maioria dos casos isso está relacionado aos escritores falidos. (PASSARELLI, 2012, p. 151)

A respeito do objetivo dessa primeira oficina do módulo introdutório, que visa a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, corroboramos com Condemarín (2015)¹⁰,

¹⁰CONDEMARÍN, Mabel. In OLIVEIRA, Tania Amaral et. al. **Tecendo linguagens**. Língua Portuguesa. 8º ano. São Paulo, 2015. p. 243.

quando afirma que é preciso “motivá-los a adotarem um papel ativo em sua interação com os textos, apoiando-se em seus conhecimentos e experiências prévias, isto é, em seus próprios esquemas cognitivos”.

Para tanto, levamos para a sala de aula o conto *Pausa*, do escritor Moacyr Scliar (ANEXO A), e começamos a aula instigando os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios. Para isso, lançamos os seguintes questionamentos:

- ✓ O que é um conto?
- ✓ O que é uma pausa?
- ✓ Em que momento do seu dia você necessita de uma pausa?
- ✓ O que podemos esperar de um conto intitulado *Pausa*?

A cada pergunta, os estudantes iam dando suas opiniões, a princípio com um pouco de timidez, mas aos poucos foram interagindo. Sobre o título do conto, por exemplo, falaram que poderia estar relacionado a um tempo no namoro ou relacionamento amoroso.

Em seguida, realizamos a leitura do conto em três partes. Essa divisão foi uma estratégia proposital para que os alunos fossem realizando suas inferências, suposições e antecipações, pois, como propõe Solé (2008),

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras) de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte, assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam a sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-tônico), através de um processo descendente. (SOLÉ, 2008, p. 24)

Assim, o aluno/leitor é direcionado a utilizar seu conhecimento de mundo e seu conhecimento de texto para construir uma interpretação sobre as vozes que o constituem. Nesse contexto, para alcançar o objetivo proposto nesta oficina, partimos das seguintes perguntas:

- ✓ Qual é o motivo da pressa de Samuel?
- ✓ Aonde Samuel vai em pleno domingo?
- ✓ Por que ele se identificou com outro nome para o gerente do hotel?
- ✓ O que Samuel foi fazer nesse hotel?
- ✓ Por que ele falou para a mulher que ia trabalhar?
- ✓ Porque Samuel saía aos domingos para dormir em um hotel?

- ✓ O que você acha que irá acontecer agora no conto?

A cada parte lida, fazíamos um momento de reflexão para checar se as inferências estavam ou não se concretizando. É importante informar que essa estratégia prendia a atenção dos alunos para a sequência da narrativa. Alguns alunos se arriscaram a dizer que o personagem Samuel saía de casa em pleno domingo para trair a mulher, opinião que quase chega a se concretizar quando o mesmo entra em um hotel.

No entanto, essa ideia é abandonada quando se percebe que o personagem ia apenas dormir sossegadamente durante horas, naquele hotel, o que causa uma surpresa evidente em todos na sala. Isso acontece porque ninguém havia levantando a hipótese ou mesmo feito a inferência de que a “pausa” na vida da personagem Samuel era apenas para dormir, fugir da rotina do casamento e do trabalho.

Em linhas gerais, podemos afirmar que esse procedimento de leitura é importante por possibilitar aos alunos perceberem e avaliarem se as hipóteses levantadas anteriormente se confirmaram ou foram refutadas no decorrer da leitura, o que futuramente proporcionará a construção de um caminho sólido para a compreensão do texto.

Dando sequência à aula, os alunos foram convocados a escrever um parágrafo opinativo a respeito do desfecho do conto, a partir da discussão em roda de conversa.

Após a escrita do parágrafo, finalizamos a aula com a apresentação da biografia do escritor e autor do conto – Moacyr Scliar – aos alunos, a qual foi feita em forma de leitura compartilhada.

b. Oficina 2 – Conhecendo o gênero conto (duas aulas)

Conto: *O homem nu* (Fernando Sabino)

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e introduzir as noções necessárias sobre o conto e seus elementos constitutivos.

Essa oficina teve a duração de duas aulas. Para a análise do conto, os alunos participaram das seguintes atividades de leitura:

- ✓ Leitura dramatizada;
- ✓ Contextualização do conto lido;
- ✓ Identificação dos elementos da narrativa;
- ✓ Reconhecimento dos elementos constitutivos do conto;
- ✓ Discussão sobre a linguagem usada no conto;

- ✓ Discussão sobre os suportes e o meio de circulação social dos contos.

Iniciamos a aula com a exibição da biografia do autor Fernando Sabino em datashow a fim de que os alunos tivessem as informações necessárias para conhecer as obras do autor e sua importância para a literatura brasileira.

Em seguida, realizamos a leitura do conto, fazendo algumas pausas para que os alunos fossem fazendo suas antecipações e inferências, suposições, verificando se foram ou não concretizadas ao término da leitura. Foi solicitado aos alunos que de forma oral expusessem suas impressões acerca do conto lido, e eles enfatizaram alguns sentimentos, a saber: “angústia, constrangimento, vergonha ou desespero ao colocar-se na situação do personagem que ficou ‘preso’ fora de casa sem roupa alguma”; “Dó do homem, pela humilhação que ele sofreu”; “Alegria, decorrente do humor causado pela cena patética descrita”; “Satisfação pelo castigo que sofreu o homem, uma vez que ele queria enganar o cobrador da prestação da televisão”.

Segundo Solé (2008, p. 39), “ler é construir uma interpretação”. Nesse sentido, após os comentários pessoais acerca do conto lido, foi feita uma discussão sobre os elementos que estavam presentes na estrutura da narrativa. Nesse momento, percebemos que os alunos possuíam poucos conhecimentos sobre os aspectos estruturais do conto.

Dando continuidade, foi realizada a contextualização do conto, a partir da discussão sobre a linguagem usada, assim como os suportes e o meio de circulação social desse gênero.

Dessa forma, nessa oficina, analisamos, de forma breve, a estrutura do texto, assim como o conteúdo e estilo, ou seja, as escolhas linguísticas feitas pelo autor para atingir seu objetivo. Assim, finalizamos a aula com uma leitura dramatizada do conto. Para tanto, dividimos entre os alunos as falas do narrador e dos personagens e o resultado foi uma leitura bastante agradável.

4.5.4 Elaboração da proposta de leitura e produção do gênero conto com base nos procedimentos da Sequência Didática, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A produção inicial – primeiro conto (uma aula)

Objetivo: Estimular os alunos a desenvolver a produção do conto.

Essa fase trata da primeira versão da produção do gênero conto, que representa um diagnóstico para avaliar as habilidades dos alunos na escrita do gênero.

É sabido que muitos alunos apresentam uma certa rejeição ao ato de escrever, porém, como declara Passarelli (2012),

Um aspecto que pode atenuar o medo do papel em branco é mostrar aos alunos que a escrita é um processo e, como tal, para escrever, as pessoas precisam se dar conta de que somente com muita reflexão, rascunho, revisão, troca de ideias com outras pessoas, é que a maioria dos escritores consegue elaborar um texto razoavelmente satisfatório. (PASSARELLI, 2012, p. 43)

Por isso, desde o início, na apresentação da situação inicial, deixamos claro aos alunos a sequência de atividades que teríamos que percorrer dentro do processo de leitura e produção do conto, o que provavelmente fez com que os alunos se sentissem mais confiantes e com menos receio do papel em branco.

Isso posto, baseando-se nas discussões instigadas nas aulas anteriores, foi solicitado aos estudantes que produzissem um conto, seguindo as orientações e apontamentos a esse respeito. Nossa intenção, ao propor essa primeira produção, foi observar se os alunos conseguiriam escrever um texto do gênero, a partir do conhecimento prévio acionado pelas exposições realizadas em sala de aula, no módulo introdutório, sobre o gênero em questão. O objetivo era verificar e detectar em seus textos as dificuldades no tocante aos elementos constitutivos do gênero, assim como os problemas linguísticos no sentido de dar-lhes um suporte para uma melhoria nas suas condições de produção.

Dessa forma, cada aluno escreveu seu texto. Alguns ficaram tão empolgados que não conseguiam terminar, com tantos detalhes a escrever; outros perguntavam apreensivos se todos iriam ter acesso e ler o que escreveram. No entanto, cabe destacar que muitos alunos realizaram a produção inicial sem maiores questionamentos.

Encerrada a aula, os discentes entregaram seus textos, os quais serviram de base para as primeiras análises, bem como para a elaboração dos módulos, os quais irão compor a SD da intervenção e serão detalhados mais adiante.

Na próxima subseção são apresentadas a análise e a descrição da produção inicial realizada pelos alunos, com o objetivo de verificar eventuais problemas/desvios encontrados nessa produção.

4.5.5 Descrição e análise das produções iniciais

Durante a análise realizada com base nas produções iniciais dos discentes, identificamos que a turma apresenta algumas dificuldades em relação à escrita do gênero

conto, entre as quais destacamos: desvios na estrutura composicional, no conteúdo temático, no estilo, assim como nos aspectos linguísticos, mais especificamente, na questão da ortografia e pontuação. Constatamos, também, que muitos desses desvios eram comuns na maioria dos textos.

Cabe destacar que participaram da produção inicial todos os alunos da turma, ou seja, 16 alunos. Entre as 16 produções fornecidas pelos alunos, foram selecionadas nove, por apresentarem maiores desvios, para servir de demonstrativo para esta pesquisa.

Ressaltamos que a análise ora apresentada se baseia na concepção bakhtiniana, cujos fundamentos se alicerçam produtivamente no processo ensino-aprendizagem de base sociointeracionista. Desse modo, não estabelecemos um modelo engessado na superfície textual, mas propomos orientar o aluno a refletir sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos que entram em jogo na produção do conto, atentando como os processos de coesão e coerência colaboram para a construção das dimensões linguísticas.

Assim, para a análise e descrição dos textos, consideramos o atendimento aos elementos constitutivos do gênero conto, a saber: composição, conteúdo e estilo, bem como o atendimento às formas discursivas desse gênero.

Ademais, vale ressaltar que esses elementos, em consonância com os aspectos textuais, quando considerados na produção de texto, garantem a construção de um texto com possibilidades de atingir seu propósito comunicativo.

Apresentamos agora, um quadro-resumo, contendo os desvios mais recorrentes nas produções iniciais dos alunos em relação aos elementos constitutivos do conto, observados no quadro abaixo.

Quadro 3 – Análise das produções iniciais

Desvios na composição do gênero conto	Desvios no conteúdo temático do gênero conto	Desvios no estilo do gênero conto	Aspectos linguísticos
Inadequação na escolha do título	Ausência de salto temático	Ausência de elementos da textualidade, como conectivos e pronomes	Desvios ortográficos
Falha na paragrafação e inadequação dos elementos da narrativa			Pontuação inadequada
Ausência de sequência espacial e local			

Fonte: Própria autora, 2018.

Enumerados no quadro os desvios mais recorrentes nas nove produções analisadas, cabe destacar que os elementos constitutivos dos gêneros são indissociáveis, uma vez que cada desvio apresentado perpassa e está imbricado um no outro. No entanto, fizemos essa discriminação a título de realizarmos uma análise mais descritiva dos desvios apresentados pelos alunos.

A esse propósito, relembremos Bakhtin (1997, p. 279), o qual indica que “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação”.

Assim, focalizamos os elementos constitutivos do gênero separadamente, apenas como estratégia didática, para analisar essas dimensões mais detalhadamente nas produções discentes, porque, na produção de um texto (oral ou escrito), esses elementos funcionam juntos e solidariamente para sua tessitura.

I - Estrutura composicional do gênero

Considerando que cada gênero possui suas características composicionais próprias, com o conto não seria diferente. Assim, com relação a esse aspecto estrutural do gênero em destaque, percebeu-se que na produção escrita discente foram encontrados alguns desvios referentes à estrutura constitutiva do gênero.

Acerca dos elementos constitutivos do gênero, Bakhtin (1997) destaca que, mesmo eles sendo indissociáveis, existe uma integração entre conteúdo, estilo e composição. No entanto, a contribuição da composição do texto é fator essencial para que a língua se concretize em forma de enunciados. Assim, para ele:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 279)

Dessa forma, foi possível observar que nas nove produções se fizeram presentes desvios relacionados à estrutura textual. O primeiro desses desvios correspondia aos títulos dados às referidas produções, visto que alguns não se adequavam às características do gênero abordado. O segundo referiu-se à inadequação dos parágrafos. O terceiro, à desorganização da

forma do texto, fugindo às características próprias da narrativa. E o último desvio observado referia-se à ausência de uma sequência espacial e local.

Selecionamos três das nove produções para serem mostradas no quadro 4, com as inadequações cometidas pelos alunos em relação ao título do conto.

Identificamos as produções selecionadas e analisadas nessa seção, através da letra P, de produção, seguida de um número sequencial variando de 1 a 9 e da letra I, indicando serem essas as produções iniciais. Mais adiante relacionaremos essas produções iniciais com as finais, conforme previsto em nossa proposta metodológica de aplicação da pesquisa.

Quadro 4 – Estrutura composicional – Títulos inadequados – Produção Inicial¹¹

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos títulos
PI.1	<i>Era uma vez</i>
PI.2	<i>O menino que se perdeu na ilha com uma menina</i>
PI.3	<i>O menino que gosta de jogar bola</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

É possível perceber que a PI.1 utilizou como título a expressão “era uma vez”, muito utilizada em início de alguns contos de fadas. Com esse dado, podemos inferir que o aluno fez uso de seu conhecimento prévio acerca do gênero conto. No entanto, esse conhecimento foi empregado de forma inadequada, pois o aluno deveria ter empregado essa construção na introdução de uma cena ou de personagens, como marcador linguístico de início de histórias e não como título da narrativa.

Acerca do uso da expressão “era uma vez”, Audy e Morosini (2009) destacam que:

Os contos ao serem introduzidos com a expressão: era uma vez há muitos e muitos anos atrás, permitem com que a criança se identifique com um dos personagens, tendo a oportunidade de deparar-se com seus desejos e necessidades mais secretas e explicitá-las de forma simbólica através do deslocamento para outro espaço e outro tempo longe de sua realidade. (AUDY e MOROSINI, 2009, p. 60)

As PI.2 e PI.3 utilizaram muitas informações do conteúdo do texto em si, o que acarreta um desvio, visto que esse tipo de informação logo no título acaba por antecipar o que está por vir, fazendo com que um possível leitor perca o interesse pela leitura por se tratar de algo presumível.

¹¹Para a análise e descrição das produções dos alunos foram selecionados apenas trechos. As produções iniciais e finais, na íntegra, encontram-se nos ANEXO B e C desta pesquisa.

A esse respeito, compreendemos que o título de uma narrativa curta, como se constitui o gênero conto, deve conter poucas informações, todavia, devem ser palavras ou expressões precisas, que cativem o leitor a prosseguir na leitura buscando pistas que possam levá-lo ao desfecho, o qual pode acontecer de forma surpreendente, humorística ou mesmo trágica.

Em suma, os títulos devem funcionar como provocações, ou seja, é como se o autor convidasse os leitores a participar da história, a partir da informação que está prestes a dar. Essa provocação inicial feita através do título conduz a uma certa construção de coerência textual.

Outro ponto analisado, no tocante à estrutura composicional das produções iniciais dos alunos, foi a inadequação dos parágrafos, por ser um texto escrito em prosa. Sabemos que a construção de um texto com uma paragrafação bem delimitada faz com que o leitor não perca a sequência e o referencial do que está sendo posto, configurando-se, assim, em um fator central na composição do conto.

No quadro 5, a seguir, serão mostrados fragmentos de três produções discentes nas quais flagramos desvios na paragrafação.

Quadro 5 – Estrutura composicional – Desvios na paragrafação – Produção Inicial¹²

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos
PI.4	<i>João todo contente foi contar seu sonho para seu amigo Lucas: – Que legal João. Logo depois todo contente João foi contar seu sonho para seu pai Marcos, Ele não gostava dos grandes sonhos de seu filho: – João já falei que não quero que você sonhe e ter essa profissão porque você não poderá. João muito triste foi embora e ficou por muitos dias triste, Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditar no seus sonhos. Marcos voltou atras em sua decisão e apoio seu filho- filho me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que você quiser.</i>
PI.5	<i>E eles se gostam muito e quando terminou a aula, eles foram jogar uma pelada lá no ginásio e quando eles chegaram lá tinha umas meninas e lá Cleiton gostava de uma que era uma 10/10 que se chamava Rafaela e então eles foram quando terminaram de jogar Cleiton criou coragem e foi falar com ela e ela aceitou ficar com ele depois da escola e quando chegou o final da aula ela tava lá esperando eles, eles se beijaram muito e Cleiton ficou muito feliz, contol pros amigos dele e os amigos acharam bom porque ele enfrentou o dragão e tambem porque Cleiton perdeu o BV. E todo mundo ficou feliz pra sempre.</i>

(continua)

¹²Os fragmentos foram transcritos tais quais os alunos escreveram, inclusive com os desvios ortográficos e gramaticais.

(conclusão)

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos
PI.6	<i>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda. O tempo passou e João cresceu e teve um filho chamado Lucas e ele continuou com sua moeda ele jurou dá essa moeda para seu filho quando morrer. Anos se passaram e Lucas foi crescendo chegou seu aniversário e João seu pai resolveu dar a moeda para Lucas e Lucas jurou guardar essa moeda até o dia que ele morrer.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Como podemos perceber nos trechos supracitados, as produções PI.4, PI.5 e PI.6 cometem desvios quanto à paragrafação. Isto é, não fazem a adequada divisão dos parágrafos para que o leitor não perca o referencial daquilo que está sendo dito, visto que a paragrafação consiste em um critério relevante para a composição escrita da narrativa.

Os trechos acima evidenciam a falta de conhecimento da estruturação dos parágrafos, pois nos trechos PI.4 e PI.5 o parágrafo de desenvolvimento se une à conclusão. Enquanto isso, o trecho PI.6 mostra a junção da introdução a informações relacionadas ao desenvolvimento do texto.

Outro desvio relacionado à composição estrutural do gênero conto observado nas produções iniciais dos alunos diz respeito à ausência e ao desarranjo sequencial dos seus elementos constituintes. Sabemos que o conto se organiza, primeiramente, através de uma situação inicial, na qual o foco narrativo contextualiza o tempo e o espaço, assim como as personagens, para fazerem parte da narrativa. Essa situação inicial é seguida de um conflito ou problema, o qual gerará um clímax para ser resolvido no desfecho do conto.

Assim, ao analisarmos a estrutura dos elementos da narrativa, procuramos observar se os textos produzidos pelos alunos respondem às questões sugeridas por Gancho (2010), as quais são: **O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Quando?**

No quadro 6, que se apresenta a seguir, serão mostrados três fragmentos das produções discentes com algumas imperfeições referentes a esses elementos da narrativa.

Quadro 6 – Estrutura composicional – Ausência de sequência espacial e local – Produção Inicial

Numeração dos fragmentos	Fragmentos transcritos para análise da sequência espacial e local
PI.2	<i>No certo dia Mikael foi comprar uma bola na loja de João e ele disse. – João João quando tempo!</i>
PI.6	<i>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda</i>
PI.7	<i>Era uma vez um neto chamado Pedro que cuidava de seu avô com câncer que estava sofrendo muito com essa doença.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Notemos que, na introdução do texto, no qual deveria ser inserido o espaço e o local onde se desenrola a narrativa, os alunos nos três fragmentos acima não contemplam esse fator primordial para a sequência lógica dos fatos. A ausência do espaço compromete a narrativa por falta de uma melhor contextualização do ambiente em que se desenvolve o enredo, concretizando-se, assim, uma falha relacionada à estrutura composicional do gênero.

No que tange às demais produções, ressaltamos que a maioria dos textos responde às questões sugeridas por Gancho (2010), apenas necessitando de uma melhor contextualização e organização desses elementos. No entanto, constatamos em apenas uma produção algumas características que não se adequam ao gênero conto. Vejamos um trecho dessa produção no quadro abaixo.

Quadro 7 – Estrutura composicional – Inadequação na estrutura da narrativa – Produção Inicial

Numeração do Fragmento	Transcrição do Fragmento
PI.2	<i>Era uma vez um garoto que saio de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Era 4 pessoas Rafaela, Isabela, João e Miguel. – Miguel: João vamos acampar – João: Aonde fica – Miguel: Fica perto do Sitio do meu pai</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Nesse trecho, PI.2, apesar de contextualizar uma situação inicial, apresenta características mais próximas a um texto teatral, visto que a produtora frisa a fala de cada personagem ao fazer uso do discurso direto. Ademais, apesar de fazer uso desse discurso, a

autora não utiliza a pontuação própria dos textos narrativos, configurando-se uma transgressão linguística.

Dando continuidade às análises e descrições das produções iniciais, são investigadas na próxima subseção questões relacionadas ao conteúdo temático.

II - Conteúdo temático

Com relação ao conteúdo temático, Rojo e Barbosa (2015, p. 87) esclarecem que se trata do componente mais importante para a concepção interacionista bakhtiniana, posto que “um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema”.

Nesse caso, notamos que os desvios relacionados à contextualização, espaço e ambientação, visualizados no quadro anterior – referente à composição de alguns textos –, acabam por atrapalhar a sucessão de acontecimentos, o chamado salto temático. Assim, pudemos perceber nos textos dos alunos a presença de um conteúdo atual, próprio da faixa etária do universo adolescente, assim como da realidade vivenciada por eles. Por exemplo, a maioria das meninas produziu conteúdos ainda ligados ao universo dos contos de fadas, enquanto os meninos acionaram conteúdos voltados para futebol, namoro, sonhos e ensinamentos. Vejamos no quadro 8 esses conteúdos:

Quadro 8 – Conteúdo temático – Ausência de salto temático – Produção Inicial

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos
PI.1	<i>Era uma vez um menino feio, chamado Irineu, ele gostava de uma menina chamada Arolda, é um certo dia Irineu criou coragem e foi falar com ele no corredor da escola, e nesse corredor tinha meninos e meninas e os alunos que estava no corredor ficaram xingando Irineu, mais ele ignorou todo mundo, e foi falar com Arolda.</i>
PI.4	<i>Era uma vez um garoto sonhador que vivia em um lugar muito lindo e distante a terra dos sonhos:</i>
PI.8	<i>Era uma vez um castelo distante, onde nasceu uma linda princesa chamada Lindalva ela se chamava assim porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida mãe que se foi.</i>
PI.9	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Na PI.1, o autor utiliza um conteúdo jovem, próprio de seu contexto escolar, e relações amorosas. Não obstante, a organização em monobloco, sem o uso adequado da pontuação, acaba por atrapalhar a continuidade de sentido e a progressão que mantêm o tema.

Nas PI.4, PI.8 e PI.9, percebemos conteúdos ainda ligados aos contos de fadas. Elas apresentam certo equilíbrio entre as informações, as quais podemos considerar que são de conhecimento prévio do leitor, no entanto, ainda lhes falta uma melhor contextualização da situação inicial para que aconteça o salto temático, ou seja, a progressão temática nas novas informações que o texto pretende trazer. Dessa forma, falta o detalhamento do tema e o sucessivo encadeamento das ideias, provocando expectativas sobre as próximas informações.

Com relação à escolha temática dos textos produzidos pelos alunos, Passarelli (2012) enfatiza que, mesmo instruindo-os e despertando nos discentes a criatividade para envolvê-los no processo de produção escrita, parece que isso ainda não é o suficiente. Nas palavras da autora:

Temos de “mergulhar” na realidade vivencial dos alunos, trazendo-a para a sala de aula, a fim de fazer com que eles queiram falar de si e, depois, que desejem escrever sobre suas vivências. Nesse ponto, contudo, muito tato é necessário. É delicado e complexo suscitar o desejo de escrever [...]. É preciso, sobretudo, saber acolher uma produção para cuja elaboração, por mais banal que possa parecer. (PASSARELLI, 2012, p. 188)

Percebemos, então, a relevância na escolha das temáticas nos fragmentos acima, os quais demonstram conteúdo temático próprio da realidade dos envolvidos na pesquisa. Isso evidencia seus interesses e preferências com relação à temática de suas narrativas, visto que os deixamos à vontade para escolher sobre o quê narrar.

E assim, baseados nessa proposta de produção escrita interativa, os discentes produziram seus textos a partir de inúmeras e diversificadas realidades, partindo do princípio de que a escola é um local de produção e que os alunos devem ser considerados verdadeiros sujeitos/autores de sua história, através do uso da língua. No modelo teórico de Passarelli (2012),

A seleção do tema é parte do processo da escrita e, ao sugerir que os estudantes redijam sobre um tema escolhido por eles próprios, o professor estaria delegando a seus alunos a responsabilidade por aquilo que escrevem, pois se sentiriam verdadeiramente os “donos” de seus textos, o que transforma o ato de escrever de uma tarefa designada em um projeto pessoal. (PASSARELLI, 2012, p. 61)

Após essas análises, observaremos, a seguir, os desvios observados no tocante a outro elemento constitutivo do gênero, o estilo.

III - Estilo

É sabido que a língua portuguesa dispõe de diversos recursos estilísticos. Em nosso estudo, vamos focalizar nos mecanismos de textualidade, por estabelecerem relações harmoniosas entre as partes que garantem a coerência do texto, e a coesão, que liga as partes do texto, contribuindo para uma interpretação significativa.

Os textos produzidos na produção inicial revelaram desvios no estilo do gênero conto, os quais, já elencados no quadro 3, estão relacionados à falta de coesão e coerência textual, fatores responsáveis pela continuidade de sentido em um texto e essenciais para o desenvolvimento da leitura com clareza.

• Mecanismos de Textualidade

Quanto aos elementos da textualidade, foram encontrados desvios relacionados à coesão textual nas produções discentes. Consoante 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 de unidade que garante a sua interpretabilidade”. Já para Cavalcante (2014, p. 30), a coesão “é uma espécie de articulação entre as formas que compõem e que organizam um texto, ajudando a estabelecer entre elas relações de sentido”.

Dito isto, o quadro a seguir exemplifica algumas inadequações quanto ao desrespeito dos princípios da textualidade, de forma mais marcada em expressões repetitivas no texto (as quais destacaremos em negrito) e reincidência de um mesmo termo anafórico, vejamos:

Quadro 9 – Estilo – Desvios nos elementos da textualidade – Produção Inicial

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos Fragmentos
PI.1	<i>Era uma vez um menino feio, chamado Irineu, ele gostava de uma menina chamada Arolda, é um certo dia Irineu criou coragem e foi falar com ele no corredor da escola, e nesse corredor tinha meninos e meninas e os alunos que estava no corredor ficaram xingando Irineu, mas ele ignorou todo mundo, e foi falar com Arolda.</i>
PI.8	<i>Era uma vez um castelo distante, onde nasceu uma linda princesa chamada Lindalva ela se chamava assim porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida mãe que se foi.</i>

(continua)

(conclusão)

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos Fragmentos
PI.9	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais de Jubileia deixavam ela vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta, Jubileia vivia trancada sem saber o motivo, mas em um certo dia, Jubileia afirmou:</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

As situações exemplificadas evidenciam a necessidade de instruir os alunos acerca do bom uso dos elementos de coesão, haja vista serem eles que garantem a coesão textual e, conseqüentemente, a coerência e a fluidez da leitura.

Notemos que, nos trechos acima, os alunos utilizam a coesão referencial (ele/ela), pronomes e nomes próprios para fazer referência a termos mencionados anteriormente. Não obstante, esses pronomes e nomes próprios foram retomados constantemente no decorrer dos textos para fazer menção ao referente.

Assim, ao invés de repetir o mesmo termo anafórico, os produtores desses textos poderiam recorrer a outros termos e expressões linguísticas, como, por exemplo, o uso de outros pronomes e sinônimos em substituição a algumas palavras, o que garantiria uma construção mais coesa e não comprometeria a coerência do texto.

Por fim, analisamos os desvios referentes aos elementos linguísticos: pontuação e ortografia.

- **Análise dos elementos linguísticos**

- a. **Pontuação**

Como já postulado anteriormente, os elementos constitutivos do gênero estão imbrincados, de forma que um perpassa o outro. Sublinhado isso, destacamos que, mesmo associado ao estilo do gênero, trabalharemos a pontuação como elemento linguístico para facilitar os fins didático-pedagógicos.

Com relação ao uso da pontuação nas produções iniciais dos alunos, foram evidenciados alguns desvios cometidos pela ausência dos sinais de pontuação, o que acabou por comprometer a clareza e a construção de sentidos dos referidos textos.

No quadro a seguir são exibidos quatro fragmentos dos textos em que essas situações ocorreram e encontram-se destacadas em negritos.

Quadro 10 – Análise linguística – Desvios na pontuação – Produção Inicial

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos
PI.2	<i>Era uma vez um garoto que saio de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Era 4 pessoas Rafaela, Isabela, João e Miguel. – Miguel: João vamos acampar – João: aonde fica – Miguel: Fica perto do Sitio do meu pai</i>
PI.4	<i>João todo contente foi contar seu sonho para seu amigo Lucas: – Que legal João. Logo depois todo contente João foi contar seu sonho para seu pai Marcos, Ele não gostava dos grandes sonhos de seu filho: – João já falei que não quero que você sonhe e ter essa profissão porque você não poderá. João muito triste foi embora e ficou por muitos dias triste, Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acredite nos seus sonhos. Marcos voltou atras em sua decisão e apoiou seu filho- filho me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que você quiser</i>
PI.6	<i>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda. O tempo passou e João cresceu e teve um filho chamado Lucas e ele continuou com sua moeda ele jurou dá essa moeda para seu filho quando morrer. Anos se passaram e Lucas foi crescendo chegou seu aniversário e João seu pai resolveu dar a moeda para Lucas e Lucas jurou guardar essa moeda ate o dia em que ele morrer.</i>
PI.7	<i>Pedro arrumou um emprego numa empresa como empresário e ficou trabalhando por vários anos ele ficou crescendo na empresa e virou presidente da empresa ele se apaixonou pela secretária eles se casaram mas só que Pedro estava com a consciência pesada então chegou perto da mulher:</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Nesses trechos, identificamos desvios cometidos pelos alunos em suas produções, através dos espaços entre as duas palavras seguidas e destacadas em negrito, indicando onde a pontuação deveria ocorrer, ou onde essa pontuação apresenta-se de forma equivocada.

Podemos observar nesses trechos períodos muito extensos, o que compromete o entendimento do texto. Eles poderiam ter tido uma melhor estruturação e organização em parágrafos através do uso adequado da vírgula e do ponto final. Notamos, também, no trecho PI.4, o uso indevido da vírgula, quando seria mais apropriado o uso do ponto final após o encerramento do período com nomes próprios.

Na PI.2, por exemplo, vislumbramos a ausência da pontuação do discurso direto, visto que o aluno/produtor não utiliza nenhuma pontuação ao fazer uso do diálogo entre as personagens do texto. Constatamos, assim, a ausência do ponto final e da interrogação para que o discurso ficasse com sentido.

b. Ortografia

Por fim, avançamos para a análise das produções iniciais atentando para as convenções de escrita da língua portuguesa referentes ao uso da ortografia. Sabemos que a aquisição do sistema ortográfico é extremamente complexa, não implicando, apenas, no domínio das regras ortográficas, uma vez que a escrita alfabética comporta algumas divergências do ponto de vista das correspondências entre grafemas e fonemas.

Diante disso, observamos que as dificuldades ortográficas encontradas nas produções dos discentes consistiam em desvios de várias naturezas, no entanto, os mais comuns foram os de transcrição da fala, trocas de letras, assim como o desconhecimento de regras contextuais.

Cada um desses desvios, aqui destacados em negrito, será exemplificado no quadro a seguir. Para tanto, selecionamos cinco trechos para análise.

Quadro 11 – Análise linguística – Desvios ortográficos – Produção Inicial

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos
PI.1	<i>Os humilhados serão exaltados! Ele saiu muito lingeiro e deixou Arolda comendo poera! e mais uma vez a “LEI DO RETORNO” funcionou.</i>
PI.3	<i>Quando passou os três dias ai ele recebeu uma carta chamano ele pra fazer um destes.</i>
PI.4	<i>Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditace no seus sonhos.</i>
PI.6	<i>Lucas comprio com seu favor guardar a moeda João morreu e mandou Lucas dar apara seu filho e assim sucessivamente.</i>
PI.1	<i>– Olá Iriineu, lenbra de mim? Falou Arolda. – Olá, lenbro muito de você, entra aí vamos da uma volta! Respondeu. Irieneu foi pra muito muito longe abriu a porta do carro e enpurrou Arolda e falou: – Lenbro muito de você seu vagabundo!</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Ao analisarmos esses trechos, percebemos que o trecho 1 de PI.1 apresenta desvios de transcrição da fala: o aluno escreve a palavra como a pronuncia, como *lingeiro* (*ligeiro*) e *poera* (*poeira*), ou seja, no primeiro exemplo, acrescenta ao letra *n* indevidamente, e no segundo caso suprime a letra *i*, o que caracteriza um desvio de natureza fonética por se tratar de um caso de monotongação, gerado pelo desconhecimento das diferenças entre língua oral e língua escrita.

No trecho PI.3, além da transcrição da fala com a supressão da consoante *d* no gerúndio do verbo *chamando* (*chamano*), percebemos a troca da letra *t* pela *d* na palavra *teste* (*deste*).

Nos trechos seguintes, PI.1, PI.4 e PI.6, ocorrem falhas relacionadas às regras ortográficas que geram dúvidas quanto ao uso de *c/ss*, *d/t*, *o/u*, *m* ou *n*.

Em linhas gerais, podemos ressaltar que, conforme análise realizada, todos os textos produzidos inicialmente, apresentaram, pelo menos, um dos problemas elencados nos quadros acima. Assim, para a elaboração dos módulos para a sequência didática, consideramos a recorrência desses desvios, de forma a minimizar imprecisões em atendimento a esses fatores analisados.

Na elaboração dos módulos, tentamos inserir, estrategicamente, atividades que orientarão os alunos para a organização dos elementos constitutivos do conto: composição, conteúdo e estilo, a partir das necessidades latentes reveladas na aplicação da produção inicial enquanto diagnóstico, como também atividades para sanar os desvios nos aspectos linguísticos.

A seguir, apresentamos a nossa proposta interventiva sequenciada a ser aplicada para resolvermos dificuldades de escrita encontradas nas produções iniciais.

4.6 Modelo da Proposta de intervenção

De posse das produções dos alunos, analisamos os textos, considerando o atendimento às formas discursivas relativamente estáveis. Atentamos, pois, para os elementos constitutivos do gênero (BAKHTIN, 2010), a saber: estrutura composicional, conteúdo e estilo, assim como as inadequações referentes aos elementos linguísticos, como: ortografia e pontuação. Nessa vertente, planejamos e elaboramos uma sequência de atividades a serem aplicadas em quatro módulos para tentar reverter ou mesmo minimizar os problemas/desvios existentes na produção inicial dos alunos participantes dessa pesquisa, de forma a contribuir para uma escrita mais eficiente.

No quadro a seguir, observaremos o esquema da sequência a ser aplicada através dos módulos de ensino:

Quadro 12 – Módulos de ensino a serem aplicados na intervenção

Módulo I Estrutura composicional	Módulo II Conteúdo temático	Módulo III Estilo	Módulo IV Análise linguística
-----------------------------------------------	---------------------------------------	-----------------------------	-----------------------------------------

Fonte: Própria autora, 2018.

4.6.1 Módulo I – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional (duas aulas)

Conto: *Felicidade clandestina* (Clarice Lispector) – ANEXO A

Objetivo (1ª aula): Mostrar a origem e função social do conto.

Para atingir o propósito comunicativo do gênero, é necessário ter conhecimento acerca da origem do conto, assim como sua função social e meio de circulação. Assim, nesse momento da intervenção, se faz necessário ler e discutir com os alunos alguns exemplares de contos, suscitando algumas explicações, a partir de vários questionamentos:

- ✓ Histórico do conto;
- ✓ Função social do conto;
- ✓ Características do conto;
- ✓ A quem se dirige um conto;
- ✓ A importância de um conto;
- ✓ Onde circula um conto.

Objetivo (2ª aula): Reconhecer os elementos constitutivos de um conto.

- ✓ Identificar o público-alvo ao qual se destina o texto;
- ✓ Reconhecer os elementos constitutivos da narrativa;
- ✓ Apontar os elementos linguísticos que mantêm a interação texto/leitor.

4.6.2 Módulo II – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático (duas aulas)

Contos: *A carteira* (Machado de Assis) e *O chapéu* (Charles Kieffer) – ANEXO A

Objetivo (1ª aula): Fornecer informações prévias sobre a temática abordada nos dois contos a serem analisados.

Antes de disponibilizar os contos aos estudantes, promovemos um bate-papo com a turma sobre o tema amor e infidelidade, trazendo seus conhecimentos prévios sobre a temática. Para essa atividade, solicitamos aos alunos:

- ✓ Compreensão sobre amor, fidelidade e traição (roda de conversa);
- ✓ Relatos de casos de amor, fidelidade e traição que tiveram conhecimento, seja por meio de sua própria vivência ou porque souberam por meio da mídia;
- ✓ Posicionamento frente à realidade de infidelidade;
- ✓ Leitura silenciosa dos contos;

Ao término da roda de conversa, foi apresentado aos alunos os dois contos em *datashow*.

Objetivo (2ª aula): Analisar a temática dos contos lidos, refletindo sobre as escolhas feitas pelos autores para contar sua história e atingir o propósito comunicativo.

Nessa segunda aula do módulo, conduzimos os alunos à análise da temática, assim como da linguagem do texto, apontando para construções que nos chamam a atenção, como, por exemplo, a ironia presente na narrativa de Machado de Assis. Esse exercício de observação da linguagem ajuda a estimular o gosto pela leitura.

Para essa análise, foi refletido com os alunos sobre os seguintes pontos:

- ✓ Representação da situação de produção;
- ✓ Contexto da produção;
- ✓ Elaboração dos conteúdos.

4.6.3 Módulo III – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo (duas aulas)

Contos: *A incapacidade de ser verdadeiro* e *Maneira de amar* (Carlos Drummond de Andrade) – ANEXO A

Objetivo (1ª aula): Melhorar a constituição da textualidade através dos recursos de coesão e coerência no texto narrativo.

Na primeira aula desse módulo referente ao estilo, consistiu numa aula expositiva/dialogada com o intuito de levar os alunos a compreenderem as noções de coesão e coerência para a constituição de um texto narrativo.

Objetivo (2ª aula): Explorar aspectos da textualidade nos contos analisados nesse módulo.

Após a aula expositiva e dialogada com a turma sobre os fatores da textualidade, os alunos, em duplas, foram solicitados a montar os contos supracitados, que foram entregues em recortes para serem organizados de acordo com sua coesão e coerência, observando os conectivos presentes para que haja uma progressão de sentido no texto.

Em seguida, destacamos termos e expressões no texto a serem analisados pelos alunos, de forma a explorar os mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão e da coerência.

4.6.4 Módulo IV – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia (quatro aulas distribuídas em duas oficinas)

Oficina 1 – Os sentidos da pontuação (duas aulas)

Conto: *Ponto de vista* (João Carrascoza) – ANEXO A

Objetivo: Refletir sobre a importância da pontuação correta para a compreensão de textos escritos e aplicar com segurança a pontuação.

Nessa oficina, realizamos uma leitura oral do conto, enfatizando a expressão facial, a entonação e os gestos, seguida de discussão direcionada para análise da narrativa de acordo com o esquema a seguir:

- ✓ Apresentação da biografia do autor;
- ✓ Contextualização do conto;
- ✓ Análise do emprego dos sinais de pontuação no conto lido e sua importância para a compreensão dos textos produzidos.

Oficina 2 – Verificando a ortografia nas produções iniciais dos alunos (duas aulas)

Conto: produções iniciais dos alunos – ANEXO B

Objetivo: Refletir sobre o uso adequado de aspectos ortográficos específicos da língua.

A análise dos desvios linguísticos presentes nos textos dos alunos foi realizada de forma coletiva, na qual os alunos, com uma cópia dos contos dos colegas e auxiliados pelo professor, farão uma “higienização” em seus textos de forma a garantir uma escrita assertiva.

Esse momento é adequado para que os alunos retomem e pensem em seus próprios textos para que possam “garimpar” sua escrita inicial e fazer as devidas correções, alterações, supressões e/ou acréscimos. Cada aluno teve a oportunidade de avaliar a produção inicial e rever os pontos que precisam de ajustes a partir dessa revisão.

4.6.5 A produção final (duas aulas)

Objetivo (1ª aula): Refletir sobre a sequência didática aplicada e avaliar a produção inicial.

Essa última etapa parte das diversas situações de aprendizagem vivenciadas em sala de aula ao longo dos vários módulos, ou seja, é o momento em que os alunos produzirão o texto no gênero discursivo estudado durante a execução e efetivação da proposta de intervenção aplicada.

Assim, os estudantes foram estimulados a refletir sobre toda a trajetória percorrida na SD: os contos lidos e analisados; as diversas abordagens de temas apresentados; a estrutura da narrativa; os estilos dos autores; os recursos linguísticos que conferiram a cada texto a singularidade do gênero.

A partir dessas reflexões, cada um voltou seu olhar para o texto inicial produzido, quando não tinham ainda um nível adequado de experiência de leitura e produção do gênero, e farão uma avaliação de sua produção. E, a partir dela, planejarão a reescrita de seu texto, definindo alterações, supressões e acréscimos que se fizerem necessários.

A reescrita se fez a partir da análise de algumas questões pertinentes, presentes no quadro 13, a seguir:

Quadro 13 – Questões norteadoras para a reescrita – Produção Final

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. O título de seu conto é interessante, incomum, instigante ao leitor? 2. Você considera que sua narrativa promoverá algum efeito emotivo nos leitores (riso, comoção, compaixão, indignação, surpresa etc.)? 3. Seu texto possui a estrutura composicional, conteúdo temático e estilo próprios de um conto? 4. Seu texto contempla os elementos próprios de uma narrativa? Ele fornece ao leitor as informações necessárias para a produção dos efeitos de sentidos que você pretendeu para ele? 5. Depois das atividades realizadas nos módulos, como você avalia seu conto? Ele cumpriu com os objetivos pretendidos por você inicialmente? Ou pode ser melhorado? |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: Modelo de questionamento adaptado de “os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor-Cadernos PDE - Produções didático-pedagógicas” (2014, p.54).

Objetivo (2ª aula): Reescrever as produções iniciais

Pensamos que os questionamentos citados no quadro 13 possibilitarão ao aluno pensar sobre as condições de produção do gênero, a adequação a sua estrutura composicional, a seu conteúdo temático, estilo e a aspectos linguísticos, discursivos e textuais do texto.

Assim, após a discussão, os alunos farão a reescrita dos seus textos, os quais, finalizados e revisados pelo professor, serão organizados em formato de coletânea para fazer parte do acervo da sala de leitura da escola, sendo essencial um momento de culminância para a divulgação da produção dos contos dos alunos entre os membros da comunidade escolar.

Faremos, na próxima seção, a descrição final do processo de ensino e aprendizagem da produção do gênero conto, enfocando suas características linguístico-discursivas;

4.7 Implementação da sequência didática – descrição da aplicação dos módulos de ensino

Nesta seção tratamos da aplicação da intervenção do nosso trabalho. Nela, dissertamos sobre as experiências vivenciadas durante a execução da sequência didática proposta na ação interventiva, destacando as estratégias utilizadas para a adequação com as necessidades de aprendizagem. Nessa vertente, elaboramos uma sequência de atividades, baseadas em módulos de ensino, visando a revisão e a reescrita dos textos dos alunos.

Segundo os autores norteadores da sequência didática em execução, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 103), “nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (grifo dos autores). Para tanto, realizamos a leitura de todas as produções, das quais selecionamos as

mais representativas para trabalhar os aspectos identificados nos módulos abaixo, como pontos de dificuldades dos estudantes.

4.7.1 Módulo I – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional

O módulo I, executado em duas aulas consecutivas com a duração de 80 minutos, teve, de forma geral, o objetivo de preparar os alunos para identificar os elementos constituintes do gênero conto. De forma mais específica, o referido módulo teve o objetivo de permitir-lhes conhecer aspectos relacionados à origem do conto, suas características, estrutura e função social. A esse respeito, Antunes (2010) explica que:

Os textos obedecem a padrões regulares de organização, em decorrência do tipo e, sobretudo, do gênero que materializam. Todos sofremos mais essa coerção social: nossas ações de linguagem obedecem a modelos estabelecidos linguisticamente e socialmente. (ANTUNES, 2010, p. 70)

Assim, para que o aluno aprimorasse a sua primeira produção, no tocante ao primeiro elemento constitutivo do gênero: a **estrutura composicional**, fez-se necessária a elaboração de alguns procedimentos metodológicos que proporcionasse o reconhecimento, bem como a identificação das características composicionais do conto, assim como a sua historiografia e função social.

Dessa forma, o primeiro procedimento a ser tomado para se atingir os objetivos propostos foi a realização de uma aula expositivo-dialogada. Então, foi apresentada aos alunos a historiografia do conto, enfocando sua origem, características, seus usos, função social e meios de circulação.

Consideramos relevante fazer essa primeira abordagem acerca do conto, posto que Schneuwly (2004, p. 26) enfatiza que “há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por um certo número de parâmetros: finalidade, destinatário, conteúdo, para dizê-lo na nossa terminologia”.

Dando sequência a essa etapa do módulo I e aproveitando o diálogo estabelecido com a aula expositiva, elaboramos um quadro com as características comuns do conto, o qual serviu de guia orientador para a análise de reescrita das produções dos alunos. Dessa forma:

Realizando os módulos, os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado. Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será

comum à classe e ao professor e, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros. Eles constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHENEUWLY, 2004, p. 106)

A seguir, no quadro 14, ilustramos o referido material, o qual foi de muita importância para as atividades seguintes:

Quadro 14 – Conceito de conto construído coletivamente com a turma

- ✓ Narrativa originalmente transmitida pela tradição oral;
- ✓ É uma narrativa curta, com poucos personagens;
- ✓ É ficcional, não tem compromisso com a verdade; mas sua construção pode basear-se também em uma situação real;
- ✓ O enredo se organiza em torno de uma situação inicial, conflito, clímax e desfecho final;
- ✓ Há um desfecho, normalmente surpreendente, emocionante, inesperado ou poético;
- ✓ Quanto à temática pode abordar qualquer tema, assunto e cenário;
- ✓ São publicados principalmente em livros, mas também aparecem em revistas e em veículos do meio eletrônico (blogs, sites);
- ✓ A linguagem pode ser tanto rebuscada (formal) quanto mais simples (informal)

Fonte: Própria autora, 2018.

Para sistematizar o aprendizado referente às questões pontuadas no quadro acima, prosseguimos com a segunda aula do módulo I com o intuito de reconhecer os elementos da narrativa a partir da leitura do conto *Felicidade Clandestina*, de Clarice Lispector (ANEXO A).

Na oportunidade, iniciamos a segunda aula, promovendo a exibição em datashow da capa da obra que contém o conto, seguida da biografia da autora para que os alunos sistematizassem os usos, função social e meio de circulação do conto, expostos na aula anterior. Em seguida, evidenciamos as condições de produção da narrativa a ser analisada. Assim, apresentamos o conto para que os alunos fizessem uma leitura dos aspectos linguísticos explícitos no texto, destacando os elementos da **estrutura composicional** da narrativa, como enredo (introdução, complicação, clímax e desfecho), personagem, espaço, tempo e narrador.

Finalizando o módulo I, solicitamos que cada aluno fizesse comentários acerca de pontos essenciais para o desenvolvimento da competência leitora do gênero:

- ✓ Identificar o público-alvo ao qual se destina o texto;
- ✓ Reconhecer os elementos constitutivos da narrativa;
- ✓ Apontar os elementos linguísticos que mantêm a interação texto/leitor.

Após a reflexão dos alunos acerca das questões elencadas, foi possível perceber que eles já eram capazes de apontar e identificar minimamente os elementos da narrativa, por exemplo, quem era o produtor do conto (narrador), o contexto em que os fatos aconteciam, quais as personagens principais e antagonistas, o problema evidenciado na narrativa, assim como o seu clímax e, por fim, a presença de um desfecho.

4.7.2 Módulo II – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático

Concluído o primeiro módulo, avançamos para o módulo II, o qual tratou do segundo elemento constitutivo do gênero: o **conteúdo**. Nesse momento, os alunos foram convidados a ler e a conhecer dois contos que tratam da mesma temática, ou seja, a questão da traição e infidelidade no relacionamento amoroso. Para tanto, foram apresentados os contos: *A carteira*, de Machado de Assis e *O chapéu*, de Charles Kieffer (ANEXO A).

Esse segundo módulo foi executado em duas aulas consecutivas (80 minutos) e teve, de forma geral, o objetivo de analisar a temática dos contos lidos, refletindo sobre as escolhas feitas pelos autores para contar sua história e atingir o propósito comunicativo. De forma mais específica, o referido módulo teve o objetivo de fornecer informações prévias sobre a **temática abordada** nos dois contos a serem analisados.

Nesse sentido, iniciamos a primeira aula, promovendo um bate-papo com a turma sobre o tema “amor e infidelidade”, de forma a acionar seus conhecimentos prévios sobre a temática. Para essa atividade, discutimos com os alunos os seguintes pontos:

- ✓ O que pensam sobre o amor, fidelidade e traição;
- ✓ Relatos de casos de amor, fidelidade e traição dos quais que tiveram conhecimento, seja por meio de sua própria vivência ou porque souberam por meio da mídia;
- ✓ Suas posições frente à realidade de infidelidade.

Após a roda de conversa, os alunos realizaram a leitura silenciosa dos dois contos, sendo orientados a anotarem em seus cadernos a primeira impressão que tiveram dos textos lidos. Em seguida, realizamos a apresentação dos dois contos em datashow, seguida de uma discussão coletiva sobre as possibilidades de leitura de cada conto, a partir das impressões apontadas pelos alunos. Nessa ocasião, com a interpretação em foco, assumimos o papel de mediadores da discussão, induzindo os alunos à localização de informações explícitas e implícitas, provocando-os a expor suas opiniões e dúvidas e questionando-os sobre algumas questões que colaboraram para o entendimento dos contos.

Já na segunda aula do módulo II, tivemos como objetivo analisar a temática dos contos lidos, refletindo sobre as escolhas feitas pelos autores para contar sua história e atingir o propósito comunicativo. Nessa perspectiva, conduzimos os alunos à análise da temática, assim como da linguagem do texto, apontando para construções que chamavam a atenção, como, por exemplo, a ironia presente na narrativa de Machado de Assis. Vale lembrar que esse exercício de observação da linguagem ajuda a estimular o gosto pela leitura.

Assim, para essa análise, refletimos com os alunos sobre os seguintes tópicos:

- ✓ Representação da situação de produção;
- ✓ Contexto da produção;
- ✓ Elaboração dos conteúdos.

Nesse momento de discussão, fez-se necessário abordar o contexto de produção dos contos e apresentar seus autores, pois devemos considerar, nas análises, que *A carteira* é um conto originalmente escrito em 1884, século XIX, enquanto *O chapéu* foi escrito em 1998, século XX. Os hábitos e pensamentos de cada época dessas, bem como o uso da linguagem e o acesso aos meios culturais e tecnológicos, são diferentes e isso, muitas vezes, incide nos efeitos de sentido pretendidos nos dois contos. Dessa forma, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto” (FREIRE, 2003, p. 13).

Esse módulo teve grande importância em relação ao aprendizado do conteúdo, visto que as atividades trabalhadas forneceram tanto informações prévias sobre o tema abordado nos dois contos analisados, quanto subsídios para uma discussão posterior acerca da abordagem de questões relacionadas ao amor, à infidelidade e à traição.

Em linhas gerais, o módulo II utilizou o mesmo procedimento de leitura para os dois contos, ou seja, leitura individual com registro e socialização das impressões, leitura em voz alta pelo professor, tendo como recurso o *datashow*, aferição da compreensão dos textos através do contato com informações sobre o autor e o contexto de produção do conto, finalizando com a interpretação por meio de discussão coletiva.

Sintetizando, pretendeu-se que os leitores apontassem e respondessem nossas provocações sobre as semelhanças quanto ao tema presente nos dois contos e as diferenças de contexto em que se encontravam os personagens que sofreram o ato de traição.

Para finalizar o módulo II, propomos aos alunos a realização de uma enquete para identificar qual dos dois contos gostaram mais e por quais motivos se deu a escolha. Ao término da enquete, os alunos foram unânimes em escolherem o conto *O chapéu*, de Charles Kieffer, alegando ser um texto mais atual e de linguagem mais acessível.

Com a aplicação do módulo II, esperamos um maior aprimoramento das produções iniciais, nos aspectos relativos à estrutura composicional, à função social e às noções de conteúdo do gênero.

Após o desenvolvimento das atividades dos dois primeiros módulos acerca da estrutura composicional e do conteúdo do gênero, descreveremos o próximo módulo e os procedimentos executados para a exploração do terceiro elemento constitutivo do gênero, o **estilo**, a partir do aspecto da textualidade do gênero conto.

4.7.3 Módulo III – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo

No módulo III, distribuído em duas aulas (80 minutos), o foco se voltou para as questões da textualidade, especialmente para as necessidades evidenciadas sobre esse aspecto nas produções escritas dos discentes. Como já disse Antunes (2010),

Fazer da textualidade o objeto de ensino não é, pois, ceder às teorias da moda, ou um jeito de – como dizem alguns – deixar as aulas mais motivadas, mais prazerosas, menos monótonas. É muito mais que isso: é uma questão de assumir a textualidade como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem. (ANTUNES, 2010, p. 30)

Nessa perspectiva, o intuito do trabalho desenvolvido no módulo III, de forma geral, foi explorar aspectos da textualidade em dois contos de Carlos Drummond de Andrade: *incapacidade de ser verdadeiro* e *Maneira de amar*. Especificamente, objetivou-se, com as atividades elaboradas nesse módulo, que os alunos pudessem melhorar a constituição do **estilo** em suas produções por meio da identificação dos termos que garantem coesão textual, como anáforas, substituições lexicais, conectores, entre outros, assim como reconhecessem a estruturação dos tipos de discurso presentes nos textos.

Como foi visto na análise das produções iniciais dos alunos, o que mais comprometeu a escrita, no que tange aos fatores da textualidade, foi a repetição desnecessária de alguns termos, pronomes, nomes, conectores e expressões, o que dificultou a progressão temática, assim como a coerência textual, tornando os textos prolixos e redundantes. Dessa forma, diante dessa constatação, foi preciso o desenvolvimento de atividades metodológicas que, primeiramente, por meio de uma explanação, enfocassem diretamente esses aspectos, para que depois partissem para as atividades práticas.

Na primeira aula do módulo III foi desenvolvida uma aula expositivo-dialogada acerca dos recursos de coesão. Nessa aula, os alunos tiveram a oportunidade de compreender

a importância da textualidade e de seus aspectos fundamentais, como coesão e coerência. Também foram mostrados aos alunos os tipos de discursos que podem estar presentes no texto e como eles podem influenciar no seu sentido, além da forma como se organizam dentro do texto.

Após a aula expositiva-dialogada sobre os fatores da textualidade, iniciou-se a segunda aula desse módulo com uma leitura compartilhada dos dois contos de Carlos Drummond de Andrade. Durante a leitura, realizada em parceria com os alunos, fizemos uma breve análise dos elementos da narrativa, a título de sistematização do assunto.

Em seguida, foi solicitado aos alunos que, em duplas, realizassem a montagem dos contos, os quais foram entregues em recortes a partir de seus parágrafos, estabelecendo possíveis conexões entre eles. Eles deveriam ser organizados de acordo com sua coesão e coerência, observando a presença dos conectivos presentes para que houvesse uma continuidade de sentido no texto.

Cabe destacar que os alunos realizaram a tarefa sem grandes dificuldades e de forma prazerosa, através da interação. Finalizamos este módulo, assim, destacando alguns termos e expressões nos textos analisados pelos alunos, de forma a consolidar o conhecimento acerca dos mecanismos responsáveis pelo estabelecimento da coesão e da coerência.

O último módulo a ser exposto, a seguir, apresentará a descrição das atividades metodológicas utilizadas para o desenvolvimento e aprimoramento do conhecimento linguístico nas produções textuais dos próprios discentes.

4.7.4 Módulo IV – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia

O módulo IV, organizado em quatro aulas distribuídas em duas oficinas, prioriza os aspectos linguísticos dos contos produzidos, com destaque para a pontuação e a ortografia. No módulo, tivemos como objetivo geral aprofundar o conhecimento linguístico dos alunos e, de forma mais específica, mostrar a importância desses conhecimentos para uma produção textual assertiva.

Elegemos trabalhar os aspectos linguísticos nesse último módulo, visto que:

Sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita. Sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de

palavras ou de passagens que serão suprimidas. (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 118)

Nesta perspectiva, a oficina 1, organizada em torno de duas aulas (80 minutos), teve como objetivo refletir sobre a importância da pontuação correta para a compreensão de textos escritos e promover estratégias para sua aplicação com segurança. Para tanto, a estratégia utilizada foi apresentar aos alunos os sentidos da pontuação por meio da leitura do conto *Ponto de vista*, de João Carrascoza (ANEXO A).

Assim, iniciamos a oficina entregando, a cada um, a cópia do conto. Em seguida, realizamos uma leitura oral do conto, enfatizando a expressão facial, a entonação e os gestos. Essa leitura objetivou que os alunos pudessem perceber a importância do uso adequado da pontuação na escrita de um texto. Nesse sentido, ao término da leitura, deu-se início a uma aula expositivo-dialogada contemplando o emprego adequado da pontuação, assim como a função de cada sinal presente no conto analisado.

Dessa forma, encerramos a oficina 1 referente ao uso da pontuação com uma discussão direcionada para a análise da narrativa do conto, de acordo com o esquema a seguir:

- ✓ Apresentação da biografia do autor;
- ✓ Contextualização do conto;
- ✓ Análise do emprego dos sinais de pontuação no conto lido e de sua importância para a compreensão dos textos produzidos;
- ✓ Reescrita e correção dos desvios cometidos pelos alunos em seus contos.

Concluída a oficina 1, demos sequência ao módulo IV com a realização da oficina 2, enfocando o emprego da ortografia nas produções iniciais dos alunos. Essa oficina foi organizada em duas aulas (80 minutos).

A oficina 2 teve como objetivo refletir sobre o uso adequado de aspectos ortográficos específicos da língua, bem como analisar os erros e desvios mais recorrentes nos textos dos alunos. Como estratégia, realizamos uma aula expositivo-dialogada, explorando algumas regras ortográficas, a exemplo do emprego do *r*, *rr*, *s*, *ss*, *m* ou *n*. Depois dessa aula, solicitamos aos discentes que realizassem uma atividade de reescrita das palavras empregadas inadequadamente em trechos dos contos produzidos por eles na produção inicial.

O módulo IV foi finalizado com uma atividade de reescrita colaborativa, na qual os alunos, em duplas, receberam uma cópia dos contos dos colegas (de forma que nenhum ficasse com seu próprio texto) e, auxiliados pelo professor, realizaram uma “higienização” nos textos, de modo a garantir uma escrita assertiva.

Ao término, os alunos/autores tiveram uma devolutiva de seus textos, realizaram uma leitura com as alterações, concordando ou discordando das sugestões feitas pelos colegas. Cabe frisar que essa foi uma atividade muito produtiva, com a qual todos colaboraram na perspectiva de melhorar a escrita dos colegas, e todas as sugestões foram recebidas sem maiores conflitos ou discordâncias.

Selecionamos essa estratégia de trabalho por considerarmos o diálogo, a parceria e a troca de informações entre os alunos um recurso que pode contribuir de forma relevante para sanar as dúvidas ortográficas presentes, ainda, nos textos em análise.

Outrossim, consideramos pertinente trabalhar a ortografia de forma contextualizada, partindo de exemplos retirados das próprias produções dos estudantes, visto que essa prática se aproxima do postulado na concepção interacionista da linguagem. Substituímos, assim, o foco no trabalho que prioriza a metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos na escola. Ademais,

A revisão dos textos, do ponto de vista da ortografia, é um lugar ideal de colaboração. Dar seu texto para outros lerem é uma prática usual mesmo entre profissionais da escrita. Com efeito, os erros dos outros são mais facilmente percebidos do que os próprios. Em classe, essa colaboração pode assumir diversas formas: troca de textos entre dois alunos, cujas capacidades em ortografia são bastante próximas; colaboração entre um aluno que tem facilidade e um que encontra mais problemas; utilização de um grupo de “especialistas” em ortografia; e, naturalmente, recurso ao professor como leitor. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHENEUWLY, 2004, p. 119)

Nessa análise colaborativa dos textos, todas as inadequações foram discutidas (conteúdo, composição, estilo), não apenas os aspectos linguísticos. Além disso, foi esclarecido desde o início da atividade de reescrita colaborativa que, se fosse de interesse do autor, essas adequações/alterações poderiam ser ou não acatadas no processo de produção final. Assim, na comparação entre as duas versões, espera-se que os estudantes confirmem a importância da reestruturação dos textos.

4.7.5 Produção final

Finalizando o procedimento de execução dos módulos de ensino, os alunos foram informados de que nas próximas duas aulas, que aconteceriam de forma consecutiva, eles teriam a oportunidade de fazer a reescrita do primeiro seu conto, transformando-o em uma versão final.

Para tanto, foi proposto aos estudantes que, individualmente, embasados pelos conhecimentos adquiridos nos procedimentos metodológicos de ensino desenvolvidos, aplicassem os novos conhecimentos na organização de seus textos. Seguimos, portanto, a orientação de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 106), os quais apontam que “a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” Desse modo, os alunos refizeram suas produções, buscando aprimorá-las, ao tentar minimizar os desvios identificados na primeira versão.

Assim, no capítulo seguinte, realizamos a descrição da análise comparativa entre os textos produzidos pelos alunos, na primeira e na segunda versão.

5 ANÁLISE E COMPARAÇÃO DA PRODUÇÃO FINAL EM RELAÇÃO À PRODUÇÃO INICIAL

Apresentamos, neste capítulo, através de uma perspectiva teórico-discursiva da linguagem, a análise da produção final dos alunos, a fim de evidenciar a evolução dos textos em relação à produção inicial. Para isso, comparamos os textos produzidos na produção inicial à versão final após a intervenção da sequência didática aplicada em sala de aula.

Apreciamos, prioritariamente, os avanços referentes aos elementos constitutivos do gênero discursivo: composição, conteúdo e estilo, assim como os elementos linguísticos: ortografia e pontuação¹³. Essa análise decorre do fato de que:

O emprego da língua efetua-se em enunciados... Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo referido não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2010, p. 261)

Nesse sentido, para um demonstrativo dos resultados alcançados na última etapa desta sequência didática, faremos a transcrição dos fragmentos das produções iniciais, explicitando os desvios cometidos, ao lado da transcrição dos mesmos fragmentos reescritos nas produções finais, em duas colunas, visando explicitar os avanços no processo de escrita.

A identificação dos textos seguirá o mesmo modelo da análise inicial deste estudo. Sendo assim, identificaremos as produções com a letra P, seguida da letra F correspondente à produção final, representadas por uma sequência numérica de 1 a 9.

5.1 Estrutura composicional do gênero

Conforme explicitado na análise da produção inicial dos alunos, no que tange à **composição**, ficaram evidenciados alguns desvios cometidos. Isso nos fez entender que muito precisava ser feito para que os discentes assimilassem conhecimentos que lhes permitissem compreender as características composicionais e estruturais do conto.

A respeito desse elemento constitutivo do gênero, Antunes (2010) observa que:

¹³ Destacamos que os critérios de análise utilizados foram os mesmos da primeira fase da produção inicial.

Esses modelos de gêneros abarcam o que se tem chamado de a forma composicional do gênero: trocando em miúdos, a forma como o texto é composto, é desenvolvido. É essa forma composicional, portanto, que regula o número de blocos ou de partes que um determinado texto deve ter. É essa forma que regula o que deve aparecer em cada um desses blocos bem como a sequência em que eles devem ocorrer. (ANTUNES, 2010, p. 72)

Nesse sentido, entre os desvios cometidos pelos alunos em relação à estrutura composicional do gênero destacam-se: inadequação do título, falha na paragrafação, inadequação dos elementos da narrativa e ausência de sequência espacial e local. Desse modo, o quadro 15 contemplará o primeiro desvio, referente à titulação utilizada pelos alunos após a intervenção.

Quadro 15 – Estrutura composicional: Títulos Inadequados – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos textos para comparação e análise dos títulos dos contos	
	Produção Inicial - PI	Produção Final – PF
1	<i>Era uma vez</i>	<i>A lei do retorno</i>
2	<i>O menino que se perdeu na ilha com uma menina</i>	<i>Perdidos</i>
3	<i>O menino que gosta de jogar bola.</i>	<i>Mikael, o fenômeno</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Conforme ponderado na análise da produção inicial, o primeiro desvio encontrado nas produções dos alunos relacionado à estrutura composicional do conto foi a escolha do título de algumas narrativas.

Das nove produções analisadas, apenas três apresentaram problemas quanto à titulação. Delas, duas apresentaram um título contendo informações excessivas/desnecessárias, as quais deveriam estar dentro do texto; e outra se resumia à expressão “era uma vez”, a qual, no contexto dos contos, seria uma expressão mais adequada para começar a própria narrativa, introduzindo cenas e personagens na situação inicial.

Os títulos, conforme salientamos na análise inicial, caracterizam-se como um relevante artifício do autor, pois têm o poder de seduzir e despertar nos seus leitores maior interesse pela leitura de seu texto. Nesse sentido, ao ser retomado o texto da reescrita, percebemos um notável avanço dos alunos na questão da titulação de seus contos.

Como podemos visualizar no quadro anterior, na PF.1, o aluno-autor trocou a expressão “era uma vez”, mais indicada para a introdução da situação inicial dos contos, por uma frase-síntese, que introduz o tema do conto, focalizando, dessa forma, a relação título-texto de sua narrativa. Essa escolha, a princípio, pode ser uma estratégia para chamar a atenção de um possível leitor, visto que, apesar de resumir o conteúdo veiculado no conto, induz à leitura para se confirmar essa hipótese.

Nas PF.2 e PF.3, que inicialmente forneceram muitas informações acerca do conteúdo do texto – o que poderia desmotivar o leitor ávido por uma boa história –, houve uma renovação dos títulos com expressões instigadoras, as quais podem atuar como um verdadeiro convite para uma leitura motivadora. Por isso, vimos evolução na criação dos títulos dos contos.

O segundo desvio referente à estrutura composicional do gênero na primeira produção dos alunos diz respeito à falha na paragrafação. Sobre aspecto estrutural, o próximo quadro abordará a evolução da escrita dos alunos:

Quadro 16 – Estrutura composicional: Desvios na paragrafação – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos fragmentos	Transcrições dos fragmentos dos textos para a comparação e análise dos desvios na paragrafação dos contos	
	Produção Inicial – PI	Produção final – PF
4	<p><i>João todo contente foi contar seu sonho para seu amigo Lucas: – Que legal João. Logo depois todo contente João foi contar seu sonho para seu pai Marcos, Ele não gostava dos grandes sonhos de seu filho: – João já falei que não quero que você sonhe e ter essa profissão porque você não poderá. João muito triste foi embora e ficou por muitos dias triste, Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditace no seus sonhos. Marcos voltou atras em sua decisão e apoio seu filho- filho me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que você quiser.</i></p>	<p><i>João todo contente, bem cedo pela manhã foi contar seu sonho para seu amigo. Este falou: – Que legal, João. Logo depois, todo contente, João foi contar seu sonho para seu pai Marcos. Ele não gostava dos grandes sonhos do seu filho: – João, já falei que não quero que você sonhe em ter essa profissão, porque você não poderá. João, muito triste, foi embora e ficou dias assim. Marcos, vendo que seu filho estava infeliz porque ele não acreditava nos seus sonhos, voltou atrás em sua decisão e acolheu seu filho: – Filho, me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que quiser.</i></p>

(continua)

(conclusão)

Numeração dos fragmentos	Transcrições dos fragmentos dos textos para a comparação e análise dos desvios na paragrafação dos contos	
	Produção Inicial – PI	Produção final – PF
5	<p><i>E eles se gostam muito e quando terminou a aula, eles foram jogar uma pelada lá no ginásio e quando eles chegaram lá tinha umas meninas e lá Cleiton gostava de uma que era uma 10/10 que se chamava Rafaela e então eles foram quando terminaram de jogar Cleiton criou coragem e foi falar com ela e ela aceitou ficar com ele depois da escola e quando chegou o final da aula ela tava lá esperando eles, eles se beijaram muito e Cleiton ficou muito feliz, contol pros amigos dele e os amigos acharam bom porque ele enfrentou o dragão e também porque Cleiton perdeu o BV. E todo mundo ficou feliz pra sempre.</i></p>	<p><i>Eles sempre se encontravam quando terminava a aula, depois iam jogar uma pelada no ginásio e lá tinha umas meninas, uma delas era a garota que Cleiton gostava.</i></p> <p><i>O nome dela era Arolda Pitibul, então, quando terminou o jogo, Cleiton criou coragem e foi falar com ela. Ele pediu para ficar com ela, e Arolda aceitou.</i></p> <p><i>Quando terminou a aula ela estava esperando e eles se beijaram e Cleiton ficou muito feliz. E então ele foi contar para seus amigos que perdeu o BV, os garotos acharam bom porque ele enfrentou o dragão da escola.</i></p> <p><i>E todos os meninos ficaram felizes, inclusive Cleiton.</i></p>
6	<p><i>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda. O tempo passou e João cresceu e teve um filho chamado Lucas e ele continuou com sua moeda ele jurou dá essa moeda para seu filho quando morrer. Anos se passaram e Lucas foi crescendo chegou seu aniversário e João seu pai resolveu dar a moeda para Lucas e Lucas jurou guardar essa moeda até o dia que que ele morrer.</i></p>	<p><i>Tudo começou em uma cidade chamada São Paulo, numa rua linda e quieta. Nessa rua morava um casal com um filho que se chamava João. Ele tinha apenas dois anos, mas gostava muito de moeda e seus pais só iriam dar a sua primeira moeda quando fizesse cinco anos.</i></p> <p><i>O tempo passou, João cresceu e agora um homem teve um relacionamento, casou, teve um filho e deu o nome de Lucas. João sempre com sua moeda, ele nunca se afastou, pois queria ficar com ela pelo resto de sua vida.</i></p>

Fonte: Própria autora, 2018.

Quanto ao desvio de paragrafação, também foram selecionadas três produções para análises por apresentarem um maior comprometimento em sua estrutura.

Comparando a versão diagnóstica com as produções finais dos textos dos alunos, pudemos verificar que as primeiras apresentam desvios acentuados na paragrafação. Na verdade, os três textos nas versões iniciais configuram-se como monoblocos, não existindo neles qualquer segmentação das ideias apresentadas nem divisão estrutural em parágrafos.

Já na versão final, nas três produções, os participantes elaboram o conto com os parágrafos bem distribuídos e desenvolvidos numa progressão lógica do texto. A versão definitiva apresenta, assim, uma relação de causa e efeito do fato marcante com marcação do tempo e do local em que se passa a narrativa.

A junção desses elementos da estrutura composicional contribui significativamente para a adequação dos outros aspectos indissociáveis do gênero, os quais são contemplados nesse estudo: o estilo e o conteúdo. Para Bakhtin (2010, p. 262), essas três dimensões do gênero estão em contínua relação, pois estão “indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.”

Isso posto, constatamos que, na organização final dos contos PF.4, PF.5 e PF.6, somos capazes de identificar as situações iniciais e os desfechos dos textos inseridos numa sucessão de acontecimentos interligados por um sentido lógico, garantindo, dessa forma, a textualidade das produções escritas.

Em continuidade à análise, outro ponto que mostrou desvios no tocante à estrutura composicional do gênero refere-se à ausência da sequência espacial e local. Vejamos:

Quadro 17 – Estrutura composicional – Ausência de sequência espacial e local – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos Fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos textos para comparação e análise da ausência de sequência espacial e local dos contos	
	Produção Inicial - PI	Produção Final – PF
2	<i>No certo dia Mikael foi comprar uma bola na loja de João e ele disse. – João João quanto tempo</i>	<i>Um certo dia Mikael foi comprar uma bola na cidade onde ele morava, lá na loja de João e disse: – João, João quanto tempo!</i>
6	<i>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda</i>	<i>Tudo começou em uma cidade chamada São Paulo, numa rua linda e quieta. Nessa rua morava um casal com um filho que se chamava João. Ele tinha apenas dois anos, mas gostava muito de moeda e seus pais só iriam dar a sua primeira moeda quando fizesse cinco anos.</i>
7	<i>Era uma vez um neto chamado Pedro que cuidava de seu avô com câncer que estava sofrendo muito com essa doença.</i>	<i>Era uma vez um neto que cuidava de seu avô chamado Pedro lá na cidade do Rio de Janeiro na rua São Jorge. Seu avô estava com uma doença grave chamada câncer.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Para a análise desse elemento estrutural do conto, elegemos os três trechos de produções presentes no quadro 17, por apresentarem significativos desvios na sequência espacial e local. Assim, analisando comparativamente as versões iniciais e finais das produções dos alunos, destacamos avanços da última versão.

Flagramos, nos trechos elencados, que em suas versões finais os três alunos/produtores conseguiram desfazer o desvio existente na produção inicial, pois conseguiram marcar a sequência espacial e local logo na situação inicial, como deve acontecer em uma narrativa para que possa se desenvolver. Como essa marcação espacial e local é responsável por estabelecer uma sequência lógica do início até o desfecho dos enredos definidos, superaram-se, assim, os desvios cometidos nas versões iniciais.

Na PF.2, o aluno/autor marca a sequência espacial na situação inicial ao introduzir o local em que se desenrola a cena, ou seja, uma loja na cidade em que o personagem mora. Na PF.6, o produtor faz essa mesma marcação espacial, descrevendo uma rua da cidade de São Paulo. Já a PF.7 identifica o espaço mostrando que a narrativa se desenvolve na cidade do Rio de Janeiro, na Rua São Jorge.

Indubitavelmente, é notória a superação dos três alunos no aspecto composicional do gênero, mais especificamente na marcação da sequência espacial e local de seus contos.

Ainda em relação à estrutura composicional do gênero, analisamos os elementos da narrativa, imprescindíveis na sequência textual do conto. Na análise das produções iniciais, apenas um dos textos fugiu completamente à estrutura da narrativa do conto. Assim, no quadro a seguir, faremos uma comparação da evolução desse texto, de forma a perceber os possíveis avanços.

Quadro 18 – Estrutura composicional: Inadequação da estrutura da narrativa – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos Fragmentos	Transcrição dos Fragmentos dos textos para comparação e análise da estrutura da narrativa do conto	
	Produção Inicial - PI	Produção Final - PF
2	<p><i>Era uma vez um garoto que saio de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Era 4 pessoas Rafaela, Isabela, João e Miguel.</i></p> <p><i>– Miguel: João vamos acampar</i></p> <p><i>– João: aonde fica</i></p> <p><i>– Miguel: Fica perto do Sitio do meu pai.</i></p>	<p><i>Era uma vez, um garoto que saiu de sua casa para convidar seus amigos para acampar por três dias. Eram quatro adolescentes que se chamavam: Rafaela, Isabela, João e Miguel.</i></p> <p><i>Miguel perguntou para João:</i></p> <p><i>– João, vamos acampar?</i></p> <p><i>– Acampar onde?</i></p> <p><i>– Fica perto do sítio do meu pai.</i></p>

Fonte: Própria autora, 2018.

Relembrando a análise realizada inicialmente, a PI.2, apesar de contextualizar uma situação inicial, trazia em sua estrutura características mais próximas de um texto teatral, visto que o produtor/autor frisou a fala de cada personagens ao fazer uso do discurso direto. Traçando agora um paralelo, é perceptível a superação desse desvio no texto, pois na PF.2 ele já consegue trazer produzir uma sequência textual narrativa própria do conto.

Observamos que, na reescrita do texto, o produtor marca a presença das vozes e articula no conto, ora anunciando a personagem que fala, ora recorrendo ao discurso direto, dando-lhe a voz. Esse discurso, inclusive, é um recurso importante para a construção de um texto narrativo coerente, com maior dinamicidade e expressividade.

Diante dessas análises comparativas entre as produções iniciais e finais dos discentes, ficou constatado que os alunos participantes da pesquisa conseguiram assimilar o conhecimento em relação a esse elemento constitutivo do gênero – a estrutura composicional.

Prosseguimos com as análises comparativas revelando, a partir de agora, os avanços concernentes ao **conteúdo temático**.

5.2 Conteúdo temático do gênero

Como já explicitado na primeira análise referente ao conteúdo temático do gênero, pudemos perceber que os textos dos alunos apresentam um conteúdo atual, próprio da faixa etária do universo adolescente, assim como da realidade vivenciada por eles. Nessa realidade, os desvios referentes à estrutura da composição de alguns textos acabam por atrapalhar a sucessão de acontecimentos, o chamado salto temático.

Dessa forma, com relação ao conteúdo temático, faremos, no quadro abaixo, uma síntese dos avanços conseguidos pelos alunos/produtores no tocante ao salto temático e uma melhor contextualização e progressão do tema.

Para essa análise foram selecionadas quatro das nove produções por apresentarem desvios relacionados ao salto temático.

Quadro 19 – Conteúdo Temático – Ausência de salto temático – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos Fragmentos	Transcrição dos Fragmentos dos textos para comparação e análise da evolução do salto temático dos contos	
	Produção Inicial - PI	Produção final - PF
1	<i>Era uma vez um menino feio, chamado Irineu, ele gostava de uma menina chamada Arolda, é um certo dia Irineu criou coragem e foi falar com ele no corredor da escola, e nesse corredor tinha meninos e meninas e os alunos que estava no corredor ficaram xingando Irineu, mais ele ignorou todo mundo, e foi falar com Arolda.</i>	<i>Era uma vez um menino feio chamado Irineu. Ele gostava de uma menina chamada Arolda, e um certo dia o garoto criou coragem e foi coragem e foi falar com ela no corredor da escola. Nesse corredor tinha meninos e meninas que estavam xingando Irineu, mas ele ignorou todo mundo e foi falar com Arolda.</i>
4	<i>Era uma vez um garoto sonhador que vivia em um lugar muito lindo e distante a terra dos sonhos:</i>	<i>Era uma vez um garoto sonhador que se chamava João. Ele vivia em um lugar muito lindo e distante a terra dos sonhos.</i>
8	<i>Era uma vez um castelo distante, onde nasceu uma linda princesa chamada Lindalva ela se chamava assim porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida mãe que se foi.</i>	<i>Era uma vez um castelo distante, nasceu uma bela princesa chamada Lindalva. Seu pai colocou esse nome porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida esposa que se foi.</i>
9	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia.</i>	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais dela mantinham- a vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta.</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Ao analisarmos a versão definitiva das PF.1, PF.4, PF.8 e PF.9, consideramos relevantes os avanços alcançados pelos participantes na elaboração do conto, pois apresentaram uma melhor contextualização e progressão do conteúdo na situação inicial da narrativa. Nessa perspectiva, Antunes (2010) destaca que:

a concentração do texto em determinado tema lhe dá unidade. Evidentemente, em seu percurso, esse tema vai-se desenvolvendo, ou melhor, vai progredindo, o que implica admitir que, acerca do mesmo (o tema), algo diferente vai sendo acrescentado. (ANTUNES, 2010, p. 68)

Nesse sentido, conseguimos visualizar nos textos dos alunos essa ascensão com relação à contextualização e à progressão temática, de forma que se percebe o andamento das ideias no sentido de que novas informações foram acrescentadas com sentido lógico. Ou seja, o leitor consegue facilmente identificar, ou mesmo prevê, o que se diz do tema. O texto culmina, assim, num todo organizado e articulado, formando uma unidade de sentido.

Acerca desse aspecto do gênero, o conteúdo, não foram encontrados grandes desvios, como já referenciado na análise inicial, visto que os alunos se propuseram a narrar fatos e/ou acontecimentos relacionados com suas vivências e histórias de vida, tonando, assim, o ato de escrever mais fácil e bem mais prazeroso. Com isso, partimos do pressuposto de que:

Assim como os adultos, as crianças também possuem uma vida plena de experiências. Competiria ao professor incentivar seus alunos a reconhecerem que vale a pena passar para o papel suas experiências, ajudando-as a escolher seus temas, gênero textual e público. (PASSARELLI, 2012, p. 61)

Por esse prisma, pudemos constatar que o conhecimento de mundo de cada aluno se tornou essencial na escrita e no desenrolar da trama do conto, tornando esse processo menos árido. Assim, considerar as vivências dos alunos é fator importante para que os alunos se tornem mais receptivos à leitura e à produção de textos.

Em continuação a nossa análise comparativa, a próxima seção mostrará se a mesma evolução aconteceu com relação a outro elemento constitutivo do gênero, o **estilo**, mais especificamente na construção da tessitura do texto, através dos fatores da textualidade – coesão e coerência.

5.3 Estilo do gênero

Concernente ao estilo do gênero, focamos nossa análise comparativa no processo de textualização, por compreendermos que ele estabelece as condições e os recursos necessários para que uma sequência de palavras funcione como um texto, numa situação de comunicação.

Partimos do princípio de que o estilo está ligado ao gênero, assim como ao processo de autoria, como Bakhtin (2010) explica:

Chamamos estilo à unidade de procedimento de informação e acabamento da personagem e do mundo e do seu mundo e dos procedimentos, por estes determinados, de elaboração e adaptação (superação imanente) do material. [...] O grande estilo abarca todos os campos da arte ou não existe, pois ele é,

acima de tudo, o estilo da própria visão de mundo e só depois é o estilo da elaboração do material. (BAKHTIN, 2010, p.186-187)

Ademais, nesta pesquisa, chamamos de **textualização** a própria atividade de estabelecer (ou de reestabelecer) os fatores que dão a um texto o caráter de um todo homogêneo dotado de sentido global. Para tanto, consideramos na análise que o exercício de reconstruir a textualidade desempenha um papel fundamental nesse processo de reescrita de texto. Para Antunes (2010),

A íntima ligação da coesão com a coerência decorre do fato de ambas estarem a serviço do caráter semântico do texto, de sua relevância comunicativa e interacional. Daí, a natural dificuldade de se separar coesão e coerência. A primeira está em função da segunda. Uma provê a outra, pois o que está na superfície (sonora ou gráfica) do texto (a coesão) está para possibilitar a expressão de um sentido, a construção de uma ação de linguagem (a coerência). (ANTUNES, 2010, p. 117)

Quanto à análise do estilo do conto, elegemos três produções para averiguarmos os possíveis avanços na questão da coesão textual. Assim, buscaremos mostrar, no quadro a seguir, como os mecanismos de coesão e coerência atuam e se articulam para dar continuidade aos textos reescritos.

Quadro 20 – Estilo: Textualidade – Coesão e coerência – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos Fragmentos	Transcrição dos Fragmentos dos textos para comparação e análise dos desvios nos fatores da textualidade dos contos	
	Produção Inicial - PI	Produção Final - PF
1	<i>Era uma vez um menino feio, chamado Irineu, ele gostava de uma menina chamada Arolda, é um certo dia Irineu criou coragem e foi falar com ela no corredor da escola, e nesse corredor tinha meninos e meninas e os alunos que estava no corredor ficaram xingando Irineu, mas ele ignorou todo mundo, e foi falar com Arolda.</i>	<i>Era uma vez um menino feio chamado Irineu. Ele gostava de uma menina chamada Arolda, e um certo dia o garoto criou coragem e foi coragem e foi falar com ela no corredor da escola. Nesse corredor tinha meninos e meninas que estavam xingando Irineu, mas ele ignorou todo mundo e foi falar com Arolda.</i>
8	<i>Era uma vez um castelo distante, onde nasceu uma linda princesa chamada Lindalva ela se chamava assim porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida mãe que se foi.</i>	<i>Era uma vez um castelo distante, nasceu uma bela princesa chamada Lindalva. Seu pai colocou esse nome porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida esposa que se foi.</i>

(continua)

(conclusão)

Numeração dos Fragmentos	Transcrição dos Fragmentos dos textos para comparação e análise dos desvios nos fatores da textualidade dos contos	
	Produção Inicial - PI	Produção Final - PF
9	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais de Jubileia deixavam ela vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta, Jubileia vivia trancada sem saber o motivo, mas em um certo dia, Jubileia afirmou:</i>	<i>Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais dela mantinham- a vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta. A garota vivia trancada sem saber o motivo, mas em um certo dia, ela afirmou:</i>

Fonte: Própria autora, 2018.

Ao compararmos as versões definitivas PF.1, PF.8 e PF.9, constatamos os relevantes avanços alcançados pelos participantes na elaboração do conto. Quanto ao aspecto da textualidade, os alunos foram mais cuidadosos e detalhistas ao buscar se expressarem, garantindo uma melhor compreensão da trama do conto por parte do leitor.

Na PF.1, o aluno-autor conseguiu utilizar termos de mesmo valor semântico ao se referir aos personagens, ao fazer uso de “garoto” e “ele” para se referir ao personagem Irineu. Da mesma forma, utiliza o pronome “ela” em referência à personagem Arolda, ou seja, o aluno utiliza em seu texto a substituição pronominal. Nas palavras de Antunes, (2010, p. 130) “um recurso muito comum em todos os textos é a substituição de uma expressão nominal por um pronome” e torna a produção mais coesa e coerente.

Na PF.8, também é visível alguns avanços na questão da textualidade, pois o aluno-produtor, ao fazer menção à princesa, utiliza os adjetivos “bela” e “linda”, ou seja, a presença do adjetivo como elemento de retomada para referir-se à personagem. Apesar disso, ainda comete falha ao reincidir o uso do pronome “seu” para remeter ao pai da princesa, como demonstra o fragmento citado no quadro 20. De qualquer forma, pudemos notar que, após a intervenção aplicada, as imperfeições e desvios foram amenizados em relação à produção inicial.

Na PF.9, o aluno-escritor consegue utilizar uma maior gama de palavras e expressões anafóricas para se referir à personagem Jubileia. Para tanto, usa “uma menina”, “dela”, “a garota” e “ela”, formas linguísticas que recuperam com clareza o referente. Demonstra, assim, ser capaz de estabelecer uma relação de coesão e coerência, ao fazer uso dos mecanismos de textualidade em sua escrita.

Diante da análise das produções iniciais e finais no tocante ao estilo do conto, marcadamente na questão da textualidade (coesão e coerência), podemos atestar que houve um significativo progresso na escrita dos alunos, visto que, ao fazer uso adequado dos elementos da textualidade, garantiram a articulação das ideias propostas, relacionando-as nos textos produzidos. Fica, assim, comprovado que conseguiram assimilar, na sequência didática, o conhecimento em relação a esse importante elemento constitutivo do gênero conto.

Finalizadas as descrições e análises referentes ao estilo do conto nas produções discentes, daremos prosseguimento às investigações voltadas para o aspecto linguístico da escrita dos alunos.

5.4 Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia

O quarto e último critério de análise desta pesquisa corresponde aos elementos linguísticos, os quais são apresentados de forma a demonstrar a evolução dos alunos em relação aos desvios detectados na produção inicial, com ênfase nos aspectos da pontuação e da ortografia.

Queremos de antemão esclarecer que alguns desses desvios ainda são recorrentes, mesmo em suas versões finais, e que seria até pretensão de nossa parte querer solucionar, em definitivo com a intervenção aqui proposta, todas as falhas constatadas nas produções escritas dos discentes.

Outrossim, gostaríamos de ressaltar que nossa pretensão desde o início da pesquisa, foi sugerir melhorias, orientando os participantes de forma processual e gradativa para a produção de textos mais eficientes e satisfatórios, em consonância com o propósito comunicativo e a função social em obediência às convenções da escrita.

Daí a pertinência da citação de Passarelli (2012), a qual declara que,

para atenuar os significativos problemas e barreiras em torno do ensino da escrita, vamos entendê-la como um processo cognitivo desenvolvido pelo sujeito em função de necessidades de uma dada situação discursiva, o que indica que o produto textual tem de estar de acordo com as convenções sociais e discursivas específicas do contexto de circulação. (PASSARELLI, 2012, p. 64)

Por isso, sublinhamos que, na análise dos elementos linguísticos, não nos propusemos a fazer uma “higienização” dos textos dos alunos, consertando o que está exposto

na superfície textual, mas, sim, refletir sobre os aspectos que tornam o seu objeto de dizer compreensível em qualquer situação de comunicação.

Sendo assim, objetivamos iniciar a análise dos elementos linguísticos a partir da pontuação. Apesar de ser uma característica e um elemento de estilo textual, a pontuação adequada garante a compreensão dos textos escritos, por ser fundamental para dar clareza ao conteúdo proposto e maior alcance do efeito de sentido. Nesse sentido, serão analisadas as questões referentes à pontuação nos textos investigados. Para isso, selecionamos quatro das nove produções por apresentarem significativos desvios.

Quadro 21 – Análise Linguística: Desvios na Pontuação – comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos contos para comparação e análise da pontuação	
	Produção inicial - PI	Produção Final - PF
2	<p><i>Era uma vez um garoto que saio de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Era 4 pessoas Rafaela, Isabela, João e Miguel.</i></p> <p>– Miguel: João vamos acampar – João: aonde fica – Miguel: Fica perto do Sitio do meu pai</p>	<p><i>Era uma vez, um garoto que saiu de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Eram quatro adolescentes que se chamavam: Rafaela, Isabela, João e Miguel.</i></p> <p><i>Miguel perguntou:</i> – João, vamos acampar? – Acampar onde? – Fica perto das montanhas.</p>
4	<p><i>João todo contente foi contar seu sonho para seu amigo Lucas:</i></p> <p>– Que legal João. Logo depois todo contente João foi contar seu sonho para seu pai Marcos, Ele não gostava dos grandes sonhos de seu filho: – João já falei que não quero que você sonhe e ter essa profissão porque você não poderá. João muito triste foi embora e ficou por muitos dias triste, Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditace nos seus sonhos. Marcos voltou atras em sua decisão e apoiou seu filho – filho me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que você quiser</p>	<p><i>João todo contente, bem cedo pela manhã, foi contar seu sonho para seu amigo. Este falou:</i></p> <p>– Que legal, João.</p> <p><i>Logo depois, todo contente, João foi contar seu sonho para seu pai Marcos. Ele não gostava dos grandes sonhos do seu filho:</i></p> <p>– João, já falei que não quero que você sonhe em ter essa profissão, porque você não poderá.</p> <p><i>João, muito triste, foi embora e ficou dias assim. Marcos, vendo que seu filho estava infeliz porque ele não acreditava nos seus sonhos, voltou atrás em sua decisão e acolheu seu filho:</i></p> <p>– Filho, me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que quiser.</p>

(continua)

(conclusão)

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos contos para comparação e análise da pontuação	
	Produção inicial - PI	Produção Final - PF
6	<p>Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda. O tempo passou e João cresceu e teve um filho chamado Lucas e ele continuou com sua moeda ele jurou dá essa moeda para seu filho quando morrer. Anos se passaram e Lucas foi crescendo chegou seu aniversário e João seu pai resolveu dar a moeda para Lucas e Lucas jurou guardar essa moeda ate o dia em que ele morrer.</p>	<p>Tudo começou em uma cidade chamada São Paulo, numa rua linda e quieta. Nessa rua morava um casal com um filho que se chamava João. Ele tinha apenas dois anos, mas gostava muito de moeda e seus pais só iriam dar a sua primeira moeda quando fizesse cinco anos.</p> <p>O tempo passou, João cresceu e agora um homem teve um relacionamento, casou, teve um filho e deu o nome de Lucas. João sempre com sua moeda, pois queria ficar com ela pelo resto de sua vida.</p>
7	<p>Pedro arrumou um emprego numa empresa como empresário e ficou trabalhando por vários anos ele ficou crescendo na empresa e virou presidente da empresa ele se apaixonou pela secretária eles se casaram mas só que Pedro estava com a consciência pesada então chegou perto da mulher:</p>	<p>O rapaz arrumou um emprego como empresário e ficou trabalhando por vários anos. Com o passar do tempo, e sua dedicação, ele se tornou presidente da empresa Negócio Fácil. Ele se apaixonou pela secretária, e os dois se casaram. O neto estava com a consciência pesada, então se aproximou da mulher:</p>

Fonte: Própria autora, 2018.

Ao analisarmos comparativamente as produções iniciais e finais, no que diz respeito aos desvios cometidos na pontuação dos contos, flagramos notáveis avanços, uma vez que falhas dessa natureza foram praticamente superadas em todas as produções citadas.

No trecho da PF.2, vislumbramos um avanço significativo, posto que a autora, na versão inicial, não utilizou a pontuação adequada na estrutura do discurso direto exposto em seu texto. No entanto, percebemos essa adequação na versão final, pois a autora corrigiu a estrutura do discurso direto ao introduzir os dois pontos e o travessão para marcar a fala dos personagens, assim como utilizou o ponto final e o de interrogação no diálogo exposto.

Na versão definitiva PF.4, o participante já faz uso do ponto final para sinalizar o encerramento do período com nomes próprios, visto que, na produção inicial, o aluno utilizou, equivocadamente, a vírgula nessa mesma passagem. Percebemos, também, que o produtor já faz uso dos dois pontos e do travessão para introduzir a fala da personagem.

Ainda na PF.4, observamos que o aluno faz uso adequado do ponto final após o encerramento de uma ideia exposta no parágrafo, iniciando o período seguinte com letra maiúscula. Ele também utiliza a vírgula, como ocorreu em “**Filho**, me desculpe”, de modo a isolar o vocativo adequadamente.

Na PF.6, ocorreu igualmente uma evolução, pois o aluno/produtor não só dividiu em parágrafos o que antes era apenas um monobloco, facilitando o entendimento do texto, como também fez uso adequado da vírgula, indicando pausa ou mesmo a introdução de uma conjunção.

Por fim, na PF.7, são perceptíveis os avanços qualitativos, posto que o aluno faz uso adequado do ponto final após o encerramento de uma ideia exposta no parágrafo, iniciando o período seguinte com letra maiúscula. Também utiliza a vírgula corretamente como ocorreu em “com a consciência **pesada, então**”, diferentemente da versão inicial, quando não fez essa pausa com a vírgula antes da introdução do marcador conversacional “então”.

Os resultados obtidos inerentes à pontuação dos textos investigados apresentam uma evolução relevante, já que ocorreu um aprimoramento nesse sentido e as produções discentes ganharam mais sentido, clareza e informatividade.

O quadro que se apresenta na sequência, seguido das respectivas análises, corresponde ao último critério a ser analisado nesta pesquisa dentro dos elementos linguísticos nos textos discentes: a ortografia.

Elegemos quatro das nove produções para a análise dos desvios ortográficos, as quais têm seus fragmentos elencados no quadro abaixo.

Quadro 22 – Análise Linguística: Desvios ortográficos – Comparação entre a produção inicial e a produção final

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos contos para a comparação e análise ad ortografia	
	Produção inicial - PI	Produção final - PF
1	<i>Os humilhados serão exaltados! ele saiu muito lingeiro e deixou Arolda comendo poera! e mais uma vez a “LEI DO RETORNO” funcionou</i>	<i>Ele saiu muito ligeiro e deixou Arolda comendo poeira, e mais uma vez a “lei do retorno” funcionou.</i>
3	<i>Quando passou os três dias ai ele recebeu uma carta chamano ele pra fazer um destes.</i>	<i>Quando Mikael se recuperou, após três dias voltou a jogar. E o treinador chamou ele para fazer uns testes na escolinha do Palmeiras e ele conseguiu passar e ficou na base do time.</i>

(continua)

(conclusão)

Numeração dos fragmentos	Transcrição dos fragmentos dos contos para a comparação e análise ad ortografia	
	Produção inicial - PI	Produção final - PF
4	<i>Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditace no seus sonhos</i>	<i>Marcos, vendo que seu filho estava infeliz porque ele não acreditava nos seus sonhos, voltou atrás em sua decisão e acolheu seu filho:</i>
1	<p>– Olá Iriineu, lenbra de mim? Falou Arolda.</p> <p>– Olá, lenbro muito de você, entra ai vamos da uma volta! Respondeu.</p> <p>Irieneu foi pra muito muito longe abriu a porta do carro e empurrou Arolda e falou:</p> <p>– Lenbro muito de você seu vagabundo!</p>	<p>– Olá Irineu, lembra de mim? Falou Arolda.</p> <p>– Olá, lembro muito de você, entra aí, vamos dar um rolé!</p> <p>Irineu foi pra muito longe, abriu a porta do carro, e empurrou Arolda dizendo:</p> <p>– Lembro muito de você, sua vagabunda!</p>

Fonte: Própria autora, 2018.

No tocante ao aspecto ortográfico das produções finais dos alunos, observamos que ocorreu uma melhoria significativa nesse sentido. Como foi abordado na primeira análise, foram detectados nos textos dos discentes desvios ortográficos de diferentes naturezas. Não obstante, vale lembrar que, para efeito desta pesquisa, o enfoque foi dado para as falhas referentes ao uso de *c/ss*, *d/t*, *m* ou *n*, assim como as de transcrição da fala.

No primeiro trecho da PF.1, percebemos que o desvio relacionado à transcrição da fala, ou marca da oralidade que influencia negativamente a escrita formal, foi superado, visto que o aluno escreve *ligeiro* e *poeira* corretamente, sem introduzir a consoante nasal *n* de forma inadequada ou suprimindo a vogal *i* do ditongo, como analisado na produção inicial nas formas *lingeiro* e *poera*.

Na PF.3, o produtor supera os desvios cometidos ao acrescentar o *d* para marcar o gerúndio “chamando”, antes suprimido na produção inicial em *chamano*. Vimos também que o aluno consegue sanar a troca das letras *d* e *t*, ao grafar corretamente *testes* e não mais *destes*, um desvio associado ao processo fonológico.

Na primeira versão da PF.4, o aluno/autor fez uso do subjuntivo “acreditasse” grafando inadequadamente com “c” ao invés de “ss”. No entanto, no processo de reescrita, o aluno optou por utilizar o indicativo “acreditava”. Dessa forma, não pudemos vislumbrar se o desvio ortográfico foi superado ou não, porém percebemos que, ao fazer uso do verbo no indicativo, o texto ficou com mais coerência.

No segundo trecho da PF.1, o discente conseguiu superar as falhas de uso inadequado do “n” no lugar do “m”, como constatamos em “lembra” e “empurrou”.

De forma geral, houve avanços significativos no aspecto da revisão ortográfica, posto que os fragmentos acima analisados evidenciam que os equívocos foram desfeitos e os alunos obtiveram consideráveis êxitos.

Gostaríamos de acrescentar que a correção colaborativa contribuiu de forma positiva para a reescrita, pois comprovadamente vislumbramos a evolução das produções e a superação dos desvios apresentados nas versões iniciais dos discentes.

Nessa tarefa, concluímos que os participantes da pesquisa obtiveram ganhos significativos e satisfatórios na reescrita de seus contos, ao aproximarem sua escrita final daquilo que se deseja alcançar nas produções textuais discentes, de acordo com o nível escolar em questão. Ganhos relevantes foram percebidos, não apenas no tocante às convenções de escrita (elementos linguísticos), mas, sobretudo, nos elementos constitutivos do gênero conto: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

Sublinhado isso, destacamos que o nosso objetivo inicial sempre esteve voltado para a evolução processual das produções escritas dos alunos, buscando aplicar estratégias que priorizassem os avanços, levando em consideração as habilidades e competências desenvolvidas e não apenas os desvios ainda persistentes. Desse modo,

na correção dos textos, cada um só tem olhos para os erros, para aquilo que constitui alguma violação. Avaliar uma redação, por exemplo, se reduz, assim, ao trabalho de apontar erros, de preferência aqueles que se situam na superfície do texto. Não é à toa que, com muita frequência, o professor de Português é identificado com uma espécie de corretor geral(...)nessa perspectiva de focar o erro, o professor e o aluno perdem a oportunidade de perceberem também o que já foi aprendido, o que pode ser testado como competência desenvolvida. (ANTUNES, 2006, p. 165)

Assim, corroboramos com Antunes (2006), ao priorizarmos na aplicação da intervenção os avanços que constituem não apenas superações, mas o desenvolvimento de capacidades antes adormecidas ou, simplesmente, deixadas de lado ao elucidar o erro. Logo, com essa intervenção, conseguimos desenvolver um conjunto de estratégias com a pretensão de levar o aluno a melhorar sua competência leitora ao construir caminhos e buscar saídas através da intermediação do professor, mostrando-lhes a escrita como um processo.

O êxito da sequência da sequência didática proposta é perceptível através dos ganhos e avanços significativos na reescrita dos contos produzidos, visto que estes se aproximam daquilo que se deseja alcançar nas produções escritas de alunos pertencentes a esse nível escolar, no que diz respeito aos elementos constitutivos do gênero (estrutura composicional, conteúdo temático e estilo), bem como aos elementos linguísticos.

Portanto, a sequência didática assume sua função de direcionar um projeto de leitura e produção de um gênero discursivo. Ademais, orienta a produção de novos materiais para a análise e reflexão da prática docente no ensino de leitura e produção de textos, contribuindo, dessa forma para o alcance de resultados relevantes e qualificativos.

Dito isso, enfatizamos que o gênero conto contribui significativamente para a conquista do objetivo pretendido. Considerando todo o processo da ação interventiva, concluímos que os participantes se tornaram mais receptivos à leitura e produção de textos para o alcance do propósito comunicativo.

Por fim, avançamos para o capítulo das considerações finais da presente pesquisa. Nele, retomamos nossas expectativas iniciais e analisamos os resultados obtidos com a execução da proposta de intervenção, reconhecendo que as estratégias de leitura aplicadas favoreceram o desenvolvimento da competência de leitura e produção de textos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com o gênero conto é sempre gratificante, não só por já fazer parte do repertório e da vivência dos alunos ou por ter uma grande aceitação entre eles, mas também por ser um gênero potencial para se conquistar leitores e para introduzi-los não só no estudo e na apreciação de leitura como também no universo da escrita, configurando-se uma prática de letramento relevante para transformar leitores debutantes em leitores proficientes.

Nessa vertente, podemos concluir, após a finalização das etapas do projeto, que cumprimos nosso objetivo geral de analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Sertãozinho, na Paraíba. Foram também alcançados os objetivos específicos, os quais eram: diagnosticar a deficiência de leitura e produção escrita do gênero conto; implementar uma proposta de intervenção através de um projeto de leitura e escrita do gênero conto com a aplicação de uma sequência didática; analisar a competência leitora e as produções escritas; e avaliar a aplicação da sequência aplicada.

É válido ressaltar que os resultados obtidos foram frutos da intervenção de uma sequência didática no modelo proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e aprimorada a partir das orientações das etapas de ensino e correção na produção de textos, trazidas por Passarelli (2012) e Antunes (2006, 2010).

Lembramos que a metodologia aplicada assumiu a forma de módulos didáticos, os quais buscaram contemplar os pressupostos bakhtinianos sobre estrutura composicional, conteúdo e estilo como elementos constituintes do gênero. No entanto, esclarecemos que os módulos ora desenvolvidos não tiveram a pretensão de sanar em definitivo os desvios cometidos pelos alunos em suas produções, mesmo porque o trabalho com o gênero em sala de aula, a partir das três dimensões citadas acima, numa perspectiva interacionista, cumpre proporcionar aos alunos o acesso às especificidades linguísticas, discursivas e textuais do gênero em estudo de acordo com a análise e reflexão dos elementos que o compõem.

Assim, interessa-nos germinar uma reflexão sobre as implicações didático-pedagógicas desta intervenção, concernentes à nossa prática docente na relação ensino-aprendizagem, numa perspectiva dialógica, buscando envolver nossos alunos em um processo gradativo na produção de textos satisfatórios e eficientes, além de visar, essencialmente, o propósito comunicativo, os usos e as funções sociais em obediência às regras linguísticas.

Nesse sentido, os desvios apresentados pelos participantes da pesquisa foram diagnosticados por meio de uma produção inicial discente, como sugere o esquema de módulos de ensino proposto na intervenção. Essa primeira versão de texto revelou que os principais desvios cometidos pelos alunos referiam-se aos desvios na estrutura composicional, no conteúdo, no estilo e em elementos linguísticos do texto escrito.

Os diversificados desvios revelados nas produções iniciais dos discentes indicaram falhas relacionadas à estrutura composicional do gênero, prioritariamente na paragrafação, visto que alguns escreveram o texto em único parágrafo, como um monobloco. Também apareceram desvios em relação à ausência espacial e local e à inadequação da escolha dos títulos de algumas produções.

Quanto aos desvios relacionados ao conteúdo temático do gênero, constatamos apenas a ausência do salto temático, ou sucessão de acontecimentos interligados por um nexos lógico, o que contribui na questão da inadequação da textualidade e estilo do texto.

No que tange aos desvios de estilo do gênero, os mais recorrentes nas produções iniciais foram a ausência de elementos da textualidade, a exemplo de repetição de um mesmo termo e a ausência de sinônimos, essenciais para uma coesão e coerência textual.

Com relação aos aspectos linguísticos, flagramos desvios recorrentes acerca da pontuação e ortografia, a exemplo da ausência da pontuação do discurso direto, uso indevido da vírgula e do ponto final, assim como desvios de transcrição da fala e algumas falhas relacionadas às regras ortográficas que geram dúvidas, como o uso de *c/ss*, *d/t*, *o/u*, *m* ou *n*.

Com base nesses desvios, obtivemos as pistas necessárias para a elaboração dos módulos didáticos, com o propósito de guiarmos os alunos num processo de reescrita de seus textos, de forma a alcançarmos resultados significativos nos elementos constitutivos do gênero supracitados.

Os avanços obtidos no processo de escrita e reescrita foram lentos e processuais. Não obstante, as aparentes dificuldades apresentadas suscitaram-nos uma análise de nossa prática docente, aguçando nossa percepção de modo a diagnosticar o conhecimento dos alunos referentes ao gênero conto, apontando-nos caminhos para o que eles ainda precisariam desenvolver e aprimorar na produção do conto.

Nesse contexto, a leitura de diversos exemplares de contos de autores consagrados e a participação ativa nas atividades propostas em cada módulo da sequência didática favoreceram os resultados expostos na análise comparativa entre as produções iniciais e as finais, revelando-nos que os participantes da pesquisa produziram suas versões definitivas dos

contos coerentemente, em concordância com as três dimensões do gênero: a estrutura o conteúdo e o estilo.

Verificamos, dessa maneira, o amadurecimento textual, discursivo e linguístico dos alunos, visto que ampliaram a competência de produzir contos, contemplando a estrutura da narrativa e elegendo, para isso, um fato marcante com o detalhamento das ações das personagens envolvidas. Igualmente, pudemos observar uma evolução na marcação espacial e local, a partir de uma sequência lógica com situação inicial, desenvolvimento e desfecho interligados por conectores.

Por sua vez, pudemos constatar que os desvios apresentados quanto aos elementos linguísticos foram minimizados, uma vez que falhas dessa natureza ainda persistem, mesmo nas versões finais. Ressaltamos, porém, que não vislumbramos o atendimento pleno à norma culta da língua, visto que partimos do objetivo principal de analisar as atividades de leitura e produção de textos dos alunos para, assim, ajudá-los no processo de reescrita desses textos com fins interacionais. Nesta análise, decidimos elencar mais os avanços alcançados, mesmo que mínimos, em detrimento dos desvios ainda perceptíveis e persistentes.

Cabe acrescentar que os contos produzidos pelos alunos foram organizados e publicados em uma coletânea de textos, produto final desta pesquisa-ação. Cada conto tratou, com seu estilo próprio, de conteúdos ligados às suas vivências e realidades, desde o universo dos contos de fadas, primeiras conquistas amorosas, mundo do futebol, até temas como sonhos, ensinamentos e superação. O livro de contos foi orgulhosamente partilhado com a comunidade escolar numa tarde de autógrafos realizada na escola.

Outrossim, as estratégias de leitura acionadas com o estudo nos motivam a continuar em busca de novas situações reais e ainda mais eficientes, que nos orientem a conduzir nossos alunos ao aprimoramento das suas produções textuais, levando em consideração as dificuldades que se apresentem no caminho. Com esse desejo e inquietação atrelados à prática docente estaremos constantemente buscando atribuir melhorias às condições de produção dos alunos, de forma a transformá-los em leitores/autores competentes e, conseqüentemente, fazendo com que seus textos atinjam o propósito comunicativo e circulem socialmente.

Desse modo, com base nessa proposta de intervenção, entendemos que a escola, enquanto local de interação produtiva, pode se transformar em um laboratório vivo de produção escrita dos alunos, através do exercício e prática da linguagem, constituindo alunos leitores/produtores de seus textos. Para tanto, cabe ao professor considerar as vozes que os perpassam, valorizando a autoria de seus alunos e fazendo emergir sujeitos protagonistas de suas vivências.

Cabe frisar, ainda, que, mais que uma pesquisa de mestrado, o presente estudo é fruto do desejo de uma mera professora de língua portuguesa e aluna do mestrado PROFLETRAS, comprometida com/para a linguagem que busca (e que teve a oportunidade) constantemente aprimorar sua prática docente, de forma a estreitar os dois polos – teoria e prática – através do exercício de transformação de um constructo teórico em um encaminhamento didático-pedagógico, na tentativa de melhorar, profundamente, o sucesso da aprendizagem de seus alunos.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o presente trabalho alcançou resultados significativos, pois as abordagens de ensino-aprendizagem e orientações da sequência didática aplicada permitiram uma melhoria na qualidade da escrita dos alunos, comprovando-se, assim, que é possível o estudo de um gênero discursivo em sala de aula através de uma proposta bem articulada e orientada por módulos de ensino. Nesse sentido, almejamos que essa pesquisa, ao contribuir de forma positiva no desenvolvimento da competência leitora dos alunos, possa consequentemente, ampliar os índices do IDEB da nossa escola.

Ao traçarmos nesse estudo algumas reflexões e análises advindas dos pressupostos bakhtinianos, não tivemos a pretensão de ditar uma regra ou exaurir as possibilidades dessa base teórica, nem tampouco orientar uma prática pedagógica, mas mostrar que o trabalho com os gêneros em sala de aula constitui-se numa perspectiva de estudo pautada pelo reconhecimento das práticas sociais de uso da linguagem.

Por fim, mesmo ciente dos muitos aprimoramentos que serão necessários atribuímos à proposta metodológica do estudo, a nossa ação interventiva se consolida fecunda, ao vislumbrarmos a divulgação da coletânea de contos não apenas na escola, com a tarde de autógrafos, mas na comunidade escolar com a doação de um exemplar para a sala de leitura e para a biblioteca pública do município.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: Fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola editorial, 2010.
- _____. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUDY, Jorge Luís Nicolas, MOROSONI, Marília Costa (Org.). *Inovação, universidade e relação com a sociedade; boas práticas na PUCRS*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BATISTA, A. A. G. (Org.). Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BONINI, A. Gênero textual/discursivo: o conceito e o fenômeno. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004. p. 3-17.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Pró letramento: alfabetização e linguagem*. Brasília: [s.n.], 2008.
- _____. Ministério da Educação. Ministério da Cultura, *Plano Nacional do Livro e da Leitura*. PNLL. Brasília, DF: 2014.
- _____. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. *BNCC – Base Nacional Comum*. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 08 jan. 2019.
- BRÉMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: Vários. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão et al. *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

- CARVALHO, Maria Angélica; FREIRE, Rosa Helena Mendonça (Org.). *Práticas de Leitura e Escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CONDEMARÍN, Mabel et al. *Oficinas de linguagem: Módulos para desenvolver a linguagem oral e escrita*. São Paulo: Moderna, 1999.
- CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. In: *Revista FAEEBA/Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I*, v. I, n. I, p. 95-102, jan./jun., 2004.
- COSTA, M. M. *Teoria da Literatura II*. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2008.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.) *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. [recurso eletrônico]
- DIONÍSIO, A. P; VASCONCELOS, L. J. de. *Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. Rojo e G. L. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995
- _____. *Como analisar narrativas*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOTLIB, N.B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1990.
- HEMAIS, Bárbara; BIASI-RODRIGUES, Bernardete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005, p. 108-129.
- HOHLFELDT, Antonio. *Conto brasileiro contemporâneo*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

- _____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- _____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. & Elias, V.M. *Ler e Compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.
- _____. *Ler e escrever; estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.
- KRUPEK, Edilson José. Sequência Didática para o gênero discursivo Conto Literário. In: _____. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor pde- produções didático-pedagógicas*. Volume III. Paraná, 2014
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. *A arte do conto: sua história, seus gêneros, sua técnica, seus mestres*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1972.
- MARCUSHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. 7. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.
- MENDONÇA, Onaide; SCHWARTZ, Olímpio Correa. *Alfabetização: Método Sociolinguístico: Consciência Social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MEURER, J.L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa – I*. São Paulo: Editora Cultrix, 1997.
- MOTTA-ROTH, D. Análise crítica de gêneros: contribuição para o ensino e a pesquisa de linguagem. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- MOTTA-ROTH, D. & HERBELE, V.M. O conceito de estrutura potencial do gênero de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J.L., BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.
- OLIVEIRA, Tânia Amaral et al. *Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015.
- PACHECO, Clarice. *Caderno de Poesias*. Ed. AGE: Porto Alegre, 2003.

PASSARELLI, Lilian Maria Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Ed. Telos, 2012.

PERFEITO, A. M. *Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa* (Formação de professores EAD 18), v. 1, ed. 1, Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75

PÓLVORA, Hélio. *A força da ficção*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

PROVA BRASIL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ROJO, Helena Rodrigues. Alfabetização e Letramento múltiplos: Como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane; RODRIGUES, Helena (Coord.). *Língua Portuguesa: Ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SARAIVA, J. A. *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004- Impressão digital: outubro/2007.

SERRA, Elizabeth D'Angelo. Políticas de promoção da leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão et al. *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Gêneros literários*. São Paulo: Ática, 1993.

_____; BATISTA, A. A. G. *Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, jan./fev./mar./abr., 2004, p. 5-17.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCLIAR, Moacyr. In: BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cutrix, 1997.

SPALDING, M. *Os cem menores contos brasileiros do século e a reinvenção do miniconto na literatura brasileira contemporânea*. Dissertação: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

STEFANI, Rosaly. *Leitura: que espaço é esse?* São Paulo: Paulus, 1997.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e Interação: Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997

APÉNDICES

APÊNDICE A – Módulo Introdutório de preparação para a primeira produção –
Oficina I – Primeiras leituras (duas aulas)

Conto: *Pausa* (Moacir Scliar)

Objetivo: Ativar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do conto.

Diálogo com o texto:

1. Qual é o motivo da pressa de Samuel?
2. Aonde Samuel vai em pleno domingo?
3. Por que ele se identificou com outro nome para o gerente do hotel?
4. O que Samuel foi fazer nesse hotel?
5. Por que ele falou para a mulher que iria trabalhar?
6. Por que Samuel saía aos domingos para dormir em um hotel?
7. O que você acha que irá acontecer agora no conto?
8. Escreva um parágrafo opinativo a respeito do desfecho do conto, a partir da discussão em roda de conversa.

APÊNDICE B – Módulo Introdutório de preparação para a primeira produção –
Oficina II – Conhecendo o gênero conto (duas aulas)

Conto: *O homem nu* (Fernando Sabino)

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero e introduzir as noções necessárias sobre o conto e seus elementos constitutivos

1. O narrador deste conto é narrador-personagem (participa da história) ou narrador-observador (apenas conta a história)?
2. Por que o casal não poderia abrir a porta?
3. Com que objetivo o homem saiu do apartamento?
4. Nessa situação corriqueira, comum, o que acontece de inusitado?
5. Por que ele não conseguiu entrar em casa novamente?
6. Por que sua mulher não abriu a porta para ele?
7. Por que ele se refugiou no elevador?
8. Releia: “E agora? Iria subir ou descer?” O que você pensou que ele iria fazer? Por quê?
9. Por que a velha disse “O padeiro está nu!”, sem saber se ele era um padeiro?
10. Por que o final, depois de tanta confusão, surpreende o leitor?
11. Resuma o conto com suas palavras, dividindo-o em três partes:
 - a) A situação inicial
 - b) O conflito
 - c) A resolução final

APÊNDICE C – Sistematizando os elementos constituintes do conto – Trabalhando a estrutura composicional (primeira aula)

Conto: *Felicidade clandestina* (Clarice Lispector)

Objetivo: Mostrar a origem e a função social do conto

Após apresentação da obra e da biografia da autora, os alunos foram convidados a responderem as questões abaixo:

1. Qual a temática desse conto?
2. Qual o conteúdo abordado?
3. Quem é o narrador da história? E o que ela recorda em todo o enredo do conto?
4. Quem é o antagonista?
5. Quais são as personagens?
6. O que gerou o conflito da narrativa?
7. Quando ocorre o clímax da narrativa?
8. Como é o desfecho do conto?
9. Qual é o espaço físico do conto? Justifique.
10. Clarice Lispector foi mestra na análise psicológica de seus personagens, no desvendar de seus mistérios e segredos:
 - a. Segundo a narradora, em que consistia a crueldade da filha do dono da livraria?
 - b. Que frase do texto condensa a importância que o livro tinha para a narradora?
11. Qual o foco narrativo do conto? Justifique com uma frase do texto.
12. Como a narradora caracteriza a personagem?
13. Quais os termos e /ou expressões usadas pela autora para marcar o tempo?

APÊNDICE D – Contos de mesma temática – Trabalhando o conteúdo temático (duas aulas)

Contos: *A carteira* (Machado de Assis) e *O chapéu* (Charles Kieffer)

Objetivo: Analisar a temática dos contos lidos, refletindo sobre as escolhas feitas pelos autores para contar sua história e atingir o propósito comunicativo.

Entendendo o texto:

1. Qual a temática/conteúdo abordado nos dois textos lidos?
2. O que vocês pensam sobre amor, fidelidade e traição?
3. Qual a sua posição frente à realidade de infidelidade?
4. **Sistematização:** Após a análise da temática presente nos contos, identificar os elementos da narrativa nos contos.

Foco narrativo
Personagens
Enredo – Situação inicial
Enredo – Conflito
Enredo – Clímax
Enredo – Desfecho
Tempo
Espaço

APÊNDICE E – A textualidade no conto – Trabalhando o estilo (duas aulas)

Contos: *A incapacidade de ser verdadeiro* e *Maneira de amar* (Carlos Drummond de Andrade)

Objetivo: Explorar aspectos da textualidade nos contos analisados no módulo

Atividade 01

Após a leitura e análise dos contos a partir dos elementos da textualidade, os alunos foram convocados a fazer a montagem dos contos supracitados. Para isso receberam os contos recortados em parágrafos e os organizaram de acordo com sua coesão e coerência, observando-se os conectivos presentes para que haja uma progressão de sentido no texto.

Atividade 02

Os alunos foram convidados a reescrever os trechos dos próprios contos, atentando para a coesão e coerência.

a) Observe as palavras que se repetem nos trechos abaixo e faça a substituição por outros termos que faça referência a elas para que o texto fique mais claro e preciso.

Era uma vez um menino feio, chamado Irineu, ele gostava de uma menina chamada Arolda, é um certo dia Irineu criou coragem e foi falar com ele no corredor da escola, e nesse corredor tinha meninos e meninas e os alunos que estava no corredor ficaram xingando Irineu, mas ele ignorou todo mundo, e foi falar com Arolda.

Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais de Jubileia deixavam ela vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta, Jubileia vivia trancada sem saber o motivo, mas em um certo dia, Jubileia afirmou:

Era uma vez um castelo distante, onde nasceu um a linda princesa chamada Lindalva ela se chamava assim porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida mãe que se foi.

APÊNDICE F – Análise linguística – Trabalhando a pontuação e a ortografia

Atividade colaborativa – Verificando a ortografia nas produções iniciais dos alunos

Objetivos: Refletir sobre a importância da pontuação correta para a compreensão de textos escritos e aplicar com segurança a pontuação; refletir sobre o uso adequado de aspectos ortográficos específicos da língua.

* Reescreva os trechos abaixo, reestruturando os parágrafos e identificando as falhas no emprego dos sinais de pontuação, assim como desvios ortográficos presentes e efetue as devidas adequações.

João todo contente foi contar seu sonho para seu amigo Lucas: – Que legal João. Logo depois todo contente João foi contar seu sonho para seu pai Marcos, Ele não gostava dos grandes sonhos de seu filho: – João já falei que não quero que você sonhe e ter essa profissão porque você não poderá. João muito triste foi embora e ficou por muitos dias triste, Marcos vendo que seu filho estava infeliz por ele não acreditar no seus sonhos. Marcos voltou atrás em sua decisão e apoio seu filho- filho me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que você quiser.

Pedro arrumou um emprego numa empresa como empresário e ficou trabalhando por vários anos mas ele ficou crescendo na empresa e virou presidente da empresa ele se apaixonou pela secretária eles se casaram mas só que Pedro estava com a consciência pesada ai chegou perto da mulher:

– Mulher estou pesando no meu avô eu deixei ele sozinho com câncer e eu não sei notícia dele faz tempo.

Tudo começou com um pequeno menino chamado João. Ele tinha apenas 2 anos sua mãe e seu pai resolveram esperar João fazer 5 anos para então dá a moeda para João e João resolveu guardar essa moeda de lembrança por ser a sua primeira moeda. O tempo passou e João cresceu e teve um filho chamado Lucas e ele continuou com sua moeda ele jurou dá essa moeda para seu filho quando morrer. Anos se passaram e Lucas foi crescendo chegou

seu aniversário e João seu pai resolveu dar a moeda para Lucas e Lucas jurou guardar essa moeda até o dia que ele morrer

Era uma vez um garoto que saiu de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Era 4 pessoas: Rafaela, Isabela, João e Miguel.

– Miguel: Fica perto do Sítio do meu pai

– Miguel: João vamos acampar

– João: aonde fica

Ele saiu muito ligeiro e deixou Arolda comendo poeira! e mais uma vez a “LEI DO RETORNO” funcionou. – Olá Irieneu, lembra de mim? Falou Arolda.

-Olá, lembro muito de você, entra aí vamos dar uma volta! Respondeu.

Irieneu foi pra muito muito longe abriu a porta do carro e encurrou Arolda e falou:

-Lembro muito de você seu vagabundo!

Quando passou os três dias aí ele recebeu uma carta chamando ele pra fazer um destes.

APÊNDICE G – Livro de contos produzido por meio desta pesquisa

*E.M.E.F. Ulisses Mauricio de Pontes - Sertãozinho-PB
2018*

**Projeto
Estratégias de Leitura Acionadas pelo Gênero**

Conto



Josélia Pontes Nozueira Silva (Org.)

'Quem conta um conto aumenta um ponto''

Ruth Rocha

Agradecimentos

Aos meus queridos alunos, iniciantes no universo da escrita, pela cumplicidade, pois ao aceitarem mergulhar comigo nessa viagem de redigir contos, se mostraram com o desejo de se tornarem pequenos-grandes escritores, através das diversas atividades propostas nesse projeto: Estratégias de leitura acionadas pelo gênero conto. Projeto que só se tornou executável, graças ao acolhimento e a participação de cada um de vocês.

Aos pais de meus estimados alunos, os quais contribuíram significativamente, com esse projeto, ao acreditarem e concordarem com o mesmo, nos dando aval e consentimento.

À gestão escolar, na pessoa da diretora Madalena, pelo apoio, reconhecimento e colaboração na execução dessa pesquisa.

À minha orientadora, professora Dr^a Iara Ferreira de Melo Martins pelo direcionamento e dedicação dispensados à esta pesquisa.

À Secretária de Educação deste município, Lourdes Farias, pelo reconhecimento ao trabalho desenvolvido por mim ao longo dos anos em que estive à frente desta pasta.

A todos que compõem a comunidade escolar, que de forma direta ou indireta, contribuíram para o sucesso e realização desse projeto.

Muito Obrigada!

Professora Josélia Pontes Nogueira Silva

Apresentação

O presente livro, fruto do projeto intitulado: estratégias de leitura acionadas pelo gênero conto no 9 ano do Ensino Fundamental, desenvolvido na E. M.E.F. Ulisses Maurício de Pontes, é resultado da dissertação do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), do qual a professora organizadora é também pesquisadora.

A motivação para a realização do referido projeto surgiu a partir da necessidade de desenvolver a competência leitora dos alunos, de forma a integrá-los em um processo de leitura e produção de textos, atentando para os elementos constitutivos do gênero conto.

Nesse processo de leitura e escrita de contos, não tivemos a pretensão de apresentar um produto imediato e acabado, mas de levá-los a refletir e escrever histórias que fizessem parte de seus repertórios, ou seja, suas experiências enquanto leitores.

Assim, o livro reúne os contos produzidos pelos alunos que se fizeram autores/produtores de seus textos, na perspectiva de que a escola se constitui um verdadeiro local de interação produtiva, fazendo emergir sujeitos protagonistas de suas vivências.

Dessa forma, o livro vem compilado com contos autênticos, recheados de emoções e aventuras, dentre outros sentimentos, os quais, orgulhosamente, compartilhamos.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, a E.M.E.F. Ulisses Maurício de Pontes, tornou-se um laboratório vivo de produção escrita de contos, experiência rica e singular e ensinamos que os contos aqui reproduzidos possam ultrapassar os muros da escola. Outrossim, cabe frisar que, mais que uma pesquisa de mestrado, o trabalho é fruto do desejo de uma mera professora de Língua Portuguesa que sempre busca acreditar no potencial de seus alunos.

Finalmente, fazemos um convite a você leitor: Você está preparado para embarcar nessa viagem conosco? Você gostaria de brincar de se emocionar?

Professora Josélia Pontes Nogueira Silva

SUMÁRIO

Zé Droguinha -----	5
O garoto sonhador -----	6
O menino feio -----	7
Lei do retorno -----	8
Mikael, o fenômeno -----	9
Conselho da vida -----	10
Perdidos -----	11
O bosque -----	12
Magia -----	13
Sonho real -----	14
O sumiço do bolo -----	15
A moeda -----	16
A floresta -----	17
A última noite -----	18
Caminho sem volta -----	19
Palavras sábias -----	20

Zé Droguinha

Era uma vez um menino chamado Carlos, ele morava na rua da sua escola com seu pai e sua mãe. O menino nunca foi de bagunça, mas de tempo para cá, ele estava apaixonado pela menina mais bela da escola chamada Maria, então em um certo dia decidiu falar com a garota.

-Oi, tudo bem?

-Olá, estou bem obrigada!

-Prazer, meu nome é Carlos!

A garota não deu muita atenção. Então, ele decidiu perguntar seu nome:

-Como você se chama?

-Maria!

Ele ficou nervoso, e rindo ao mesmo tempo. A menina percebeu e ficou rindo e falou:

-Calma! Não fique nervoso

-Tá certo

Depois a garota saiu e foi para perto dos amigos. Carlos percebeu que a menina não tinha gostado dele. Então ele decidiu virar um Zé Droguinha.

Foi para as lojas comprar roupas, sapatos e a partir daquele momento ficou muito bolado.

No dia seguinte, a garota queria falar com Carlos:

-Nossa, você está muito bonito!

-Obrigado linda! Vamos sair hoje a noite?

-Passo de 9 horas na sua casa!

-Tá certo gata!

Então o garoto conseguiu conquistar a 10/10 da escola e ficaram juntos.

(Rafael Moura Santos)

O garoto sonhador

Era uma vez um garoto sonhador que se chamava João. Ele vivia em um lugar muito lindo e distante a terra dos sonhos.

-Mãe, hoje sonhei que eu era um astronauta. A mãe falou:

-Sim João, basta sonhar que você pode ser o que quiser.

João todo contente, bem cedo pela manhã, foi contar seu sonho para seu amigo. Este falou:

-Que legal, João.

Logo depois, todo contente, João foi contar seu sonho para seu pai Marcos. Ele não gostava dos grandes sonhos do seu filho:

-João, já falei que não quero que você sonhe em ter essa profissão, porque você não poderá.

João, muito triste, foi embora e ficou dias assim. Marcos, vendo que seu filho estava infeliz porque ele não acreditava nos seus sonhos, voltou atrás em sua decisão e acolheu seu filho:

-Filho, me desculpe você pode querer e sonhar em ser tudo que quiser.

Na escola, João contava a todos os seus sonhos grandiosos. O vigia da escola Luís dizia que tudo que ele falava era mentira para surpreender os amigos:

-Coisa feia, fica inventando histórias o tempo todo.

Com o tempo, Luís observando João viu que ele falava com muito amor sobre ser astronauta. Então Luís falou:

-Esse menino ainda vai descobrir muitas coisas em seus sonhos e na sua realidade.

(Geovanna Karla da Silva Marques)

O menino feio

Um certo dia, o menino feio foi para o seu primeiro dia de aula na escola Getúlio Pinto Alcoforado, lá ele encontrou seus amigos Mikael turista, Rafa do açaí, Thierry Bruxo, Jonathan grandão, Júnior Gostoso, Nininho guarda bola em casa, Pedro Boy doido, Jonas fenômeno. O nome do menino feio era Cleiton.

Eles sempre se encontravam quando terminava a aula, depois iam jogar uma pelada no ginásio e lá tinha umas meninas, uma delas era a garota que Cleiton gostava.

O nome dele era Arolda Pitbull, então, quando terminou o jogo, Cleiton criou coragem e foi falar com ela. O menino feio pediu para ficar com ela, e Rafaela aceitou. Quando terminou a aula ela estava esperando e eles se beijaram e Cleiton ficou muito feliz. E então ele foi contar para seus amigos que perdeu o BV, os garotos acharam bom porque ele enfrentou o dragão da escola.

E todos os meninos ficaram felizes, inclusive Cleiton.

(Luciano Valdevino de Oliveira Júnior)

Lei do retorno

Era uma vez um menino feio chamado Irineu. Ele gostava de uma menina chamada Arolda, e um certo dia, o garoto criou coragem e foi falar com ela no corredor da escola.

Nesse corredor tinha meninos e meninas que estavam xingando Irineu, mas ele ignorou todos e foi falar com Arolda.

-Olá, eu sou Irineu, eu te amo Arolda, casa comigo por favor?

Arolda olhou com cara de deboche e falou:

-Cara, você é feio, você nunca vai ser bonito, some daqui!

Irineu saiu correndo, e chorando muito, e como de costume, ele havia jogado na mega-sena. Passaram uns dias e saiu o resultado que era “26, 14, 32, 23”, e este era o resultado de Irineu. Ele saiu correndo para pegar os bilhões de dólares, com esse dinheiro, comprou carros, motos, casas, investiu em empresas, e fez várias festas para pegar várias mulheres, mas sempre solteiro.

Um certo dia, ele passava nas ruas de sua antiga cidade com sua Ferrari e se encontrou com a menina que havia lhe humilhado na escola.

-Olá Irineu, lembra de mim? Falou Arolda.

-Olá, lembro muito de você, entra aí, vamos dar umrolé!

Irineu foi pra muito longe, abriu a porta do carro, e empurrou Arolda dizendo:

-Lembro muito de você, sua vagabunda!

Ele saiu muito ligeiro e deixou Arolda comendo poeira, e mais uma vez a “lei do retorno” funcionou.

(Thierry José Albuquerque Nunes)

Mikael, o fenômeno

Um certo dia Mikael foi comprar uma bola na cidade onde ele morava Sertãozinho, lá na loja de João e disse:

-João, João quanto tempo! João respondeu:

-É, passei um tempinho em casa.

-Por quê?

-Estava doente.

Então a mãe de Mikael chega na loja e fala:

-Filho vai ter treino agora, os meninos mandaram avisar.

Mikael foi para o campo e na hora do jogo ele começou a driblar todo mundo e quando ia chutar no gol o menino deu um carrinho e pegou mesmo nas pernas.

E o machucado foi tão sério, o treinador chamou uma ambulância e quando chegou no hospital ele falou:

-Doutor o meu aluno machucou a perna.

-Calma treinador, ele já vai ser atendido.

-Tá certo.

O doutor voltou.

-Treinador, daqui a três dias o seu aluno vai estar melhor.

Quando Mikael se recuperou, após três dias voltou a jogar. E o treinador chamou ele para fazer uns testes na escolinha do Palmeiras e ele conseguiu passar e ficou na base do time...

(José Jonathan Soares da Silva)

Conselho da vida

Era uma vez um neto que cuidava de seu avô chamado Pedro lá na cidade do Rio de Janeiro na rua São Jorge. Seu avô estava com uma doença grave chamada câncer. Um dia o neto se reuniu com o avô e falou:

-Avô eu vou embora para outra cidade no interior de São Paulo criar uma nova vida e arrumar um emprego.

-Não vá meu neto, você vai me deixar sozinho! Eu estou doente me resta poucos dias de vida.

-Desculpe-me avô, mas vou ter que viajar para ter um bom emprego.

O neto foi embora e deixou o avô sozinho, morrendo. Mas o neto resolveu contratar uma mulher para cuidar de seu avô.

O rapaz arrumou um emprego como empresário e ficou trabalhando por vários anos. Com o passar do tempo, e sua dedicação, ele se tornou presidente da empresa Negócio Fácil. Ele se apaixonou pela secretária, e os dois se casaram. O neto estava com a consciência pesada, então se aproximou da mulher:

-Mulher, estou pensando no meu avô. Eu deixei ele sozinho, com câncer e não tenho notícia dele já faz algum tempo.

-Mas meu amor eu tenho uma notícia muito alegre, estou grávida!

-Essa é a melhor notícia da minha vida.

Passaram meses e o filho nasceu.

-Mulher estou pensando em levar vocês para morar com meu avô.

-Está certo, irei arrumar as coisas para partirmos logo.

Eles foram e chegaram lá, e viram só a mulher que cuidava do avô, e o neto perguntou:

-Onde está meu avô?

-Você não soube? Seu avô morreu de tristeza com o que você fez a ele.

-Eu me arrependo de ter deixado ele sozinho. Eu quis vir para cá morar com ele, e mostrar meu filho.

-Mas seu avô não queria que você fosse embora e por isso mentiu dizendo que tinha câncer para você ficar com ele aqui!

-Eu queria que ele estivesse vivo para ter que pedir perdão por não ter ficado aqui com ele.

O neto ficou com um sentimento horrível. Depois disso ele vivia dizendo ao filho:

-Filho, nunca, jamais, deixe alguém sozinho quando precisar de você, você não sabe pelo que essa pessoa pode estar passando, seja gentil sempre!

-Certo pai eu irei seguir seu conselho sempre.

E o filho segue esse conselho que seu pai falou pelo resto de sua vida.

(Jaciel Vieira da Silva Filho)

Perdidos

Era uma vez, um garoto que saiu de sua casa para acampar com os amigos por três dias. Eram quatro adolescentes que se chamavam: Rafaela, Isabela, João e Miguel.

Miguel perguntou:

-João, vamos acampar?

-Acampar onde?

-Fica perto das montanhas.

-Certo. Vou falar com minha mãe.

-Ok! E vocês, garotas?

-Vamos ver com nossos pais.

-Certo. Me avisa depois se vão!

Todos foram para casa. E no dia seguinte, Miguel foi na casa de todos e perguntou:

-Gente, vocês vão hoje?

-Vamos sim.

E assim foram para a ilha. Chegando lá, João e Rafaela foram caçar lenha para fazer uma fogueira, mas eles foram para muito longe e acabaram se perdendo.

-Onde estamos, Rafaela?

-Não sei, João!

Miguel viu que eles estavam demorando, falou para Isabela que iria chamar a polícia.

-Liga, liga!

-Alô, é da polícia?

-Sim, o que deseja?

-Meus amigos foram caçar lenha e não voltaram mais.

-Onde você está?

-Estamos em uma ilha, que fica perto de um sítio.

-Acho que sabemos onde fica! Estamos indo até aí.

Os policiais acharam os adolescentes e foram todos para casa.

(Fabiana Alves Mouzinho)

O bosque

Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Jubileia. Os pais dela, lhemantia vinte e quatro horas trancada em seu quarto, seu pai se chamava Pompeu, e sua mãe Jacinta. A garota vivia trancada sem saber o motivo, mas em um certo dia, ela afirmou:

-Não aguento mais viver aqui trancada, vou me matar!

A mãe da menina, escondida de seu marido, resolveu deixá-la dar uma volta no bosque, e disse:

-Minha filha, preste atenção no que vou falar, você irá dar uma volta no bosque, mas seu pai não poderá saber, antes das quatro horas da tarde você volte.

Nesse dia, o pai de moça chega mais cedo em casa e não a encontra.

Enquanto isso, sozinha no bosque dizia:

-Nossa! Que lugar maravilhoso!

Pompeu seu pai, pergunta para sua esposa:

-Jacinta, onde está Jubileia?

A mulher assustada responde:

-Eu deixei ela ir passear um pouco no bosque.

Furioso, ele sai a procura de sua filha.

Depois de muito tempo ele encontra sua filha, e em meio da discussão, surgiu o real motivo dela viver trancada, seus pais a trancavam por ter medo da ruindade do mundo.

(Maria Madalena Ferreira Pontes)

Magia

Era uma vez em um Reino Encantado em um mundo mágico, em que todas as fadas e duendes eram felizes e levavam felicidade para todas as florestas do mundo.

Um certo dia, as pequenas fadas estavam brincando no riacho encantado, quando o duende Fin, chegou com uma notícia terrível:

-Meninas fujam daqui, o reino foi amaldiçoado por bruxas, um feitiço horrível que faz a gente dormi. Fujam! vocês são nossa última esperança...

Antes que Fin terminasse a frase, ele caiu em um sono profundo, as pequenas fadas saíram voando desesperadas, quando chegaram nas montanhas dos unicórnios pararam para conversar sobre o que tinha acontecido e o que iam fazer, então a menor das fadas, Luz falou:

-Vamos para a floresta das bruxas achar o antídoto.

-É a única maneira de salvar todos! Exclamou a outra fada lua.

Então elas partiram em busca do antídoto. E finalmente chegaram na floresta das maldições depois de três dias.

Quando elas entram na floresta foram surpreendidas com uma armadilha das bruxas, elas usaram os seus poderes para escapar da armadilha e deram de cara com as três bruxas. Elas sabiam que não poderiam vencê-las com seus pequenos poderes, então se uniram e fizeram um grande feitiço de proteção.

As bruxas enfurecidas, começaram a incendiar a caverna, as fadas tinham que achar o antídoto antes que morressem queimadas. O antídoto estava protegido e então, as fadas usaram todo os seus poderes e conseguiram pegara o antídoto, e correram quando a caverna explodiu.

Então as fadas fizeram um feitiço com o antídoto, e todos despertaram do sono e para comemorar fizeram uma grande festa em homenagem às três fadas Luz, Lua e Lia.

(Maria Rafaela de Pontes Silva)

Sonho real

Em um tempo atrás, existia um garoto que se chamava João Philippe, morava em um bairro simples, mas sofisticado no Rio de Janeiro. Filho de um pedreiro, e sua mãe era separada de seu pai.

Estudava em uma escola pública, focava muito bem em seus estudos, este é um de seus propósitos. Assim, na rua e na escola vivia a sonhar em ser um jogador profissional de futebol no clube do Flamengo. Mas seu pai não aconselhava isto para o garoto, pois desejava que ele fosse um clínico-geral na vida. Muitas vezes eles discutiam sobre o assunto, mas o menino não desistia de seu sonho principal.

Certo dia, conheceu um amigo que fazia faculdade de medicina, seu nome era Artênio. Ele aconselhava João a fazer um curso desses na faculdade, então João falou:

-Não posso, porque tenho de me tornar um jogador do Flamengo. Esse é meu sonho!

Então Artênio perguntou:

-E se não der certo? O que você vai fazer da vida?

João ficou a pensar naquele momento na frente de seu amigo. Então Artênio falou:

-Tenho que ir agora, depois nos falamos.

Artênio voltou a faculdade e João voltou para casa. Ficou no lado auto do bairro do Rio de Janeiro e ficou a pensar vendo o pôr do sol de sua cidade. Ficou a pensar vários dias a pensar, chegou a etapa final dos estudos, e decidiu desistir do sonho de ser jogador e foi fazer o vestibular para poder cursar medicina.

Assim, mal comia e bebia preocupado, até que um tempo depois, saiu o resultado no mural da escola. João, correu ansioso para ver, e ficou feliz porque seu nome tinha saído na lista.

Logo depois foi para casa e avisou ao pai:

-Pai, pai, pai! Olha! Consegui passar!

O pai então falou:

-Parabéns meu filho, você é a honra de toda nossa família!

João procurou Artênio para contar a novidade, e o encontrou no apartamento, onde fica depois das aulas. e falou para o amigo:

-olha! Consegui passar na prova para medicina! Artênio falou:

-Parabéns, meu amigo, talvez nós estudaremos juntos!

João gosta de se lembrar até hoje, os dias em que ele jogava com os amigos, mas percebeu que o destino não tinha preparado aquilo para ele, e acabou que foi como exemplo de alguém na vida!

(Jonas de Lima Costa)

O sumiço do bolo

Era uma vez um castelo distante, nasceu uma bela princesa chamada Lindalva. Seu pai colocou esse nome porque ela nasceu completamente linda e seu pai queria homenagear sua querida esposa que se foi.

Em um certo dia, na sua festa de 15 anos, foi descoberto a maior farsa, o bolo da princesa tinha sumido e assustada, ela gritou:

-Quem comeu meu bolo?

Então Juliana, uma princesa convidada fala:

-Acho que tem um ladrão entre nós!

E o pai de Lindalva grita:

-Fechem os portões, só sairão daqui quando o bolo aparecer.

-Meu bolo, meu bolo! roubaram meu bolo. A princesa Lindalva fala.

De repente, uma bruxa que estava disfarçada de um gato aparece:

-Fui eu que peguei seu bolo.

Lindalva pergunta:

-Mas porque você pegou meu bolo?

A bruxa irritada responde:

-Por que você fez essa linda festa e chamou todos do reino, menos eu

Então, o pai da princesa Lindalva teve que passar seu reino para a bruxa conseguir o que queria, mas logo depois voltou a ficar na falência. A princesa Lindalva conheceu um lindo príncipe e se casaram e ela conseguiu um novo reino e viveu feliz para sempre.

(Renee Santos de Souza)

A moeda

Tudo começou em uma cidade chamada São Paulo, numa rua linda e quieta. Nessa rua morava um casal com um filho que se chamava João. Ele tinha apenas dois anos, mas gostava muito de moeda e seus pais só iriam dar a sua primeira moeda quando fizesse cinco anos.

O tempo passou, João cresceu e agora um homem teve um relacionamento, casou, teve um filho e deu o nome de Lucas. João sempre com sua moeda, pois queria ficar com ela pelo resto de sua vida.

O tempo foi passando, João foi envelhecendo e Lucas crescendo, até que João passou mal e levaram ele para o hospital. Os médicos disseram que ele tinha que se operar. Lucas chorou. Foi falar com o pai. João deu sua moeda para Lucas e disse que era para Lucas se lembrar dele quando a visse.

Quando terminou a cirurgia, ele recebeu a notícia que o pai João tinha falecido. E assim com o tempo, Lucas continua com a moeda. Ele jurou guardar pelo resto da vida.

(Pedro Manoel Batista Gomes)

A floresta

Um certo dia na floresta havia uma mulher que andava à procura de alguém que conseguisse curar seu marido.

Depois de um dia inteiro de procura, quando já estava muito cansada, ela escuta uma voz chamando-a para dentro de uma casinha velha. Como ela era curiosa, foi logo entrando na casa e se deparando com uma senhora cuja aparência era de uma bruxa.

Aquela senhora já sabia o que a mulher estava querendo, e propôs um acordo:

-Eu curo seu marido, mas em troca quando você tiver o seu primeiro filho, você dará ele para mim.

A mulher assustada, não pensou nas consequências e aceitou o acordo.

Nove meses se passaram, e assim que a mulher deu à luz a pequena criança, apareceu a velha.

-Entregue-me a criança!

-Não. Por favor, não leve o meu filho! Vamos fazer outro acordo, me leve no lugar dele.

A velha não comovida com as suas súplicas, pegou a pobre criança e levou embora.

A mulher teve que conviver com a tristeza e a culpa pelo resto da vida.

(Ana Paula Braz de Moraes)

A última noite

Era tarde da noite e chovia muito. Luísa já devia ter chegado da faculdade. Ela estudava a noite e trabalhava o dia inteiro como babá. Nesta noite saiu mais cedo.

Luísa vinha muito feliz com um pacotinho úmido nas mãos, ela desceu do ônibus e andou um bocadinho. Depois de ter andado um pouco, sua mãe ligou perguntando se estava perto de casa.

Andando na chuva com bastante frio, Luísa foi abordada por um homem todo de preto, que fez uma pergunta a ela:

-Moça, você sabe me dizer a hora?

-Sim, são 22:30.

Ele fez mais uma pergunta a Luísa:

-Onde você mora?

Luísa disse:

-Moro no Bairro Santa Lúcia.

Mais alguns passos e ela chegou em uma esquina, foi empurrada e arrastada na lama. Luísa gritou:

-Por favor, não façam isso comigo!

Eram dois homens, Luísa não pensava mais em nada, apenas chorava no bafo das mãos daqueles homens. Ainda chovia, mas isto não importava.

Luísa iria se casar dali a dois dias, formatura daqui a dois meses. Não lhe roubaram nada, apenas sua vida a tiros.

(Ana Mércia de Farias Ribeiro)

Caminho sem volta

Em uma cidade não muito conhecida, havia um menino chamado Daniel. Ele costumava sempre ir a igreja, até ele conhecer Lucas e Gabriel, que eram envolvidos com drogas. Com o tempo, eles começaram a sair juntos, mas Daniel não sabia do envolvimento deles com as drogas e os meninos não tinham confiança nele, por isso não contaram.

Até que um dia os garotos saíram e não chamaram Daniel, mas eles passaram na frente de sua casa. Ele ficou um pouco triste, mas decidiu segui-los e fazer uma surpresa. Mas ao chegar lá quem se surpreendeu foi ele, seus amigos estavam usando drogas. Daniel ficou abismado, mas não contou nada para ninguém. Depois que ele descobriu, os meninos sempre o chamavam quando iam fumar e o deixavam de vigia.

Em uma noite, eles foram em um lugar fechado, só que desta vez, ofereceram a Daniel, e ele de tanto ver os garotos fazerem aquilo, ele achou que era legal e provou, e pela expressão no rosto dele, parecia ter gostado, mas ele viu que aquilo era errado. Então ele decidiu parar antes dele se viciar. Daniel tentou com que seus amigos parassem, mas eles já estavam viciados e não conseguiam parar.

Daniel se importava muito com os garotos, então não desistiu, fez de tudo para ajudá-los, mas não tinha jeito, eles já estavam morrendo. Até que um dia, eles passaram mal e desmaiaram, e foram levados para o hospital. Quando Daniel ficou sabendo, foi correndo para vê-los, mas era tarde demais. Eles não resistiram e chegaram a falecer.

Depois de tudo isso, Daniel nunca mais chegou perto de drogas.

(Ronyclison Ferreira Costa)

Palavras sábias

Maria, dona de casa tinha um filho chamado João. João costumava brincar muito. Um certo dia, ele estava brincando no mato em uma floresta perto de sua casa, quando encontrou uma caverna. Ele todo curioso, como qualquer outra criança, pensou um pouco e resolveu entrar na tal caverna, foi se aprofundando na escuridão, chegando ao fundo, encontrou um homem vestido com roupas estranhas e desconhecidas por ele.

O homem desconhecido, vira e fala:

-Olá, criança, seu nome é João, não é?

A criança assustada responde:

-Sim senhor, mas como sabes meu nome senhor?

-Criança..., vamos dizer que sou "o homem que tudo sabe".

João fica com medo do homem e vai saindo da caverna, mas o homem fala:

-Antes de sair criança, faça um desejo.

João responde ao senhor dizendo:

-O desejo que tenho a lhe pedir senhor, é que mude o país onde vivo, que as pessoas pensem mais umas nas outras e parem com os sentimentos maus e essas atitudes repugnantes.

O sábio, fiando surpreso com o desejo do garoto fala:

-João, não posso realizar esse desejo, pois isso quem deve mudar são as pessoas. Elas por si próprias que devem mudar, ganhar o bem em seus corações e mudar suas atitudes e assim seu país se tornará melhor, não só seu país, como o mundo.

Assim, João foi para sua casa guardando as palavras do homem desconhecido.

(Micael Henrique da Silva)

ANEXOS

ANEXO A – Contos a serem utilizados na SD

Conto 01 – Pausa (Moacir Sclyar)

"Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para o banheiro, fez a barba e lavou-se. Vestiu-se rapidamente e sem ruído. Estava na cozinha, preparando sanduíches, quando a mulher apareceu, bocejando:

—Vais sair de novo, Samuel?

Fez que sim com a cabeça. Embora jovem, tinha a fronte calva; mas as sobrancelhas eram espessas, a barba, embora recém- feita, deixava ainda no rosto uma sombra azulada. O conjunto era uma máscara escura.

— Todos os domingos tu saís cedo — observou a mulher com azedume na voz.

— Temos muito trabalho no escritório — disse o marido, secamente.

Ela olhou os sanduíches:

—Por que não vens almoçar?

— Já te disse: muito trabalho. Não há tempo. Levo um lanche.

A mulher coçava a axila esquerda. Antes que voltasse à carga, Samuel pegou o chapéu:

—Volto de noite.

As ruas ainda estavam úmidas de cerração. Samuel tirou o carro da garagem. Guiava vagorosamente, ao longo do cais, olhando os guindastes, as barcaças atracadas. Estacionou o carro numa travessa quieta. Com o pacote de sanduíches debaixo do braço, caminhou apressadamente duas quadras. Deteve-se ao chegar a um hotel pequeno e sujo. Olhou para os lados e entrou furtivamente. Bateu com as chaves do carro no balcão, acordando um homenzinho que dormia sentado numa poltrona rasgada. Era o gerente. Esfregando os olhos, pôs-se de pé.

—Ah! Seu Isidoro! Chegou mais cedo hoje. Friozinho bom este, não é? A gente...

—Estou com pressa, seu Raul! — atalhou Samuel.

— Está bem, não vou atrapalhar. O de sempre. — Estendeu a chave.

Samuel subiu quatro lanços de uma escada vacilante.

Ao chegar ao último andar, duas mulheres gordas, de chambre floreado, olharam- no com curiosidade:

—Aqui, meu bem! — uma gritou, e riu: um cacarejo curto.

Ofegante, Samuel entrou no quarto e fechou a porta à chave.

Era um aposento pequeno: uma cama de casal, um guarda-roupa de pinho; a um canto, uma bacia cheia d'água, sobre um tripé. Samuel correu as cortinas esfarrapadas, tirou do bolso um despertador de viagem, deu corda e colocou-o na mesinha de cabeceira.

Puxou a colcha e examinou os lençóis com o cenho franzido; com um suspiro, tirou o casaco e os sapatos, afrouxou a gravata. Sentadona cama, comeu vorazmente quatro sanduíches. Limpou os dedos no

Papel de embrulho, deitou-se e fechou os olhos.

Dormiu.

Em pouco, dormia. Lá embaixo, a cidade começava a mover-se: os automóveis buzinando, os jornalheiros gritando, os sons longínquos.

Um raio de sol filtrou-se pela cortina, estampou um círculo luminoso no chão carcomido.

Samuel dormia; sonhava. Nu, corria por uma planície imensa, perseguido por índio montado a cavalo. No quarto abafado ressoava o galope. No planalto da testa, nas colinas do ventre, no vale entre as pernas, corriam.

Samuel mexia-se e resmungava. Às duas e meia da tarde sentiu uma dor lancinante nas costas. Sentou-se na cama, os olhos esbugalhados: o índio acabava de trespassá-lo com a lança. Esvaindo-se em sangue, molhado de suor, Samuel tombou lentamente; ouviu o apito soturno de um vapor. Depois, silêncio.

Às sete horas o despertador tocou. Samuel saltou da cama, correu para a bacia, lavou-se. Vestiu-se rapidamente e saiu.

Sentado numa poltrona, o gerente lia uma revista.

— Já vai, seu Isidoro?

— Já — disse Samuel, entregando a chave. Pagou, conferiu o troco em silêncio.

— Até domingo que vem, seu Isidoro — disse o gerente.

— Não sei se virei — respondeu Samuel, olhando pela porta; a noite caía.

— O senhor diz isto, mas volta sempre — observou o homem, rindo.

Samuel saiu.

Ao longo do cais, guiava lentamente. Parou, um instante, ficou olhando os guindastes recortados contra o céu avermelhado. Depois, seguiu para casa."

Conto 02 – *O Homem Nu* (Fernando Sabino)

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouvia lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de

mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pêlo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarrecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

Conto 03 – Felicidade Clandestina (Clarice Lispector)

Ela era gorda, baixa, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letra bordadíssima palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que éramos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe emprestados os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando, que era o meu modo estranho de andar pelas ruas de Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono de livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu

voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra.

Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que o emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta de sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia estar estranhando a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser. ”Entendem? Valia mais do que me dar o livro: pelo tempo que eu quisesse ” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina

para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

Conto 04 – A carteira (Machado De Assis)

...De repente, Honório olhou para o chão e viu uma carteira. Abaixar-se, apanhá-la e guardá-la foi obra de alguns instantes. Ninguém o viu, salvo um homem que estava à porta de uma loja, e que, sem o conhecer, lhe disse rindo:

- Olhe, se não dá por ela; perdia-a de uma vez.

- É verdade, concordou Honório envergonhado.

Para avaliar a oportunidade desta carteira, é preciso saber que Honório tem de pagar amanhã uma dívida, quatrocentos e tantos mil-réis, e a carteira trazia o bojo recheado. A dívida não parece grande para um homem da posição de Honório, que advoga; mas todas as quantias são grandes ou pequenas, segundo as circunstâncias, e as dele não podiam ser piores. Gastos de família excessivos, a princípio por servir a parentes, e depois por agradar à mulher, que vivia aborrecida da solidão; baile daqui, jantar dali, chapéus, leques, tanta coisa mais, que não havia remédio senão ir descontando o futuro. Endividou-se. Começou pelas contas de lojas e armazéns; passou aos empréstimos, duzentos a um, trezentos a outro, quinhentos a outro, e tudo a crescer, e os bailes a darem-se, e os jantares a comerem-se, um turbilhão perpétuo, uma voragem.

- Tu agora vais bem, não? dizia-lhe ultimamente o Gustavo C..., advogado e familiar da casa.

- Agora vou, mentiu o Honório.

A verdade é que ia mal. Poucas causas, de pequena monta, e constituintes remissos; por desgraça perdera ultimamente um processo, em que fundara grandes esperanças. Não só recebeu pouco, mas até parece que ele lhe tirou alguma coisa à reputação jurídica; em todo caso, andavam mofinas nos jornais.

D. Amélia não sabia nada; ele não contava nada à mulher, bons ou maus negócios. Não contava nada a ninguém. Fingia-se tão alegre como se nadasse em um mar de prosperidades. Quando o Gustavo, que ia todas as noites à casa dele, dizia uma ou duas pilhérias, ele respondia com três e quatro; e depois ia ouvir os trechos de música alemã, que D. Amélia tocava muito bem ao piano, e que o Gustavo escutava com indizível prazer, ou jogavam cartas, ou simplesmente falavam de política.

Um dia, a mulher foi achá-lo dando muitos beijos à filha, criança de quatro anos, e viu-lhe os olhos molhados; ficou espantada, e perguntou-lhe o que era.

- Nada, nada.

Compreende-se que era o medo do futuro e o horror da miséria. Mas as esperanças voltavam com facilidade. A ideia de que os dias melhores tinham de vir dava-lhe conforto para a luta. Estava com trinta e quatro anos; era o princípio da carreira: todos os princípios são difíceis. E toca a trabalhar, a esperar, a gastar, pedir fiado ou: emprestado, para pagar mal, e a más horas.

A dívida urgente de hoje são uns malditos quatrocentos e tantos mil-réis de carros. Nunca demorou tanto a conta, nem ela cresceu tanto, como agora; e, a rigor, o credor não lhe punha a faca aos peitos; mas disse-lhe hoje uma palavra azeda, com um gesto mau, e Honório quer pagar-lhe hoje mesmo. Eram cinco horas da tarde. Tinha-se lembrado de ir a um agiota, mas voltou sem ousar pedir nada. Ao enfiar pela Rua da Assembleia é que viu a carteira no chão, apanhou-a, meteu no bolso, e foi andando.

Durante os primeiros minutos, Honório não pensou nada; foi andando, andando, andando, até o Largo da Carioca. No Largo parou alguns instantes, - enfiou depois pela Rua da Carioca, mas voltou logo, e entrou na Rua Uruguaiana. Sem saber como, achou-se daí a pouco no Largo de S. Francisco de Paula; e ainda, sem saber como, entrou em um Café. Pediu alguma coisa e encostou-se à parede, olhando para fora. Tinha medo de abrir a carteira; podia não achar nada, apenas papéis e sem valor para ele. Ao mesmo tempo, e esta era a causa principal das reflexões, a consciência perguntava-lhe se podia utilizar-se do dinheiro que achasse. Não lhe perguntava com o ar de quem não sabe, mas antes com uma expressão irônica e de censura. Podia lançar mão do dinheiro, e ir pagar com ele a dívida? Eis o ponto. A consciência acabou por lhe dizer que não podia, que devia levar a carteira à polícia, ou anunciá-la; mas tão depressa acabava de lhe dizer isto, vinham os apuros da ocasião, e puxavam por ele, e convidavam-no a ir pagar a cocheira. Chegavam mesmo a dizer-lhe que, se fosse ele que a tivesse perdido, ninguém iria entregar-lha; insinuação que lhe deu ânimo.

Tudo isso antes de abrir a carteira. Tirou-a do bolso, finalmente, mas com medo, quase às escondidas; abriu-a, e ficou trêmulo. Tinha dinheiro, muito dinheiro; não contou, mas viu duas notas de duzentos mil-réis, algumas de cinquenta e vinte; calculou uns setecentos mil-réis ou mais; quando menos, seiscentos. Era a dívida paga; eram menos algumas despesas urgentes. Honório teve tentações de fechar os olhos, correr à cocheira, pagar, e, depois de paga a dívida, adeus; reconciliar-se-ia consigo. Fechou a carteira, e com medo de a perder, tornou a guardá-la.

Mas daí a pouco tirou-a outra vez, e abriu-a, com vontade de contar o dinheiro. Contar para quê? era dele? Afinal venceu-se e contou: eram setecentos e trinta mil-réis. Honório teve um calafrio. Ninguém viu, ninguém soube; podia ser um lance da fortuna, a sua

boa sorte, um anjo... Honório teve pena de não crer nos anjos... Mas por que não havia de crer neles? E voltava ao dinheiro, olhava, passava-o pelas mãos; depois, resolvia o contrário, não usar do achado, restituí-lo. Restituí-lo a quem? Tratou de ver se havia na carteira algum sinal.

"Se houver um nome, uma indicação qualquer, não posso utilizar-me do dinheiro," pensou ele.

Esquadrinhou os bolsos da carteira. Achou cartas, que não abriu, bilhetinhos dobrados, que não leu, e por fim um cartão de visita; leu o nome; era do Gustavo. Mas então, a carteira?... Examinou-a por fora, e pareceu-lhe efetivamente do amigo. Voltou ao interior; achou mais dois cartões, mais três, mais cinco. Não havia duvidar; era dele.

A descoberta entristeceu-o. Não podia ficar com o dinheiro, sem praticar um ato ilícito, e, naquele caso, doloroso ao seu coração porque era em dano de um amigo. Todo o castelo levantado esborrou-se como se fosse de cartas. Bebeu a última gota de café, sem reparar que estava frio. Saiu, e só então reparou que era quase noite. Caminhou para casa. Parece que a necessidade ainda lhe deu uns dois empurrões, mas ele resistiu.

"Paciência, disse ele consigo; verei amanhã o que posso fazer."

Chegando a casa, já ali achou o Gustavo, um pouco preocupado, e a própria D. Amélia o parecia também. Entrou rindo, e perguntou ao amigo se lhe faltava alguma coisa.

- Nada.

- Nada?

- Por quê?

- Mete a mão no bolso; não te falta nada?

- Falta-me a carteira, disse o Gustavo sem meter a mão no bolso. Sabes se alguém a achou?

- Achei-a eu, disse Honório entregando-lha.

Gustavo pegou dela precipitadamente, e olhou desconfiado para o amigo. Esse olhar foi para Honório como um golpe de estilete; depois de tanta luta com a necessidade, era um triste prêmio. Sorriu amargamente; e, como o outro lhe perguntasse onde a achara, deu-lhe as explicações precisas.

- Mas conheceste-a?

- Não; achei os teus bilhetes de visita.

Honório deu duas voltas, e foi mudar de toilette para o jantar. Então Gustavo sacou novamente a carteira, abriu-a, foi a um dos bolsos, tirou um dos bilhetinhos, que o outro não quis abrir nem ler, e estendeu-o a D. Amélia, que, ansiosa e trêmula, rasgou-o em trinta mil pedaços: era um bilhetinho de amor.

Conto 05 – O chapéu (Charles Kieffer)

Planejei meticulosamente o assassinato de Manoel Soares. Podia fazê-lo com as próprias mãos; preferi, porém, contratar um pistoleiro.

Para que Isabel não sofra, ou não sofra tanto, é imprescindível tirá-lo do caminho. Se eu próprio o matasse, o complexo de culpa iria atormentá-la, tornando impossível o grande e mais intenso amor de sua vida, fogo em que se tem consumido lentamente (emagrece e chora em silêncio, tem os olhos ardidos e o corpo trêmulo), e entre um gemido e outro de prazer eles haveriam de ouvir seu riso sarcástico e maldoso.

Mas pra eliminá-lo da face da terra, arrancá-lo da cidade como se fosse uma erva maldita, foi preciso antes que eu o odiasse. Por isso, dia após dia – somos colegas de repartição -, procurei descobrir nele atitudes dissimuladas, falsidades, orgulho, mesquinhas que dessem motivação para levar adiante o meu intento. O ódio foi se alimentando do conhecimento. Hoje pela manhã atingiu o limite máximo quando entreguei ao pistoleiro a quantia estipulada para o crime.

– Exatamente às vinte horas, todas às noites, ele sai de seu apartamento à rua G, prédio 203. Hoje é segunda-feira, portanto estará vestido de calça de linho branco, camisa azul-marinho e chapéu de feltro. Preste atenção ao chapéu. É um dos últimos homens a usá-lo nesta cidade. Atire assim que atravessar a porta de vidro do edifício.

O pistoleiro recuou e, sem dizer sequer uma palavra, saiu da sala.

Os muitos anos de convívio, e o plano longamente arquitetado, me possibilitaram conhecer todos os hábitos de Manoel Soares. Sim, não há possibilidade de engano. Exatamente às vinte horas estará na calçada, tirará o chapéu e baterá com a mão no feltro, como que a retirar o pó, olhará indeciso para ambos os lados e, enfim, optará pelo direito, caminhará quarenta e cinco minutos, ora fumando, ora assobiando uma velha canção portuguesa, e depois retornará ao apartamento. Suponho que antes de dormir mergulhe a dentadura postiça num copo d'água, displicentemente.

Hoje, durante o expediente, surpreendi-o agitado em diversas circunstâncias, esfregando as mãos com impaciência. Duas ou três vezes foi ao banheiro, atitude totalmente inabitual.

Pressente alguma coisa? E se na hora H resolver não fazer o passeio? E se estiver com cólica? Um medo inconsciente? E se no exato momento passar pela rua um sujeito qualquer vestido de forma semelhante e o meu contratado disparar sobre um inocente?

Não. Absolutamente não é hora de pensar em tais possibilidades. Manoel Soares será assassinado dentro de cinco minutos. O relógio da sala avança para o instante fatal.

Vou apanhar o chapéu e descer de encontro à bala que me espera.

Conto 06 – *Maneira de amar* (Carlos Drummond de Andrade)

O jardineiro conversava com as flores, e elas se habituaram ao diálogo. Passava manhãs contando coisas a uma cravina ou escutando o que lhe confiava um gerânio. O girassol não ia muito com sua cara, ou porque não fosse homem bonito, ou porque os girassóis são orgulhosos de natureza.

Em vão o jardineiro tentava captar-lhe as graças, pois o girassol chegava a voltar-se contra a luz para não ver o rosto que lhe sorria. Era uma situação bastante embaraçosa, que as outras flores não comentavam. Nunca, entretanto, o jardineiro deixou de regar o pé de girassol e de renovar-lhe a terra, na ocasião devida.

O dono do jardim achou que seu empregado perdia muito tempo parado diante dos canteiros, aparentemente não fazendo coisa alguma. E mandou-o embora, depois de assinar a carteira de trabalho.

Depois que o jardineiro saiu, as flores ficaram tristes e censuravam-se porque não tinham induzido o girassol a mudar de atitude. A mais triste de todas era o girassol, que não se conformava com a ausência do homem. "Você o tratava mal, agora está arrependido?" "Não", respondeu "estou triste porque agora não posso tratá-lo mal. É a minha maneira de amar, ele sabia disso e gostava".

Conto 07 – *A incapacidade de ser verdadeiro* (Carlos Drummond de Andrade)

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico.

Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

— Não há nada a fazer, Dona Coló. Esse menino é mesmo um caso de poesia.

Conto 08 – *Pontos de Vista* (João Anzanello Carrascoza)

Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português quando estourou a discussão.

— Esta história já começou com um erro — disse a Vírgula.

— Ora, por quê? — perguntou o Ponto de Interrogação.

— Deveriam me colocar antes da palavra "quando" — respondeu a Vírgula.

— Concordo! — disse o Ponto de Exclamação. — O certo seria:

"Os sinais de pontuação estavam quietos dentro do livro de Português, quando estourou a discussão". — Viram como eu sou importante? — disse a Vírgula.

— E eu também — comentou o Travessão. — Eu logo apareci para o leitor saber que você estava falando.

— E nós? — protestaram as Aspas. — Somos tão importantes quanto vocês. Tanto que, para chamar a atenção, já nos puseram duas vezes neste diálogo.

— O mesmo digo eu — comentou o Dois-Pontos. — Apareço sempre antes das Aspas e do Travessão.

— Estamos todos a serviço da boa escrita! — disse o Ponto de Exclamação. — Nossa missão é dar clareza aos textos. Se não nos colocarem corretamente, vira uma confusão como agora!

— Às vezes podemos alterar todo o sentido de uma frase — disseram as Reticências. — Ou dar margem para outras interpretações...

— É verdade — disse o Ponto. — Uma pontuação errada muda tudo.

— Se eu aparecer depois da frase "a guerra começou" — disse o Ponto de Interrogação — é apenas uma pergunta, certo?

— Mas se eu aparecer no seu lugar — disse o Ponto de Exclamação — é uma certeza: "A guerra começou!"

— Olha nós aí de novo — disseram as Aspas.

— Pois eu estou presente desde o começo — disse o Travessão.

— Tem hora em que, para evitar conflitos, não basta um Ponto, nem uma Vírgula, é preciso os dois — disse o Ponto e Vírgula. — E aí entro eu.

— O melhor mesmo é nos chamarem para trazer paz — disse a Vírgula.

— Então, que nos usem direito! — disse o Ponto Final. E pôs fim à discussão.

ANEXO B – Produções iniciais dos alunos

Produção Inicial 1 – PI.1

Era uma vez
PI.1

Era uma vez um menino pobre, lápis chamado ^{Trinca} de galgato de

um menino, chamado araldo, é um gato dis isidoro criou coragem e foi
falar com ele na cozinha da sala, e depois comedei todos os minutos, e
e os alunos que estavam na cozinha ficaram cinco minutos irados, mais de
ignorar tudo o mundo, e foi falar com araldo.

- Olá eu sou trinca, eu te amo araldo casa amiga por favor?

araldo olhou para casa dele e falou:

- Casa araldo é boa, está muito bom não tem nada de aqui!

irados não comendo e chorando muito, e como de costume irados tinha
uma da amiga casa, e foi lá na loja muito tempo.

Passou um dia e veio o resultado da amiga casa na televisão
e o resultado era "26 74 32 23" e correu a notícia de que trinca, ele não conseguiu

para pegar a sua prêmio de "7.000.000" de reais, ele comprou carros e mais
muitos carros, e conseguiu um milhão de reais, dando muito dinheiro
para muita gente, mais sempre achava um jeito de ganhar
fazendo mais suas do que antiga casa como era BMW, e se encontrou
com a menina que humilhou ele no frente de todos, e ele não entendi ele.

- Olá trinca, lembra de mim? falou araldo.

- Olá, lembra muito de araldo, você si lembra? da casa araldo porque
irados foi pra muito muito longe e depois a parati da casa e a parati
araldo e falou:

- lembra muito de araldo me regalando! os humilhados não se dá
ele não muito dinheiro e depois araldo comendo para
e mais uma vez a "LEI DO PERDÃO" publicada.

Produção Inicial 2 - PI.2 (parte 1)

"O Memimor que se perdeu na ilha" PI.2
"Com uma memimora"

Éta uma vez um garoto que saís de sua
para ir acampar com os amigos por
três dias Éta 4 Pessoas Rafaela, Isabela
João, e Miguel.

- Miguel: João vamos acampar

- João: Onde fica

- Miguel: fica perto do sítio do meu pai

- João: Não tá certo ou fala com a minha mãe

- Miguel: tá OK

- Miguel: E vocês memimoras?

- Rafaela: Vou falar com a minha mãe

- Isabela: Eu também tá bem

- Miguel: tá certo

- Miguel: É hoje gente vocês vai

- João: Vamos sim

É assim foram para ilha que ficava perto do sítio
do pai de Miguel.

Quando chegaram lá João foi caçar lenha com
Rafaela para fazer a fogueira, mais ai eles
foram para não longe que se perdiam.

- João: Vou caçar lenha

- Rafaela: Eu vou com você João

- João: Então tá vamos

É assim foram, quando chegaram lá se
deram conta que estavam perdidos.

Produção Inicial 2 - PI.2 (parte 2)

- PI 2
- João: Onde estamos Rafaela
 - Rafaela: Não sei cara
 - Miguel viu que eles estavam demorando e falou com a Isabel para vou chamar a polícia
 - Isabel: Liga liga
 - Miguel: Alô é da polícia
 - Polícia: Sim o que deseja
 - Miguel: Meus amigos desapareceram
 - Polícia: Onde fica
 - Miguel: perto do sítio do meu pai
 - Polícia: tá certo já vou ir
 - Miguel: tá bom então
 - E assim quando o policial chegou procurou os dois e achou eles vivos bem.
 - João: Ainda bem se não minha mãe ia mim matar
 - Rafaela: É a minha também
 - E assim foram todos pra bem =

Produção Inicial 3 - PI.3

PI

- Com o pagamento de pagamento
- No outro dia Mikael foi comprar uma bola na loja de futebol e ela disse:
 - "Tenha cuidado quando tempo" - Li todos supanden.
 - Ela garantiu quando tempo que eu não se esqueça.
 - É minha mãe deixou eu de cartão
 - Porque ela foi assim?
 - Eu não queria mais de jogar bola
- Li e mãe de Mikael chegou na loja de futebol e ela falou:
 - É isso de mãe queriamos entrar no jogo de bola.
- Quando Mikael estava jogando bola no campo de futebol do mundo e ele viu de qual um menino mandou um de um carinho que jogou na frente dele.
- E o menino que veio e tirou o menino e o menino e depois acabou a mãe dele e ela ficou preocupada quando ele chegou no hospital ela disse:
 - Meu filho aqui foi assim! - Li o treinador falou
 - Quando ele se está sendo atendido.
 - Que bom.
 - Ia namorar e o doutor - O doutor falou
 - Taguei a três dias ele está bem
- Quando passou nos três dias chegou aí ele recebeu uma carta chamando ele pra jogar um dia.

PIH O garoto da cidade PIH

Em uma vez um garoto da cidade que
vivia em um lugar muito longe e distante
chamava-se Marcos:

- Mãe aqui sou eu que sou um menino -

nauta. A mãe falou: - Em vão, não vou te deixar
para ir sozinho que quisesse.

- Mãe, não se preocupe, eu vou voltar para
seu amigo Marcos: - Que legal, já. Logo depois

dele voltou para casa, contou para mãe para
sua mãe Marcos, e não gostava das aventuras

mesmas de seus filhos: - Já eu já falei que
não quero que você vá lá, é um lugar perigoso

que eu não quero: Já eu muito triste
foi embora e ficou por muitos dias triste.

Marcos vendo que seu filho estava lá, foi
para ele não acreditar no que ele disse.

Marcos voltou atrás em sua decisão e depois
seu filho - filho me desculpe, não pedi para

eu voltar em tudo que você quis.

Se você não gostava de todos os seus
filhos, quando ele voltou de sua escola

seus amigos que tudo que ele falou era
inventado para surpreender os amigos. - Como

que foi inventado, então ele ficou muito triste
sem o tempo dele inventando isso tudo que

o que ele falou com muito amor e carinho
sua mãe ouviu, e não falou: - Não me preocupe

quando vai descansar muitos outros amigos em
um seu amigo.

O Meinico Fio

P.55

Uma Corte^{jur} o menino fio foi feita o seu primeiro dia de aula na Escola Aliana municipal de Pombos e lá de encontro os seus amigos que são: Mikal turista, Rato do asoi, Fátima brusa, Leonilda, Grandão, Juvina, Gastão, Mininho, Guarda João Im Lora, Pedro Voz do Lora, James Pimenta e o nome do menino fio era Clotom.

E eles se gostam muito e Guarda tiraram a aula, eles foram fazer uma pilada lá no ginásio e quando eles chegaram lá tinham umas primarias e lá Clotom gostava de uma que era uma flocado que se chamava Rato e tinha um sistema que era terminação de fazer Clotom fazer trabalho e foi fazer com ele e ele olhou para lá com os olhos do escola e guarda acabou o final da aula de fora lá estava ele, eles se divertiam muito e Clotom

filos muitas filiz, gostou P.55 amigos dele e os amigos outros

com porque de instrução o diretor e também porque Clotom gostou o GV e todo mundo ficou feliz P.55 Steve

Produção Inicial 6 - PI.6

PEJOLO MARCELO RALDO GOMES

Minha história sempre a uma moeda - PI.6

Tudo começou com um pequeno menino chamado João,
ele tinha apenas 2 anos, sua mãe e seu pai trabalhavam
e João já fazia 5 anos para entrar com a moeda
para João e João resolveu guardar essa moeda
de lembrança por isso e nessa primeira moeda o tempo
passou e João nasceu e teve um filho chamado Lucas
e ele brincava com sua moeda, ele jurou de
essa moeda para seu filho quando crescer
e eles separaram Lucas por quando a idade de João
estava um ano até os três Lucas nasceu Lucas
e João, seu pai, resolveu dar a moeda para Lucas
e Lucas jurou guardar essa moeda até o dia de sua
morte e Lucas trabalhava em seu escritório de São
do Oeste, ele chegou em casa e viu a moeda,
ele se lembra de seu pai falando:
e Lucas sempre com seu pai guardando a moeda
João sempre a lembrança Lucas deu para seu filho e assim

Assinatura

Produção Inicial 7 - PI.7 (parte 1)

O mito e o arão

P. 54

Na Era uma vez um mito chamado Pedro que
trabalha de ^{seu} arão com cônor que trabalha
fazendo muito com essa dança.

no um dia o mito se reuniu com seu arão

150 - arão no dia ^{embarca} para outra cidade para
comprar uma mala de ^{trabalho} e arrumar um emprego

151 - arão não Pedro não vai mais trabalhar
no com essa dança que mito ^{trabalha} dia
para ^{no} mar.

152 - arão deixou arão mas no dia ter que de

no O mito fez ^{embarca} e deixou o seu arão só

trabalhando mas se que o mito não deu seu

arão se arão contratou uma mulher para cuidar
dele, Pedro ^{trabalha} um emprego numa

empresa como empresário e ficou trabalhando por

alguns anos mas ele ficou crescendo na empresa

e tornou presidente da empresa quando ele

deixou presidente ele se ausentou pela secretaria

ele se casaram mas se que Pedro está

com a consciência pesada ao chegar perto da mulher:

153 - mulher está vivendo no meu arão me

deixou ele ^{trabalha} com cônor e no não sei

matéria dele foi ^{trabalha}.

154 - cônor me tinha uma notícia que foi tudo de agora

no Ela ^{trabalha} a mulher notícia que foi tudo de agora

155 - mulher me trouxe duas notícias para viver com meu

arão.

156 - arão certo não arrumar as coisas do nosso filho para

no Eles foram chegaram lá ^{trabalha} a mulher que

que cuidaria dele, ele perguntou:

157 - qual meu arão
158 - arão não sabe seu arão morreu de ^{trabalha}
que não foi o ele.

Produção Inicial 7 - PI.7 (parte 2)

PI 7

MAMÃE - Eu mim arrependo de ter deixado ele sair do meu lado
mas ele me irio muito e meu filho a ele
O seu avô queria que ele não fosse embora por
esse ele mentiu para não dizer que tinha tãncas
mas ele não tinha certeza para ~~isso~~ não
ficar ^{com} ele aqui.

MAMÃE - Eu queria que ele estivesse aqui para eu
poder ajudar por ter ficado aqui com ele
no o neto ficou com esse sentimento de ser
na alma para vida toda e ele ~~se~~ disse
para o um conselho para o filho.

MAMÃE - Filho não diga ninguém nada quando
alguém precisa de você se não ~~isso~~
sabe se ~~isso~~ obedecer de vez.

FIGHO - Tá certo Mãe eu irei seguir seu conselho
Por
é o filho seguir o conselho para vida toda
no e ficaram felizes para sempre.

Era uma vez em um castelo distante onde
 habitava uma linda princesa chamada Zendaiva.
 Ela era tão bonita assim que se via através
 das montanhas e rios e sua beleza chamava a
 atenção de quem a via que se foi:

Por isso não ficou de 13 anos de princesa
 que chorava e não mais feliz
 e sentida a primeira noite:

- Quem cometeu meu lobo?
 embora uma pequena conhecida fada:

- Tem um péssimo entre nós.
 o pai de Zendaiva grita:

- Sejam os pastores, não sabem de que quando
 o lobo aparece.

Zendaiva, desaparecida, começa a chorar

- meu lobo, não sei onde ele se mudou meu lobo
 diferente uma boca desferida de um gato
 o qual -

- Sei que não peguei seu lobo -
 Zendaiva pergunta:

- mas porque não peguei meu lobo?
 a boca conhecida fada:

- Por que não fez uma linda fada e chamou
 todos os rios, muros e

o seu pai, pai de princesa Zendaiva que
 que passou seu nome para a boca em boca
 do lobo, e boca conhecida o que agora não
 mais sabe onde o fada se foi, e a princesa
 se casou com um lobo diferente de um gato
 e ela conheceu um novo mundo e se foi
 para sempre -

Produção Inicial 9 - PI.9

O Barque

FIG

Era uma vez em um rio do Rioque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Anabela. Os pais de Anabela deixaram ela neste quarto horas, marcada em seu quarto, seu pai se chamava Pombeu, e sua mãe Jacinta, Anabela ficou trançada com os o mestres, mas em um certo dia, Anabela afirmou:

- Vou a quem mais quiser aqui trançada, vou uma mulher! Jacinta sua mãe preocupada ele deu uma ordem resolveu deixar Anabela ir para uma volta no Rioque e disse:

- Anabela, minha filha, neste atenção que vou fazer você irá de uma volta no Rioque, mas seu pai não fará nada, antes de 4 horas da tarde você volte.

Assi isto, o pai de Anabela chegou mais cedo com ela e não encontra ela.

Quanto isso, Anabela voltou no Rioque assim:

- Isso! Que lugar maravilhoso. Pombeu seu pai pergunta para sua esposa: Jacinta, onde está Anabela?

Jacinta respondeu: Anabela saiu em busca de sua filha, mas de um certo tempo, ela não voltou mais da viagem, Anabela e sua mãe ficaram muito tristes, os pais a trançaram por estes meses de ausência da filha.

ANEXO C – Produções finais dos alunos

Produção Final 1 – PF.1

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

11

Teli da netorona

Éra uma repova menina pois chamada Trimen. Ele gostava de uma menina chamada Aralda, e um certo dia, a garota veio com o pai e foi falar com ele na casa da escola.

Nessa conversa Trimen menina e menina que estavam ligando Trimen, mas ele ignorou todas e foi falar com Aralda.

— Olá, tu não Trimen, tu és uma Aralda, como estás, por a fazer?

Aralda olhou com cara de tristeza e falou:

— Como estás é pior, e nunca vai ser bonito, mesmo daqui Trimen vai ser bonito, e Aralda muito, e como de costume, ele havia jogado no meio de um. Passaram um dia e saiu o resultado que era "26, 14, 22, 33" e este era o resultado de Trimen. Ele saiu correndo para pegar os bilhões de dólares, com uma dimensão, com uma outra, com, com, imediata em segundos, e fez várias festas para ficar com as melhores, mas sempre sozinha.

Um certo dia, ele parou mas não se viu amigo. Não tem um novo projeto e se encantou com a menina que havia de se lembrar de na escola.

— Olá Trimen, lembra de mim? falou Aralda

— Olá, lembra muito de você, mas aí, como de um dia?

Trimen foi ao muito longe, abriu o porta da casa, e chegou na Aralda dizendo:

— Lembra muito de você, mas agora não. Ele saiu muito rápido e deixou Aralda com uma paixão, e mais um, só a "teli da netorona" funcionou.

Produção Final 2 – PF.2

A moeda

Toda começou em uma cidade chamada São Paulo, nessa
uma cidade e quieto e nessa uma moeda um casal com um
filha que se chamava João. Ela tinha quinze dias anos, mas
gostava muito de sorvete e seus pais se iam dar a sua primeira
moeda quando fizesse cinco anos.

O tempo passou, João chegou a idade, um menino, teve um
sobrinho também, costou, teve uma filha e deu o nome de Lucas.
João sempre com sua moeda, por que não ficou com ela pelo resto
de sua vida?

O tempo foi passando, João foi envelhecendo e Lucas crescendo, até
que João passou mal e levaram ele para o hospital, os médicos
diziam que ele tinha que se operar e Lucas chorou. Foi falar
com a pai, João deu sua moeda para Lucas e disse que era para
Lucas se lembrar dele quando ele visse.

Quando terminou a cirurgia, ele recebeu a notícia que a pai
João tinha falecido e assim Lucas, continuou com a moeda.
Ela ficou guardada pelo resto da vida.

O sumiço do bebê

Éris uma vez em um ecadela
clustante nasceu, einta deela primeira ehomasta.
Sundelha, seu pai colocou esse nome nela
por que ela nasceu completamente linda e seu
pai queria homenagear sua querida esposa
que se foi.

Em um belo dia, na sua festa de
13 anos, foi descoberto uma maior feição.
O deelo era primeira tanta sumido e
assustada, ele gritou:

- Quem levou meu bebê?

A primeira gubana, uma primeira conhecida
pela:

- Ache que tem um lactário entre nós!

E o pai de Sundelha grita:

- Fichem os portões, vão sair com daqui
quando o bebê aparecer.

- Meu bebê, meu bebê? acabaram o meu
bebê.

A primeira seingelha pela.

Repente, uma buca que estava depar-
ecela de em agito aparece:

- Foi eu que peguei seu bebê

Sundelha pergunta:

- Mas por que você pegou meu bebê?

A buca errutada ~~de~~ responde:

- Você fez essa linda festa e deram
tudo de ruído, menos eu.

Então, o pai da primeira seindela,
teve que passar seu ruído para a buca
comigo e que queria, mas logo depois

O Bosque

Era uma vez em um lindo bosque, uma menina que se sentia muito solitária, seu nome era Sibiléia. Os Pais dela, que moravam vinte e quatro horas trancados em seu quarto, seu pai se chamava Pomfeu, e sua mãe Jacinta, a garota nunca trancada sem ver o pai, mas em um certo dia, ela afirmou:

- Não quero mais, quero ir aqui trancada, não me matar!

A mãe da menina, escondida de seu marido, resolveu deixá-la ir dar uma volta no bosque e disse:

- Minha filha, neste instante, você não irá dar uma volta no bosque mas, seu pai não poderá saber, então vá quatro horas na tarde para lá, nesse dia, o pai da moça, chega mais cedo em casa, e mãe se encontra.

Em quanto isso, vizinha no bosque diz:

- Vossa, que ~~uma~~ lugar maravilhoso!

Pomfeu seu pai, pergunta para sua esposa:

- Jacinta, onde está Sibiléia?

A mulher assustada responde:

- Eu deixei ela ir passear um pouco no bosque furioso, ela vai a procura de sua filha.

Depois de muito tempo ele encontra sua filha e um meio de descobrir, surgiu o real motivo de qual ela não poder sair, seus pais se tranca-ram por ter medo da crueldade do mundo.

Produção Final 6 - PF.6

Mikael, o fumarento

Um certo dia, Mikael foi comprar uma bola na cidade onde ele morava sozinho, lá na loja de jogos e disse:

- Já, já, quanto tempo, já respondeu.
- É, passei um tempo em casa.
- Por quê?
- Estou doente.

Então a mãe de Mikael chegou na loja com o seu filho.

- Filho, vai ter trinta dias, os médicos disseram assim.

Mikael foi para o campo e na hora do jogo, ele começou a driblar todo mundo e quando ia chutar no gol, o médico deu um sinal e pegou na perna.

É o machucado foi tão ruim, o médico levou para o hospital quando ele falou.

- Doutor, meu filho machucou a perna.
- Calma doutor, ele já vai ser atendido.
- Tá certo.

O doutor falou:

- Doutor, diga o três dias o meu filho vai estar melhor.

Quando Mikael se recuperou, após três dias voltou a jogar e o médico chamou ele para jogar um time na academia do Palmeiras e ele conseguiu passar e ficou na lista do time.

Perdidos

Está uma vez, um garoto que saiu para acampar com os amigos por dois dias. Estão quatro adolescentes que se chamavam: Rafaela, Izabela, João, Miguel.

Miguel perguntou:

- João, vamos acampar?

- Acampar onde?

Fica perto das mentanhas.

- Certo, vou falar com minha mãe.

- Ok! E vocês, Gustavo?

- Vamos sim, com meus pais.

- Certo, mi. Assim depois se vão!

Todos foram para casa. No dia seguinte, Miguel foi na casa de João e perguntou:

- gente, vocês vão hoje?

- Vamos sim.

Os outros foram para a ilha. Chegando lá, João e Rafaela foram caçar lenha para fazer a fogueira, mas eles foram para muito longe e acabaram se perdendo.

- Onde estamos, Rafaela?

- Não sei, João!

Miguel viu que eles estavam demorando, falou para Izabela que iria chamar a polícia.

- Liga, liga!

- Alô, é da polícia?

- Sim, o que deseja?

- Meus amigos foram caçar lenha e não voltaram mais.

Produção Final 7 – PF.7 (parte 2)

...

- onde você está?
- Estamos em uma ilha, que fica perto de um sítio.
- Ache que Sabines onde fica? Estamos um pouco ali.

Os policiais acharam os adolescentes e foram todos para casa.



Produção Final 8 – PF.8 (parte 1)

Conselhos da Vida

Era uma vez um neto que cuidava de seu avô chamado Pedro, lá na cidade de Rio de Janeiro na Rua São Jorge. Seu avô estava com uma doença grave chamada Câncer. Um dia, o neto se reuniu com o avô e falou:

— Avô eu vou embora para outra cidade no interior de São Paulo existe uma linda sítio e assumo um emprego.

— Não vá, meu neto, você vai me deixar sozinho! Eu estou doente e que me resta poucos dias de vida.

— Desculpe-me avô, mas sou obrigado a viajar para ter um bom emprego.

O neto assumiu um emprego como funcionário e ficou trabalhando por vários anos. Com o passar do tempo, e sua dedicação, ele se tornou presidente da empresa negócios fácil. Ele se aproximou subsecretaria, e os dois se casaram. Mas o neto estava com a consciência pesada, então se aproximou da mulher:

— Mulher, estou pensando no meu avô. Eu deixei ele sozinho, com câncer e não tenho notícia dele já faz algum tempo.

— Mas meu amor, eu tenho uma notícia muito alegre, estou grávida!

— Essa é a melhor notícia da minha vida. Passaram meses e o filho nasceu.

— Mulher estou pensando em lidar coisas para voltar com meu avô.

Produção Final 8 – PF.8 (parte 2)

— Está certo, mas arrumem as coisas para os últimos dias.

Eles foram e chegaram lá, e viram só a mulher que cuidava do arte, e o neto perguntou:

— Onde está meu arte?

— Você não sabe? Seu arte morreu de tristeza com o que você fez a ele.

— Eu me arrependo de ter deixado ele sozinho. Eu quis vir para cá morar com ele, e manter meu filho.

— Mas seu arte não queria que você fosse embora e não quis mentir dizendo que tinha medo para não ficar com ele aqui.

— Eu queria que ele estivesse aliado para que pudesse ficar aqui com ele.

O neto ficou com um sentimento horrível. Pois disse, ele dizia desde o filho:

— Filho, nunca, jamais, deixe alguém se aproximar de você, não vale a pena essa pessoa não estar passando, seja gentil com ele!

— Certo pai, eu vou seguir seu conselho sempre.

E o filho segue esse conselho que seu pai lhe deu resto de sua vida.

10/10/17

Produção Final 9 – PF.9 (parte 1)

"O garoto ranhador"

Era uma vez um garoto ranhador que se chama-
va João, ele vivia em um lugar muito lindo e distante
o terra dos ranhos.

- Mãe, hoje ranho que eu sou um astronauta. Amã
falou.

- Sim João, mas ranho que você pode ser o que
quiser.

João todo contente, bem cedo pela manhã, foi contar
seu ranho para seu amigo. Então falou:

- Mãe legal João.

Logo depois, todo contente, João foi contar seu
ranho para seu pai Marcos. Ele não gostou dos gran-
dos ranhos do seu filho:

- João, já falou que não quero que você ranho
em um plano espacial, porque você não poderá.

João, muito triste, se emburra e ficou dias amir-
Marcos, vendo que seu filho estava infeliz porque ele
não acreditava em seus ranhos, voltou atrás em
sua decisão e aceitou seu filho:

- Filho, me desculpe mas não pode querer e ranho
em um lugar que quiser.

No início João contava a todos os seus ra-
nhos grandes e o amigo da escola Luiz dizia que
tudo que ele falava era mentira para surpreen-
der os amigos.

- Certo João, fica inventando histórias o tempo
todo. Mas descobri João, viu que ele falava com
muito amor sobre seu ranho astronauta. Então falou:

Produção Final 9 – PF.9 (parte 2)

- Essa menina não vai desistir muitos coisas
em seus sonhos e na sua realidade.

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP favorável à pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estratégias de leitura acionadas pelo gênero conto no 9 ano do Ensino Fundamental

Pesquisador: JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 00164518.6.0000.5187

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.972.617

Apresentação do Projeto:

A pesquisa parte da consideração de que os níveis de aprendizagem associados à leitura e à produção textual são baixos, conforme expressam os escores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Considera, então, ser premente uma cultura do ler por prazer através de situações e estratégias favoráveis, buscando estimular o gosto pela leitura, como interação e dialogismo, na qual os alunos percebam que a leitura ocorre por diversas razões e necessidades, ou seja, articulada às práticas sociais e na perspectiva do letramento. Nesse sentido, considera que, ao adentrar no universo escolar a criança/pessoa já apresenta um repertório variado de leituras, cabendo à escola o papel de intensificar, promover o acesso a outros tipos de leitura contribuindo assim, para a formação de leitores competentes. Segundo a pesquisadora, consiste numa pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo/interpretativo a ser desenvolvida em turma constituída por 16 alunos, oriundos da zona urbana, com idade entre 13 e 16 anos de idade. Ao expressar a população e a amostra, a pesquisadora diz tratar-se de uma pesquisa-ação, embora isto não tenha sido expresso nem trabalhado na metodologia.

Segundo o referencial teórico, baseia-se na perspectiva dialógica interacionista, na qual, o texto tem seu sentido construído na interação entre os sujeitos, e a leitura passa a ser um elemento de interação, altamente complexa de produção de sentidos. Pretende trabalhar predominantemente com o conto, enquanto gênero textual, entendendo que o referido desperta interesse dos alunos. Baseia-se também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocórgo **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

Continuação do Parecer: 2.972.617

Objetivo da Pesquisa:

O presente trabalho tem como objetivo analisar as atividades de leitura de e produção do gênero conto em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Sertãozinho, na Paraíba através da execução de uma Sequência Didática pautada nas concepções de DOLZ e SCHNEUWLY (2004) incentivar o prazer da leitura de contos por meio da ludicidade com uma abordagem crítica. Mais especificamente, objetiva identificar os fatores que interferem na leitura e escrita dos alunos; aplicar uma proposta de intervenção/sequência didática; ampliar a competência leitora dos alunos; levar o aluno a identificar os elementos constitutivos do gênero conto, bem como os aspectos discursivos e sua função social; desenvolver a competência para a produção textual do gênero conto; publicar e divulgar a coletânea de contos produzidos pelos alunos na comunidade escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, a pesquisa encontra-se em conformidade com a Resolução nº 456/2012 e apresenta RISCO MÍNIMO, posto que o estudo utiliza-se de atividades e materiais didáticos concernentes e adequados ao ambiente escolar e ao público-alvo da proposta de intervenção (9º ano do Ensino Fundamental), tais como: leitura, interpretação, produção de textos. No que tange os benefícios a pesquisa pode trazer, estamos cientes de que as atividades e oficinas sistematizadas de leitura e produção de textos podem contribuir na formação de alunos-leitores críticos da realidade na qual estão inseridos. Por se tratar da imersão/intervenção no ambiente e na dinâmica de sala de aula com adolescentes, na qual são frequentes situação de conflitos, bullying, racismos e outros, faz-se necessário definir quais os riscos, bem como possíveis estratégias para controle.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é avaliada como devidamente fundamentada, pertinente, atual e relevante. Todavia, necessita acrescentar como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2017), por serem documentos mais atuais que os PCN e encontrarem-se em fase de implementação, diferentemente dos PCN que foram substituídos. Deve também considerar que a leitura e a produção textual com "contos" pode e deve desenvolver o interesse e o gosto pela leitura, mas não garante tais resultados, dependendo de como o trabalho for desenvolvido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE encontra-se incompleto, não contendo os espaços para a assinatura dos participantes, portanto em desacordo.

Endereço: Av. das Baraúnas, 351- Campus Universitário
Bairro: Bodocorgó CEP: 58.109-753
UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 Fax: (83)3315-3373 E-mail: cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.617

Recomendações:

Incluir como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como a Base Nacional Comum Curricular; a substituição do TCLE; definição mais apropriada dos procedimentos metodológicos, incluindo neles a pesquisa-ação, como principal procedimento.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pela relevância e exequibilidade, somos de parecer favorável à sua realização.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1129845.pdf	29/05/2018 09:45:07		Aceito
Outros	formulario.pdf	24/05/2018 16:23:13	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termodecompromisso.pdf	24/05/2018 16:22:22	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodepesquisadores.pdf	24/05/2018 16:22:00	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	24/05/2018 16:20:00	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA2.pdf	24/05/2018 16:10:23	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA.pdf	24/05/2018 16:05:19	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	24/05/2018 15:54:35	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.pdf	24/05/2018 13:08:15	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/05/2018 13:07:38	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha.pdf	24/05/2018 13:06:47	JOSELIA PONTES NOGUEIRA SILVA	Aceito

Endereço: Av. das Baraúnas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocorgó **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA
PARAÍBA - PRÓ-REITORIA DE
PÓS-GRADUAÇÃO E



Continuação do Parecer: 2.972.617

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 19 de Outubro de 2018

Assinado por:

**Dóris Nóbrega de Andrade Laurentino
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. das Baraúnas, 351 - Campus Universitário
Bairro: Bodocórgo **CEP:** 58.109-753
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)3315-3373 **Fax:** (83)3315-3373 **E-mail:** cep@uepb.edu.br

ANEXO E – Termo de autorização institucional



Estado da Paraíba
Prefeitura Municipal de Sertãozinho
Secretaria de Educação e Cultura
E.M.E.F. Ulisses Maurício de Pontes
INEP: 25070533

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção da realização do projeto intitulado "Estratégias de Leitura acionadas pelo gênero conto no 9º ano do Ensino Fundamental" desenvolvida pela aluna Josélia Pontes Nogueira Silva do Curso de Mestrado (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba, UEPB, Campus III, sob a orientação da Professora Dra. Iara Ferreira de Melo Martins.

Sertãozinho-PB, 15/05/2018


Maria Madalena Vieira Francisco
Gestora Escolar.

EMEF ULISSES MAURÍCIO DE PONTES
Maria Madalena Vieira
Gestora - Matrícula: 418

ANEXO F – Modelo de Termo de assentimento (TA)

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "ESTRATÉGIAS DE LEITURA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL". Neste estudo pretendemos: analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Sertãozinho, na Paraíba.

o motivo que nos leva a estudar esse assunto é a realidade de baixo desempenho da maioria de nossos alunos em leitura.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): a execução de uma sequência didática pautada nos moldes de DOLZ E SCHNEUWLY (2004).

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do

presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



pesquisa

Assinatura: _____
Nome legível: _____
Endereço: _____
RG: _____
Fone: _____
Data ____/____/____

Data ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO G – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu, _____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na a Pesquisa **“ESTRATÉGIAS DE LEITURA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“ESTRATÉGIAS DE LEITURA ACIONADAS PELO GÊNERO CONTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”**, terá como objetivo geral analisar as atividades de leitura e produção do gênero conto em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública na cidade de Sertãozinho, na Paraíba.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para a **participação nas ações do projeto através da sequência didática a ser aplicada, constando de atividades de leitura e produção do gênero conto , os riscos previstos conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS Item V, são:**

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (83) **991292172** com **JOSÉLIA PONTES NOGUEIRA SILVA PELO PROJETO JUNTO A CONEP- PLATAFORMA BRASIL** ou ter suas dúvidas

esclarecidas e liberdade de conversar com os pesquisadores a qualquer momento do estudo. Se houver dúvidas em relação aos aspectos éticos ou denúncias o Sr (a) poderá consultar o CEP/UEPB no endereço: Rua das Barúnas, 351- Complexo Administrativo da Reitoria, 2º andar, sala 229, Bairro do Bodocongó - Campina Grande-PB nos seguintes dias: Segunda, terça, Quinta e Sexta-feira das 07h00 às 13h00.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do Pesquisador Responsável _____

Assinatura do responsável _____
legal pelo menor

Assinatura do menor de idade _____

Assinatura Dactiloscópica do participante da
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).



pesquisa