



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETRAS – UNIFESSPA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS MIRANDA

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

MARABÁ – PA

2020

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS MIRANDA

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação apresentada para Defesa no Programa de Pós-Graduação em Letras, Mestrado Profissional, PROFLETRAS, como um dos requisitos básicos para obtenção do título de mestre, sob orientação do Prof. Dr. Paulo da Silva Lima, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

MARABÁ – PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Setorial Campus do Tauarizinho da Unifesspa

Miranda, Bianca Cristina dos Santos

O uso da sequência didática no ensino da produção textual/
Bianca Cristina dos Santos Miranda; orientador, Paulo da Silva
Lima. — Marabá: [s. n.], 2020.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste
do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Programa de
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), Marabá, 2020.

1. Língua portuguesa – Escrita. 2. Textos - Gênero. 3. Escrita. 4.
Conto. I. Lima, Paulo da Silva, orient. II. Universidade Federal do
Sul e Sudeste do Pará. Programa de Mestrado Profissional em
Letras. III. Título.

CDD: 22. ed.: 469.11

Elaborada por Adriana Barbosa da Costa – CRB-2/391

BIANCA CRISTINA DOS SANTOS MIRANDA

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, como requisito para obtenção de título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramento.

Aprovada em _____ de _____ de 2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. Paulo da Silva Lima
Presidente e Orientador

Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira
Membro Externo

Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos
Membro Interno

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e por todas as coisas que ele nos permitiu até o momento. Por colocar ao meu lado pessoas que muito contribuíram para esta formação acadêmica, incentivando-me a não desistir desta caminhada que é desgastante, porém muito significativa.

Aos meus familiares e amigos, que sempre acreditaram na minha capacidade e força de vontade.

Aos colegas de turma Profletras 2018 pela amizade, incentivos e companheirismo a cada etapa do curso.

A todos os professores do Profletras que contribuíram com esta trajetória acadêmica, de modo particular ao orientador Prof. Dr. Paulo da Silva Lima.

Aos avaliadores da banca, Prof. Dr. Gilmar Bueno Santos, Prof. Dr. José Antônio Vieira e Prof. Dr. Rubenil da Silva Oliveira, que valiosamente contribuíram para o aperfeiçoamento deste estudo.

RESUMO

O presente trabalho trata do ensino da produção textual, com o objetivo de desenvolver as habilidades de produção escrita dos alunos, através de atividades práticas de uma Sequência Didática utilizando o Gênero Conto. Tendo a Sequência Didática (SD) como instrumento de mediação nesse processo de ensino e aprendizagem, pretendemos demonstrar que o tratamento dado ao ensino da produção escrita a partir de gêneros textuais, através do uso da ferramenta Sequência Didática contribui para que o aluno torne-se autônomo quanto à compreensão textual e a comunicação escrita. Partindo de um problema de pesquisa no qual os alunos apresentam dificuldades na compreensão e produção do gênero Conto, desenvolvemos uma pesquisa-ação que visa investigar o processo de escrita e reescrita do referido gênero com alunos do 7º ano de uma escola pública municipal, comparando as produções escritas antes e depois da SD e analisando a contribuição (ou não) da reescrita do conto a partir dessa sequência. Para isso, desenvolvemos uma SD em torno do gênero Conto de Fadas e Maravilhoso, de modo a proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. O tema abordado nas produções foi os Valores e sua influência na Identidade Social, a partir dos contos “Cinderela” e “As Fadas”. No final do Projeto Comunicativo os textos foram veiculados no ambiente escolar e fora dele, através de Mural e Coletânea de Contos. Assim, nos embasamos principalmente no Interacionismo Sóciodiscursivo de Bronckart (2012) e nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a respeito da didatização de gêneros textuais.

Palavras-chave: Sequência Didática. Gêneros Textuais. Conto. Produção Escrita.

ABSTRACT

The present work deals with the teaching of textual production aiming to develop students' written production skills through practical activities of a Didactic Sequence using the Genre Tale. With the Didactic Sequence (SD) as a mediation tool in this teaching and learning process, we intend to demonstrate that the treatment given to the teaching of written production from textual genres, through the use of the Didactic Sequence tool contributes to the student becoming autonomous in terms of textual understanding and written communication. Starting from a research problem in which students have difficulties understanding and producing the genre Tale, we developed some action-research that aims to investigate the process of writing and rewriting the referred genre with 7th-grade students from a municipal public school, comparing the written productions before and after the SD and analyzing the contribution (or not) of the rewriting of the story from that sequence. For this, we developed an SD around the genre Fairytale and Wonderful, to provide a true situation of verbal interaction. The theme addressed in the productions was Values and their influence on Social Identity, from the stories "Cinderela" and "As Fadas". At the end of the Communicative Project, the texts were broadcast in the school environment and outside, through the Mural and Collection of Tales. Thus, we mainly rely on Bronckart's Socio-Discursive Interactionism (2012) and the studies of Dolz, Noverraz, and Schneuwly (2004) regarding the didacticization of textual genres.

Keywords: Didactic Sequence. Textual genres. Tale. Written production.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A linguagem materializada em textos orais ou escritos	16
Quadro 2 - Operações de Cálculo de valores contextuais	17
Quadro 3 - Aspectos de mediação	18
Quadro 4 - Dimensões dos gêneros	29
Quadro 5 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita	36
Quadro 6 - Implicações Pedagógicas sobre a escrita e a leitura em sala de aula	39
Quadro 7 - Lista de Constatações do gênero conto	48
Quadro 8 - Modelo Didático do Gênero Conto	51
Quadro 9 - Projeto Comunicativo exposto aos alunos na Apresentação da situação	52
Quadro 10 - Síntese da SD do gênero conto	53
Quadro 11 - Análise da Produção Inicial da aluna P1	60
Quadro 12 - Análise da Produção Final da aluna P1	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	13
2 LETRAMENTO	19
2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO	23
3 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA	24
3.1 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA	30
3.1.1 Refletindo sobre a escrita:	31
3.1.2 Refletindo sobre a leitura:	31
3.2 ENSINO DE PORTUGUÊS: TEORIA E PRÁTICA	33
3.2.1 Explorando a escrita	34
3.2.2 Explorando a leitura	37
4 CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS	41
4.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO	43
4.2 GÊNEROS TEXTUAIS E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	45
5 FERRAMENTAS DIDÁTICAS	46
5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	46
5.2 LISTA DE CONSTATAÇÕES	48
5.3 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO	49
6 CONTEXTO DE PESQUISA	51
6.1 A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO CONTO	53
6.2 ESCRITA E REESCRITA DO CONTO: ANALISANDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	69
ANEXOS	72

INTRODUÇÃO

Com o objetivo de desenvolver as habilidades de produção escrita dos alunos, através de atividades práticas de uma Sequência Didática utilizando o Gênero Conto, propomos desenvolver essa pesquisa. Tendo a Sequência Didática (SD) como instrumento de mediação nesse processo de ensino e aprendizagem, pretendemos demonstrar que o tratamento dado ao ensino da produção escrita a partir de gêneros textuais, através do uso da ferramenta Sequência Didática contribui para que o aluno torne-se autônomo quanto à compreensão textual e à comunicação escrita. Partindo de um problema de pesquisa no qual os alunos apresentam dificuldades na compreensão e produção do gênero Conto, desenvolvemos uma pesquisa-ação que visa investigar o processo de escrita e reescrita do referido gênero com alunos do 7º ano de uma escola pública municipal, comparando as produções escritas antes e depois da SD e analisando a contribuição (ou não) da reescrita do conto a partir dessa sequência. Para isso, desenvolvemos uma SD em torno do gênero Conto de Fadas e Maravilhoso, de modo a proporcionar uma verdadeira situação de interação verbal. O tema abordado nas produções foi os Valores e sua influência na Identidade Social, a partir dos contos “Cinderela” e “As Fadas”. No final do Projeto Comunicativo os textos foram veiculados no ambiente escolar e fora dele, através de Mural e Coletânea de Contos.

O ensino de língua pautado numa perspectiva sociointerativa de linguagem tem como objeto o texto e suas regularidades, observando de forma privilegiada, o desenvolvimento de habilidades comunicativas necessárias para uma relevante atuação verbal na sociedade. Pensado dessa forma, o ensino precisa ter como ponto de partida as situações de uso da língua, como: os propósitos de comunicação, as relações entre os interlocutores, o contexto de produção e o gênero adequado a essas situações, tendo como ponto de chegada a promoção da competência discursiva.

Nesse contexto, temos observado as dificuldades encontradas em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades comunicativas de nossos alunos por motivos relevantes, entre eles, a dificuldade decorrente da formação continuada de professores, que na maioria das vezes trabalham questões de leitura e escrita de maneira inadequada, assim como a dificuldade dos alunos na interação leitura/escrita por falta de contato significativo com a diversidade textual, de maneira que lhes permita conhecer, reconhecer e produzir esses gêneros nas suas atividades sociais diárias. Na situação escolar, os gêneros textuais são, ao mesmo tempo, ferramentas de interação social e objetos de ensino, necessitando de ações didáticas planejadas de maneira sistemática, representando o mais próximo possível, as propriedades de constituição dos

gêneros, tais como os aspectos sociodiscursivos, linguísticos e estruturais, articulados à dinâmica de ensino e aprendizagem.

Abordamos aqui sobre o interacionismo sóciodiscursivo, segundo Bronckart (2012) e Cristovão e Nascimento (2005); sobre letramento, de acordo com Kleiman (1995), Soares (1998), Cosson (2009), Bezerra (2010), Street (2014), entre outros; sobre o ensino de leitura e escrita, com base em Kleiman (1999 e 2002), Antunes (2003) e Koch (2013); além dos conceitos que envolvem os gêneros textuais, bem como refletimos também sobre os gêneros como objeto de ensino na sala de aula de Língua Portuguesa e o trabalho com o uso de Sequências Didáticas, Modelos Didáticos e Lista de Constatações, observando principalmente, as concepções de autores como Marcuschi (2008), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Bakhtin (1997), Gonçalves (2010), Lima (2012), Köche, Marinello e Boff (2015), Gancho (2006), entre outros.

Portanto, no primeiro capítulo abordamos sobre o interacionismo sóciodiscursivo de maneira a ampliar a visão sobre as questões que envolvem o funcionamento e uso da linguagem na diversidade das relações sociais, visto que ele se ocupa fundamentalmente em mostrar o papel fundador da linguagem e o funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano, considerando tanto a psicologia da linguagem quanto o interacionismo social.

O segundo capítulo trata sobre o letramento, que situa o termo centrando-o nas práticas sociais de leitura e escrita nos diferentes eventos socioculturais, considerando o contexto em que foram adquiridos, pois o domínio da linguagem não é somente aprender as palavras, mas apropriar-se de seus significados culturais e a partir deles entender como a sociedade compreende e interpreta a realidade. A instituição escolar deve considerar as práticas letradas que já fazem parte do dia a dia dos alunos, tornando possível o trabalho com gêneros discursivos que tenham significado para esses sujeitos.

No terceiro capítulo, abordamos sobre o ensino de leitura e escrita. Sendo elas parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da língua, é preciso que a escola preserve o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, oportunizando ao aluno a apropriação de ambas, se incorporando assim à comunidade de leitores e escritores de maneira significativa.

No quarto capítulo apresentamos o conceito de gêneros textuais, além de uma reflexão sobre os gêneros textuais como objeto de ensino. Falamos sobre as concepções de *gêneros primários* e *secundários* e sua relação com o desenvolvimento da linguagem, e também das dimensões constitutivas de um gênero discursivo.

O quinto capítulo faz referência às Ferramentas Didáticas. Nele abordamos considerações sobre Sequência Didática, que pressupõe a elaboração de um conjunto de

atividades pedagógicas ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa, possibilitando aos alunos o acesso a práticas de linguagens nas mais variadas situações sociais; sobre a Lista de Constatações, que consiste em uma ferramenta de intervenção dialógica; e ainda sobre o Modelo Didático do gênero, que investiga como o gênero situa-se, como se caracteriza e qual sua relação com a esfera discursiva a que pertence.

No último capítulo, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, apresentando a Sequência Didática Aplicada e fazendo a análise das capacidades de linguagem modalizadas na versão inicial e final dos contos produzidos por uma aluna participante de todas as fases da SD aplicada na pesquisa. Dessa forma, apresentamos a escrita e a rescrita do gênero em estudo de acordo com as propostas nas quais nos embasamos.

1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

A cada dia torna-se crescente e relevante a tentativa de compreender as dimensões humanas em suas formas diversas por meio da linguagem. Nesse sentido, há muito se tem desenvolvido pesquisas que objetivam investigar as atividades humanas, com interesse nas análises de suas produções verbais mais concretas, de modo particular em seus contextos mais específicos. Para tanto, percebe-se o avanço nos estudos em diferentes áreas das ciências humanas, que envolvem principalmente a psicologia, a sociologia e até mesmo a filosofia.

É nesse contexto que podemos nos referir ao Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), no sentido de ampliar a visão sobre as questões que envolvem o funcionamento e uso da linguagem na diversidade das relações sociais, permitindo observar as questões epistemológicas e fornecer instrumentos de análise linguística das produções verbais envolvidas nessas relações sociais.

Tendo como fundador Jean-Paul Bronckart, o ISD surge a partir de 1980 e conta com alguns colaboradores, (do grupo de Genebra), no desenvolvimento dos estudos sobre o mesmo, tendo como base teórica, estudiosos como Vygotsky e Bakhtin, entre outros, nos campos de Desenvolvimento e Linguagem. O ISD no Brasil tem como referência na tradução e divulgação de seus estudos, o trabalho realizado por Anna Rachel Machado, contribuindo de maneira ímpar para a sua trajetória no país.

De caráter teórico-metodológico, o ISD é uma corrente do interacionismo social, que se configura como um movimento não constituído formalmente, mas que surge de uma orientação epistemológica geral, e se ocupa fundamentalmente em mostrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento da atividade discursiva no desenvolvimento humano, observados no esquema da arquitetura textual, pois “a linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é da ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 2012, p. 34).

Podemos destacar nesta teoria as contribuições das ciências humanas na resolução de problemas no âmbito da aprendizagem, rompendo com os limites entre as fronteiras do conhecimento, uma vez que envolve de maneira interdependente, estudos de ordem fisiológicas, sociais, cognitivas, culturais, linguísticas e históricas, agregando-se e reconstruindo-se mutuamente. As abordagens do estudo de Bronckart investigam os pressupostos com base em dois elementos principais: de um lado a psicologia da linguagem, com sua influência no que se refere às unidades linguísticas como condutas humanas, com foco na aquisição e no funcionamento; e de outro lado, o interacionismo social, entendendo as

condutas humanas como ações significativas, situadas, das quais as propriedades estruturais e funcionais são produtos da socialização. Dessa forma, para o autor,

O homem é, efetivamente um organismo vivo, dotado de propriedades biológicas e que tem comportamentos; mas é também um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as idéias, os projetos e os sentimentos traduzem. A psicologia tem como tarefa específica descrever e explicar essas duas ordens de fenômenos, assim como suas modalidades de articulação, com um procedimento metodológico unificado. (BRONCKART, 2012, p. 24)

Mas além de descrever e explicar a língua, a preocupação passa a ser também com o lugar do outro no processo de interação e o papel da linguagem no processo de construção do sujeito nas diferentes atividades sociais. Assim, segundo o autor,

... a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolvem formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. A seguir, desenvolve uma análise aprofundada das características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, assim como dessas formas de interação semiótica. (BRONCKART, 2012, p. 22)

Entre os elementos que constituem a abordagem do ISD, podemos destacar: *atividade e ação* e suas relações com a linguagem. Segundo Bronckart (2012), a noção de *atividade*, inspirada por Léontiev, diz respeito às organizações de funcionamento comportamental dos organismos vivos. É por meio dessas organizações que eles têm acesso ao meio ambiente, podendo ainda, construir elementos de representação interna sobre esse mesmo ambiente. Na espécie humana, a noção de atividade remete para as dimensões sociológica e histórica de suas condutas, em que a presença da linguagem como um meio particular de comunicação torna mais complexa as formas de atividade. A noção de *ação* está centrada nas dimensões psicológicas, envolvendo as capacidades mentais e comportamentais atestados por elas, que segundo o autor, com base em Weber, diz respeito a uma conduta ou comportamento significativamente orientado e integrado socialmente. Pode definir-se tanto como parte da atividade social referente a um ser humano particular, quanto a um conjunto das construções representativas desse ser humano sobre sua participação na atividade, caracterizando-se como um agente, que atua conscientemente a respeito de seu fazer e de suas capacidades de fazer.

Quando as propriedades psíquicas são relacionadas com as comportamentais, considerando a concatenação dos fenômenos que envolvem um ser humano, constitui-se aí uma ação. Dessa forma,

[...] do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada, sob o mesmo modo, como **ação de linguagem**, imputável a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular. (BRONCKART, 2012, p. 39)

A abordagem do ISD (BRONCKART, 2012, p. 30-31) defende “que é a atividade nas formas sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidades psicológicas)”, e traz a linguagem para o primeiro plano de suas pesquisas, ou seja, postula que “uma psicologia interacionista, portanto, deve primeiro integrar a dimensão discursiva da linguagem”, ampliando as relações existentes sincronicamente entre as ações humanas em geral e as ações semiotizadas (ou ações de linguagem). Para o autor, o projeto do interacionismo sociodiscursivo visa que a psicologia considere “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas”.

Cristovão e Nascimento (2005) discutem sobre as contribuições do ISD proposto por Bronckart, no que se refere à transposição de gêneros textuais para seu uso em sala de aula, considerando uma abordagem que desloca o foco da cognição individual e direciona para a interação verbal, a partir de pesquisas teóricas e metodológicas sobre a leitura e a produção textual.



Ao tratar dos Gêneros Textuais e Ensino, as autoras refletem acerca da “descrição das características do funcionamento da linguagem em gêneros e suas variantes para eleger conteúdos e capacidades de linguagem que podem ser desenvolvidas em aulas de línguas”, e também sobre a importância de “discutir a proposta do ISD no que tange à concepção de ensino de expressão escrita” (p. 36). Para isso, corroboram das propostas de Bronckart, que tratam a linguagem como um instrumento semiótico, que é parte integrante da conduta social humana e de suas capacidades conscientes. Sendo assim, as ações de linguagem resultam tanto da atividade social coletiva quanto do produto da apropriação individual.

Observando o *contexto social* em que se inserem as ações de linguagem é possível examinar as capacidades que tais ações colocam em funcionamento e, conseqüentemente, as condições em que elas se apresentam. Nesse sentido, no que se refere à concretização das ações de linguagem por meio dos textos, a proposta do ISD é que as ações de linguagem sejam analisadas em sua relação com o mundo social e com a intertextualidade (condições externas),

e só depois seja feita a análise da arquitetura interna dos textos e do papel que os elementos da língua desempenham aí. Dessa forma, apresenta-se uma abordagem na qual a perspectiva cognitiva passe a ser a interação social.

Segundo as autoras, Bronckart cria um modelo de materialização da linguagem, considerando os “esquemas representativos”, que diz respeito à interação com o contexto físico e social, e também os “esquemas comunicativos”, que diz respeito à interação verbal, apresentados em um “modelo psicológico” da aprendizagem das línguas. Nesse modelo, três conjuntos de parâmetros contextuais de influência sobre os textos se diferem: o da interação, o do ato material de enunciação e o do contexto referencial. Assim, as autoras reproduzem o modelo descrito por Bronckart, e que apresentaremos da seguinte forma:

Quadro 1 - A linguagem materializada em textos orais ou escritos

NÍVEL SOCIOLÓGICO			
Operações de contextualização incidindo sobre os parâmetros contextuais (Físico e Sócio-subjetivo)	Parâmetros contextuais da atividade de linguagem:		
	*Referentes à interação social em curso:	*Referentes ao ato material de enunciação:	*Referentes ao conteúdo referencial disponível na memória dos agentes:
	- lugar social do agente; -finalidade da atividade; -Relações entre parceiros da interação.	- o locutor, os interlocutores; - o momento; - o lugar.	- macroestruturas semântica: temas
 Constituição de uma base de orientação para a adoção de um modelo de gênero pertinente para a situação de ação			
NÍVEL PSICOLÓGICO			
Operações de Textualização (Gestão/Linearização)	Operações de cálculo sobre os valores contextuais:		
	*De ancoragem textual	*De planificação de modelo de linguagem	*De estratégia linguísticas e discursivas
	- da situação da ancoragem enunciativa; - da referencialidade da ancoragem enunciativa.	- tipos de discurso; - tipos de sequências.	- conexão; - coesão; - vozes e modalização
 Produto final: TEXTO			

Fonte: Adaptado de Cristovão e Nascimento (2005, p. 39-40)

O quadro representativo acima, de acordo com Cristovão e Nascimento (2005), permite-nos observar e melhor compreender a trajetória que envolve as ações de linguagem para a

produção de um texto (oral ou escrito). A ação humana é definida primariamente em um *nível sociológico*, em que uma atividade de linguagem é definida pelo enfoque dado a uma situação social de produção, sendo essa situação a base de orientação para a ação de linguagem que se materializa na produção textual, traduzindo nessa operação, as escolhas de unidades semânticas e sintáticas da língua, e que constituem as “marcas” da construção do enunciador. No nível psicológico, a ação de linguagem considera o contexto de produção e de conteúdo temático na mobilização da ação verbal pelo agente produtor. Essas operações psicológicas permitem, a partir de operações de cálculo no que se refere aos valores contextuais, determinar as formas de *gestão do texto* e sua *linearização*, que exporemos da seguinte maneira:

Quadro 2 - Operações de Cálculo de valores contextuais

SUBCONJUNTOS DE OPERAÇÕES DE CÁLCULO SOBRE OS VALORES CONTEXTUAIS	
De ancoragem textual (conjunta/ disjunta) (implícada/autônoma)	Fundam os três tipos de discurso: -Discurso em situação; -Discurso teórico; -Discurso de narração
De planejamento da macro-estrutura semântica do texto (Organização textual)	- Sequencialização dos conteúdos - Estruturação discursiva adequada ao modelo de linguagem
De constituição de estratégias linguísticas e discursivas	- para marcação das fases do plano do texto; - para coesão e modalização dos enunciados.

Fonte: Adaptado de Cristovão e Nascimento (2005, p. 42)

Dessa forma, é possível depreender que entre ação e texto deve haver uma mediação, em que o texto é o mediador da ação,

“É um processo dialético que envolve as representações do agente produtor sobre seu contexto de ação e seu conhecimento sobre o gênero e sobre a língua, materializados em um texto empírico que apresentará as características do gênero (estilo do gênero, cf. Bakhtin, 1972) e as características singulares (estilo do autor) – fruto das decisões do agente produtor, de acordo com representações internalizadas sobre a situação de ação de linguagem em que se encontra.” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 42)

Dessa forma, os elementos que compõem o texto são concebidos como marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas, e as construções

resultantes das escolhas efetuadas pelo agente produtor sobre os parâmetros contextuais, devem ser estudadas tanto pelos linguistas e psicólogos da linguagem quanto por professores de línguas. Assim, “o texto é considerado uma “unidade comunicativa” porque é determinado pela atividade que o engendra, e não pelas unidades linguísticas que o constituem”, sendo o seu agente produtor capaz de mobilizar reflexivamente elementos de funcionamento, como “as formas composicionais, a expressividade, as escolhas dos recursos lexicais e semânticos dos enunciados determinados pela interação e pela enunciação, em uma abordagem que abrange as diferentes situações de produção de textos, incluindo-se a situação escolar” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 44), levando o agente a aderir e adaptar um gênero durante esse processo. Esse movimento de adoção e adequação se faz em meio a quatro aspectos de mediação, que as autoras descrevem com base em Bronckart (1996) e que apresentamos assim:

Quadro 3 - Aspectos de mediação

ASPECTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DE MEDIAÇÃO PELOS GÊNEROS			
1) Adaptação a uma situação tendo em vista as coerções linguísticas e as indexações sociais que o gênero trás consigo	2)Mediação pelos signos linguísticos	3)Mediação pelos tipos de discurso	4)Mediação pelos mecanismos de textualização

Fonte: Adaptado de Cristovão e Nascimento (2005, p. 44)

Nesse sentido, esses aspectos abordam as capacidades reflexivas do agente produtor, permitindo uma análise das ações em contextos sociais com atividades reais de funcionamento. Assim,

Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o ISD pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, o que implica o despertar da consciência prática partindo de situações concretas. Isso significa desenvolver as capacidades reflexivas de nossos alunos sobre as coerções e restrições que atuam nos pré-construtos sociais – entre os quais estão os gêneros textuais. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 45)

Diante de todo o exposto, fica evidente que um ensino de língua focado nas capacidades reflexivas dos sujeitos e que visa um trabalho formativo da consciência prática desses sujeitos, pode desenvolver suas competências discursivas, possibilitando melhor integração e cidadania nas diversas situações sociais vivenciadas por eles. Ao falar de vivência de situações sociais,

cabe referir-nos aos eventos de letramento, nos quais um grande número de diferentes habilidades, aplicadas a um vasto conjunto de materiais de leitura e gêneros de escrita, refere-se a uma variedade de usos da leitura e da escrita, praticadas em contextos sociais diferentes.

2 LETRAMENTO

O termo é entendido como o estado ou condição que um indivíduo ou grupo adquire ao apropriar-se da leitura e da escrita, usando-as em respostas às demandas sociais, sendo capazes de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual. Kleimam (1995) visualiza o letramento como práticas de uso da escrita através dos eventos socioculturais, considerando o contexto em que foram adquiridos. Para Soares (1998), o letramento vai além das próprias práticas de leitura e escrita; além dos eventos relacionados a essas práticas; além do impacto ou consequências dessas práticas sobre a sociedade; além da formação de cidadãos funcionalmente letrados. Pode ser entendido então, segundo Bezerra (2010, p.42) “como as inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos. Os estudos sobre o letramento investigam as práticas sociais que envolvem a escrita, seus usos, funções e efeitos sobre o indivíduo e a sociedade como um todo”.

Por estar intrinsecamente ligado às práticas sociais de leitura e escrita, o conceito de letramento passa a ser plural, uma vez que são inúmeros os eventos em que os sujeitos se deparam com atividades relacionadas a essas práticas no seu dia a dia. Deixa de ser visto apenas como modelo autônomo, que valoriza unicamente o processo de escolarização da leitura e da escrita, e passa a ser visto como prática em qualquer situação de comunicação, ou seja, tanto dentro como fora da escola. Para compreendermos a pluralidade do termo, Oliveira (2010) nos mostra o letramento em diferentes naturezas no contexto social, pois é necessário enxergá-lo como algo complexo, uma vez que são múltiplas as formas de linguagem a qual nos deparamos todos os dias, bem como os diferentes usos que fazemos dela. Dessa forma, para a autora,

Não há dúvida de que as práticas de letramento que ocorrem nos variados contextos – casa, escola, igreja, rua, lojas, empresas, órgão oficiais, dentre outros- atendem a funções e propósitos diferentes. Um bilhete que circula no ambiente familiar não apresenta as mesmas características de outro que é produzido, por exemplo, num local de trabalho, ou mesmo na escola. ‘O que’ se lê e o ‘como’ se lê são fortemente determinados pelo ‘lugar’ de onde lemos. (OLIVEIRA, 2010, p. 330)

Cabe enfatizar que vivemos em uma sociedade completamente textualizada. A todo o momento nos deparamos com textos orais e escritos. Leitura e escrita fazem parte do universo dos sujeitos, sejam eles escolarizados ou não, alfabetizados ou não. Compreender que o letramento é mediado por textos implica na conscientização de que o uso que cada sujeito faz desses textos em suas atividades práticas precisam fazer sentido para os mesmos. Dessa forma, é importante saber consumir os textos que se distribuem nos diferentes contextos sociais, isto é, saber usá-los de acordo com suas funções em conformidade com as necessidades de cada indivíduo, e também saber produzi-los com o mesmo objetivo de atender a diferentes necessidades, que significa, além de termos acesso às práticas comunicativas, nos tornar capazes de assumir uma forma de poder.

Os estudos sobre os letramentos se revelam de maneira relevante como meios para uma caminhada onde o ensino escolar possa considerar o sujeito como um todo, capaz de se autoafirmar dentro de uma diversidade de atividades que envolvem o individual e o social. Diante disso, nos parece interessante direcionarmos nosso olhar para o trabalho com a linguagem dentro da perspectiva da Linguística Aplicada (LA).

Santos e Paz (2014), baseadas em Moita Lopes (2009), enfatizam que os estudos nessa área da Linguística Aplicada surgiram em 1940 tendo como objetivo desenvolver materiais para o ensino de línguas durante a segunda Guerra Mundial, tendo na linguagem, como prática social no contexto de aprendizagem da língua materna ou de outra língua, o seu objeto de estudo. Tem sua área de concentração na resolução de problemas dos usos que se fazem da linguagem não apenas dentro da escola, mas também fora dela, pois entende que deve ir além do estudo e ensino de línguas, e sim, observar os problemas que decorrem das práticas situadas na ação e no estudo dos sujeitos em diferentes áreas do conhecimento. Os estudos sobre letramentos estão muito bem relacionados com os estudos da LA, visto que ambos preocupam-se com a linguagem e apontam para uma concepção que se preocupa com: o quê, como, quando e por que ler e escrever. Segundo Santos e Paz,

[...] os caminhos da LA são cada vez mais promissores nos estudos da linguagem, na medida em que vem observando o quanto cresceu desde a sua efetivação e também a sua abrangência não apenas nos contextos escolares, mas em outras áreas que envolvem e/ou estudam a linguagem. (SANTOS e PAZ, 2014, p. 3952)

Nesse sentido, podemos compreender que a linguística deixa de se prender apenas às descrições das línguas maternas e passa a preocupar-se também com as diferentes maneiras de manifestação da língua por meio da linguagem e suas aplicações nas relações sociais diárias. E

é nesse contexto que passamos agora a discutir sobre o letramento escolar observados no âmbito da Linguística aplicada.

O letramento escolar se configura como o conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita que a comunidade escolar realiza, e se constitui como parte essencial para dar sentido às situações de ensino e de aprendizagem, tanto no que diz respeito à interação dos participantes como em relação aos processos e estratégias do ensino e da aprendizagem. No entanto, o letramento escolar não deve ser visto dissociado dos demais letramentos, visto que as práticas realizadas na escola estão permeadas pelas experiências de práticas sociais diárias, vivenciadas em diferentes situações e espaços de interação. Porém, o que muitas vezes ocorre é que em vez de compreendermos os diferentes letramentos dos quais nossos alunos têm acesso e considerarmos cada um dentro do processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem, acabamos por valorizar apenas o letramento escolar, contribuindo, conseqüentemente para a escolarização dos letramentos. A esse respeito, Street (2014) faz considerações, com base em um estudo de caso em salas de aula e comunidades particulares nos Estados Unidos e a relação com debates sobre “letramento cultural” (Hirsch, 1987), sobre a maneira como os letramentos são tratados dentro e fora do contexto escolar.

Street (2014), após discorrer sobre a natureza ideológica e cultural das práticas de letramento, considerando sua multiplicidade, questiona o fato de uma variedade particular vim a ser considerada como letramento “padrão”, apontando para a escolarização do letramento. De acordo com Street, cabe questionar:

Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local de trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também para marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? (STREET, 2014, p. 121)

Nesse sentido, discute sobre as maneiras como as concepções dominantes de letramento são construídas e reproduzidas, em casa e na escola, de forma a marginalizar e controlar os aspectos fundamentais tanto da linguagem quanto do pensamento, e sugere que isso se dá através do que ele chama de “pedagogização” do letramento, em que a pedagogia assume “o caráter de uma força ideológica que controla as relações sociais em geral e, em particular, as concepções de leitura e escrita.” (STREET, 2014, p. 122)

O autor chama atenção ao fato de que apesar de haver inúmeras situações de práticas de letramentos fora da escola e, portanto, também fora do âmbito pedagógico, o letramento é tão

atrelado a esses espaços, de tal forma que dificilmente conseguimos enxergá-los de certa maneira desassociados, levando em consideração que grande parte das práticas letradas das quais participamos estão centradas em outras instituições sociais, que não a escola. Nesse contexto, Street (2014) desenvolve sua pesquisa considerando alguns aspectos como: letramento sem escolarização, letramento na comunidade e na escola e processos de pedagogização. Conclui a respeito das análises desses aspectos o reconhecimento de que os conceitos de letramento derivam muito mais de padrões culturais e ideológicos mais amplos, que da escola em si mesma. Dessa forma, segundo Street

Dentro da escola, a associação da aquisição do letramento com o desenvolvimento pela criança de identidades e posições sociais específicas; o privilegiamento da língua escrita sobre a oral; a interpretação da consciência “metalinguística” em termos de práticas letradas específicas e terminologia gramatical; e a neutralização e objetificação da língua disfarçam seu caráter social e ideológico – tudo isso tem de ser entendido como processos essencialmente *sociais*: eles contribuem para a construção de um tipo particular de cidadão, um tipo particular de identidade e um conceito particular de nação. (STREET, 2014, p. 144)

A escola precisa deixar de ser vista como o único espaço de aquisição do saber, do conhecimento valorizado. Precisa, pelo contrário, valorizar a aquisição do conhecimento por meio dos diferentes eventos e práticas de letramento, utilizando esse conhecimento para ensinar o conhecimento institucional, que também é importante no contexto geral da vida em sociedade. O centro da questão do letramento consiste no fato de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas em determinado contexto social. Sendo uma prática social e não apenas uma habilidade técnica, o letramento tem a ver com concepções de conhecimento, de identidade e de ser, que envolve não apenas o contexto educacional, mas outros contextos sociais. Assim, estabelece relações entre as diferentes práticas de alfabetismo e as estruturas de poder, em que as práticas de leitura e escrita estão direta ou indiretamente envolvidas.

2.1 LETRAMENTO LITERÁRIO

Entre tantos letramentos, é relevante destacar aqui o Letramento Literário. Segundo Cosson (2009), esse letramento se processa por meio dos textos literários, compreendendo além da dimensão diferenciada do uso social da escrita, uma forma de assegurar efetivamente seu domínio mais especificamente. Por meio do letramento literário somos capazes de formar uma

comunidade de leitores que tem condições de reconhecer os laços que nos unem no tempo e no espaço, pois nos fornece uma maneira própria de ver e viver o mundo. E esse processo pode ocorrer tanto dentro quanto fora da escola.

Segundo o autor, somos formados pela soma de vários corpos: corpo físico, corpo sentimento, profissional, imaginário, corpo linguagem, e etc. A nossa essência se dá justamente pela mistura desses corpos, pela maneira que os exercitamos. Dentro desse processo, o corpo linguagem funciona de maneira especial, pois o mundo se constitui pela linguagem que o expressa. É na literatura que o corpo linguagem, conseqüentemente formado pelo corpo palavra, o corpo escrita, etc., encontra seu mais perfeito exercício.

A literatura, segundo o autor, “é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade.” (Cosson, 2009, p. 17). E isso envolve tanto a leitura quanto a escrita, ou seja, a prática da literatura quer pela leitura ou pela escritura é constituída essencialmente por explorar as potencialidades da linguagem. A literatura então é justamente “o dizer o mundo”, por meio de sua (re) construção pela força da palavra, o qual se revela uma prática fundamental para que o sujeito da escrita se constitua. No entanto, esse caráter humanizador da literatura tem se perdido à medida que se passa a vê-la e realizá-la cada vez mais de forma escolarizada e negativa do seu poder de humanização.

Não estamos dizendo que a literatura não possa ou não deva fazer parte da escola, pelo contrário, ela pode e deve. O que precisa ser levado em conta é a maneira como isso tem acontecido em nossas escolas. Sendo o letramento literário uma prática social é, portanto, uma responsabilidade da escola, que deve tratar a literatura sem descaracterizá-la, negando muito mais do que confirmando seu poder humanizador.

Trazendo o letramento literário para dentro do âmbito escolar, é preciso observar a maneira como tem sido o trabalho envolvendo a literatura nas salas de aula. O autor nos chama a atenção sobre a diferença entre a visão de letramento literário através de “aulas essencialmente informativas nas quais abundam dados sobre autores, características de escolas e obras, em uma organização tão impecável quanto incompreensível” (p. 22) e uma visão de que “a literatura é um locus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada” (p. 26,27). A literatura como locus de conhecimento vê a leitura, em parte, como um ato solitário, no sentido de que cada um lê apenas com seus próprios olhos, mas que em contrapartida, a interpretação é um ato solidário, pois além do ato individual dos olhos, a leitura implica a troca de sentidos, tanto entre o escritor e o leitor, quanto entre a sociedade na qual

estão inseridos, uma vez que os sentidos resultam do compartilhamento de visões de mundo entre os sujeitos no tempo e no espaço.

A leitura literária, então, precisa ser bem ensinada para não trazer consequências desastrosas ao processo de aprendizagem da literatura como um todo e conseqüentemente ao desenvolvimento do letramento literário. A análise literária, por exemplo, quando bem realizada, utiliza a literatura como um processo de comunicação, uma vez que exige do leitor uma leitura que demanda respostas, que o incentiva a penetrar na obra de maneiras diferentes, para explorá-la em aspectos variados, diferentemente do que acontece quando a aula de literatura e a leitura literária se resumem apenas ao preenchimento de fichas meramente classificatórias quanto às obras em estudo. Assim,

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2009. P. 30)

Trazendo o olhar para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita, é válido dialogarmos um pouco sobre alguns aspectos ligados a esse processo, entre eles: conhecimento prévio, objetivos e expectativas de leitura, estratégias e habilidades de leitura escrita com instrumento de ação, linguagem como ferramenta de mediação na produção escrita, entre outros.

3 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA

O ensino de leitura como um processo que leve em conta os aspectos cognitivos da compreensão e leitura de textos é de fundamental importância para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem no espaço escolar. A leitura é uma forma eficaz de entendimento do mundo, e a escrita se constitui um fator de interação entre os sujeitos. Nesse sentido, focamos nosso olhar nas abordagens de Kleiman (1999 e 2002) e Koch (2013) a esse respeito. Segundo Kleiman (1999), a compreensão de um texto se caracteriza pela utilização do conhecimento prévio do leitor, ou seja, no momento da leitura ele utiliza diferentes conhecimentos, já adquiridos ao longo da vida, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo, que se integram entre si e se mostram de maneira interativa. Dessa forma, a autora aponta que:

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente. (KLEIMAN, 1999, p. 25)

Considerando que a leitura precisa garantir a compreensão do texto, importa também que haja nesse processo duas atividades relevantes, que é o estabelecimento de objetivos e de expectativas de leitura. No entanto, essas atividades são de natureza metacognitivas e requer, sobre o próprio conhecimento, reflexão e controle. Assim, é necessário buscar e recriar o sentido do texto, a procura de coerência, através do estabelecimento de objetivos e propósitos claros no momento da leitura, o que muitas vezes não é orientado no ensino e nas práticas de leitura no espaço escolar. Sobre as atividades de leitura, na maioria das vezes, de acordo com Kleiman,

[...] o contexto escolar não oferece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas. (KLEIMAN, 1999, p. 30)

O aluno precisa ter um objetivo com a leitura, e ao mesmo tempo se utilizar de estratégias para alcançá-lo. Entende-se também que quando a leitura está orientada por objetivos específicos, isso possibilita outro aspecto importante no processo da leitura que é a formulação de hipóteses. Para Kleiman (1999), essas hipóteses levantadas pelo leitor contribuem para que seja possível, por exemplo, “[...] o reconhecimento global e instantâneo de palavras e frases relacionadas ao tópico, bem como inferências sobre palavras não percebidas durante o movimento do olho durante a leitura [...]” (p.36), que por sua vez, são essenciais para a compreensão. Assim, ela nos diz que,

Uma vez que o leitor conseguir formular hipóteses de leitura independentemente, utilizando tanto seu conhecimento prévio como os elementos formais mais visíveis e de alto grau de informatividade, como título, subtítulo, datas, fontes, ilustrações, a leitura passará a ter esse caráter de verificação de hipóteses, para a confirmação ou refutação e revisão, [...] (KLEIMAN, 1999, p 43)

Ainda sobre o ensino de leitura, Kleiman (2002) reforça a discussão a respeito da importância de trabalhar a leitura na sala de aula de maneira que possibilite ao aluno o desenvolvimento da compreensão daquilo que lê. Sobre isso, a partir de oficinas de leitura realizadas pela autora e alguns professores de um grupo de estudos, aborda sobre essa experiência com os alunos, considerando alguns aspectos fundamentais nesse processo.

Segundo Kleiman (2002), o professor deve propor atividades orientadas de leitura, gradativamente mais complexas, porém passíveis de serem realizadas pelos alunos, proporcionando a formação de um leitor também gradativamente independente. A interação dos sujeitos envolvidos nesse processo contribui para o desenvolvimento da aprendizagem. E para que a interação aconteça, precisam conhecer claramente o contexto da aprendizagem, ou seja, o objetivo da tarefa e importância de realizá-la. Nesse sentido, a autora nos apresenta um ensino de leitura que compreende tanto o ensino de estratégias de leitura (que são classificadas como estratégias cognitivas e metacognitivas), como o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2002, p. 49)

As estratégias cognitivas são entendidas como as operações que o leitor faz de maneira inconsciente, e que ocorre dependendo de uma necessidade momentânea, realizadas para atingir algum objetivo de leitura. O conhecimento usado para a realização das estratégias cognitivas baseia-se no conhecimento internalizado que temos, por sermos falantes da língua, das categorias gramaticais, por isso, são de caráter implícito, e não reflexivo. As estratégias metalinguísticas se configuram nas operações conscientes que o leitor realiza, como por exemplo, autoavaliar sua compreensão e determinar um objetivo para a leitura, de maneira que ao realizá-las saberá dizer quando não está entendendo e para quem está lendo.

No que se refere às habilidades linguísticas, classificam-se como capacidades específicas que compreendem a competência textual. Sobre isso, Kleiman conceitua:

Tais habilidades vão desde a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras, até a capacidade de usar o vocabulário para perceber estruturas textuais, atitudes e intenções. (...) O ensino dessas habilidades envolveria fazer um trabalho com o texto que visasse, por um lado, desenvolver a capacidade do aluno para usar seu conhecimento gramatical implícito (morfofossintático e semântico), e, por outro lado, a sua capacidade de identificar palavras mediante reconhecimento visual instantâneo. (KLEIMAN, 2002, p. 66)

Corroborando com Kleiman, fundamentada em uma concepção sociocognitiva-interacional de língua que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação, Koch (2013) compreende o texto como lugar de interação, sendo, portanto, necessário que o leitor observe as “sinalizações textuais” deixadas pelo autor e, associando-as aos seus conhecimentos durante o processo de leitura, assuma diante do texto uma atitude “responsiva ativa”, ou seja, concordando ou discordando com as ideias do autor, completando-as ou até mesmo adaptando-as e etc. Assim, em uma atividade de leitura, o leitor precisa relacionar os conhecimentos anteriormente adquiridos com as novas informações existentes no texto, e a partir daí fazer inferências, comparações, formular perguntas relacionadas com o conteúdo apresentado, considerando assim suas experiências e seus conhecimentos, pois “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.” (KOCH, 2013, p 11).

No processo de leitura, o leitor deve realizar um trabalho ativo tanto de interpretação como de compreensão do texto, partindo de seus objetivos e considerando seu conhecimento sobre vários aspectos referentes ao texto, pois não se trata apenas de extrair informações contidas nele, num processo de crescente decodificação dos signos linguísticos, mas sim, um trabalho que envolve, como já foi dito, estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação, etc.

Como se pode ver, o movimento que se faz com os conhecimentos é fundamental para desenvolver a aprendizagem, e por esse motivo devem ser ensinados aos alunos para que possam construir relações de entendimento e conseqüentemente a compreensão textual. O ensino de leitura observado dentro da perspectiva apresentada, leva em conta os saberes adquiridos nas diversas práticas de letramento pelas quais os alunos passam todos os dias, de forma que ao perceberem que muito do que vivenciam em suas relações diárias pode ser utilizado no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, isso fará sentido para eles e conseqüentemente o interesse de apropriar-se cada vez mais do saber institucional se dará de

forma cada vez mais crescente, deixando de ser visto apenas como uma obrigação e passando a ser visto como algo significativo e necessário.

A deficiência na aquisição da linguagem escrita implica, conseqüentemente, problemas na produção escrita de textos bem como na leitura de modo geral. Esse aspecto reflete diretamente na capacidade do aluno de interpretar e compreender textos. E isso se dá não apenas nas “aulas de português”, como também nas demais disciplinas do componente curricular, no entanto, o problema exige do professor de língua portuguesa, um trabalho mais elaborado, ou seja, uma intervenção didático-pedagógica que efetivamente contribua com o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o problema afeta o aproveitamento dos alunos como um todo.

A escrita é parte integrante do nosso cotidiano e pode, por um lado, tornar-se tão familiar a ponto do seu uso passar despercebido para alguns e, por outro lado, um obstáculo para outros em uma atividade da rotina diária, como por exemplo, fazer uma lista de compras de supermercado. No entanto, segundo Cristovão e Nascimento (2005), a escrita deve ser compreendida como um instrumento de ação, que tem a linguagem como ferramenta de mediação que se constitui sócio-ideologicamente, e que nos permite expressar diferentes modos de pensar o mundo e de nos relacionarmos com as pessoas e com o conhecimento. Para ela, “a produção escrita de forma criativa e original é fundamental para nossas atividades de expressão e de construção do conhecimento. Conhecimento é produto da ação, é construído na ação.” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 46)

Para as autoras, o trabalho com as práticas sociais de linguagem de leitura e produção escrita nas aulas de línguas, tanto materna quanto estrangeira, merece um redimensionamento voltado para as questões de interpretação e compreensão, reprodução e criação. Vale observar a distinção entre a interpretação e a compreensão, em que “interpretar é atribuir, explicar sentido, ao passo que compreender é saber como produzir sentido, é perceber as intenções.” (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 46). Elas ainda esclarecem que para esse processo de interpretação e compreensão é necessário acionarmos outros discursos, ou seja, ir em busca de outras vozes, de outros textos, em que diferentes posições ideológicas são mobilizadas e nos é permitido tomar conhecimento de diferentes gêneros textuais. Defendem que é papel da escola enquanto espaço oficial de intervenção assumir-se efetivamente como tal, proporcionando aos alunos condições de domínio do funcionamento textual para que se garanta sua inserção social.

A tese subjacente ao conceito de gêneros textuais e ensino é a de que o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto

pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos. (CRISTOVÃO e NASCIMENTO, 2005, p. 47)

Para um trabalho que possibilite oportunidades de aprendizagem, o professor deve estar atento a alguns aspectos, que as autoras enfatizam, com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (1998). São eles:

Quadro 4 - Dimensões dos gêneros

DIMENSÕES ENVOLVIDAS NA APRENDIZAGEM DE GÊNEROS	
Dimensão psicológica	Diz respeito às motivações e a afetividade dos alunos
Dimensão cognitiva	Diz respeito à complexidade do tema
Dimensão Social	Diz respeito ao projeto político-pedagógico da escola e ao projeto de classe
Dimensão Didática	Diz respeito aos conteúdos apreensíveis

Fonte: Adaptado de Cristovão e Nascimento (2005, p. 49)

Desenvolver, portanto, um trabalho voltado para o ensino da leitura e compreensão textual que faça sentido para os alunos é uma proposta para que possam apropriar-se do conhecimento. À medida que conhecemos e dominamos os gêneros do discurso, exercemos as práticas sociais de leitura e escrita, e desse modo, somos capazes de ativar nosso conhecimento textual e de mundo de forma mais dinâmica e efetiva.

Assim, reconhecemos que os procedimentos de ensino de leitura pautados no ensino de estratégias de leitura e de habilidades linguísticas devem ser adotados em nossas salas de aula, contribuindo para um ensino que faça sentido para os alunos, ressaltando que isso contribuirá não apenas no desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas, atingindo assim o processo educacional de maneira ampla.

3.1 ENSINO DE LEITURA E ESCRITA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA

Considerando que a discussão sobre a leitura passa pelo âmbito político, educacional, cultural e social, consideremos também que a escola é o espaço onde a discussão sobre a leitura prevalece, bem como sobre as práticas leitoras. Isto coloca os professores como protagonistas desta história, participantes no processo de formação de leitores. Discutir a leitura consiste, sobretudo, em perguntar-se sobre as condições e possibilidades desta e dos efeitos e potencialidades que ela pode produzir no sujeito leitor.

Direcionando o olhar para a maneira como o estudo da língua portuguesa de fato acontece, segundo Antunes (2003), podemos observar que ainda persiste uma prática pedagógica reducionista do estudo da palavra e da frase de forma descontextualizadas. Tal prática não amplia os objetivos de compreensão da linguagem como ação e interação sociais. E apesar de diferentes ações para uma reorientação dessa prática, as experiências ainda não conseguiram sair do campo de iniciativas e se firmarem de forma motivadora e fundamentada, tendo como consequência o insucesso escolar, inicialmente com a apresentação de dificuldade com a língua portuguesa, por parte do aluno, passando pela aversão às aulas de português, culminando tanto na repetência como na evasão escolar, uma vez que esse aluno sente dificuldades não apenas nesta disciplina, mas também em todas as demais.

No entanto, não podemos esquecer que há também interferências externas à escola. As condições gerais de vida da comunidade na qual o aluno está inserido, inevitavelmente vão refletir na escola, bem como, da mesma forma, de acordo com fatores internos à escola, naturalmente, a qualidade e a relevância dos resultados a serem alcançados serão condicionados, ou seja, temos aí uma via de mão dupla.

Tomando como base alguns empreendimentos por parte de instituições governamentais, com o intuito de se estabelecerem instituições de ensino mais formadoras e eficientes, que tenta considerar tanto o trabalho na área de formação e capacitação de professores quanto no que diz respeito às avaliações, podemos observar o trabalho que envolve sistemas como PCNs, o SAEB, o PNLD, entre outros. Com uma visão mais inovadora, esses sistemas tem tentado desenvolver ações em torno de aspectos como: o *uso* da língua oral e escrita e a *reflexão* sobre o mesmo; a utilização dos chamados *descritores*, que privilegiam um conjunto de habilidades e competências em compreensão, não se apegando a definições e classificações gramaticais; e, atividades pedagógicas voltadas para a dimensão da textualidade, envolvendo questões de competências textuais, através do livro didático.

Apesar disso, o que vemos de forma mais evidente nas salas de aula ainda são determinadas práticas que não contribuem de forma significativa para o desenvolvimento educacional dos alunos, como podemos observar a seguir.

3.1.1 Refletindo sobre a escrita:

Na maioria das vezes, no que se refere ao trabalho envolvendo a escrita, as atividades acontecem de maneira que não valorizam a construção e testagem de hipóteses de representações gráficas por parte dos alunos, não considerando, portanto, a interferência do

próprio sujeito aprendiz, que poderia se mostrar de maneira decisiva no seu processo de aquisição da escrita. Dessa forma, a prática torna-se um procedimento mecânico e completamente à margem do processo, focando tão somente nas habilidades motoras de produção dos sinais gráficos da língua e na memorização de regras ortográficas, a partir da listagem de palavras soltas e da formação de frases, sem vínculos com o contexto comunicativo e, por isso, esvaziadas de sentido e intencionalidades no que se tem a dizer.

A prática da escrita dessa forma não apresenta função social, uma vez que não faz uso de nenhum valor de interação, pois, sendo apenas uma atividade de “exercitação” da escrita, não apresenta autoria e nem mesmo recepção da escrita realizada, e assim não se estabelece nenhuma relação entre a linguagem e os sujeitos sociais – o mundo, o autor e o leitor do texto. É comum, então, a prática da escrita através de exercícios de separação silábica, reconhecimento de encontros vocálicos e consonantais, entre outros, se mostrando um processo que favorece uma escrita improvisada e não revisada, ou seja, que acontece apenas para cumprir a tarefa de que a escrita seja realizada na escola, pouco ou nada importando “o quê e o como se diz”, e muito menos “para quem e para quê se diz”.

3.1.2 Refletindo sobre a leitura:

Em relação à leitura também não encontramos avanços significativos na maioria das práticas de ensino. Assim como no processo de aquisição da escrita, a aquisição da leitura ainda acontece de maneira mecânica e descontextualizada, onde no lugar do desenvolvimento das habilidades de dimensões na interatividade verbal, o que há é apenas a decodificação da escrita, sem que haja qualquer relação entre o leitor e o autor, e os demais elementos que compõem esse processo. Dessa forma, a atividade de leitura acontece sem que se tenha uma função e, por isso, sem interesse, visto que em nada se refere aos usos sociais que podemos e devemos fazer com e através da leitura.

Sendo assim, temos igualmente aqui uma prática reducionista, em que a atividade de leitura serve para treinamento, através da leitura em voz alta, por exemplo, para momentos avaliativos, em que se podem citar as “fichas de leitura”, os resumos, etc., entre outros exercícios que apenas usam a leitura para a interpretação superficial e explícita do texto, em nada contribuindo para que o aluno seja capaz de compreender a multiplicidade das funções sociais da leitura, uma vez que se faz de forma desvinculada da realidade imediata dos alunos, não havendo relação entre o que se lê na escola e o que se lê fora dela.

Um trabalho mais específico com a leitura, na qual ela realmente seja praticada demanda, no mínimo, tempo, conhecimento e dedicação. E a alegação que se tem, na tentativa de justificação, é que a escola não dispõe de tempo, não há espaço nas aulas de português (e da mesma forma nas outras disciplinas) para a prática de uma leitura de fruição, por prazer e distração, de interação, de compreensão das funções sociais da leitura. E se não dispõe de tempo, pouco importa se há o conhecimento adequado ou a dedicação necessária, pois na falta dele, não há o que se possa fazer, além de uma simples e reduzida prática desse processo tão rico e complexo.

No entanto, o tempo se estabelece de maneira oportuna quando o assunto é utilizar tanto a leitura quanto a escrita para trabalhar a gramática. E isso não seria problema, não fosse pelo fato que esse trabalho também se dá de forma restrita, ou seja, que se faz em função da língua em si, e não em função dos usos reais dessa mesma língua no processo de desenvolvimento da competência comunicativa a partir de seus usos no dia a dia. Importa dizer que a gramática pode e deve ser trabalhada nas aulas de português, desde que haja propósitos comunicativos pré-estabelecidos, ou seja, que fique claro para o aluno qual a importância, tanto no momento da escrita e da leitura, como também de suas interações comunicativas diárias na comunidade em geral, da diferença entre um elemento gramatical e outro. Isso significa que mais importa o sentido e a funcionalidade desse elemento dentro de um contexto comunicativo do que a sua nomenclatura e classificação.

Diante do exposto, para que a realidade posta seja reorientada é necessário um envolvimento mútuo carregado do desejo de mudança, implicando em ações que demandam propósitos determinados, dedicação e compromisso, além de tempo, entre outros, para que seja possível o desenvolvimento de uma ação maior, fundamentalmente planejada de forma participativa, isto é, envolvendo não apenas a escola em si (através principalmente dos professores – individual e/ou em grupo), como também as políticas públicas em todas as suas esferas. Dessa forma, supõe-se seja possível alcançar uma escola capaz de cumprir sua função primordial, que é realizar o “papel social de capacitação das pessoas para o exercício cada vez mais pleno e consciente de sua cidadania.” (ANTUNES, 2003, p.34). Soma-se a isso, uma reflexão crítica e criativa de toda a complexidade do processo pedagógico, que exige cuidado para que todas as ações sejam direcionadas para um denominador comum, ou seja, a ampliação das competências comunicativas e interacionais de todos os alunos.

De acordo com a autora, a situação exige uma mudança visível no perfil do professor, deixando de praticar atividades meramente repetitivas anualmente, e passando a incorporar a pesquisa, a crítica e a reflexão dos conteúdos a serem trabalhados. Assim, “o novo perfil do

professor é aquele do pesquisador, que, com seus alunos (e não, “para” eles), produz conhecimento, o descobre e o redescobre. Sempre.” (ANTUNES, 2003, p. 36). E esse novo perfil precisa estar sempre se atualizando, em função do permanente desafio de reorientar a prática do ensino de língua, de maneira a garantir o desenvolvimento adequado da educação escolar como processo social.

3.2 ENSINO DE PORTUGUÊS: TEORIA E PRÁTICA

Muitos professores, mesmo estudando as teorias que embasam uma abordagem mais funcional e comunicativa da língua, ainda sentem dificuldades de aplicar esse conhecimento teórico em suas aulas. Por outro lado, muitos outros não buscam referenciais teóricos para atualizarem sua prática, demonstrando resistência e desinteresse. No entanto, pode ser que um dos fatores para tal atitude seja a forma como tem se dado o contato com a teoria, que em alguns casos acontece de maneira a não contribuir para que a atividade pedagógica se torne mais significativa tanto para o próprio professor quanto para seus alunos, de forma mais criativa e produtiva. Segundo Antunes (2003), tanto a dificuldade de aplicar o conhecimento teórico quanto o desinteresse e resistência pelo mesmo está diretamente ligado (à postura dos) aos professores.

Mas o desinteresse pela teoria pode significar também uma incompreensão do que seja “teoria” e “prática”, de como uma e outra se interdependem ou se alimentam mutuamente. Como pode significar ainda uma certa acomodação dos professores, que passivamente, esperam que alguém venha dizer a eles o que fazer e como fazer, dispensando-os, assim, do trabalho constante de estudar, de “estar atentos”, de pesquisar, de avaliar, de criar, de inventar e reinventar sua prática, o que naturalmente supõe fundamentação teórica, ampla, consistente e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 40)

Isso significa dizer que cabe ao professor escolher com qual postura proceder, ou seja, se corre atrás das informações, de compreender a diferença entre a teoria e prática, e conseqüentemente de criar e recriar sua prática à medida que se atualiza, uma vez que para uma prática com resultados satisfatórios é necessário que a mesma esteja fundamentada numa base sólida, com princípios teóricos claros e objetivos acerca do funcionamento do fenômeno da linguagem em todas as suas especificidades.

A autora nos chama a atenção para duas grandes tendências referentes ao modo de percepção dos fatos da linguagem: a primeira, que tem como centro, a língua enquanto sistema em potencial; um conjunto abstrato de signos e de regras, não vinculado as suas condições de realização. E a segunda, que tem como centro, a língua enquanto atividade e interação, ou seja,

como atuação social em que a interação verbal de dois ou mais interlocutores viabiliza um *sistema-em-função*, considerando nessa atuação, suas circunstâncias concretas e diversificadas.

A segunda tendência teórica nos possibilita empreender que as línguas existem essencialmente para promover interação entre as pessoas e, portanto, que apenas com uma concepção interacionista, funcional e discursiva da linguagem, de forma efetivamente contextualizada, seja possível fundamentar um ensino da língua que seja ao mesmo tempo, individual e socialmente produtivo e eficiente.

3.2.1 Explorando a escrita

Nesse sentido, o ensino da escrita deve levar em conta que a escrita é uma atividade interativa, que requer o envolvimento de todos os participantes no processo, de maneira que o “ter o que dizer” é o ponto chave da questão. Isto significa que, ao escrever precisamos estar preocupados com “o que” e “para quem” vamos fazê-lo. Para isso, não nos pode faltar ideias, informações, que conseqüentemente fará com que “falem palavras” para dizer o que se quer e/ou precisa ser dito. Em outras palavras, precisamos ter um vasto repertório, não apenas de informações, mas também de sensações, um vocabulário ampliado, em que os horizontes sejam cada vez mais alargados. É importante lembrar que,

Embora o sujeito com quem interagimos pela escrita não esteja presente à circunstância da produção do texto, é inegável que tal sujeito existe e é imprescindível que ele seja levado em conta, em cada momento. Ou seja, a escrita, pelo fato de não requerer a presença simultânea dos interlocutores em interação, não deixa de ser um exercício da faculdade da linguagem. (ANTUNES, 2003, p. 46)

Dessa forma, precisamos sempre ter claro para quem vamos escrever. A escrita não pode ser uma atividade sem propósitos pré-estabelecidos. A tarefa de escrever sem saber previamente para quem, além de difícil, torna-se sem eficácia, pois falta referente, e por essa razão não há parâmetros para as escolhas “do que, do quanto e de que forma” dizer.

Assim, observemos então que a escrita passa por algumas dimensões que precisam estar claras. Sendo uma das modalidades de uso da língua, a escrita cumpre diferentes funções comunicativas, sejam elas de maior ou menor relevância para a vida em comunidade. Ela está presente nas diversas atividades diárias das pessoas: trabalho, família, escola, lazer, etc. Através dela podemos informar, advertir, descrever, opinar, avisar, documentar, explicar, entre tantas outras possibilidades. A escrita cumpre assim funções sociocomunicativas essenciais para a vida em sociedade.

Além da dimensão da funcionalidade da escrita, é relevante atentarmos também para a dimensão que diz respeito à sua forma de realização e apresentação, que sofre variações em decorrência das diferentes funções a que se dispõe cumprir, o que se refere aos diferentes gêneros pelos quais se realiza. As diferentes formas pelas quais as diferentes partes do texto se distribuem, organizam e se apresentam precisam ser observadas no momento da escrita. Assim, podemos perceber o caráter de complexidade que a linguagem apresenta, ao passo que por um lado é regida por modelos e padrões, mas por outro se mostra passível de alterações e, portanto, flexível.

Bem como os aspectos já citados sobre a escrita, as condições de produção e recepção da mesma também exigem um olhar cuidadoso/atencioso. A escrita é uma das modalidades da interação verbal, ou seja, além da fala e da leitura. Essa modalidade de interação verbal nos permite o adiamento da recepção, diferentemente da fala, por exemplo, em que os autores/interlocutores encontram-se em uma “*situação de copresença*”, alternando entre a função de falante e ouvinte simultaneamente. No caso da escrita, os sujeitos da comunicação encontram-se em espaços e tempos diferenciados, isto é, há um distanciamento entre o momento da elaboração do texto, da atuação do autor, e o momento da leitura desse mesmo texto pelo leitor.

Em razão das diferentes condições de produção da escrita, torna-se possível àquele que escreve conceder mais tempo para a elaboração verbal do seu texto, podendo inclusive, fazer uma revisão e recomposição do seu discurso. Fazendo também de maneira mais elaborada, a utilização das unidades lexicais e de formulações sintáticas mais complexas, quando necessário, por exemplo, para suprir instruções que na fala são orientadas por recursos paralinguísticos e suprasegmentais.

As convenções gráficas que envolvem a escrita enquanto sistema de codificação que é também é um aspecto a ser observado. Há sim um padrão a ser seguido. E como um conjunto de regras convencionalmente estabelecido, as regras ortográficas precisam ser estudadas, explorando suas constituições, e de forma progressiva, podem e devem ser dominadas, tendo, porém o cuidado de explorar da mesma forma, outros aspectos do texto, que vão além da correção ortográfica.

Outro aspecto da escrita a ser observado é o das etapas de realização, de formas distintas e integradas, e que compreende: planejamento, operação e revisão. Esta etapa exige por parte de quem escreve uma série de decisões. A produção do texto vai muito além do ato de escrever. Não é simplesmente uma tarefa de codificação de informações por meio de sinais gráficos. A produção começa antes da folha de papel, com o planejamento das ideias, organização mental

das informações; depois passa pela escrita propriamente dita, a transposição para o papel; e posteriormente segue para o momento de revisão do que foi exposto ali, para uma (ou mais) possível reescrita. Cada uma dessas etapas tem uma função específica e implica no resultado final do texto, a depender de como cada uma delas foi observada e respeitada. Para melhor compreender as etapas, vejamos cada uma em particular e em seguida uma síntese desse processo.

A etapa do planejamento compreende o cuidado que o escritor deve ter com alguns aspectos como: delimitar o tema e sua unidade; eleger objetivos; escolha do gênero; critérios de ordenação das ideias; e, prever as condições dos leitores e a forma linguística a ser utilizada.

A etapa da escrita compreende a tarefa de transpor para o papel tudo o que foi planejado. Nesta etapa, o escritor precisa tomar decisões quanto à escolha das palavras, das estruturas das frases, de acordo com as reais situações de comunicação, de modo a garantir o sentido de forma coerente e relevante.

A última etapa, da revisão e reescrita, corresponde à análise do que foi feito até então, buscando a confirmação do que foi estabelecido como objetivos a serem alcançados. É o momento para decidir sobre o que vai permanecer e o que vai sair do texto, e ainda o que pode ser reformulado.

Quadro 5- Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REVISAR/REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:
Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever;	Avaliar a continuidade temática;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;	Dar forma ao objeto projetado;	Observar a concatenação entre os períodos, entre os parágrafos; ou entre os blocos superparágraficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;	Observar as condições concretas da situação de comunicação;	Avaliar a clareza do que foi comunicado;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Fazer escolhas de acordo com a situação de circulação que o texto irá assumir;	Avaliar a adequação do texto às condições de circulação do texto;

Pensar em estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;	Tomar decisões de ordem lexical e sintático-semântica;	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas lexicais, da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Enfim, essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior - de planejar, e a posterior - de rever o que foi escrito;	Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos;

Fonte: adaptado de Antunes (2003, p. 57-58)

Dessa forma, observamos que o processo da escrita começa antes mesmo da escrita, e se confirma no momento posterior ao próprio ato de simplesmente escrever no papel. Assim, consideramos que a maturidade na atividade da escrita de textos, tornando-os cada vez mais adequados e relevantes se faz através das tentativas, dos “erros” e “acertos”, do esforço, da persistência, enfim, da prática.

3.2.2 Explorando a leitura

A leitura é uma atividade de interação verbal que completa a atividade da produção escrita, sendo assim, uma atividade de interação entre sujeitos, pois implica a participação do leitor de forma cooperativa na interpretação e reconstrução de sentido pretendido pelo autor, bem como as suas intenções.

Nesse processo de interação, no qual o sujeito leitor busca recuperar, interpretar e compreender as intenções do autor com o conteúdo produzido, os elementos gráficos utilizados pelo autor funcionam como “pistas”, como “instruções” para que o caminho da atividade comunicativa seja percorrido com sucesso. A partir desses elementos gráficos, como determinadas palavras, sinais de pontuação, etc., o autor oferece ao leitor a possibilidade de levantar hipóteses, criar significações, ou seja, contribuem para que possamos fazer nossos cálculos interpretativos.

Além das “instruções” deixadas sobre a folha de papel, e tão importante quanto elas, é o conhecimento prévio do leitor. Prévio significa anterior. Portanto, muito do que se pode apreender de um texto está diretamente ligado ao conhecimento anterior ao que está lá. É nesse movimento de combinação entre o que está dito e o que já se sabia sobre o que está dito que a compreensão acontece. Algumas palavras e/ou expressões no texto só farão sentido, por exemplo, se houver um conhecimento (pelo leitor) ampliado sobre tal palavra ou expressão,

que também depende dos diferentes contextos nas quais elas podem ser empregadas. Assim, nem tudo precisa estar explicitamente presente no texto. Segundo Antunes (2003, p.69), “O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo texto.” E é necessário que o professor atue de maneira prática e objetiva para “abrir os horizontes” no sentido da percepção desse jogo da linguagem.

Assim como a escrita, a leitura abrange alguns aspectos que precisam ser observados e explorados. O primeiro aspecto a ser referido é o do acesso. A leitura é uma atividade de acesso: ao conhecimento produzido, ao prazer estético e às especificidades da escrita. Como se pode ver, esse aspecto da leitura abrange três pontos distintos, que será exposto de forma individual e resumida, porém clara e objetiva.

Sobre o acesso ao conhecimento produzido, observamos que a atividade de leitura torna possível a ampliação dos repertórios de informação do sujeito leitor. A partir dela o leitor pode agregar novos e diferentes conceitos, ideias, dados e informações sobre pessoas, coisas e acontecimentos do mundo como um todo. Sendo assim, a leitura, na escola, de textos de outras disciplinas, são oportunidades para que os alunos adquiram novas informações de forma bastante significativa, ampliando assim seu repertório em diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, é interessante que se destine menos tempo às análises morfossintáticas das palavras e frases do texto, e se dedique mais tempo diariamente à leitura e análise interpretativa de textos interessantes e ricos em ideias e imagens, trazendo mais significado à atividade de leitura.

Outro ponto relevante é o acesso ao prazer estético, através da experiência gratuita do prazer, de ler simplesmente pelo gosto de ler. É uma leitura de fruição, de deleite, de viajar num mundo que combina o real e o imaginário de uma forma tão simples e prazerosa. É a chamada leitura sem pretexto, sem cobrança, sem prestação de contas.

O último ponto desse aspecto diz respeito ao acesso à compreensão das particularidades da escrita. A atividade de leitura permite entre outras coisas, compreender o que é típico da escrita. Por meio da leitura é possível apreender o vocabulário específico de certos gêneros textuais e de determinadas áreas do conhecimento. Através da prática da leitura, podemos apreender padrões gramaticais específico da escrita, bem como formas de organização sequencial e de apresentação dos diversos gêneros textuais.

A leitura apresenta mais alguns aspectos, como: diferentes processos e estratégias de realização, de acordo com as diferentes condições do texto e das funções pretendidas pela leitura; e, o aspecto que envolve o contexto extralinguístico de produção e circulação do texto

lido. No que se refere aos diferentes processos e estratégias de realização da leitura, conforme a variedade dos gêneros textuais e os objetivos que se pretendem para a leitura, isto é, o processo, as estratégias a serem utilizadas também sofrem variação. O nível de familiaridade que o leitor possui em relação ao conteúdo veiculado pelo texto interfere, em maior ou menor grau, no modo de realização da leitura do texto em questão. A respeito do contexto extralinguístico, leva-se em consideração o conhecimento prévio do leitor, seu conhecimento de mundo, suas relações simbólicas já estabelecidas. Assim temos que, “o sentido de um texto (...) está no texto e no leitor, pois está no material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto.” (Antunes 2003, p. 78). Isso significa dizer que a leitura depende tanto do contexto linguístico como do contexto extralinguístico que envolve a produção e a circulação do texto.

De acordo com os princípios explicitados acima sobre escrita e leitura, algumas implicações pedagógicas podem e devem ser promovidas pelo professor, que precisa conhecê-los e admiti-los para que tais implicações sejam significativas.

Quadro-síntese 6 - Implicações Pedagógicas sobre a escrita e a leitura em sala de aula

UMA ESCRITA ↓	PARA (QUE PROFESSOR/ESCOLA) ↓	UMA LEITURA ↓	PARA (QUE PROFESSOR/ESCOLA) ↓
DE AUTORIA TAMBÉM DOS ALUNOS	- incluir os alunos como autores. - fazê-los sentir-se sujeitos do dizer que circula na escola; - colocar os alunos na circunstância de exercitar a participação social pelo recurso da escrita.	DE TEXTOS AUTÊNTICOS	- ter acesso a textos com clara função comunicativa e objetivo interativo; - acesso a textos que têm autores, data de publicação e suporte de comunicação social.
DE TEXTOS	- estabelecer vínculos comunicativos; - propor escrita de textos relacionados com o ambiente social dos alunos.	INTERATIVA	- se tornar lugar de encontro entre quem escreveu e quem lê; - Privilegiar a compreensão, o sentido do texto no referido encontro; Observar os sinais para se chegar ao sentido e às intenções propostos pelo outro.
DE TEXTOS SOCIALMENTE RELEVANTES	- fazer correspondência com os diferentes usos sociais da escrita.	EM DUAS VIAS	- vincular a leitura às condições em que o texto foi escrito; - observar a relação de interdependência e intercomplementaridade existente entre a leitura e a escrita.
FUNCIONALMENTE DIVERSIFICADA	- ganhar sentido e se justificar porque responde a uma diferente função interativa.	MOTIVADA	- convencer o aluno, antes de tudo, das vantagens de saber e poder ler. - ajudar o aluno a construir uma representação positiva da

			leitura e dos poderes por ela conferidos.
DE TEXTOS QUE TÊM LEITORES	<ul style="list-style-type: none"> - os textos dos alunos tenham leitores; - se dirijam a um alguém concreto, a leitores diversificados; - sejam previstos e levados em conta no momento da escrita. 	DO TODO	<ul style="list-style-type: none"> - primar pela interpretatividade da dimensão global do texto; - identificar noções-núcleo em função da interpretação pontual; - identificar o eixo de sustentação do texto, o tema, a ideia central, sua finalidade e orientação ideológica.
CONTEXTUALMENTE ADEQUADA	<ul style="list-style-type: none"> - seja adequado à situação em que se insere o evento comunicativo; - se observe não apenas as regras gramaticais mas também as regras sociais do espaço de circulação do texto. 	CRÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> - ler plenamente o texto chegando à interpretação dos seus aspectos ideológicos; - perceber que nenhum texto é neutro, sempre está embutido de uma visão de mundo, uma crença.
METODOLÓGICA MENTE AJUSTADA	<ul style="list-style-type: none"> - sejam dadas as necessárias condições de tempo e planejamento para construir o texto; - seja criada a prática dos rascunhos e revisões; - dar à primeira versão o caráter de produção provisória. 	DA RECONSTRUÇÃO DO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - que o leitor faça o caminho inverso do autor, ou seja, depois do entendimento global, deve ir desmontando o texto, descobrindo cada uma de suas partes organizacionais.
ORIENTADA PARA A COERÊNCIA GLOBAL	<ul style="list-style-type: none"> - se conceda maior atenção aos aspectos centrais da organização e compreensão do texto; - se observe a adequação das expressões à função do texto e aos elementos da situação; - se observe o encadeamento dos vários segmentos do texto, o sentido, a relevância e o interesse do que é dito. 	DIVERSIFICADA	<ul style="list-style-type: none"> - ter a oportunidade de acesso à leitura de textos variados, de diferentes gêneros textuais; - propor objetivos de leitura também diversificados, alterando as estratégias de leitura e de interpretação.
ADEQUADA TAMBÉM EM SUA FORMA DE SE APRESENTAR	<ul style="list-style-type: none"> - haja o devido cuidado com os aspectos da superfície do texto; - se observe a organização das várias subpartes do texto; - haja adequação às exigências da situação comunicativa. 	TAMBÉM POR “PURA CURTIÇÃO”	<ul style="list-style-type: none"> - estimular frequentemente o exercício da leitura gratuita (do texto literário, poético), sem cobrança posterior; - suscitar a leitura pelo simples prazer que ela provoca.
		APOIADA NO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - conceder atenção às palavras e a seus efeitos de sentido, a certos recursos de textualização, que estabelecem nexos coesivos no texto; - a conclusão da leitura deve estar apoiada em alguma dessas “pistas”.
		NÃO SÓ DAS PALAVRAS EXPRESSAS NO TEXTO	<ul style="list-style-type: none"> - compreender que o texto comporta interpretações que vão além das palavras lá expressas; - a totalidade do sentido transcende a materialidade do texto; - a partir do saber prévio, o leitor realiza inferências e interpretando os elementos não explícitos.
		NUNCA DESVINCULADA DO SENTIDO	<ul style="list-style-type: none"> - Usar comandos, no caso da leitura em voz alta, como: “ler pausadamente”, “ler com boa

			pronúncia”, “ler observando os sinais de pontuação”, não como fim em si mesmos, mas como recursos para facilitar a compreensão, o sentido do texto.
--	--	--	---

Fonte: Adaptado de Antunes (2003, p. 61-66, 79-85)

Como é possível observar no quadro acima, são várias as intervenções que podem e devem ser feitas pelo professor para que tanto o ensino quanto a prática da leitura e da escrita façam sentido para os alunos. Não é uma tarefa fácil, mas é necessário que os professores e a escola como um todo estejam dispostos a contribuir de maneira ativa com o desenvolvimento educacional dos alunos, cumprindo assim o papel social de intervir de forma responsável e positiva na formação de pessoas capazes de exercer plenamente o exercício da cidadania.

Passaremos agora para uma abordagem mais direcionada do trabalho com os gêneros textuais, possibilitando uma melhor compreensão desse processo de ensino.

4 CONCEITUANDO GÊNEROS TEXTUAIS

Segundo Marcuschi (2008), os estudos sobre os gêneros tiveram início com Platão e Aristóteles, diretamente ligados aos gêneros literários de tradição poética e retórica, respectivamente, passando por um grande percurso até romper as fronteiras da literatura e entrar no campo da linguística. Neste campo, é abordado mais particularmente numa perspectiva discursiva. Ainda segundo o autor, entre as tendências de tratamento dos gêneros textuais, evidenciam-se os estudos de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), influenciados pela vinculação psicológica de Bakhtin e Vygotsky. Os autores se debruçam sobre os estudos voltados para o ensino dos gêneros na língua materna, tanto no que se refere à oralidade quanto à escrita, pautados numa perspectiva interacionista sociodiscursiva.

Levando em consideração que toda manifestação verbal se realiza por meio de um texto, que por sua vez, se realiza em algum gênero, temos que a comunicação verbal torna-se possível por meio de algum gênero textual. Neste sentido, a produção linguística, do ponto de vista sociointerativo, centra-se na noção do gênero textual, que se apresenta de maneira bastante variada. Segundo Marcuschi (2008, p. 154)

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações particulares. [...] os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação além da justificativa humana.

Para uma melhor compreensão da questão do gênero, Marcuschi (2008) propõe algumas definições sobre as noções de *tipo textual*, *gênero textual* e *domínios discursivos*. Segundo o autor, o *tipo textual* está diretamente ligado aos aspectos linguísticos de composição do texto (como por exemplo, composição lexical e sintática, tempos verbais, etc.). Isto significa dizer que a construção teórica do texto, ou seja, suas sequências linguísticas são características do tipo textual que importam mais do que a materialização do texto. Os *tipos textuais* abrangem basicamente as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

O *gênero textual*, por sua vez, está diretamente ligado à materialização dos textos em situações reais de comunicação em nossas atividades diárias. Para tal materialização, apresentam alguns padrões de comunicação social que se observam por permitirem funções sociais definidas, com objetivos de enunciação e estilos integrados em situações sociais, históricas, institucionais e técnicas. Sendo assim, se desenvolvem em diversas designações, com uma infinidade de formas textuais, orais ou escritos. Como exemplo de gêneros textuais Marcuschi cita alguns: telefonema, carta comercial, resenha, notícia jornalística, entre tantos outros.

No que se refere ao *domínio discursivo*, o autor define o termo, baseado em Bakhtin, como uma “esfera da atividade humana”, e não apenas como um princípio de classificação de texto. Neste caso, nos indica instâncias discursivas, ou seja, práticas discursivas pelas quais podemos identificar vários gêneros textuais, como por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. Em cada uma dessas esferas do domínio discursivo, além de não abranger apenas um gênero, dar-se origem a vários outros. Vale ressaltar, porém, que a intenção do autor não é criar uma dicotomia entre *tipo* e *gênero* textuais. A distinção é necessária para a compreensão, no entanto, os dois termos se constituem como aspectos de funcionamento da língua em diferentes situações de comunicação. Ele ressalta ainda que tanto os *tipos*, quanto os *gêneros*, coexistem e se complementam. “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos.” (MARCUSCHI, 2008, p.160)

4.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO OBJETO DE ENSINO

Considerando a multiplicidade dos gêneros textuais e a necessidade de um trabalho de ensino desses gêneros, entende-se que este trabalho em sala de aula não pode ser feito de qualquer maneira, ou seja, apenas expondo para os alunos essa diversidade de gêneros, sem que seja feito um trabalho de reflexão de maneira sistemática e consistente, capaz de contribuir para

a ampliação de habilidades tanto de leitura quanto de escrita de uma variedade de gêneros textuais que circulam na sociedade.

Autores como Dolz e Schneuwly (2004) defendem que em situação escolar, os gêneros precisam ser particularmente, ao mesmo tempo, ferramentas de interação social e objetos de ensino. Como objetos de ensino, demandam ações didáticas devidamente planejadas e sistemáticas, de forma que seja possível apresentar as particularidades dos gêneros, com suas propriedades de constituição, ou seja, seus aspectos sociodiscursivos, linguísticos e estruturais, sem deixar perder a dinâmica de ensino e aprendizagem que diz respeito diretamente à escola.

A respeito do ensino de gêneros, Schneuwly (2004) aponta para uma abordagem sobre o desenvolvimento da linguagem, destacando o período a partir da entrada da criança na escola, visto que é aí que se constitui um processo de desenvolvimento e reestruturação do sistema de produção de linguagem, que vai se efetuando e definindo durante toda a escolaridade (p.26). Tomando como base as postulações de Bakhtin (1953/1979), Schneuwly, esclarece as concepções de *gênero primários* e *secundários*, que estão diretamente relacionadas com a questão do desenvolvimento da linguagem. De acordo com o autor, os gêneros primários ocorrem em situações mais cotidianas, de maneira espontânea, como em uma conversa familiar, por exemplo. Já os gêneros secundários, ocorrem em situações de comunicação mais complexas e, de certa forma, mais evoluídas, principalmente no que diz respeito à escrita, e justamente por isso precisam ser ensinados, tendo o professor como mediador no processo de compreensão por parte dos alunos.

Para melhor compreender o ensino de gêneros secundários, é necessário ter claras as dimensões constitutivas de um gênero discursivo, que Schneuwly apresenta como: *unidade de conteúdo temático, composição e estilo*. Sobre isso, Hila (2009, p. 172-176) melhor nos esclarece. Segundo ela, o tema (ou *conteúdo temático*) são “os conteúdos ideologicamente dizíveis de um gênero discursivo”. Além de estarem presentes em um determinado gênero do discurso, os temas refletem as esferas de inserção, ou seja, os valores ideológicos dos lugares de onde estão inseridos. A estrutura composicional (ou *composição*) refere-se “à forma de composição compartilhada pelos textos pertencentes a um determinado gênero, tanto em relação às estruturas textuais, como discursivas e semióticas”. O *estilo* diz respeito às unidades linguístico-discursivas mais comuns a determinados gêneros, como por exemplo, a estrutura da frase, as preferências gramaticais e etc.

As *práticas* e as *atividades de linguagem* também merecem devida atenção nesse contexto. A esse respeito, Dolz e Schneuwly (2004) nos mostram que as práticas de linguagem se referem às aquisições comunicativas que os grupos sociais acumulam ao longo da história,

observando-se as particularidades de funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais de forma geral, sendo a linguagem um instrumento de mediação entre as diferentes práticas sociais.

As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. Para analisá-las, as interpretações feitas pelos agentes da situação são essenciais. Essas interpretações dependem da identidade social dos atores, das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 62)

As atividades de linguagem se constituem na relação entre o sujeito e o meio social, respondendo a um motivo geral de comunicação. Os autores ressaltam ainda, baseados em Bronckart (1996), que as atividades podem se dividir em *ações* de comportamento que manifestam representações de efeito em relação à cooperação e a interação sociais, sendo assim denominadas como *ações de linguagem*. Baseados em Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), os autores dizem que:

[...] uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 63)

Essas ações de linguagem dizem respeito também a outras capacidades por parte dos sujeitos: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. Essas capacidades são denominadas Capacidades de Linguagem.

4.2 GÊNEROS TEXTUAIS E AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

As capacidades de linguagem funcionam como base de orientação pela qual o agente-produtor têm condições de produzir e/ou compreender determinado gênero textual. Em uma dada situação de interação, tais capacidades fazem com que as aptidões requeridas pelo agente-produtor se manifestem tanto para que seja possível adaptar-se às características do contexto e do referente como também para mobilizar modelos discursivos, dominando as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas do gênero em questão.

Baseados em Cristovão e Nascimento (2005, p. 48), apresentamos a descrição de cada ação de linguagem, ressaltando a importância de um trabalho escolar que valoriza o ensino de gêneros de forma que a expressão escrita contemple diversas formas de leitura e escrita.

As *capacidades de ação* referem-se à adaptação dos sujeitos às características do contexto e do referente de determinado gênero textual, ou seja, “o reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção e mobilização de conteúdos”. Diante de uma situação de interação de linguagem de contexto compartilhado, essa ação permite que o sujeito adapte sua produção de linguagem de acordo com as situações de comunicação e as características do contexto.

As *capacidades discursivas* dizem respeito à mobilização dos modelos discursivos, o que significa dizer que está relacionada ao “reconhecimento do plano textual geral de cada gênero, os tipos de discurso e de sequência mobilizados”, ou seja, o sujeito deve saber escolher as variantes discursivas e as sequências textuais dentro das características dos gêneros que está produzindo ou tentando compreender.

As *capacidades linguístico-discursivas* referem-se às capacidades de domínio das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas, ou seja, referem-se ao “reconhecimento e a utilização do valor das unidades linguístico-discursivas próprias a cada gênero para a construção do significado global do texto”, focando assim, na arquitetura interna do texto.

Embora classificadas em três níveis, vale ressaltar que as capacidades de linguagem não operam isoladamente. Elas são interdependentes, e a articulação entre si é justamente o que proporciona a mobilização dos esquemas de utilização do gênero e resulta no sucesso de uma produção textual oral ou escrita.

5 FERRAMENTAS DIDÁTICAS

Para um melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, entendemos que a utilização de ferramentas teórico-metodológicas pode auxiliar o docente na mediação da tarefa de ensinar os alunos a ler/compreender e produzir textos de natureza diversa. As ferramentas didáticas consistem em atividades estratégicas de intervenção em sala de aula que visa alcançar proficiência em determinado gênero. O objeto de ensino, dessa forma, é atualizado no decurso do processo de transposição didática, isto é, nas próprias interações didáticas que ocorrem, em função das capacidades dos alunos e da forma como a própria aula decorre a partir da transformação tanto das práticas de ensino como do próprio objeto ensinado, uma vez que

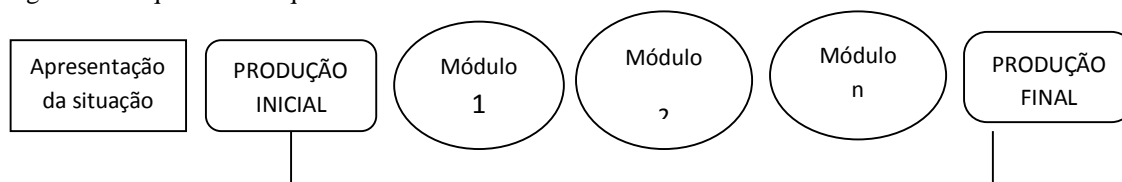
as ferramentas são utilizadas como instrumentos para a ação. Dentre elas, abordaremos a Sequência Didática, o Modelo Didático e a Lista de Constatações.

5.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Levando em consideração o que já foi exposto sobre gêneros textuais, nos interessa agora abordar sobre a *Sequência Didática (SD)*. Dolz, Noverraz e Schneuwly definem a Sequência Didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2004, p.82). Apesar da diversidade dos gêneros, em função das diferentes condições de produção, é possível perceber certa regularidade entre eles, ou seja, podemos escrever ou expor oralmente textos com características semelhantes e que são conhecidos e reconhecidos por todos os envolvidos na situação de comunicação, como em uma conversa familiar, facilitando assim a interação. No entanto, alguns gêneros textuais, como os secundários, por exemplo, se apresentam de maneira mais complexa. Determinados gêneros os alunos pouco dominam pelo fato de dificilmente terem acesso, e por isso mesmo deve interessar à escola a realização de um trabalho de ensino sobre esses gêneros.

Diante disso, as Sequências Didáticas tem como objetivo “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83). Para a construção de uma sequência didática os autores nos apresentam a seguinte “estrutura de base”:

Figura 1 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p. 83)

Como se pode observar o primeiro procedimento é a *apresentação da situação*. Nela será exposto de maneira detalhada qual é a tarefa de produção oral ou escrita que os alunos irão realizar. Nesse primeiro momento, os alunos elaboram um texto inicial, que pode ser oral ou escrito, correspondente ao gênero em estudo, que é chamado de *produção inicial*. Esse primeiro procedimento é de fundamental importância, pois é nesse momento que o professor apresenta

o projeto de comunicação que será efetivamente realizado, dando aos alunos as indicações necessárias para que eles tenham claro qual o gênero a ser produzido (uma receita, um conto, uma reportagem, etc.); qual a modalidade (oral ou escrita); qual o destinatário (pais, turmas da escola, pessoas do bairro, etc.); e qual a forma que a produção assumirá (gravação de áudio ou vídeo, mural, representação em palco, etc.)

Outro ponto a ser observado ainda na situação inicial é a preparação dos conteúdos. Os alunos precisam saber a respeito dos conteúdos a serem desenvolvidos com o estudo de determinado gênero. Para isso, é importante que seja apresentado a eles exemplares do gênero em estudo, de forma a compreenderem os aspectos de sua organização.

A *produção inicial* tem como objetivo mostrar, tanto para o professor quanto para o próprio aluno, as representações que se tem dessa atividade. Ela “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades.” (p.86), e assim, funciona como um meio regulador da seqüência didática, visto que a partir dessa produção é possível perceber o que os alunos já sabem fazer e também os *problemas* encontrados por eles em relação ao gênero em estudo. Assim, partindo dessa produção será possível tanto ao professor quanto ao aluno, um direcionamento para os próximos passos na Sequência Didática, pois diz respeito às dificuldades encontradas pelos alunos e aos conteúdos a serem trabalhados pelo professor para que os alunos possam superá-las.

A partir da produção inicial, apresentam-se os *módulos*, que podem ser vários, isto é, quantos forem necessários para trabalhar os conteúdos referentes às dificuldades que apareceram na primeira produção dos alunos, para que os mesmos tenham condições de superá-las, possibilitando que seja treinado o suficiente para a elaboração da produção final. Os módulos têm como finalidade trabalhar os problemas percebidos na produção inicial, dando instrumentos necessários aos alunos para que possam avançar. Para isso, os módulos são desenvolvidos de maneira a abordar, separadamente, os diversos elementos que compõem a atividade de produção, seja de um texto oral ou escrito, seguindo uma dinâmica de movimento que parte dos elementos mais complexos para os mais simples, voltando-se novamente ao complexo, que é a *produção final*.

Na produção final, os alunos colocam em prática o que foi trabalhado nos módulos no decorrer da SD, levando em consideração também as observações feitas através da *Lista de Constatações*.

5.2 LISTA DE CONSTATAÇÕES

A Lista de Constatações (LC) se configura como mais uma ferramenta didático-metodológica, apresentando uma lista de critérios de regulação do gênero em estudo produzido pelos alunos, considerando as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos mesmos em relação ao texto produzido.

Sobre a lista de constatações, Gonçalves (2010) assegura que essa ferramenta se configura como um poderoso instrumento para a interação professor/aluno, pois atua como registro e análise dos erros cometidos nas produções, oferecendo a partir daí várias possibilidades didáticas na retomada das atividades propostas e desenvolvidas, sendo assim, necessário construir tantas listas quantos forem os gêneros trabalhados. Segundo o autor, “as listas favorecem a retomada dos conceitos chaves desenvolvidos e, sobretudo, criam uma espécie de linguagem comum do gênero em estudo.” (GONÇALVES, 2010, p.18)

Segundo Lima (2012, p.33), o docente, ao adotar essa perspectiva de correção interativa, tem melhores condições de fazer intervenções quanto ao gênero em estudo, de maneira a possibilitar que o aluno construa uma ressignificação para seu texto, a partir de atividades dialógicas. Dessa forma, o autor considera a reescrita fundamental na atividade de produção textual no trabalho baseado nos gêneros e nas sequências didáticas, visto que por meio da SD há um espaço considerável de tempo entre a produção inicial e a final, adequado para que sejam colocados em prática os conteúdos aprendidos ao longo dos módulos constitutivos da sequência. Assim, a lista de constatações é utilizada como instrumento regulador da aprendizagem dos alunos.

Quadro 7 – Lista de Constatações do gênero conto

GÊNERO TEXTUAL CONTO – CRITÉRIOS AVALIATIVOS	ADEQUADO	APRIMORAR
1 – O título atribuído é convidativo e coerente com a história?		
2 – O texto configura-se como uma narrativa, diferenciando-se de uma simples exposição objetiva de fatos?		
3 – O tempo e o espaço são limitados no texto?		
4 – O texto caracteriza-se por ser uma narrativa curta, com poucos personagens?		
5 – Os personagens foram bem apresentados na história?		
6 – O enredo é simples e focaliza apenas um conflito?		
7 – As partes que compõem o enredo (apresentação inicial, complicação, clímax e desfecho) estão bem desenvolvidas?		
8 – A caracterização das personagens e do cenário utiliza-se de recursos de descrição (uso de adjetivos)?		
9 – As vozes do texto (narrador e personagens) se intercalam de forma organizada?		

10 – O texto respeita as convenções da escrita (pontuação, acentuação, paragrafação, ortografia, uso de elementos de coesão e coerência)?		
---	--	--

Fonte: Adaptado de Lima e Ferreira (2017, p. 230)

Por meio da Lista de Constatações, os professores podem mostrar aos alunos quais critérios eles precisam desenvolver para atingir o objetivo proposto com o gênero em estudo. Vale ressaltar que esses critérios vão além da superficialidade dos problemas gramaticais, mantendo um equilíbrio entre a objetividade e a subjetividade dos pontos trabalhados e, supostamente, aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. É importante destacar ainda, que antes de construir a SD e a LC, é imprescindível que o professor conheça o Modelo Didático do gênero a ser trabalhado.

5.3 MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CONTO

A modalização dos gêneros textuais faz-se necessária para que seja possível a articulação entre a finalidade geral da aprendizagem comunicativa e os meios linguísticos envolvidos nas diferentes situações de comunicação, de maneira que ela de fato aconteça. Para isso, conforme Dolz, Schneuwly e Haleer (2004), é preciso que se faça a identificação do gênero a ser ensinado, a análise de suas unidades linguísticas, bem como de suas características e estruturação. Isso significa dizer que é de fundamental importância reconhecer quais são os elementos ensináveis, isto é, qual o objeto de ensino-aprendizagem de cada situação de comunicação. Portanto, o modelo didático é um procedimento pelo qual se evidencia as dimensões ensináveis de um determinado gênero textual.

Pelo menos cinco elementos são fundamentais para a constituição do Modelo Didático (MD) de um gênero a ser ensinado: a situação de produção, o conteúdo temático, a(s) forma(s) de abordar o tema, a estrutura composicional e as marcas linguísticas. Tais elementos devem ser analisados no conjunto, na representação do todo, que é o gênero, não privilegiando, portanto, um desses elementos em detrimento de outro(s). O trabalho com gêneros em sala de aula pressupõe uma abordagem conjunta entre leitura, oralidade e escrita, compreendendo-as como eixo estruturante para se chegar ao reconhecimento da função social e do contexto de produção. Esse trabalho exige, então, estudo e planejamento. Saber o que ensinar e como devemos conduzir o processo ensino/aprendizagem é de extrema importância para a condução de um projeto de ensino.

Segundo Koch (2011, p. 58), a partir do modelo didático procura-se explicitar o conhecimento implícito do gênero, em três dimensões: a) por referência aos conhecimentos de

especialista; b) por referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino/aprendizagem; c) por uma junção coerente desses conhecimentos em função dos objetivos visados. Duas grandes características são apresentadas pelo modelo didático: a) constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; b) evidencia as dimensões ensináveis a partir das quais as diversas sequências didáticas podem ser concebidas.

Assim, quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais a sequência didática facilitará a sua apropriação como (mega)instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas a ele relacionada. Na medida em que o objeto de trabalho é descrito e explicado, ele se torna acessível a todos nas práticas languageiras de aprendizagem. (KOCH, 2011, p. 59)

O modelo didático do gênero pode ser compreendido como um estudo e/ou uma pesquisa feitos para ampliar os conhecimentos contextuais, estruturais e linguísticos do gênero em foco.

Para a construção do modelo didático do gênero conto, utilizamos as contribuições de autores como Köche, Marinello e Boff (2015), Gancho (2006), entre outros. Esses autores abordam sobre o conceito, características e elementos estruturais do gênero em questão, de forma clara e objetiva. Segundo os autores citados, o conto configura-se como um gênero textual literário, de narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa. Apresenta os elementos básicos da narrativa: enredo, narrador, personagens, tempo e espaço. Além da sequência narrativa, que é predominante, normalmente apresenta a sequência descritiva e dialogal, a serviço da narração. A constituição do conto se dá conforme a estruturação dos seguintes elementos, seguindo esta mesma ordem: *Apresentação, Complicação, Clímax e Desfecho*. Abordam ainda, a diferença entre uma narrativa e um simples relato, bem como, aspectos referentes aos elementos de coesão e coerência, tipos de discursos, entre outros.

Somado ao que já foi exposto, a construção do modelo didático deve levar em consideração, ainda que de maneira hipotética ou superficial, o conjunto de elementos envolvidos nas representações tanto do mundo físico quanto sociosubjetivo da produção, e por isso mesmo, as situações de ação são definidas pelo produtor.

Apresentamos o quadro a seguir, com o objetivo de ilustrar características do contexto de produção do gênero conto.

Quadro 8 – Modelo Didático do Gênero Conto

PLANO DA SITUAÇÃO DE AÇÃO DA LINGUAGEM	
Capacidades de ação (Elementos contextuais)	Momento de produção: desde a antiguidade até os dias atuais, com diferenças contextuais. Emissor: autores das esferas: literárias, acadêmicas, entres outras. Objetivo: transmitir histórias acumuladas no imaginário, valores e concepções de mundo de determinada sociedade; preencher momentos de lazer. Destinatários: pessoas que apreciam uma boa história, professores, estudantes, entre outros. Lugar de circulação: ambientes educacionais, residenciais, ou profissionais de diferentes grupos sociais. Suporte: livros, revistas, mural escolar, e-books, sites de produção e divulgação científica, entre outros.
PLANO DISCURSIVO	
Capacidades discursivas (Organização textual)	Plano global: progressão textual; estrutura composicional (apresentação, complicação, clímax e desfecho); elementos da narrativa (enredo, narrador, personagens, tempo e espaço) Tema: sequência de fatos ou acontecimentos diversos. Sequências textuais: narrativa como base, descritiva, dialogal, entre outras. Tipos de discurso: emprego de primeira e terceira pessoa (singular/plural); uso de discurso direto e indireto. Tempos verbais: predominância do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo. Organizadores textuais: organizadores temporais; advérbios (de lugar, tempo, modo), conectivos.
PLANO DAS PROPRIEDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS	
Capacidades linguístico-discursivas (Marcas linguísticas)	Vozes: normalmente escrito em terceira pessoa. Apresenta a fala de personagens, de diferentes contextos sociais. Estilo de linguagem: expressiva, criativa, culta, podendo ocorrer casos de linguagem coloquial para melhor representar a fala de determinado personagem, conotativa, plurissignificativa e de apelo a invenção temática.

Fonte: Adaptado de Lima e Ferreira (2017, p. 26)

6 CONTEXTO DE PESQUISA

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa-ação desenvolvida durante os meses de setembro a dezembro de 2018, em uma escola pública da cidade de Nova Ipixuna – PA, com 26 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. Os encontros para a aplicação da pesquisa ocorreram nos horários de aula da disciplina de Língua Portuguesa. O trabalho teve como objetivo, desenvolver o ensino da produção escrita dos alunos através do uso da ferramenta Sequência didática, abordando um gênero textual.

Segundo Thiollent (2011), a partir da pesquisa-ação os pesquisadores têm “condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (p. 85), contribuindo para a transformação dos problemas em situações reais de linguagem. Segundo o autor,

“a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou

do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (THIOLLENT, 2011, p. 20)

Dessa forma, a pesquisa-ação nos permite realizar uma função ativa na realidade dos fatos e dos indivíduos envolvidos na observação. Esse tipo de pesquisa é de caráter social, uma vez que considera a interação dos sujeitos investigados na participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Além disso, a pesquisa-ação permite que ações sejam adaptadas em função das diversas situações de comunicação que surgem no decorrer do processo investigativo, apresentando, portanto, um planejamento flexível.

Assim como já foi descrito, nossa pesquisa teve início com a Apresentação da Situação, mostrando à turma o Projeto Comunicativo que se deseja desenvolver, no primeiro encontro de aplicação da SD.

Quadro 9 – Projeto Comunicativo exposto aos alunos na Apresentação da situação.

PROJETO COMUNICATIVO – Coletânea de Contos e Exposição de contos em Mural
<ul style="list-style-type: none"> • Situação de comunicação e atividade de linguagem a ser executada: Produção escrita e dramatização de um gênero textual. <ul style="list-style-type: none"> - Gênero: Conto - Destinatários: Professora-pesquisadora e toda comunidade escolar. - Suporte de veiculação: Coletânea de Contos e Exposição de contos em Mural. - Produtores/autores: Alunos da turma do 7º ano B da E.M.E.F. Prof.^a Nair Braz Lima
<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos dos textos a serem trabalhados: <ul style="list-style-type: none"> - Elementos constitutivos do gênero conto: tipo textual, estrutura, personagens, narrador, ações e lugares típicos, objetos mágicos, sequências textuais, mecanismos enunciativos e de textualização, aspectos gramaticais, temática e função social.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção Inicial: <ul style="list-style-type: none"> - Elaboração escrita, pelos alunos, de um texto inicial na tentativa de colocar em prática os elementos abordados durante toda a apresentação da situação comunicativa. A partir dessa produção será possível tanto ao professor quanto ao aluno, um direcionamento para os próximos passos na Sequência Didática, pois diz respeito às dificuldades encontradas pelos alunos e aos conteúdos a serem trabalhados pelo professor para que os alunos possam superá-las.
<ul style="list-style-type: none"> • Módulos: <ul style="list-style-type: none"> - Encontros (quantos forem necessários) para trabalhar os conteúdos referentes às dificuldades que apareceram na primeira produção dos alunos, para que os mesmos tenham condições de superá-las.
<ul style="list-style-type: none"> • Lista de Constatações: <ul style="list-style-type: none"> - Instrumento didático-metodológico em forma de lista de critérios de regulação do gênero em estudo produzido pelos alunos, levando em consideração as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas dos mesmos em relação ao texto produzido.
<ul style="list-style-type: none"> • Produção Final: <ul style="list-style-type: none"> - Última versão da produção inicial. Essa versão é feita depois dos módulos trabalhados e a partir da lista de constatações apresentada pelo professor. - Exposição de contos em Mural. - Coletânea de Contos.

OBS.: Esse Projeto Comunicativo foi apresentado aos alunos, porém, apenas como uma previsão do que poderia ser trabalhado. No entanto, só após a análise da produção inicial seria possível desenvolver todo o restante da Sequência Didática, com base tanto no que os alunos já conseguissem desenvolver em relação ao gênero em estudo, bem como, e principalmente, nas dificuldades apresentadas por eles.

Fonte: Autoria própria

6.1 A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO CONTO

O desenvolvimento da SD torna possível a sistematização de conteúdos e atividades escolares referentes a um determinado gênero textual, bem como o acesso às novas práticas de linguagem por parte dos alunos. Dessa forma, permite uma melhor elaboração de contextos de produção por meio de atividades variadas, porém, interligadas, a fim de que os alunos possam ter noções, técnicas e instrumentos necessários para desenvolver suas capacidades de linguagem, de forma oral e escrita, numa dada situação de comunicação.

Quadro 10 – Síntese da SD do gênero conto

Fase da SD	Tema da aula	Objetivos	Encontros
Apresentação da situação	Proposta de situação comunicativa a ser executada.	Apresentar aos alunos os objetivos da escrita do gênero conto; Situar os alunos dentro de um contexto específico de ação de linguagem.	1º encontro
Apresentação da situação	Características e estrutura do gênero conto (de fadas e maravilhoso)	Conhecer as características e estrutura do gênero proposto.	2º encontro
Apresentação da situação	Função social do gênero e temática de produção.	Discutir sobre a função social do gênero proposto e o tema da produção textual.	3º encontro
Primeira Produção	Produção escrita da primeira versão do gênero proposto.	Produzir a primeira versão, levando em consideração o que foi estudado a respeito da temática e da estrutura do gênero.	4º encontro
1º módulo	Revisão da primeira produção	Revisar a primeira produção, a partir do diagnóstico das capacidades que os alunos já possuem e o que precisam melhorar com base nas observações feitas por meio da lista de constatações.	5º encontro
2º módulo	Revisão da estrutura do conto	Revisar, por meio de exemplares, a estrutura do gênero.	6º encontro
3º módulo	Sequências Textuais	Trabalhar elementos da sequência narrativa, predominante no gênero conto.	7º encontro

		Explicitar o uso da sequência descritiva e dialogal a serviço desse gênero em estudo.	
4º módulo	Outros elementos constitutivos do gênero conto.	Aprofundar o conhecimento da classificação das personagens e tipos de narradores que constituem o gênero. Além do tempo, espaço e ambiente.	8º encontro
5º módulo	Aspectos gramaticais	Revisar alguns aspectos gramaticais, como: pontuação e acentuação, levando em consideração a função desses elementos na construção dos sentidos do texto.	9º encontro
Segunda produção	Escrita da versão intermediária.	Reescrever a produção inicial, levando em consideração o que foi apreendido nos módulos;	10º encontro
6º módulo	Mecanismos de textualização	Analisar alguns elementos de coesão e coerência nominal e verbal.	11º encontro
7º módulo	Mecanismos enunciativos	Apresentar e analisar as vozes enunciativas nos textos (vozes sociais, dos personagens, do autor)	12º encontro
Produção Final	Escrita da versão final do conto	Escrita da versão final do conto, considerando todos os módulos e as observações da lista de constatações.	13º encontro
Circulação do Gênero	Circulação do Gênero	Exposição da Coletânea de Contos produzidos; Exposição de contos no mural.	14º encontro

Fonte: Autoria própria

A aplicação da Sequência Didática aconteceu por meio de 14 encontros (de 2 aulas cada), distribuídos em Apresentação da Situação, Módulos, Produções Escritas e Circulação do Gênero, sendo: 4 encontros para a Apresentação da Situação (com uma Produção Inicial), 7 Módulos, 1 Produção Intermediária, 1 Produção Final e 1 encontro de Circulação dos textos.

A Apresentação da Situação se desenvolveu através de quatro encontros, nos quais os três primeiros foram predominantemente de caráter expositivo, apesar de algumas atividades escritas, e o quarto encontro reservado para a Produção Inicial dos alunos.

No primeiro encontro, apresentamos o Projeto Comunicativo para a turma através de uma tabela impressa entregue a cada um e através da projeção de slides sobre o mesmo tema. Fizemos assim, a exposição oral do mesmo, esclarecendo os questionamentos de alguns alunos à medida que iam surgindo. Além da apresentação do Projeto Comunicativo, exploramos através de exposições orais algumas questões de conhecimento prévio a respeito do assunto,

como por exemplo, o que são contos de fada e maravilhoso, quais os contos narrativos que já haviam lido, como normalmente esses textos são iniciados, entre outros.

O segundo encontro teve início com a apresentação da Origem, Estrutura e Características do gênero Conto, em especial os Contos de Fadas e Maravilhoso, também através de material impresso, projeção de slides e exposições orais, além de algumas atividades escritas.

O próximo encontro tratou da Função Social do Gênero Conto, através de slides e exposição oral. Nesse encontro tratamos ainda do Tema proposto para a escrita: Valores e sua influência na identidade social, também de forma expositiva. Finalizamos a aula com uma breve apresentação da Lista de Constatações.

No quarto e último encontro que compõe a Apresentação da Situação, destinado para a Produção Inicial dos alunos, fizemos uma recapitulação dos assuntos já abordados até o momento, passando em seguida para a prática da escrita, isto é, a primeira versão do gênero proposto, com o auxílio da Lista de Constatações, que apresenta alguns critérios avaliativos. Ao final da aula as produções dos alunos foram recolhidas para análise juntamente com as listas de constatações.

Dando início aos módulos, o quinto encontro foi uma aula voltada para a revisão interativa e individual da produção inicial. Houve assim, a devolução das produções para revisão da seguinte forma: no primeiro momento, uma breve revisão geral, de forma interativa; no segundo momento, cada aluno revê seu texto, buscando observar o que foi apontado como adequado e o que requer aprimoramento. É importante ressaltar que este encontro foi um momento apenas para leitura do texto e da lista de constatações, observações orais e levantamento de hipóteses sobre as possíveis mudanças que poderiam ocorrer no texto. Não houve produção escrita.

O módulo dois se destinou à revisão da estrutura do gênero em estudo a partir da apresentação dos contos “As fadas” e “Cinderela”, com os parágrafos devidamente enumerados, para facilitar a observação dos elementos do gênero conto (apresentação inicial, complicação, clímax e desfecho) de acordo com os parágrafos. Nessa aula, os alunos fizeram primeiro a leitura individual e silenciosa do conto “As fadas”, em seguida fizemos a leitura compartilhada e em voz alta do mesmo conto. Posteriormente, observamos os elementos do gênero, discutindo coletivamente de qual a qual parágrafo se desenvolvia cada um deles. Logo após, fizemos o mesmo procedimento com o conto “Cinderela”.

No módulo três apresentamos e explicamos aos alunos sobre Sequências Textuais: narrativas, descritivas e dialogais. Estudamos também sobre Discursos Diretos e Indiretos, com

apresentação de exemplos, além da parte teórica. Após apresentação do assunto, explicações e exemplos, passamos para o momento de atividades.

No módulo quatro tratamos das características de personagens e narrador, além de elementos como o tempo e o espaço. Explicamos através de exposição de exemplos, os tipos de personagens: protagonistas e secundários; tipos de narradores: narrador observador e narrador personagem.

O quinto módulo tratou sobre alguns aspectos gramaticais. Revisamos alguns aspectos gramaticais já estudados antes do início da aplicação da SD. Para tratar desses aspectos gramaticais, utilizamos alguns trechos de textos dos próprios alunos (sem identificação) para observar tanto os usos adequados quanto inadequados.

Após o quinto módulo houve o momento de mais uma atividade de escrita, chamada produção intermediária, ou seja, uma produção que antecede a produção final, na qual os alunos fazem alguns ajustes no texto de acordo com o que já foi estudado até o momento.

O módulo seis tratou dos mecanismos de textualização. Apresentamos aos alunos o conceito de conectivos e a relação com sua função dentro do texto. Apresentamos ainda uma tabela com os principais conectivos utilizados nos mais variados tipos de textos. Além disso, apresentamos alguns trechos dos contos em estudo onde os conectivos aparecem, evidenciando-os para melhor compreensão dos alunos, bem como apresentamos alguns trechos dos textos dos próprios alunos onde os conectivos foram usados de maneira adequada, para evidenciar também seus acertos em relação ao assunto estudado.

No módulo sete trabalhamos os mecanismos de enunciação. Nesse módulo os alunos puderam perceber que os textos são constituídos de vozes sociais. Que o texto pode conter a voz dos personagens, que pode ser a voz de um trabalhador, de um estudante, de uma mãe ou dona de casa, etc. Que pode conter ainda a voz do próprio autor. Que há uma intencionalidade naquilo que se diz no texto, estando ele carregado de impressões do que vivemos na realidade social de cada dia.

O encontro seguinte, após a finalização dos sete módulos, foi o momento da Produção Final do gênero conto. Nesse encontro foi entregue aos alunos a primeira produção e a intermediária, acompanhadas das listas de constatações com as observações sobre o que haviam escrito tanto no que se refere ao que conseguiram escrever de acordo com as características do gênero proposto, quanto em relação ao que não conseguiram e que conseqüentemente precisariam melhorar. Nesse momento os alunos puderam tirar suas dúvidas de forma individual e gradativa.

No último encontro fizemos a circulação dos textos produzidos através da Exposição em Mural no pátio da escola e da Coletânea de textos, que ficou exposta junto ao Mural, além de ter sido entregue na sala dos professores, na direção e encaminhada para a Secretaria Municipal de Educação do município.

6.2 ESCRITA E REESCRITA DO CONTO: ANALISANDO AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Faremos, nesta seção, a análise das produções de uma das alunas participantes da pesquisa, sendo denominada apenas como produtora 1 (P1). Serão analisadas a versão inicial e final do gênero conto produzido por esta aluna. Tais produções foram selecionadas como *corpus*, uma vez que esta aluna participou de todas as etapas da SD e, apesar de apresentar dificuldades na fase inicial, demonstrou avanços durante o processo, sendo dessa forma, importante a avaliação das capacidades iniciais e finais aí envolvidas.

Para isso, tomaremos como base os procedimentos de análise conforme nos orienta Bronckart (2012), fazendo inicialmente o levantamento dos elementos contextuais da produção (capacidades de ação), em seguida a descrição da organização textual (capacidades discursivas) e, finalmente, apresentando as marcas linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) presentes nos textos observados. Apresentamos a seguir, a Produção Inicial da P1, digitada e digitalizada de acordo com a escrita original.

O encantamento

1. Era uma vez, uma linda princesa
2. chamada Esté ela era jovem, gue mora
3. no grande castelo com seu pai e
4. sua irmã mais velha, seu pai era viu-
5. vo a mãe dela morreu de avião.
6. A Elena que é a irma da Prince-
7. sa Esté podia fazer tudo o que quer
8. mais já a princesa Esté não podia. Em
9. uma escura noite noite a princesa Ele-
10. na se arrumava para ir ao baile, e a
11. princesa Esté queria ir mais o pai não
12. deixa, a princesa Elena disse: princesa Es-
13. té é melhor você não ir falaram que
14. tem uma brunxa souta, e saiu, princesa
15. Esté esperou o seu pai dormir para
16. ir ao baile ela não estava ligando
17. para o que sua irmã disse então se
18. arrumou e foi, mais quando ela chegou
19. perto do baile a brunxa estava

20. lá e tornou-se a princesa em uma
21. estatua de sal.
22. O pai de Esté acordou e procurou
23. a filha mais nova e não achou e
24. foi até o baile para ver, quando ele
25. chegou onde a princesa Esté ele ficou
26. desesperado, ela não se movia, e
27. esse encanto só se desmancha se
28. uma pomba asenta na estatua e essa
29. pomba viraria um príncipe.
30. Então de manhã a estatua estava
31. na janela quando uma pomba asen-
32. tou-se sobre o ombro da princesa,
33. e voutou a normal e a pomba vir-
34. ou um lindo príncipe.
35. Esse lindo príncipe pediu o rei para
36. casar com a filha mais nova e o
37. rei aceitou.
38. Então eles se casaram e vive-
39. ram felizes para sempre.

o encantamento

- 1 Era uma vez, uma linda princesa
- 2 chamada Esté ela era jovem, que mora
- 3 no grande castelo com seu pai e
- 4 sua irmã mais velha, seu pai era rei e
- 5 a mãe dela morreu de varíola.
- 6 A Elena que é a irmã da princesa
- 7 Esté pediu fazer tudo o que quer
- 8 mais só a princesa Esté não podia. Em
- 9 uma escura noite a princesa Elena
- 10 se arrumava para ir ao baile, e a
- 11 princesa Esté queria ir mais o pai não
- 12 deixa, a princesa Elena disse: princesa Esté
- 13 é melhor você não ir porque que
- 14 tem uma bruxa ruim, e ~~uma~~ princesa
- 15 Esté esperou o seu pai dormir para
- 16 ir ao baile ela não estava ligando
- 17 para o que sua irmã disse então se
- 18 arrumou e foi, mais quando ela chegou

19 perto do baile a bruxa estava
 20 lá e transformou a princesa em uma
 21 estatueta de sal.
 22 O pai de Este acordou e procurou
 23 a filha mais nova e não achou e
 24 foi até o baile para ver, quando ele
 25 chegou onde a princesa Este ele ficou
 26 desesperada, ela não se movia, e
 27 esse encanto só se desmancha se
 28 uma pomba assenta na estatueta e esse
 29 pomba viraria um príncipe.
 30 Então de manhã a estatueta estava
 31 na janela quando uma pomba assen-
 32 tou-se sobre o ombro da princesa,
 33 e voltou a normal e a pomba vir-
 34 ou um lindo príncipe.
 35 Esse lindo príncipe pediu o rei para
 36 casar com a filha mais nova e o
 37 rei aceitou.
 38 Então eles se casaram e vive-
 39 ram felizes para sempre.
 40

O quadro a seguir traz as análises da Produção Inicial, de forma sintética e de acordo com os critérios presentes na lista de constatações.

Quadro 11 – Análise da Produção Inicial da aluna P1

GÊNERO TEXTUAL CONTO – CRITÉRIOS AVALIATIVOS
➤ O título atribuído é convidativo e coerente com a história.
➤ Seu texto configura-se como uma narrativa.
➤ O tempo e o espaço foram delimitados no texto: <i>Em uma escura noite... /Então de manhã .../ mora no grande castelo ...</i>
➤ Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens.
➤ Os personagens foram parcialmente bem apresentados na história.
➤ O enredo é simples e focaliza apenas um conflito.
➤ As partes que compõem o enredo foram bem desenvolvidas.
➤ Seu texto não apresenta bem a caracterização das personagens e do cenário, pois não utilizou adequadamente recursos de descrição (uso de adjetivos).
➤ Faz a representação das vozes do narrador e dos personagens por meio do discurso direto e indireto, porém de maneira inadequada.
➤ Seu texto não respeita as convenções da escrita, pois apresenta desvios, principalmente, quanto à pontuação, além de acentuação, ortografia e dos elementos de coesão e coerência.

Quanto aos elementos contextuais (capacidades de ação) desta produção inicial da P1, no que diz respeito ao contexto físico, a escola é o lugar da produção e o momento da produção é a hora/aula destinada para essa produção. A produtora é uma aluna do 7º ano do ensino fundamental, que tem como leitor, inicialmente, a professora-pesquisadora e, posteriormente,

os diversos destinatários através da exposição da coletânea de contos em mural. Em relação ao contexto sociossubjetivo, a instituição escolar é o lugar social e o papel social é desempenhado pela produtora do texto, sendo ela uma aluna do ensino fundamental.

No que se refere à descrição da organização textual (capacidades discursivas), P1 organizou seu texto em parágrafos curtos, fazendo uso da sequência narrativa como base, além da tentativa de utilização da sequência dialogal, ainda que de maneira não apropriada. O enredo trata de uma jovem princesa que desobedece a seu pai, ao sair escondida para um baile, tendo como castigo por sua desobediência, um encantamento que a transforma em uma estátua de sal. Há a progressão textual, apresentando sucessivamente as fases que compõem a estrutura do gênero em estudo: Apresentação inicial (linhas 1-8), Complicação (linhas 9-21), Clímax (linhas 22-29) e desfecho (linhas 30-39).

Quanto às marcas linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) presentes no texto, percebemos a coerência das ideias, porém é possível observar a carência quanto à coesão, tanto nominal como verbal, além de algumas repetições desnecessárias. No entanto, é importante ressaltar que P1 fez uso de organizadores textuais de tempo e espaço (*Então de manhã ... / ... quando chegou perto do baile ... / ... a estatua estava na janela ...*); fez uso da terceira pessoa do discurso na narração dos fatos; fez uso predominante de tempos verbais no pretérito perfeito e imperfeito do indicativo (*Esté esperou seu pai dormir ... / ... Elena se arrumava par ir ao baile... / O pai de Esté acordou e procurou a filha mais nova e não achou ...*), apesar de apresentar inadequações nos tempos verbais em alguns trechos; e fez uso ainda das vozes enunciativas das personagens, com o predomínio da voz do narrador.

O texto apresenta inadequações quanto ao uso convencional da escrita, demonstrando desvios principalmente quanto à pontuação, além da ortografia e acentuação, como podemos ver, por exemplo, no trecho a seguir: “... *uma linda princesa chamada Esté ela era jovem...*” (linhas 1 e 2). Observamos que ocorreram desvios nos três aspectos, ou seja, a falta do “r” no final do nome Ester; o uso inadequado do acento agudo neste mesmo nome; e ainda a falta de pontuação logo após o nome da personagem para dar início às próximas informações referentes a características da mesma, ao local e pessoas com as quais morava.

De modo geral, percebemos que há a falta de pontuação adequada em todos os parágrafos, fazendo com que não haja separação, ordenação das informações. Dificuldade principalmente em empregar a vírgula e o ponto final. Também não utilizou travessão para introduzir a fala da personagem, como se observa a seguir: “... *a princesa Elena disse: princesa Esté é melhor você não ir ...*” (linhas 12 e 13)

Em relação à ortografia, podemos perceber que não foram muitos os casos de inadequações. Destacamos, porém, as palavras: “*brunxa*” (linhas 14 e 19), em que houve o acréscimo do /n/; “*souta*” e “*voutou*” (linhas 14 e 33), com a troca do /l/ pelo /u/; e ainda “*asenta*”, “*asentou-se*” (linhas 28 e 31/32), onde utilizou apenas o /s/ onde deveria ser /ss/ nos dois casos, e não usou o /r/ final no primeiro caso.

Quanto à acentuação podemos citar apenas três casos: “*irma*” (linha 6), em que houve a falta do til, ressaltando, no entanto, que nas outras duas ocorrências da mesma palavra, P1 escreve a palavra com ortografia correta (linhas 4 e 17); “*estátua*” (linhas 21, 28 e 30) e “*príncipe*” (linhas 29, 34 e 35), em que nos dois casos faltou o uso do acento agudo.

Depois de exposta a análise da versão inicial, passamos para a produção final da aluna P1.

O encantamento

1. Era uma vez, uma princesa chamada Ester,
2. ela era uma jovem, morava no grande castelo
3. com seu pai e sua irmã mais velha, seu pai
4. tinha muito ciúmes das filhas, o nome da irmã
5. de Ester era Elena, as duas eram tão bonitas
6. e elegantes.
7. Elena, irmã da princesa Ester podia fazer tudo
8. o que queria, já a princesa Ester não podia. Em
9. uma escura noite, iria acontecer um baile, e todas as
10. princesas foram convidadas até a princesa Ester
11. foi convidada mais o seu pai não a deixava
12. ir, mas Elena podia. Quando chegou a noite Elena
13. estava se arrumando para ir ao baile, e a pri-
14. ncesa Ester queria ir mais não podia, a Prince-
15. sa Ester falou:
16. - Queria ir tanto para o baile.
17. Então Elena falou:
18. - Melhor você não ir irmãzinha.
19. A princesa Ester falou:
20. - Por que é melhor Elena?
21. Elena respondeu:
22. - Porque falaram que tem uma bruxa solta e
23. é perigoso.
24. Princesa Ester disse:
25. - Não tou ligando.
26. E saiu de dentro do quarto com raiva, Elena
27. já tinha saído, por enquanto Ester se arrum-
28. ava e esperou o seu pai dormir para ir ao bai-
29. le, quando seu pai dormiu ela saiu. A princesa
30. Ester foi à pé quando chegou perto do baile,

31. a bruxa estava lá em cima de uma árvore e
32. tornou-se a princesa em uma estatua de sal.
33. Quando o pai de Ester acordou e procurou
34. a filha mais nova e não achou então foi
35. até o baile para ver, quando ele chegou onde
36. a princesa, ele ficou desesperado, ela não
37. se movia, e esse encanto só se desmancha-
38. va se uma pomba asentasse na estatua e essa
39. pomba viraria um príncipe. Então de manha
40. a estatua estava na janela quando uma
41. pomba asentou-se sobre o ombro da princesa
42. e virou um lindo príncipe e voltou-a nor-
43. mal a princesa. O príncipe pediu o rei para
44. casar com sua filha mais nova e o rei acei-
45. tou.
46. Então eles se casaram e viveram feli-
47. zes para sempre.

O encantamento

1 Era uma vez, uma princesa chamada Ester,
2 ela era uma jovem, morava no grande castelo
3 com seu pai e sua irmã mais velha, seu pai
4 tinha muito ciúmes das filhas, o nome da irmã
5 de Ester era Elena, as duas eram tão bonitas
6 e elegantes.

7 Elena, irmã da primeira Ester podia fazer tudo
8 o que queria, já a princesa Ester não podia. Em
9 uma escura noite, iria acontecer um baile, e todos
10 príncipes foram convidados, até a princesa Ester
11 foi convidada mais o seu pai não a deixou
12 ir, mas Elena podia. Quando chegou a noite Elena
13 estava se arrumando para ir ao baile, e a prin-
14 cessa Ester queria ir mais não podia, a prince-
15 sa Ester falou:

16 - Queris ir tanto para o baile.

17 Então Elena falou:

18 - Melhor não ir irmãzinha.

19 A princesa Ester falou:

20 - Por que é melhor Elena?

21 Elena respondeu:

22 - Porque falaram que tem uma bruxa malta e
23 é perigosa.

24 Princesa Ester disse:

25 - Não tei ligado.

26 E saiu de dentro do quarto com raiva, Elena
27 já tinha saído, por enquanto Ester se arrumou
28 e esperou o seu pai dormir para ir ao bai-
29 le, quando seu pai dormiu ela saiu. A princesa
30 Ester foi à pé quando chegou perto do baile,
31 a bruxa estava lá encima de uma árvore e
32 transformou a princesa em uma estatueta de sal.

33 Quando o pai de Ester acordou e procurou
34 a filha mais nova e não achou então foi
35 até o baile para ver, quando ele chegou onde
36 a princesa, ele ficou desesperado, ela não
37 se movia, e esse encanto só se desmancha-
38 ria se uma pomba sentasse na estatueta e essa
39 pomba seria um príncipe. Então de manhã
40 a estatueta estava na janela quando uma
41 pomba sentou-se sobre o ombro da princesa
42 e revelou um lindo príncipe e voltou a nor-
43 mal a princesa. O príncipe pediu o rei para
44 casar com sua filha mais nova e o rei acei-
45 tou.

46 Então eles se casaram e viveram felizes
47 por sempre.

48

Quadro 12 – Análise da Produção Final da aluna P1

GÊNERO TEXTUAL CONTO – CRITÉRIOS AVALIATIVOS
➤ O título atribuído é convidativo e coerente com a história.
➤ Seu texto configura-se como uma narrativa, apresentando um fato com início, meio e fim.
➤ O tempo e o espaço foram delimitados no texto, utilizando bem os organizadores temporais e espaciais: <i>Quando chegou a noite...</i> / <i>Então de manhã...</i> / <i>...E saiu de dentro do quarto...</i>
➤ Seu texto é uma narrativa curta, com poucos personagens.
➤ Os personagens foram bem construídos e apresentados na história.
➤ O enredo é simples e focaliza apenas um conflito.
➤ As partes que compõem o enredo foram bem desenvolvidas (Apresentação inicial, Complicação, Clímax e Desfecho)
➤ Seu texto apresenta bem a caracterização das personagens e do cenário, utilizando adequadamente recursos de descrição (uso de adjetivos).
➤ Faz a representação das vozes do narrador e dos personagens por meio do discurso direto e indireto, de maneira adequada.
➤ Seu texto respeita, em parte, as convenções da escrita: houve avanço quanto à pontuação, fez correções ortográficas e de acentuação, além de fazer adequações quanto ao uso dos elementos de coesão nominal e verbal, bem como de referência.

A versão final da aluna P1 apresenta avanços quanto às capacidades discursivas e linguístico-discursivas, não apresentando diferença apenas no que se refere às capacidades de ação, visto que o contexto de produção (capacidades de ação) permanece o mesmo da versão inicial. Dessa forma, o contexto físico se configura na escola como o lugar de produção e a hora/aula reservada para a escrita do gênero conto é o momento da produção. O agente-produtor é a aluna que escreveu o texto, sendo o leitor uma professora-pesquisadora, além de outros funcionários da escola, entre eles, professores de outras áreas, bem como alunos e pais. O contexto sociossubjetivo tem a instituição escolar como o lugar social e o papel social de produtor exercido por uma aluna do 7º ano. O texto permanece com seu enredo tratando da desobediência de uma jovem princesa, uma vez que o tema proposto diz respeito aos valores sociais.

Quanto à descrição da organização textual (capacidades discursivas), a versão final permanece com a utilização de parágrafos curtos, com uma sequência de base narrativa: Apresentação inicial (linhas 1-8), Complicação (linhas 9-32), Clímax (linhas 32-39) e Desfecho (linhas 39-47). No entanto, é relevante ressaltar o avanço na utilização da sequência dialogal, com uso adequado dos discursos diretos e indiretos, como se observa, por exemplo, nas linhas 16-25, usando assim a sequência dialogal a serviço da narração. Com isso, verifica-se ainda que o conteúdo temático foi ampliado, uma vez que a versão inicial foi escrita em 39 linhas e a final em 47.

Em relação às marcas linguísticas (capacidades linguístico-discursivas), apresentaremos primeiramente os desvios ocorridos e posteriormente os avanços, fazendo comparação entre as duas versões produzidas.

Assim como na produção inicial, percebemos que não foram muitos os casos de problemas referentes à ortografia. Citamos os seguintes casos: “irmãzinha” (linha 18), onde houve o acréscimo do /n/; “*tou*” (linha 25) em que ocorre a redução da palavra “estou”; “*emcima*” (linha 31), em que a grafia deve ser separada; “*asentasse*” (linha 38) e “*asentou-se*” (linha 41), em que, assim como na produção inicial, usou apenas /s/ no lugar de /ss/.

Em relação à acentuação das palavras, observamos os seguintes casos: “*ciumes*” (linha 4), “*estatuá*” (linhas 32, 38 e 40) e “*príncipe*” (linhas 39, 42 e 43), onde houve a falta de utilização do acento agudo; “*à pé*” (linha 30), em que houve o uso inadequado da crase.

Quanto à pontuação, houve uma preocupação em usar os sinais, porém apresentando ainda inadequações. No entanto, percebe-se avanço no uso das vírgulas de forma adequada em alguns trechos, assim como do ponto final. Houve avanço significativo no uso do travessão e dois pontos para introduzir as falas das personagens. Citamos, por exemplo, alguns trechos:

“... a princesa Ester falou:

- *Queria ir tanto para o baile.*

Então Elena falou:

- *Melhor você não ir irmãzinha.*” (linhas 14 à 18)

Nota-se ainda a utilização adequada de um ponto de interrogação ao introduzir uma pergunta no diálogo:

“*A princesa Ester falou:*

- *Por que é melhor Elena?*” (linhas 19-20)

É relevante ressaltar ainda o uso adequado do “*Por que*” na linha 20, ou seja, separado, sendo usado como pergunta em início de frase. E em seguida o uso adequado do “*Porque*” na linha 22, ou seja, grafado junto, uma vez que está indicando resposta.

No geral, a produção final apresentou referenciação textual mediada pela coesão nominal e verbal adequada, utilizando-se de anáforas pronominais, por exemplo: (... *o seu pai não a deixava ir ... / ... quando ele chegou onde a princesa ...*), evitando algumas repetições. Assim como na versão inicial, fez uso de organizadores temporais e espaciais (*Quando chegou a noite... / Então de manhã... / ...E saiu de dentro do quarto...*); Fez uso da terceira pessoa do discurso; fez uso do predomínio do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo, apresentando

adequação de alguns tempos verbais: (... *ela era jovem, gue mora no grande castelo ...* (produção inicial) / ... *ela era uma jovem, morava no grande castelo ...* (produção final), ... *Esté podia fazer tudo o que quer ...* (produção inicial) / ... *Ester podia fazer tudo o que queria ...* (produção final); Fez a utilização das vozes enunciativas, com predominância da fala do narrador, apesar da reorganização na fala das personagens através da apropriação do uso do discurso direto.

Apesar da produção final ainda apresentar inadequações quanto às convenções da escrita, como desvios ortográficos, por exemplo: (- *Melhor você não ir irmãzinha. / ... lá emcima de uma árvore... / se uma pomba asentasse), houve avanços tanto no que se refere a outros casos de desvios ortográficos, como também em relação a pontuação e acentuação, e dos elementos de coesão nominal e verbal, bem como de referenciação. A aluna produtora fez a utilização da correção interativa de acordo com as orientações da lista de constatações, observando também o desenvolvimento dos módulos da SD, contribuindo de forma significativa e efetivamente para aprimorar suas capacidades de linguagem.*

Dessa forma, é possível perceber que de maneira geral, a versão final da produção da P1 apresenta uma quantidade significativamente menor de problemas gramaticais, de acordo com a convenção escrita da língua portuguesa, em relação à versão inicial. Observa-se ainda um considerável aprimoramento quanto à referenciação das vozes do narrador e personagens, uma vez que faz a adequação do discurso direto, utilizando a pontuação de maneira adequada para isso. Vale ressaltar também que P1 reduziu o uso de palavras repetidas e acrescentou algumas informações ao longo do texto, se valendo principalmente do uso de adjetivos como recurso de descrição. Usou bem as iniciais maiúsculas, tanto no início de parágrafos e períodos, quanto nos nomes próprios, tanto na Produção Inicial quanto na Final, apesar de ter grafado a letra “a” nas duas produções em maiúsculo na forma bastão.

Assim, verifica-se que o processo de escrita e reescrita do gênero conto, a partir do uso da Sequência Didática, contribui para o desenvolvimento de capacidades de linguagem que se requer para a produção desse gênero. Os conteúdos abordados nos módulos foram efetivamente aplicados na produção final da aluna, ainda que necessitando de melhorias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada buscou refletir sobre as contribuições do uso da Sequência Didática no ensino da Produção textual, considerando o trabalho que envolve a compreensão de gêneros textuais, tomando o gênero Conto como base neste estudo. Reconhecemos que trabalhar efetivamente com a diversidade textual e suas propriedades constitutivas requer conhecer e diferenciar seus elementos estruturais, linguísticos e sociodiscursivos, de forma que seu funcionamento possa ocorrer de maneira significativa dentro e fora da escola.

Procuramos assim demonstrar as contribuições de um ensino que envolve o gênero textual pautado no uso da Sequência Didática. A SD possibilita aos alunos melhorar o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem que se modalizam na produção textual, uma vez que torna o processo de escrita e reescrita uma atividade dialógica, permitindo que as inadequações presentes nas produções iniciais sejam percebidas e contornadas de maneira modular e sequenciada, favorecendo a compreensão de que a refacção do texto é parte integrante da produção textual, e que, portanto, não deve ser negligenciada.

Para a construção da SD, foi necessária a construção do modelo didático do gênero conto, nos fazendo conhecer suas principais características linguísticas e textuais, e dessa forma, conhecer as capacidades e dificuldades oferecidas por esse gênero aos alunos envolvidos na pesquisa, proporcionando a eles mais segurança no desenvolvimento das atividades propostas pela SD. Assim como o modelo didático do gênero, a Lista de Constatações foi uma ferramenta de relevância nesse processo, pois atuando como instrumento regulador da aprendizagem, permite que o professor tenha condições de atuar como mediador, intervindo na produção textual do aluno de maneira interativa.

Em relação à análise das produções textuais, foi possível verificar a importância de uma avaliação reflexiva que nos permite ir além das questões gramaticais no ensino da produção textual, levando em consideração também os elementos macroestruturais que compõem o texto. Dessa forma, pudemos observar nos textos, as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas presentes nesse processo de produção. Como se pode ver nas produções analisadas, a aluna-produtora nos mostra uma escrita de acordo com o que foi proposto.

Diante disso, enfatizamos que um trabalho pautado, efetivamente, nas formas reais de uso da língua, ou seja, nas situações de uso da fala e da escrita nas atividades cotidianas, precisa levar em conta o trabalho feito com a leitura, compreensão, produção e análise de gêneros textuais que circulam na sociedade. Promover um ensino que tenha como objetivo ampliar a

competência discursiva dos alunos pressupõe um trabalho pautado no uso que fazemos da língua nas situações interativas e, portanto, que tome como foco os gêneros textuais.

Desenvolver, portanto, um trabalho voltado para o ensino da produção textual que faça sentido para os alunos é uma proposta para que possam apropriar-se do conhecimento. À medida que conhecemos e dominamos os gêneros do discurso, exercemos as práticas sociais de leitura e escrita, e desse modo, somos capazes de ativar nosso conhecimento textual e de mundo de forma mais dinâmica e efetiva.

Assim, reconhecemos que os procedimentos de ensino de leitura e escrita pautados nos gêneros textuais devem ser adotados em nossas salas de aula, contribuindo para um ensino que faça sentido para os alunos, ressaltando que isso contribuirá não apenas no desenvolvimento da aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, como também nas demais disciplinas, atingindo assim o processo educacional de maneira ampla.

De modo geral, pudemos constatar que houve avanços entre a primeira e a última produção dos alunos, visto que o desenvolvimento dos módulos da Sequência Didática possibilitou-os a internalização das principais características e funções sociocomunicativas do gênero em estudo, contribuindo no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem de forma proficiente.

Entende-se que ao trabalhar a reescrita do conto, os alunos puderam compreender que os textos são um objeto de estudo através do qual eles podem interagir, retirando dele suas impressões e colocando em sua reescrita essas impressões de maneira ressignificada, fazendo sentido, dessa forma, o ato de escrever.

Considerando toda abordagem apresentada, é imprescindível estarmos atentos a todo esse movimento, buscando cada vez mais conhecimentos na área de língua e linguagens, melhorando a nossa prática pedagógica e assim contribuindo para a melhoria do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como, contribuindo também com a melhoria do contexto educacional, observados os estudos voltados para a qualidade da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, Angela Paiva. MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora, (organizadoras). **Gêneros textuais & ensino**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2 ed., 2. reimpr. – São Paulo: EDUC, 2012.

CRISTOVÃO, Vera. L. L. NASCIMENTO, Elvira L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. – Palmas e União da Vitória, PR: Kayagangue, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. I. Ed, 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. – 9.ed. – São Paulo: Ática, 2006.

GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 13-42, jan./abr. 2010.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____, Ângela. **Texto & leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 6ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____, Ângela. **Oficina de leitura teoria e prática/ Ângela Kleiman –4ª ed.**, Campinas. SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Ingedore Grunfeld Villaça. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.ed., 8ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2013.

KÖCHE, Vanilda Salton. MARINELLO, Adiane Fogali. BOFF, Odete Maria Benetti. **Estudo e produção de textos: gêneros textuais do relatar, narrar e descrever**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LIMA, P. da S. A lista de constatações como instrumento de regulação da aprendizagem em aulas de produção textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 01, n. 01, p. 26–40, jan./jun. 2012.

LIMA, Paulo da Silva. FERREIRA, Rúbia Maria Ferreira. O Conto Literário em práticas de leitura escrita: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: BRITO, Áustria Rodrigues. SILVA, Luiza Helena Oliveira da. SOARES, Eliane Pereira Machado. SOARES, Tânia Maria Moreira (Orgs.). **Divulgando conhecimentos de linguagem: contando experiências de ensino de língua e literatura**. – Rio Branco: Nepan Editora, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Gêneros textuais e letramento Genre and literacy**. RBLA. Belo Horizonte, v. 10, n.2, 2010.

SANTOS, Raimunda Valquíria de Carvalho; PAZ, Ana Maria de Oliveira. **Os estudos de letramento no âmbito da Linguística Aplicada: diálogos que se entrelaçam**. In: XVIII Congresso Internacional da ALFAL, 2014, João Pessoa. Estudos linguísticos e filológicos, 2014. v.1, p. 3944-3956.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 19-34.

_____, Bernard. DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 61-78.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. **Letramento: um fenômeno plural**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (Impresso), v.2, p. 1-18, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ANEXOS





Coletânea de Contos

7º ano B da E.M.E.F. Prof.ª Nair Braz Lima

Nova Ipixuna

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
PROFLETICAS – UNIFESSPA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGENS E LETRAMENTOS
PROJETO DE PESQUISA: O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DA PRODUÇÃO
TEXTUAL
PROF.ª BIANCA CRISTINA DOS SANTOS MIRANDA
ESCOLA E.M.E.F. PROF.ª NAIR BRAZ LIMA

Esta Coletânea é resultado da reunião da versão final dos contos produzidos pelos alunos do 7º Ano B da E.M.E.F Prof.ª Nair Braz Lima, a partir de uma pesquisa realizada através de um Projeto Comunicativo, com a aplicação de uma Sequência Didática, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem desses alunos. Os textos foram organizados apresentando o texto original digitalizado e a versão do mesmo texto digitada de acordo com a produção original. A autoria nos textos são nomes fictícios.

A Jovem Zuada

1 Porim, em um belo dia,
 2 Uma semana inteira chamada Zuhada
 3 quando ia a escola, sempre via
 4 um menino para Zuhada e seu
 5 nome era Zuhada, ele era popular
 6 ele a Zuhada, tinha um cabelo e olhos
 7 uma calada.
 8 Quando ele a Zuhada, ele a eu,
 9 tirava a ingenuidade a ela até a gas
 10 lavo, mas ele ainda não a goste
 11 na, então passou um tempo, ela está
 12 na escola e ele também, mas logo de
 13 25 anos, da estava linda de estava
 14 gato, então eles dois calaram e
 15 apareceram, então eles começaram
 16 e se casaram, eles tiveram filhos
 17 e era 2 meninas, e 2 meninas, as
 18 duas meninas eram talia e Lina e Lina,
 19 chamada Zuhada, Zuhada.
 20 Seus filhos se casaram e
 21 tiveram filhos e enfim.
 22 Quanto Zuhada estava velha ela
 23 disse para seu filho:
 24 — Meu pai quando era jovem mais
 25 eu, ele sempre me tirava, eu não que
 26 trava Zuhada sua calada.
 27 — Zuhada falou.
 28 — Eu acho que minha vida era
 29 boa a sua mãe, mas estava ingenua
 30 da eu não era chuga a ligo nenhuma
 31 se sua mãe não tirava calada talia
 32 eu não nunca se casou.
 33 — Seus filhos escutaram e aplaudiram
 34 com livros e exemplos de seus pais e sua
 35 com felizes para sempre.
 36 — Zuhada e Zuhada em velhice e nunca
 37 mais é para seu sustento.
 38

A Jovem Zéda

1. Partiu, em belo dia, a;
2. Via uma jovem chamada Júlia, q[ue]
3. quando ia a escola, sempre avia;
4. q[ue] menino para q[ue]la, o seu;
5. q[ue]ro em v[er] q[ue]la, ele era popular;
6. q[ue] a q[ue]ra, Júlia era q[ue]ro, é q[ue]ro;
7. q[ue]ra cabida.
8. Quando ele a q[ue]ra, ele a cri;
9. q[ue]ra, a q[ue]ra, ele a q[ue]ra;
10. q[ue]ra, mas ele ainda não a go sta-
11. q[ue]ra, então passou um tempo, ele esta-
12. q[ue]ra, volta e ele também, na festa de;
13. 25 q[ue]ra, ele estava linda ele estava;
14. q[ue]ra, então ele a q[ue]ra a;
15. q[ue]ra, então ele a namoraram;
16. é si casaram, ela tiveram filhos;
17. é em 3 meninas, e 2 meninas, os;
18. q[ue]ra nomes com q[ue]ra. Est[ar]o. Fr[an]c[is]co;
19. Eduardo, Jo[ão]so, Jo[ão]so;
20. Seus filhos a si casaram e;
21. q[ue]ra, filhos é casar;
22. Quanto Júlia estava q[ue]ra a;
23. q[ue]ra para seu filho a;
24. - Seu pai quando era jovem mais;
25. q[ue]ra, ele sempre se q[ue]ra, na não q[ue]ra;
26. q[ue]ra, mas sabia fica cabida;
27. V[er] q[ue]ra Fab[ri]ca;
28. - Eu achava que minha vida era;
29. q[ue]ra sua mãe, mas estava em q[ue]ra-
30. q[ue]ra na não ia chega a q[ue]ra, nenhuma;
31. q[ue]ra sua mãe q[ue]ra q[ue]ra cabida q[ue]ra;
32. q[ue]ra q[ue]ra, mas si q[ue]ra;
33. Seus filhos casaram e aplicaram;
34. q[ue]ra, bom exemplo de sua mãe e vive-
35. q[ue]ra, feliz para sempre;
36. Júlia e V[er] q[ue]ra em q[ue]ra e memo-
37. q[ue]ra. É q[ue]ra q[ue]ra História.

Autora: Jânica

Mano meu dia de surpresa

- 1 Tra sono ois uma menina cascada Karim,
- 2 que morava com seu pai, ele tinha 19 anos, era
- 3 uma linda adalante, cara fechada mas quando
- 4 olava uma linda sorriso tentava qualquer
- 5 um fantasia de festa de aniversário Karim não
- 6 não para brincar com suas amigas, por que seu
- 7 pai tinha medo de contar algo de mal com
- 8 ela.
- 9 Mas esse dia Karim sou de casa sem querer
- 10 seu pai foi que ia brincar na casa de sua amiga,
- 11 seu pai se preocupou muito, por ele ter aida
- 12 seu avião foi muito ia, ela então Karim chegou
- 13 em casa seu barco de tarde, e ela foi brigar,
- 14 e ela ficou muito triste e falou de culpa foi a ela
- 15 que não sei sem medo por dentro, mas não
- 16 precisava de ficar brigando assim.
- 17 De dia seguinte em dia filho de ela se chegou de
- 18 surpresa, e deu um presente para Karim uma caixa.
- 19 — Karim falou e eu não sabia que poderia ter tanta
- 20 e felicidade, abraçada Karim e ela.
- 21 Depois muito Karim muito contente com a ela
- 22 aconteceu, e ela foi que decidiu sem pensar ela
- 23 não para brincar, Karim e ela foi surpresa para
- 24 todos os lugares, Karim e ela foi ao aniversário muito,
- 25 aquele aniversário de pai para filho e de filha para pai, por que
- 26 que muito felicidade terminou, ela nasceu feliz para
- 27 sempre sem nenhum sentimento.
- 28

Mais um dia de alegria

1. Era uma vez uma menina chamada Karine,
2. que morava com seu pai, ela tinha 14 anos em.
3. Uma linda adolescente, com feições mas quando
4. tinha um lindo sorriso encantava qualquer
5. Um Gustavo de flores de animais e Karine não
6. para para brincar com suas amigas, por que seu
7. pai tinha medo de acontecer algo de ruim com
8. ela.
9. Mas certo dia Karine saiu de casa sem avisar
10. para seu pai que ia brincar na casa de sua colega,
11. seu pai se preocupou muito, por ela ter saído
12. sem avisar pra onde ia. Daí então Karine chegou
13. em casa na hora da tarde, e seu pai brigou,
14. e ela ficou um tanto triste e falou: desculpa pai eu sei
15. que errei sei bem pedir pro pai, mas não
16. queria de ficar brigando assim.
17. No dia seguinte os dois filhos de seu pai chegaram de
18. surpresa, e trouxeram um presente para Karine sua irmã.
19. - Karine falou: eu não esperava esse presente tão belo
20. e peludo, obrigada! Vite e Este.
21. Passou um dia e Karine muito contente com o seu
22. presente, e seu pai foi deixando as palavras ela
23. para brincar, Karine e seu pai viajava para
24. todos os lugares. Karine e seu pai se amavam muito,
25. que amor de pai para filha e de filha para pai, foi aí
26. que toda história terminou, eles viveram felizes para
27. sempre, sem nenhum dia de entendimento.

Autora: Laura

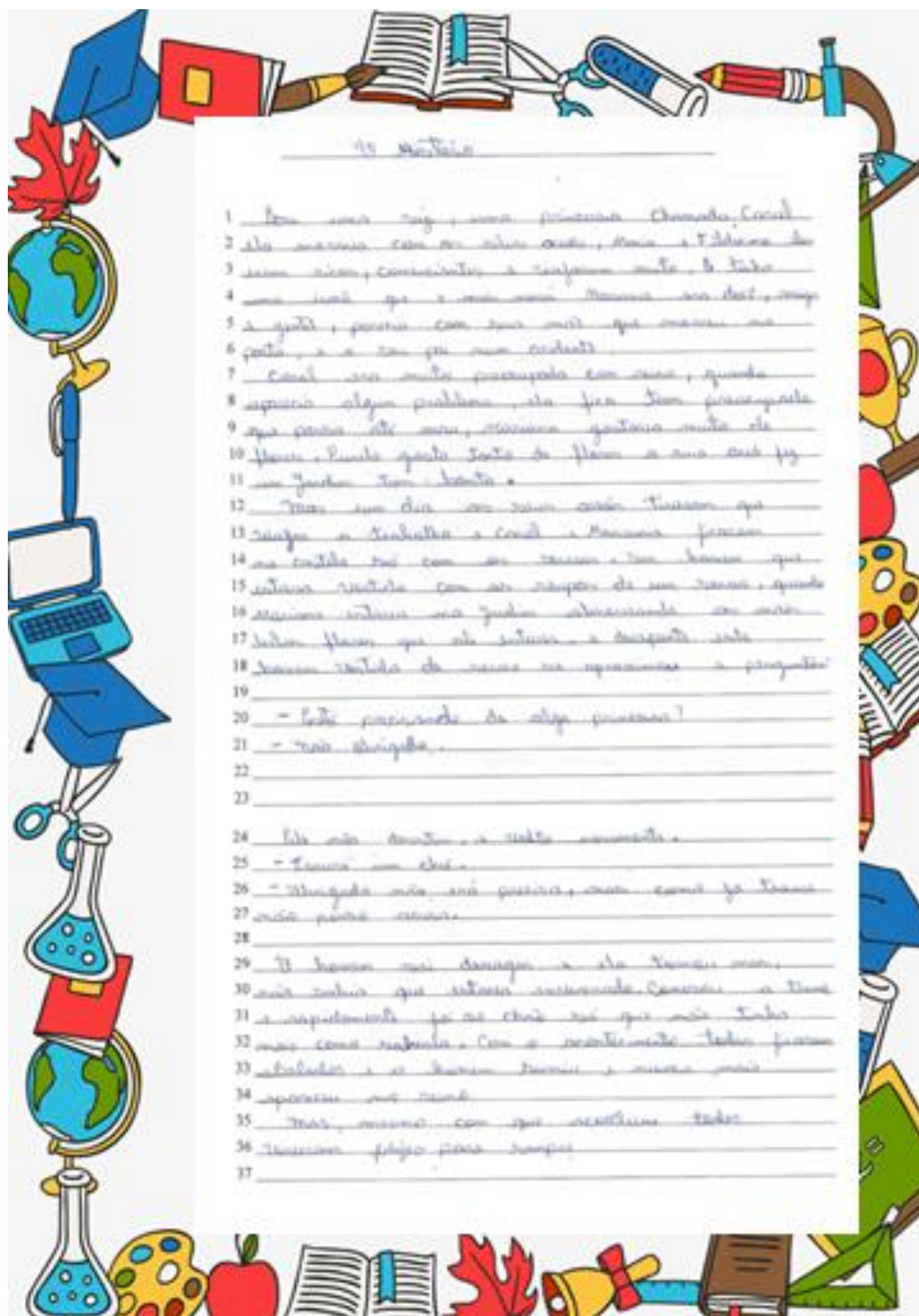
El príncipe y la princesa

- 1 Era una vez a principios del mes de mayo en la
- 2 de castilla de land príncipe y a principios de mayo
- 3 isabelle con príncipe de la bella y hermosa
- 4 una princesa más guapa más de castilla por causa
- 5 de que así que era muy guapa y era
- 6 el príncipe quería tanto que iba siempre desde
- 7 castilla, más allá de la tierra que era castilla
- 8 era, de guerra con una guerra de castilla por
- 9 era el príncipe y era más de un príncipe que
- 10 de la guerra de castilla, entre a principios de castilla
- 11 a castilla por una princesa y era castilla por
- 12 los años de guerra de castilla, cuando el príncipe a
- 13 una Princesa que era más de un príncipe
- 14 príncipe por una guerra de castilla por
- 15 una guerra de guerra de castilla.
- 16 Era a principios de mayo de guerra por el príncipe
- 17 guerra por una guerra de guerra que era guerra.
- 18 El príncipe y la princesa eran guerra por guerra
- 19 era guerra, cuando él llegó la guerra de guerra
- 20 a guerra de guerra de guerra más de guerra de guerra
- 21 él era guerra de guerra por guerra de guerra
- 22 a guerra de guerra por guerra.
- 23

O príncipe e a princesa

1. Em uma vez o príncipe que morava ali, lado
2. do castelo de uma princesa o príncipe em um
3. momento pela princesa de lado do seu castelo,
4. essa princesa não podia sair do castelo por causa
5. do seu pai que era muito ruim para ela.
6. O príncipe queria tanto que ela deixasse de ser
7. aquela, pois, ela não podia sair para tanto no-
8. do, ela ficava em casa fazendo as coisas para
9. seu pai e o príncipe ficava todos os dias esperando que
10. ele saísse do castelo, então o príncipe tentou escalar
11. o castelo para ver a princesa, e ele conseguiu entrar
12. lá até a janela do seu quarto, quando ele abriu a
13. porta para falar com ela o pai chato da princesa
14. apareceu bem na hora e mandou ele embora para
15. não voltar nunca mais.
16. Mas o príncipe era tão apaixonado por ela e queria
17. deixar para ver a bela princesa que ele amava.
18. O príncipe falou? Eu vou voltar para estar com você
19. para baixo, quando ele chegou lá estava do castelo
20. e pai da princesa estava mais lá quando ele chegou
21. ele para baixo ela chorando para bem longe do castelo
22. e viveram felizes para sempre.

Autor: Ricardo



49 História

1 Era uma vez, uma princesa chamada, Carol
 2 ela nasceu com os olhos azuis, mais a filha de
 3 um rei, comenteu a rainha mãe, e todo
 4 uma vez que a rainha morreu em sua casa, sempre
 5 a gente, porque com sua mãe que nasceu no
 6 parto, e a com seu pai e outros.
 7 Carol seu mãe preocupada com isso, quando
 8 apareceu algum problema, ela fez sua preocupação
 9 que pensa de novo, porque gostava muito de
 10 fazer. Então gostava tanto de fazer a sua mãe fez
 11 um jardim com flores e
 12 Mas um dia um novo reino tiraram que
 13 trouxe a rainha e Carol e também foram
 14 no jardim foi com os reinos e um reino que
 15 estava muito com os reinos de um reino, quando
 16 estava estava no jardim admirando em sua
 17 jardim fazer que ele estava a despertar este
 18 reino muito de reino no reino a pergunta
 19
 20 - Você pretende de algo princesa?
 21 - Não obrigada.
 22
 23
 24 Ela não queria, a noite seguinte.
 25 - Então um dia.
 26 - Obrigada não, não precisa, mas como já tem
 27 não pode mais.
 28
 29 O reino vai desmoronar e ela temo mais,
 30 não sabia que estava seguindo Carol e temo
 31 e rapidamente já se deu ao que não sabe
 32 mas como rainha. Com o rapidamente todo reino
 33 acabou e o reino tirou e nunca mais
 34 apareceu no reino.
 35 Mas, mesmo com que aconteceu todo
 36 mesmo filho para sempre.
 37

O mistério

1. Em uma vez, uma princesa chamada Carol.
2. ~~ela~~ morava com os seus avós, Maria e Fidélcio. Ela
3. ~~era~~ ~~seca~~, comiamentos e viajavam muito. E tinha
4. ~~uma~~ irmã que é mais nova Mariana em ~~dois~~ meses
5. e gentil, parecia com sua mãe que morreu no
6. ~~passo~~, e o seu pai num acidente.
7. Carol era muito preocupada com ~~si~~ ~~ela~~, quando
8. ~~aparecia~~ algum problema, ela fica ~~sempre~~ preocupada
9. ~~que~~ ~~passa~~ até ~~hoje~~, Mariana gostava muito de
10. ~~flora~~. ~~Porque~~ gosta tanto de flora e sua avó fez
11. ~~um~~ Jardim ~~sempre~~ bonito.
12. Mas um dia os seus avós ficaram que
13. ~~vijava~~ a ~~trabalho~~ e Carol e Mariana ficaram
14. ~~em~~ castelo só com os servos. Um homem que
15. ~~estava~~ vestido com as roupas de um servo, quando
16. Mariana estava no Jardim observando as ~~mais~~
17. ~~beleza~~ flora que ali estava, e ~~de repente~~ este
18. ~~homem~~ vestido de servo se aproximou e perguntou:
- 19.
20. - Está precisando de algo princesa?
21. - Não obrigado.
- 22.
- 23.
24. Ele não desistiu, e voltou novamente.
25. - ~~Traga~~ um chá.
26. - Obrigado não ~~em~~ preciso, mas como já ~~trava~~
27. ~~ela~~ ~~pego~~ ~~trava~~.
- 28.
29. O homem ~~se~~ devagar e ela tomou ~~uma~~.
30. ~~ela~~ sabia que estava envenenado. ~~Compre~~ a ~~trava~~
31. e rapidamente foi ao chão só que não tinha
32. ~~uma~~ como ~~aproveita~~. Com o acontecimento todos ficaram
33. ~~atônitos~~ e o homem ~~surtiu~~ e nunca mais
34. ~~apareceu~~ no reino.
35. Mas, mesmo com o que ~~aproveita~~ todos
36. ~~viveram~~ felizes para sempre.

Autora: Maria

O Início da Vida

1. Um belo dia, dois irmãos queridos chegaram:
2. Helena e Stella, ambos a passar um tempo de
3. férias. Sempre as avózinhas e Vó Maria acabado
4. de costurar um quiloinho. Logo, encontraram um
5. vulto, indolente para lá rápido, ao chegar.
6. Era João, encontraram João após, quem veio a
7. que tinha estado fora, foram ali suas cores para
8. as irmãs.
9. — Já chegou um cara Stella logo rapidamente para
10. sua mãe?
11. — É que gostava? porque todos estão após?
12. Uma mãe rapidamente respondeu.
13. — Minha filha, vamos a prefeto da
14. cidade!
15. Stella logo veio de casa e foi correndo para
16. encontrar Patrícia.
17. Quando chegaram na local, estavam
18. por se distrair a casa do prefeito. Os deputados
19. com o mesmo tipo de uma coisa, e com
20. prefeito entre os dois. Então foi abençoado
21. com a saúde de ambos.
22. Patrícia, por ao quarto de Helena e encontraram
23. João e sua primeira filha, ao não a filha que
24. João quereria de sua mãe? Stella e sua irmã,
25. a qualquer João em mãos que poderiam dar
26. condições de João.
27. Indolentemente, foram para delegacia, foram
28. a delegacia e ao digital de qualquer parte de uma
29. que estava entre as coisas, onde era colocada
30. a filha.
31. Logo, após alguns minutos mais a chegada de
32. João, de ambos, João que ao digital, era de
33. sua mãe, por se demorar em qualquer situação.
34. O primeiro filho João e João de delegacia
35. com a mesma saúde de João, depois de João
36. da parte e mais a sua mãe de João, depois
37. depois para o prefeito e a comissão. Foram
38. então para dois filhos com João, depois
39. então para que ele não fizesse mais.
40. Na BR 153, próximo à cidade de Montebelo,
41. um um momento, estavam a delegacia e
42. depois para delegacia e com a filha de João
43. pronta e João, o amor de João.
44. Quando prefeito logo depois João, ele
45. uma parte João, onde estavam João e João
46. a parte João, João de João e João
47. por João de João, João de Montebelo.
- 48.

O sumiço da pírola

1. Um belo dia, duas irmãs gêmeas chamadas:
2. Katiny e Stella estavam à passar no fundo de
3. ~~um~~ ~~Delegacia~~ ~~de~~ ~~polícia~~, pois havia acabado
4. ~~de~~ acontecer um grande roubo. Logo, ~~aproveitaram~~ ~~as~~
5. ~~suas~~ ~~madrinhas~~ ~~para~~ ~~ir~~ ~~espôlar~~, ao chegarem
6. ~~na~~ cidade encontraram todos afliços, sem saber o
7. ~~que~~ ~~se~~ ~~passara~~ acontecido, foram até suas casas para
8. ~~as~~ ~~informarem~~.
9. Ao chegar ~~em~~ casa Stella logo perguntou para
10. ~~suas~~ ~~mães~~.
11. - O que aconteceu! ~~por~~ ~~que~~ ~~todos~~ ~~estão~~ ~~afliços~~?
12. ~~suas~~ ~~mães~~ ~~rapidamente~~ ~~responderam~~.
13. - ~~Minha~~ ~~filha~~ ~~roubaram~~ o profiço da
14. ~~cidade~~!
15. Stella logo saiu de casa e foi comendo para
16. ~~encontrar~~ ~~Katiny~~.
17. Quando chegaram ~~em~~ local mercado, pararam
18. ~~em~~ destino à casa do profiço. ~~Se~~ ~~depararam~~
19. ~~com~~ o senhor Igor Araújo Souza, o senhor
20. ~~professor~~ ~~caído~~ ~~no~~ ~~chão~~. Cidade tão abalado
21. ~~com~~ o roubo dramatico.
22. Katiny foi ao ~~quarto~~ do senhor e encontrou
23. ~~todas~~ ~~suas~~ ~~portadoras~~ lá, só não a pírola que
24. havia ganhado de sua mãe! Stella subiu ~~rapidamente~~,
25. e ~~ajuntaram~~ ~~todas~~ ~~as~~ ~~provas~~ ~~que~~ ~~podiam~~ ~~dar~~
26. ~~comprovação~~ ~~do~~ ~~ladrão~~.
27. Imediatamente, foram para a delegacia, ~~onde~~
28. é biométrica e a digital do pequeno pedaço de unha
29. ~~que~~ ~~estava~~ ~~dentro~~ ~~da~~ ~~maleta~~, onde em colocada
30. a pírola.
31. Logo, após alguns minutos saiu o resultado ~~de~~
32. ~~uma~~ ~~de~~ ~~abriram~~ ~~viram~~ ~~que~~ ~~é~~ ~~digital~~ ~~em~~ ~~de~~
33. ~~uma~~ ~~pai~~, pois o nome em realmente igualzinho.
34. ~~Identificaram~~ ~~Ribeiro~~ ~~Costa~~. ~~Saiam~~ ~~da~~ ~~delegacia~~
35. ~~correndo~~ ~~para~~ ~~suas~~ ~~casas~~, olharam na casa
36. ~~de~~ ~~fronte~~ ~~e~~ ~~nada~~ ~~e~~ ~~nem~~ ~~na~~ ~~de~~ ~~trás~~, ~~logo~~ ~~então~~
37. ~~ligaram~~ ~~para~~ ~~o~~ ~~profiço~~ ~~e~~ ~~o~~ ~~comunicou~~. E assim
38. ~~contaram~~ ~~para~~ ~~todas~~ ~~funções~~ ~~armadas~~, ~~bioguardas~~
39. ~~armadas~~ ~~para~~ ~~que~~ ~~ele~~ ~~não~~ ~~pudesse~~ ~~fugir~~.
40. Na BR 153 próximo à cidade de Marília,
41. ~~em~~ ~~um~~ ~~apartamento~~, encontraram o fugitivo e o
42. ~~trouxeram~~ ~~para~~ ~~delegacia~~ e assim foi direcionado ao
43. ~~polícia~~ e levou 11 anos de cadeia.
44. O senhor profiço Igor Araújo Souza, ~~de~~
45. ~~uma~~ ~~grande~~ ~~festa~~ ~~onde~~ ~~convidou~~ ~~todas~~ ~~e~~ ~~todas~~
46. e ~~gastou~~ ~~todas~~ ~~as~~ ~~fundos~~ ~~da~~ ~~cidade~~ e assim
47. ~~foi~~ ~~levando~~ ~~a~~ ~~vida~~ ~~na~~ ~~cidade~~ ~~de~~ ~~Marília~~.

Autora: Ingrid

Jacile e minha mãe

1 Era uma vez uma linda menina, que se chamava
 2 Jacile, ela era muito gentil, querida, e muito passiva
 3 Chamava-se Miguel de tão bonito que era, ele morava em
 4 uma grande casa, ele morava mais um pai que era
 5 chamado "Miguel" ele já estava velho, já quase não
 6 conseguia trabalhar, e um mês depois ele morreu
 7 estava velho, estava doente, ele quase não conseguia
 8 andar. Com os seus pais desde que a Jacile nasceu
 9 ele doente na casa e também trabalhava para ajudar
 10 seu pai, que quase não conseguia trabalhar.
 11 Mas um dia a mãe foi trabalhar e seu pai
 12 ficou com todos os seus, nesse dia deixou passar
 13 mal, ele já estava doente, e ele não queria.
 14 O seu marido o Miguel, levou ele para o Hospital
 15 após a longa cura a Jacile.
 16 — filha sua mãe passou mal e estava aqui no
 17 Hospital
 18 já estava muito pra ir para a Jacile.
 19 Então quando Jacile chegou lá sua mãe disse:
 20 — minha filha, você muito bom de seu pai ali
 21 já é um bom pai.
 22 — Jorei seu pai como um pai — disse Jacile
 23 — e mais tarde todos ficaram a natureza que tinham
 24 toda morada.
 25 Um mundo Miguel ficou muito triste, mas já
 26 sua filha a Jacile ficou muito alegre.
 27 — ele estava ali muito gostoso de sua mãe, ele era
 28 fofinho era a que era, assim era para quem que gostava
 29 e ela também não gostava de seu pai, ele queria ficar
 30 longe dele, então ele decidiu que iria muito ali.
 31 — em sua mãe de pé um mês anteriormente e
 32 seu pai e eu, já não é mais de uma casa se muda
 33 tiveram, assim.
 34 — Na outra dia chegou um amigo de Miguel,
 35 quem ficou com ele. Ele tinha tudo na parte mais
 36 não era ninguém além de moradia, então ele que
 37 ele estava que tudo aquilo de que ele gostava
 38 ali.
 39 — Na hora que ele estava ali com o Miguel muito e
 40 depois para a Jacile.
 41 — Jacile fingida também a chorar.
 42 Depois de muito tempo os pais não devolviam
 43 que quem tinha morado Miguel foi sua própria
 44 filha a Jacile. E então os pais foram ali
 45 dela a presença de todos todos mundo da família
 46 morou ali a morada mora agora.
 47

Isabela a menina malvada

1. Em uma vez uma linda menina, que se chamava,
2. Isabela, ela era muito gentil, generosa, e quando passava
3. chamava atenção de tão bonita que era, ela morava em
4. uma grande casa, ela morava mais seu pai que se
5. chamava "Miguel", ele já estava velho, já estava não
6. conseguia trabalhar, e sua mãe Leticia ela também
7. estava velha, estava doente, ela já não conseguia
8. mais. E com os seus pais desse jeito a Isabela cuida-
9. va de tudo na casa e também trabalhava para ajudar
10. seu pai, que não conseguia trabalhar.
11. Mas um dia a menina foi trabalhar e seu pai
12. ficou para cuidar da esposa, nesse dia Leticia passou
13. mal, ela já estava doente, e aí só piorou.
14. O seu marido o Miguel, levou ela para o Hospi-
15. tal e ligou para a Isabela.
16. Sua mãe passou mal e estamos aqui no
17. Hospital
18. Já estou indo pra ir - disse a Isabela.
19. Então quando Isabela chegou lá sua mãe disse:
20. - minha filha, cuida muito bem do seu pai e
21. do seu único parente.
22. Isso foi como um adeus - disse Isabela.
23. E mais tarde todos tiveram a notícia que Leticia
24. morreu.
25. O seu marido Miguel ficou muito triste, mas já
26. sua filha a Isabela ficou muito alegre.
27. A Leticia ela não gostava da sua mãe, ela já
28. odiava ser o que era, isso era para parecer que gostava
29. e ela também não gostava do seu pai, ela queria ficar
30. longe dele, então ela decidiu que iria matar ele.
31. Em uma noite ela fez um suco envenenado e
32. deu para o seu pai bebe e mais de casa como se nada
33. tivesse acontecido.
34. No outro dia chegou um amigo de Miguel,
35. para falar com ele. Ele bateu tanto na porta mais
36. não saiu ninguém então ele entrou, mas por que
37. ele sabia que tinha alguém lá que a janela teve
38. aberta.
39. Na hora que ele entrou ele viu o Miguel morto e
40. levou para Isabela.
41. A Isabela fingindo chorar a chama.
42. Depois de muito tempo os policiais descobriram
43. que quem tinha matado Miguel foi sua própria
44. filha a Isabela. E então os policiais foram atrás
45. dela e prenderam ela. Então todo mundo da cidade
46. agora até a malvada morreu sozinha.

Autora: Beatriz

Elva e o seu repetição

1 Era uma vez uma linda noiva, que se chamava,
 2 Ela tem um lindo repetição muito bonito. Um belo
 3 dia da foi convidar para flauta para chegar, quando
 4 sentiu os dedos pesados e não podia tocar, ela se viu
 5 agitada muito quando estava quando estava a tocar
 6 com uma magnífica flauta belíssima. E disse:
 7 "Uai, repetição!" E em sua vida com sua vida, e
 8 e em sua vida para se poder, da que não precisa estar
 9 em nada quando? E mais ela respondeu: — muito
 10 obrigado por sua vida, antes de tudo porque vai
 11 estar que não precisa de ajuda? E ela respondeu:
 12 "Porém vai ter um lindo repetição que todos vão
 13 por causa da sua noiva."
 14 Então a vida estava certa. Por uma bruxa que
 15 nunca tinha se debruçado de hospital. Assim que por
 16 não se por uma repetição e voltar a ela, na sua
 17 vida vai para frente da flauta. Continuando da vida
 18 uma vida repetição e de lá — com ela, porque
 19 que ela vai por sua vida de que vai de lá.
 20 Ela muito muito com a vida e quando da
 21 vida de novo a bruxa tem o repetição dela
 22 e ela se sente de novo. E ela e o repetição tem
 23 uma grande noiva que chegou a vida, se acordar
 24 a ela e disseram: — vai embora e não volte nunca
 25 mais e nunca tem nada depois disso.
 26



Elena e o seu sapatinho

1. Em uma vez uma linda moça, que se chamava Elena,
2. Ela tem um lindo sapatinho muito brilhante. Um belo
3. dia, ela foi caminhar pela floresta muito alegre, quando
4. ~~que~~ os seus pés brilhando até ~~de~~. Elena achou
5. ~~uma~~, muito estranho quando menos esperava aparo-
6. ~~ou~~ uma ~~magica~~ fada ~~belissima~~. E disse: -
7. Olá senhorita! Eu sou uma fada como você está vendo,
8. é vim aqui para lhe ajudar, em que você precisa está
9. ~~com~~ minha querida? A moça Elena respondeu: - muito
10. ~~obrigada~~, senhor fada, antes de tudo porque você
11. ~~que~~ que me precisa de ajuda? A fada responde:
12. - Porém você tem um belo sapatinho que todos querem
13. por causa da sua magia.
14. Então a fada estava certa. Pois uma bruxa que
15. ~~quero~~ tinha os olhos do sapatinho. Assim que pis-
16. ~~ou~~-se por uma velhinha e visitou a Elena, na sua
17. ~~que~~ mais na fonte da floresta. Continuando deu-lhe
18. ~~uma~~ fada venenosa e disse: como Elena, prometo
19. que, você vai ser mais linda do que você já é.
20. Elena muito inocente concou e decaiu. Quando ela
21. ~~que~~ decaiu a bruxa tirou o sapatinho dela
22. ~~colocou~~-se perto de Elena. A Elena e o sapatinho ~~que~~
23. ~~uma~~ grande magia que chamou a fada, que acordou
24. a Elena e disseram: - vá embora e não volte nunca
25. ~~que~~, e viveram bem melhor depois disso.

Autora: Gabriela

Guerra mundial 2

1 Uma vez os cientistas que analisaram
 2 meu antigo golpam, eles queriam viver
 3 para sempre, um deles se chamava
 4 kakashi, ele inventou um jeito que ele
 5 pensava que melhorava a vida humana.
 6 Alguns dias depois a capitã
 7 America descobriu que no antigo golpam
 8 se tinha nascido que ledados de sangue
 9 após ele descobriu e fez as imagens
 10 por via satelite viu que 5 milhões
 11 jovens que estavam mais fortes, rap
 12 idos e inteligente por ele e golpam
 13 e fez o que fara acontecendo.
 14 O cientista kakashi tinha terminado
 15 de a sua ultima experiencia e finalmente
 16 fez a sua experiencia estava pronta
 17 ta o kakashi foi varado suspeto de por
 18 seus muitos rivos os 5 milhões
 19 jovens partiram para a sua jornada
 20 quando chegaram no antigo golpam - se
 21 dispararam com dois grandes canhões
 22 de mortos vivos, diante o duo da
 23 guerra aparese pulando do seu, quan
 24 do ele chega no chão 500 mil pessoas
 25 morrem, quando ele tira a roupa do
 26 dois rivos morrem e o capitã
 27 america liga para o seu chefe e fala
 28 que todo mundo está bem.
 29

Guerra mundial "Y"

1. Avia ~~varios~~ cientistas que moravam
2. ~~nos~~ antigo ~~galpos~~, eles ~~queriam~~ viver
3. ~~para~~ sempre, um deles se chamava
4. ~~kakushi~~, ele inventou um ~~tipo~~ que se
5. ~~passou~~ que ~~contou~~ vários ~~tipos~~.
6. Alguns dias depois, o ~~capitão~~
7. ~~então~~ descobriu que no antigo ~~galpo~~
8. se tinha várias qualidades de sangue
9. ~~então~~ ele descobriu e viu as imagens
10. ~~que~~ ~~eram~~ ~~exatamente~~ 5 milhões
11. ~~que~~ ~~eram~~ ~~que~~ fossem mais fortes, ~~rap-~~
12. ~~idos~~ e ~~inteligente~~ para ir até o ~~galpos~~
13. e ver o que estava acontecendo.
14. O cientista ~~kakushi~~ tinha sonhos
15. ~~de~~ a sua última ~~experiência~~ e ~~finalm-~~
16. ~~ente~~ a sua ~~experiência~~ estava ~~para~~
17. ~~se~~. O ~~kakushi~~ fez vários ~~experiências~~ de ~~plá-~~
18. ~~que~~ ~~eram~~ ~~mortos~~ vivos os 5 milhões
19. ~~que~~ ~~eram~~ ~~partiram~~ para a sua jornada.
20. Quando chegaram ~~os~~ antigo ~~galpos~~ ~~os~~
21. ~~de~~ ~~eram~~ ~~com~~ dois grandes ~~exércitos~~
22. ~~de~~ ~~eram~~ ~~mortos~~ vivos, ~~de~~ ~~eram~~ ~~eram~~ o ~~deus~~ da
23. ~~guerra~~ ~~eram~~ pulando do seu ~~guerra~~
24. ~~de~~ ele chegou no chão 500 mil pessoas
25. ~~eram~~ quando ele tem a ~~capada~~ os
26. ~~de~~ ~~eram~~ ~~exércitos~~ ~~moravam~~ e o ~~capitão~~.
27. ~~então~~ liga para o seu chefe e fala
28. que todo mundo está bom.

Autor: ~~Françis~~

Os papéis perdidos

1 Era uma vez, um grande castelo de uma
 2 senhora, muito. Os papéis perdidos e quando
 3 havia um um te grupo, todos, papéis de
 4 dia após que se chamavam: Blair, retrato e
 5 pira, de mesmo com esse seu, mas
 6 sempre de uma ordem onde que eles não
 7 fada.
 8 Certo dia, em um dia tiveram que fazer
 9 uma coisa muito, eles tiveram que fazer
 10 no castelo regular, foram uma grande tem
 11 pital e de mesmo se ali não.
 12 Quando os papéis acabaram de volta ficou
 13 tão abalados que ficaram com uma
 14 tristeza deita dos seus queridos.
 15 mas até dia dos mesmos que sempre
 16 e não se não de mesmo dos seus
 17 queridos.
 18 No dia de amanhã, os seus amigos de
 19 dia com todos e todos de mais de.
 20 alguns e muito chorado para não ser
 21 com um só coração muito se que não
 22 mais, até com a parte de tempo todos
 23 esquecer a mesma coisa para sempre.

As pequenas fadinhas

1. Em uma vez, um grande castelo de papel,
2. existiam três pequenas fadinhas e grandes
3. elas com três gêmeas, pequenas das
4. suas mães que se chamavam: Eloá, Vitória e
5. Júlia, elas moravam com seus pais,
6. de noite de noite podiam saber que elas eram
7. fadas.
8. Certo dia, os seus pais tiveram que viajar
9. uma viagem urgente, elas tiveram que ficar
10. no castelo sozinhas, leram uma revista com
11. histórias e elas moravam em alto mar.
12. Quando as fadinhas souberam da notícia ficaram
13. tão abaladas que ficaram cinco anos
14. dentro dos seus quartos.
15. Num certo dia elas tiveram que assumir
16. o reino e só assim elas saíram dos seus
17. quartos.
18. No dia da coroação, as suas mães vieram
19. vestidas e todas de noite de-
20. noite e muito chocadas foram para suas
21. mães, mas não conseguiram acreditar no que tinham
22. visto, então com o passar do tempo todas
23. cresceram e viveram felizes para sempre.

Autora: Giselle

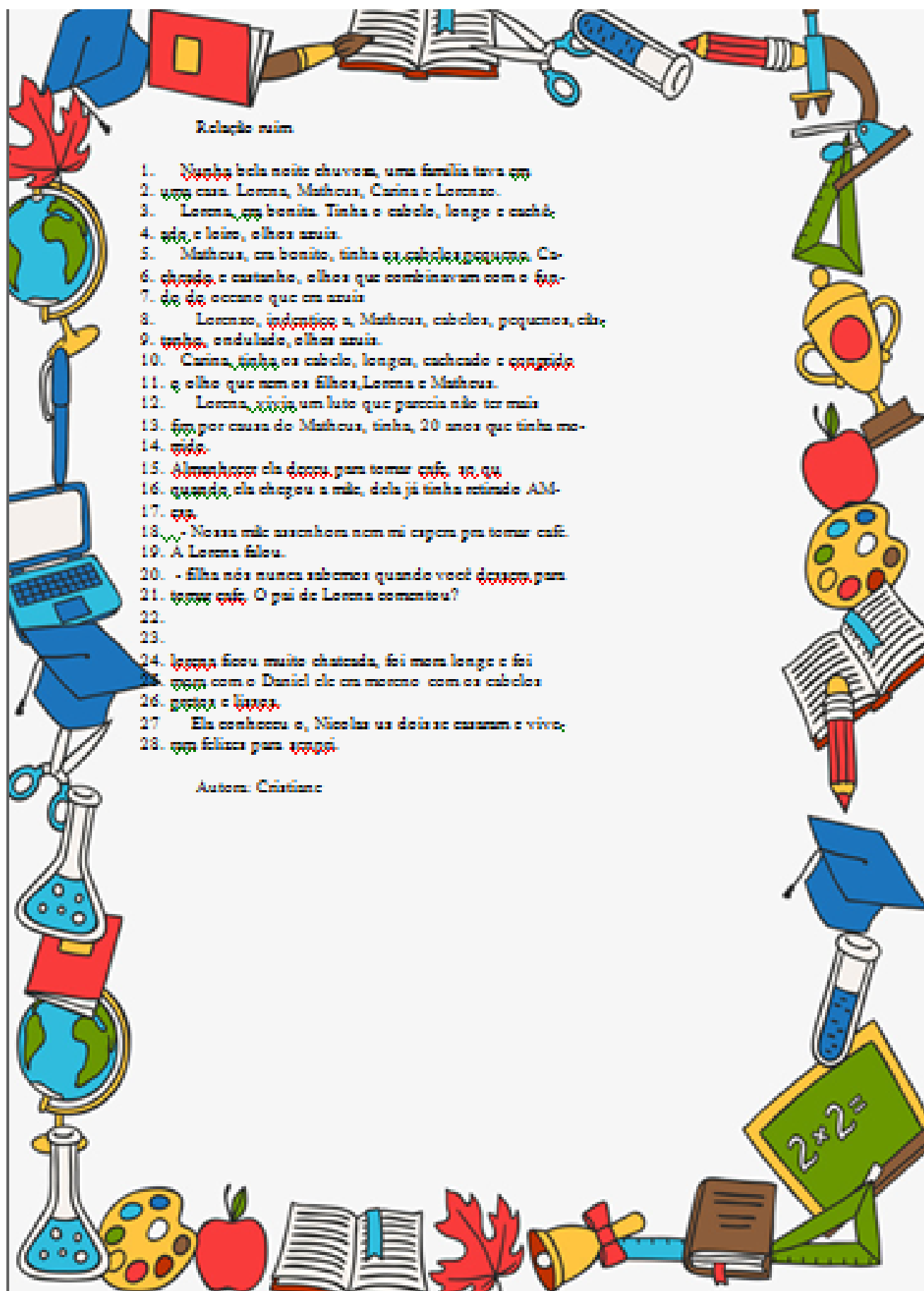
8 de out. 2011

1. Quando todo este mundo, uma família, todos os
2. anos, são livres, estamos todos e todos.
3. Quando, no entanto, todos os outros, todos os outros.
4. são e todos, todos os outros.
5. Quando, no entanto, todos os outros, todos os outros.
6. todos, e todos os outros, todos os outros, todos os outros.
7. de de todos os outros.
8. Quando, no entanto, todos os outros, todos os outros.
9. todos, todos os outros, todos os outros.
10. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
11. e todos os outros, todos os outros, todos os outros.
12. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
13. por todos os outros, todos os outros, todos os outros.
14. todos.
15. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
16. quando todos os outros, todos os outros, todos os outros.
17. todos.
18. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
19. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
20. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
21. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
- 22.
- 23.
24. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
25. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
26. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
27. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
28. Quando, todos os outros, todos os outros, todos os outros.
- 29.

Relação mãe

1. Nessa bela noite chuvosa, uma família teve um
2. novo casa. Lorena, Mathous, Carina e Lorenzo.
3. Lorena, era bonita. Tinha o cabelo, longo e cacheado.
4. e o leite, o lhos azuis.
5. Mathous, era bonito, tinha os cabelos, pretos. Co-
6. cabelo e castanho, o lhos que combinavam com o fio-
7. do do cabelo que era azuis.
8. Lorenzo, tinha, os cabelos, pequenos, e o,
9. cabelo, ondulado, o lhos azuis.
10. Carina, tinha, os cabelo, longos, cacheado e o cabelo
11. e o lhos que nem os filhos, Lorena e Mathous.
12. Lorena, tinha um luto que parecia não ter mais
13. e por causa do Mathous, tinha, 20 anos que tinha mo-
14. do.
15. Abandonou a escola, para tomar café, e, que
16. quando, ela chegou a mãe, dela já tinha retido AM-
17. e.
18. - Nessa mãe usava um boné para tomar café.
19. A Lorena ficou.
20. - filha nós nunca sabemos quando você chegou, para
21. tomar café. O pai de Lorena comentou?
- 22.
- 23.
24. Lorena ficou muito chateada, foi morar longe e foi
25. com o Daniel de um momento com os cabelos
26. e o cabelo.
27. Ela conheceu o, Nicolas os dois se casaram e viveram
28. era feliz para sempre.

Autora: Cristiane



O Deus da guerra

- 1 Era uma vez, um homem muito forte e
- 2 guerreiro que se chamava possidem.
- 3 Ele era um homem que morava sozinho
- 4 na terra dos deuses. Então um dia
- 5 quando ele andava pela terra apareceu uma
- 6 de mil soldados e ele não tinha nem uma
- 7 arma para lutar, quando ele ficou lutando
- 8 os deuses jogaram uma Espada Para ele
- 9 muito poderosa que era capaz de destruir
- 10 todos os soldados de uma vez só e como
- 11 ele se batia dessa foi isso que ele fez
- 12 destruiu todos os soldados de um golpe,
- 13 e como ele não tinha amigos ele fez amigos
- 14 que era os deuses.
- 15 E então os deuses começaram a chamar
- 16 ele de deus da guerra.
- 17 Mas com o passar do tempo os deuses do
- 18 mal perceberam que ele tinha matado todos
- 19 os soldados. Então os deuses fez um contrato
- 20 e o deus da guerra matou ele e os de
- 21 ses de mas e tudo ficou bem quieto e
- 22 muito firme.
- 23



O Deus da guerra

1. Em uma vez, um homem muito forte e
2. guerreiro que se chamava guerreiro.
3. Ele era um homem que morava sozinho
4. e, com dois deuses. Então, um dia
5. guerreiro, Ele andava pela terra apressado mais
6. e, mil soldados e ele não tinha nem uma
7. lança para lutar, quando Ele teve lutando
8. e, deuses jogaram uma Espada Para Ele
9. muito pedreira que Em guerra de destrói
10. guerra, os soldados de uma vez só e como
11. Ele já sabia disso foi isso e que ele fez
12. destrói todos os soldados, só de um golpe,
13. e como Ele não tinha amigo Ele fez guerra
14. guerra em os deuses.
15. E então, os deuses começaram a chamar
16. Ele de deus da guerra.
17. Mas com o passar do tempo, os deuses de
18. ele descobriu que ele tinha matado todos
19. e, soldados. Então os deuses fez um mestre
20. e, o deus da guerra matou Ele e os deu
21. ser de mal e tudo ficou Bem quieto de
22. guerra fim.

Autores: Eduardo

O sqinba Patico

1 O sqinba Patico, é um sqo fozem, ato
 2 ente, indiguito e barto.
 3 de moca, numa comunidade muito banta,
 4 chita de onvaca, lapa, computador, entre outras
 5 coisas.
 6 No Patico, é muito neutroso, faz sq
 7 wa saltero.
 8 certo dia, de pai no entro de comido
 9 de, e em outras sqos, varios neutros cantou.
 10 Me digui
 11 - A sqinba Maqilla, qota de cana moca em
 12 randedo!
 13 - O sqo duca, que in mbora, fain o sqo tico
 14 só in a sua casa, para cana moca no qto
 15 moca!
 16 É assim in Patico, cantado num nu
 17 tico.
 18 no dia seguinte, os sqos que moca
 19 in na comunidade se pintaron, e fozem ali a casa
 20 de Patico.
 21 Quando Patico, e outros que varios sqos in
 22 tiron na sua Patica, de moca p. ubando, é todo q.
 23 nom itris.
 24 Alconexon Patico, e crumaron, a di
 25 - A proxima vez, que vaci cantos mais uma netia
 26 wa de yca na p. rito, e atada sua vida
 27 entre Patico p. rito, e batou em Patico,
 28 e conseguiu p. rito de moca.
 29 De se casa, e teve seus fillos
 30

O sapinho Petete

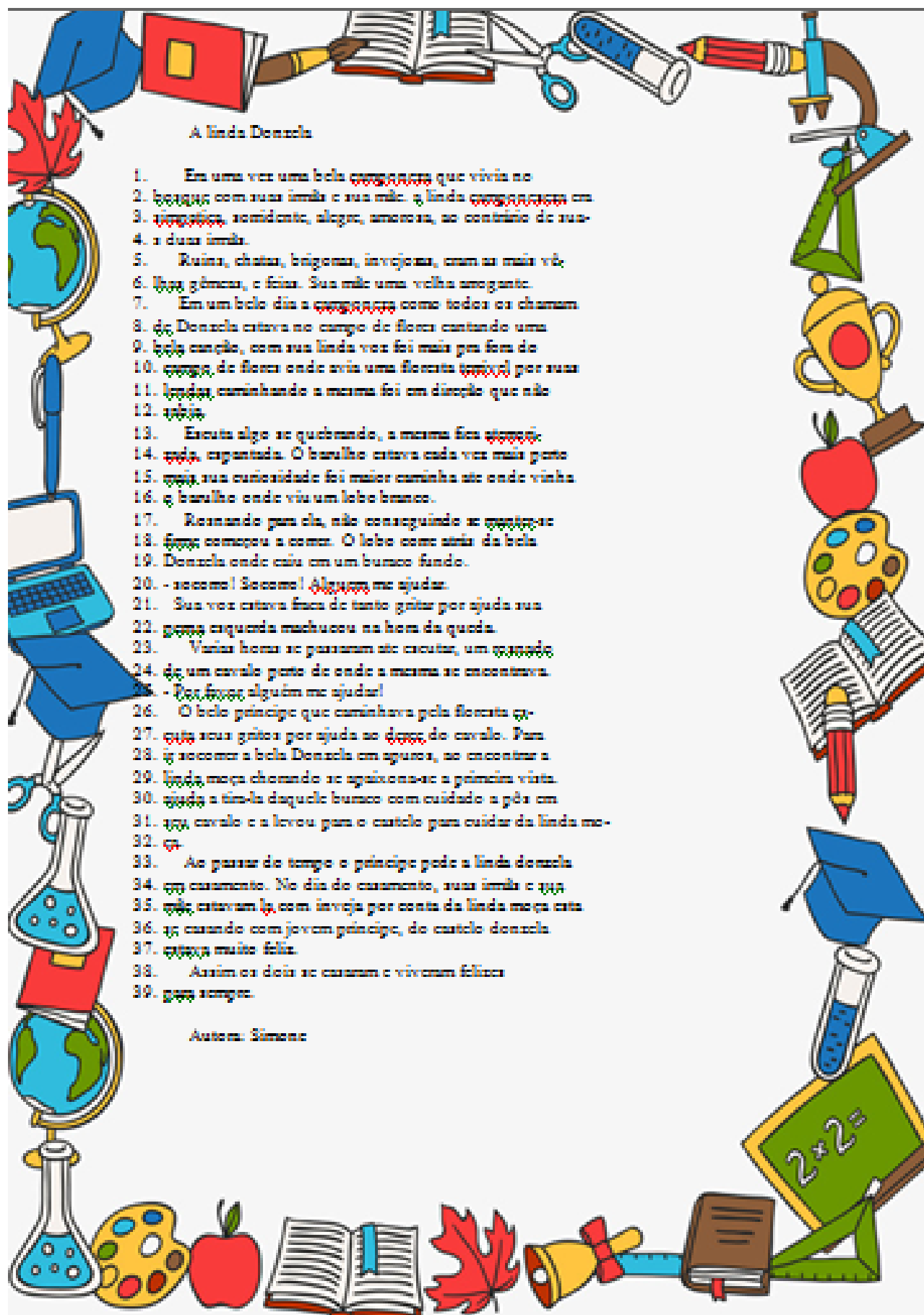
1. O sapinho Petete, é um sapo jovem, que
2. que, inteligente e bonito.
3. Ele mora, numa comunidade muito bonita,
4. cheia de árvores, lagoas, e laguninhas, entre outras
5. coisas.
6. Mas Petete, é muito mentiroso, Por isso
7. ele sempre
8. Certo dia, ele foi ao centro da comunidade
9. de, e aos outros sapos varias mentiras contou.
10. Ele dizia:
11. - A sapinha Margarida, gosta de comer moscas Ca,
12. e outras!
13. - O sapo Juca, quer ir embora, pois o sapo João,
14. já, in a sua casa, por comer moscas na gale-
15. moscas!
16. É assim in Petete, contando suas mentiras
17. que
18. No dia seguinte, os sapos que mora,
19. já, na comunidade, se juntaram, e foram até a casa
20. de Petete.
21. Quando Petete, percebeu que varios sapos já,
22. estavam na sua porta, ele saiu pulando, e todos já,
23. já, atrás.
24. Alcançaram Petete, e avisaram a Ele:
25. -A Margarida, vez, que você contou mais uma mentira,
26. já, de ficar na prisão, por toda sua vida
27. Então Petete, pensou, e botou em prática
28. e conseguiu para de mentir.
29. Ele se casou, e teve suas filhotes

Autora: Flávia

A linda Donzela

1. Em uma vez uma bela ~~princesa~~ que vivia no
2. ~~bosque~~ com suas irmãs e sua mãe, a linda ~~princesa~~ em
3. ~~seguida~~, sorridente, alegre, amorosa, ao contrário de suas
4. e duas irmãs.
5. Ruína, chata, brígida, invejosa, eram as mais velhas
6. ~~das~~ gêmeas, e feias. Sua mãe uma velha arrogante.
7. Em um belo dia a ~~princesa~~ como todos os chamam
8. ~~de~~ Donzela estava no campo de flores cantando uma
9. ~~boa~~ canção, com sua linda voz foi mais pra fora do
10. ~~campo~~ de flores onde havia uma floresta ~~escura~~ por sua
11. ~~longa~~ caminhada a mesma foi em direção que não
12. ~~via~~.
13. Escuta algo se quebando, a mesma ficou ~~espantada~~:
14. ~~uma~~ espantada. O barulho estava cada vez mais perto
15. ~~mas~~ sua curiosidade foi maior curiosa até onde vinha
16. a ~~barulho~~ onde viu um lobo branco.
17. Rozando para ela, não conseguindo se ~~levantar~~
18. ~~logo~~ começou a comer. O lobo comeu até da bela
19. Donzela onde caiu em um buraco fundo.
20. - socorro! Socorro! ~~alguém~~ me ajudar!
21. Sua voz estava fraca de tanto gritar por ajuda sua
22. ~~perna~~ esquerda machucou na borda da queda.
23. Várias horas se passaram até encontrar um ~~cavaleiro~~
24. ~~de~~ um cavaleiro perto de onde a mesma se encontrava.
25. - ~~Por favor~~ alguém me ajudar!
26. O belo príncipe que caminhava pela floresta ~~ou~~
27. ~~outra~~ sua gritos por ajuda ao ~~chegar~~ do cavaleiro. Para
28. ~~se~~ socorrer a bela Donzela em apuros, ao encontrar a
29. ~~linda~~ moça chorando se apaixonou-se a princesa vista.
30. ~~ajuda~~ a tirá-la daquele buraco com cuidado a pôs em
31. ~~seu~~ cavaleiro e a levou para o castelo para cuidar da linda mo-
32. ~~ça~~.
33. Ao passar do tempo o príncipe pediu a linda donzela
34. ~~seu~~ casamento. No dia do casamento, suas irmãs e ~~as~~
35. ~~irmãs~~ estavam ~~lá~~, com inveja por conta da linda moça esta
36. ~~se~~ casando com jovem príncipe, do castelo donzela
37. ~~teve~~ muito filho.
38. Assim os dois se casaram e viveram felizes
39. ~~para~~ sempre.

Autora: Simone



Il racconto

1 Era una veg, una povera chanda "Baba,
 2 da era una povera, aveva un grande anello
 3 con un pic e con una mura bella, un pic
 4 Baba, mura e unna da zilla, e mura da una
 5 da Baba, era Bleva, un dno con tre bende
 6 e d'ogni
 7 Bleva, aveva da povera Baba parlo zogni baba
 8 e qui ogni, se e povera Baba, una parlo da
 9 una mura mura, una scartora con budo, e baba
 10 povera povera, comanda, ati e povera Baba
 11 per caridade mura e un pic mura e d'ogni
 12 in, mura mura, quando chigan e mura Bleva
 13 abito na comanda para si no budo, e un
 14 mura Baba, quis e mura mura mura, e povera
 15 na Baba zaba?
 16 mura in budo para si budo.
 17 Baba Bleva zaba?
 18 mura mura mura e mura mura
 19 A povera Baba zaba?
 20 mura qui e mura Bleva?
 21 Bleva mura?
 22 Para zaba mura qui ten una bura mura e
 23 e povera
 24 Povera Baba d'ogni
 25 mura ten budo
 26 E qui di d'ogni da quale con mura, Bleva
 27 mura budo, mura mura mura Baba, un mura
 28 mura e mura e un pic d'ogni para si mura
 29 mura mura mura mura mura mura mura
 30 Baba per si mura quando chigan mura da budo
 31 e bura mura mura mura mura mura mura
 32 mura mura e povera mura mura mura mura
 33 mura mura e un pic di Baba mura mura e povera
 34 mura mura mura mura mura mura mura mura
 35 mura mura mura mura mura mura mura mura
 36 mura mura mura mura mura mura mura mura
 37 mura mura mura mura mura mura mura mura
 38 mura mura mura mura mura mura mura mura
 39 mura mura mura mura mura mura mura mura
 40 mura mura mura mura mura mura mura mura
 41 mura mura mura mura mura mura mura mura
 42 e mura mura mura mura mura mura mura mura
 43 mura mura mura mura mura mura mura mura
 44 mura mura mura mura mura mura mura mura
 45 mura
 46 Baba mura mura mura mura mura mura mura
 47 qui para sempre
 48



contos

1. Em uma vez, uma princesa chamada Ester,
2. ~~ela~~ era uma jovem, morava no grande castelo
3. ~~com~~ seu pai e sua irmã mais velha, seu pai
4. ~~tinha~~ muito ciúmes das filhas, o nome da irmã
5. ~~era~~ Ester era Elena, as duas eram tão bonitas
6. e elegantes.
7. Elena, irmã da princesa Ester podia fazer ~~tudo~~.
8. e que queria, já a princesa Ester não podia. Em
9. ~~um~~ certo noite, iria acontecer um baile, e todas as
10. ~~princesas~~ foram convidadas até a princesa Ester
11. ~~foi~~ convidada mais o seu pai não a deixava
12. ~~ir~~, mas Elena podia. Quando chegou a noite Elena
13. ~~quis~~ se arrumando para ir ao baile, e a ~~pai~~
14. ~~queria~~ Ester queria ir mais não podia, a Princesa
15. Ester falou:
16. - Queris ir tanto para o baile.
17. Então Elena falou:
18. - Melhor você não ir ~~porque~~.
19. A princesa Ester falou:
20. - Por que é melhor Elena?
21. Elena respondeu:
22. - Porque sabem que tem uma bruxa solta e
23. é perigosa.
24. Princesa Ester disse:
25. - Não ~~tenho~~ ligando.
26. E saiu de dentro do quarto com uma, Elena
27. ~~já~~ tinha ~~feito~~, por enquanto Ester se ~~arrumou~~
28. ~~ela~~ e esperou o seu pai dormir para ir ao ~~baile~~
29. ~~ela~~, quando seu pai dormiu ela saiu. A princesa
30. Ester foi ~~ela~~ quando chegou perto do baile,
31. a bruxa estava lá ~~esperando~~, de uma árvore e
32. ~~apareceu~~ a princesa em uma estatueta de mármore.
33. Quando o pai de Ester acordou e procurou
34. a filha mais nova e não achou então foi
35. ~~ele~~ o baile para ver, quando ele chegou onde
36. a princesa, ele ficou desapercebido, ele não
37. ~~viu~~ nada, e esse encanto só se desmancha-
38. ~~va~~ se uma pomba ~~aparecer~~ na estatueta e essa
39. ~~pomba~~ viraria um príncipe. Então de manhã
40. a estatueta estava na janela quando uma
41. ~~pomba~~ ~~apareceu~~ sobre o ombro da princesa
42. e virou um lindo príncipe e voltou a ~~ela~~
43. ~~ela~~ a princesa. O príncipe pediu o rei para
44. ~~casar~~ com sua filha mais nova e o rei ~~aceitou~~
45. ~~isso~~.
46. Então eles se casaram e viveram ~~felizes~~
47. ~~para~~ sempre.

Autora: Regina



O Amor.

- 1 Era uma vez, um jovem menino muito
- 2 educado. Ele morava com seu pai e sua mãe
- 3 menina muito educado e bom. Era jovem menino
- 4 morava com sua mãe. Ele morava uma menina
- 5 cidade. Quando um certo dia ele estava brincando
- 6 pelo floresta e encontrou a fada menina que
- 7 estava chorando de muito?
- 8 - Porque que você está chorando?
- 9 Ela respondeu:
- 10 - Não fiz o que não!
- 11 O menino viu da muito triste e rogou
- 12 ajuda da para sua casa, no ponto de tempo
- 13 não foram, chegando até que um certo dia
- 14 não decidiram se casar. Porém despete a mãe
- 15 da menina, esposa e recebeu com o casamento.
- 16 Ela não quis casamento porque uma fada
- 17 a fada falou:
- 18 - O que que aconteceu?
- 19 Ela respondeu:
- 20 - Foi a minha mãe que despete com o
- 21 casamento
- 22 A fada viu da muito triste e falou:
- 23 - Eu sinto que o amor de vocês e verdadeiro
- 24 porque lhe deu um pedido:
- 25 A menina muito alegre respondeu:
- 26 - Obrigado fada eu quero que o casamento
- 27 não continue: A fada respondeu - lhe o pedido.
- 28 E des menina feliz para sempre. E Fim!!!
- 29

O Amor

1. Em uma vez, um jovem menino quite
2. ~~quiere~~. Ele morava com seu pai e uma jovem
3. ~~menina quite~~ educada e bela. ~~Um~~ jovem menina
4. ~~quiere~~, com sua ~~ela~~. Eles morava na mesma
5. ~~cidade~~, quando um certo dia ele estava ~~quiere~~
6. ~~para~~ florista e encontrou, a bela menina que
7. ~~estava~~ chamando e ~~perguntou~~?
8. - porque que ~~voce~~ está chamando?
9. Ela respondeu:
10. - não fica a sim não.
11. O menino ~~ela~~, ~~ela~~ muito triste e ~~quiere~~,
 12. ~~ela~~ ele para sua casa. ~~ela~~ passa do tempo
13. Ela ~~quiere~~, ~~quiere~~, até que no certo dia
14. ~~ela~~ decidiram si casa. ~~ela~~, de repente a mãe
15. ~~da~~ menina ~~quiere~~ e acabou com o ~~quiere~~-
16. ~~ela~~, na ~~qual~~ momento ~~quiere~~, uma fada
17. e ~~ela~~ ~~filou~~:
18. - O que aconteceu?
19. Ela respondeu:
20. - foi a minha mãe que ~~quiere~~ com o
21. ~~quiere~~.
22. A fada ~~ela~~, ~~ela~~ muito triste e ~~filou~~:
23. - Eu sinto que o Amor de ~~voce~~ e verdadeiro
24. ~~para~~, lhe deu um pedido:
25. A menina muito alegre respondeu:
26. - Obrigado fada eu quero que o ~~quiere~~-
27. ~~ela~~, continue: - a fada ~~quiere~~ ~~ela~~ o pedido.
28. E eles ~~ela~~, ~~ela~~ felizes pra sempre.

Autor: Diego

O Amor

1. Em uma vez, um jovem menino **quis**.
2. **casar**. Ele morava com seu pai e uma jovem
3. **moça** **quis** educada e bela. **Um** jovem menina
4. **morava** com sua **mãe**. Eles morava na mesma
5. **cidade**, quando um certo dia ele estava **casando**
6. **na** **fiesta** e encontrou, a bela menina que
7. **estava** chorando e **perguntou**?
8. - **Porque** que **está** estar chorando?
9. Ela respondeu:
10. - não sei a sim não.
11. O menino **era** **ela** muito triste e **perguntou**,
12. **para** ele para sua casa. **de** passa do tempo
13. Eles **foram**, **casando** até que no certo dia
14. **ela** decidiu em si casar. **ela**, de repente a mãe
15. **da** menina **estava** e acabou com o **casamento**.
16. **em** na **quela** momento **estava**, uma fada
17. **e** **ela** **falou**:
18. - O que aconteceu?
19. Ela respondeu:
20. - foi a minha mãe que **casou** com o
21. **casamento**.
22. A fada **era** **ela** muito triste e falou:
23. - Eu sinto que o Amor de **ela**, e verdadeiro
24. **para** **ela**, lhe deu um pedido:
25. - A menina muito alegre respondeu:
26. - Obrigado fada eu quero que o **casamento**
27. **ela** continue. - a fada **casando** **ela** o pedido.
28. E eles **foram**, felizes por sempre.

Autor: Diego

A Sociedade das Fábulas

1 ... Era uma vez, uma menina e um menino de olhos azuis,
2 olhos brilhantes e adoráveis, que nasciam em uma cidade
3 pequena, com a sua mãe que tinha os olhos castanhos,
4 cabelos castanhos, do tipo curto, três dedos de
5 comprimento, uma das tentativas, fura para fazer um
6 teste, um a cada vez e sua filha, branca.
7 ... E mesma cidade, um pequeno rio serpenteante,
8 muito, e quando se sua mãe, amada da menina
9 era em fábula, e seu amigo, e sua filha, branca,
10 que um dia de repente, um filho e lhe ficou
11 um período, mas como se pensou, não. Três anos
12 educada e generosa, dos deuses.
13 ... Um dia, um menino, filho da mãe, em um
14 dia e muitas fábula de salvação.
15 ... Ela, muito tempo de e a sua mãe, mas ab-
16 cordantemente a amizade, independente.
17 ... um dia, e pronto para voltar, que e, estava
18 em fábula e seu conselheiro de seu ato, aqui
19 para consolar, que se quiser, então, adividam,
20 ... talvez, quando se um, o tempo de, então, e então,
21 que ela, se por causa, mas, em um período, e
22 ... talvez, que da, então, e então, então,
23 ... E um dia, e sua mãe, e então,
24 ... um filho, e então, e então, e então,
25 de então, para e então, e então,
26 ... E então, quando se, então, e então,
27 ... a sua mãe, e então, e então, e então,
28 ... talvez, um período, e então, e então,
29 ... talvez, então, e então, e então,
30 ... e então, e então, e então,
31 ... então, e então, e então,
32 ... então, e então, e então,
33 ... então, e então, e então,
34 ... então, e então, e então,
35 ... então, e então, e então,
36 ... então, e então, e então,
37 ... então, e então, e então,
38 ... então, e então, e então,
39 ... então, e então, e então,
40 ... então, e então, e então,
41 ... então, e então, e então,
42 ... então, e então, e então,
43 ... então, e então, e então,
44 ... então, e então, e então,
45 ... então, e então, e então,
46 ... então, e então, e então,
47 ... então, e então, e então,
48 ... então, e então, e então,
49 ... então, e então, e então,
50 ... então, e então, e então,
51 ... então, e então, e então,
52 ... então, e então, e então,
53 ... então, e então, e então,
54 ... então, e então, e então,
55 ... então, e então, e então,
56 ... então, e então, e então,
57 ... então, e então, e então,
58 ... então, e então, e então,
59 ... então, e então, e então,
60 ... então, e então, e então,
61 ... então, e então, e então,
62 ... então, e então, e então,
63 ... então, e então, e então,
64 ... então, e então, e então,
65 ... então, e então, e então,
66 ... então, e então, e então,
67 ... então, e então, e então,
68 ... então, e então, e então,
69 ... então, e então, e então,
70 ... então, e então, e então,
71 ... então, e então, e então,
72 ... então, e então, e então,
73 ... então, e então, e então,
74 ... então, e então, e então,
75 ... então, e então, e então,
76 ... então, e então, e então,
77 ... então, e então, e então,
78 ... então, e então, e então,
79 ... então, e então, e então,
80 ... então, e então, e então,
81 ... então, e então, e então,
82 ... então, e então, e então,
83 ... então, e então, e então,
84 ... então, e então, e então,
85 ... então, e então, e então,
86 ... então, e então, e então,
87 ... então, e então, e então,
88 ... então, e então, e então,
89 ... então, e então, e então,
90 ... então, e então, e então,
91 ... então, e então, e então,
92 ... então, e então, e então,
93 ... então, e então, e então,
94 ... então, e então, e então,
95 ... então, e então, e então,
96 ... então, e então, e então,
97 ... então, e então, e então,
98 ... então, e então, e então,
99 ... então, e então, e então,
100 ... então, e então, e então,

A sociedade das fadas

1. Era uma vez, uma menina ruiva, dos cabelos, ruivos
2. ruivos bonita e educada, que morava em uma cidade
3. gauchosa, com sua mãe que tinha os olhos castanhos
4. castanhos casado, elas não eram tão bem assim de
5. casado, mas ela trabalhava duro para poder ajudar
6. ajudar a mãe e a sua filha, Amanda.
7. Em sua cidade, as pessoas não acreditavam
8. acreditar, a Amanda e a sua mãe, acreditava, ela acredita
9. ela em fadas e em magia, e não gostava de
10. não gostava, um dia ela encontrou as fadas e lhe fez
11. lhe fez um pedido, mas como as pessoas eram tão mas
12. não gostavam e gostavam, elas disseram:
13. - não tem a filha da Maria Carla
14. ela e maluca girada da cabeça.
15. Mas a mãe respondeu ela e a sua mãe, mas não.
16. respondeu a Amanda respondeu:
17. - Eu vou, e prometo pra vocês que acharei
18. as fadas e irei ajudá-las de vez só aqui
19. não gostava, comprovou que ela nunca menti sobre elas.
20. Mas pessoas eram agora de inveja e ódio,
21. não gostava elas só por causa das suas habilidades e
22. não gostava, que ela tinha e era de inveja.
23. E em um dia a sua mãe lhe disse:
24. - filha vá até a floresta e me traga um pedaço
25. de madeira, para eu fazer uma mesa.
26. E então ela foi, foi diretamente fazer o que
27. e, sua mãe avisou lhe pediu, e quando ela
28. chegou na floresta ela viu um pé de maçã
29. não gostava, que estava carregado, então ela disse para
30. e mesmo.
31. - acho que vou subir nesse pé e arrancar
32. as maçãs vermelhinhas que tem.
33. E quando ela chegou ao topo da árvore ela viu
34. luzes brilhantes, e como era muito curiosa
35. não gostava, foi diretamente até aquelas luzes que iluminava
36. ela tudo.
37. E quando ela chegou avistou uma sociedade
38. de fadas, e perguntou, que era a Sociedade
39. das fadas, ela ficou horas observando aquelas
40. gauchosas, casas e luzes que voava em torno
41. dela.
42. Mas agora ela não sabia era que as árvores
43. não gostava, estavam ao seu lado eram guardiãs das
44. fadas, e então as guardiãs a perguntou pelo braço e
45. respondeu, ela se envergonhou, e não sabia mais responder.
46. E ao chegar ela, casa ela falou para sua mãe
47. não gostava, o que tinha acontecido, mas a sua mãe
48. não acreditou, e então ela deixou pra lá, e bem no
49. dia seguinte quando Amanda ela voltou a vila
50. das fadas, e não gostava de ajudá-la a
51. não gostava pra todo mundo que era verdade, e não
52. não gostava ao chegar ela provou para todo mundo
53. não gostava, que não era mentira e que ela disse e então
54. não gostava, mas dividiu de sua palavra.

Autora: Mariana



Amigos no passado, amigos no futuro

- 1 um certo dia na cidade de Passa Fiume
- 2 teve o número de habitantes acima de 17.000 ali-
- 3 tantes.
- 4 Havia uma única escola, movimento de tri-
- 5 alharatung.
- 6 Foi a capital da cidade até gostarem muit-
- 7 o de sair de casa, passaram a maioria
- 8 do tempo em casa família.
- 9 Ali morava um cidadão, era um homem velho
- 10 que tinha um amigo morto por causa de
- 11 uma longa guerra. Tinha um filho e
- 12 chamava Wanderson.
- 13 Ali que um dia, vendessem e quando era
- 14 pagar umas dívidas de família.
- 15 Quando chegou o tempo de ir para a
- 16 frente a 12.000 metros em praça da cidade,
- 17 saiu ali, e quando chegou ao destino,
- 18 aqui estava Wanderson, que respondeu que
- 19 estava ali, em casa, com a família, e
- 20 não se podia lembrar de nada disso.
- 21 No outro dia quando alguns homens
- 22 vieram até casa, e ali, não tinham filhos.
- 23 Então foram conhecidos logo a todo o
- 24 povo de muito amigos, mais sem saber falar
- 25 de Wanderson e sua.
- 26

Amigos no passado, inimigos no futuro

1. Um certo dia na cidade de Nova Iorque
2. era o numero de habitantes acima de 17.000 abi-
3. -tantes.
4. Nela não avia quaisquer movimentos de resi-
5. -dência --
6. Caio o prefeito da cidade não gostava mui-
7. -to de sair de casa, passava a maioria
8. do tempo com sua família
9. Ali mesmo na cidade, Caio em sua passagem
10. já tinha um amigo, mas por causa de
11. uma briga nunca tinham mais se falado. Já
12. chamava Vendonça.
13. Até que um dia, Vendonça chamou Caio.
14. Para uma disputa de facinto.
15. Quando chegou a hora, os dois
16. foram a frente a 12:00 noite na praça da cidade,
17. Caio disse a Vendonça isso terminou
18. aqui então Vendonça não respondeu, após
19. algumas segundos os dois mirando uma
20. ao outro ouviram dois disparos.
21. No quinto, sexto dia quando alguns homens
22. viram dois corpos caídos não identificáveis.
23. Então foram inteados lado a lado no
24. meio do mata ninguém mais avia ouvido falar
25. de Caio, Vendonça e Caio.

Autor: Jeferson

As princesas orientais

- 1 Num certo dia, algumas princesas: Rosalind,
- 2 Leda e Margarida e Daria, foram pela floresta
- 3 a procura de uma orientista, que tivesse cabelo,
- 4 que os olhos eram, pois, um verdadeiro e extraordinário.
- 5 O príncipe queria a bela, era por sinal orientista.
- 6 Como, elas em um dia não se encontraram em
- 7 uma casa, local onde se tinham pela primeira vez:
- 8 — Quem são vocês?
- 9 Elas responderam:
- 10 As princesas orientais:
- 11 — Quem é você?
- 12 Ele respondeu:
- 13 — Eu sou o príncipe
- 14 E logo se curvaram, pois ele quis pedir que
- 15 se levantassem, após se levantarem, ele
- 16 pegou a Leda, que corria para o mata, foram atrás
- 17 dele, chegando lá a fim de capturar o príncipe,
- 18 elas tinham uma coroa de ouro para o príncipe.
- 19 O príncipe conseguiu escapar e contou a todos
- 20 que a maior e melhor que elas tinham a sua
- 21 com a coroa de ouro, então, a orientação se fez de
- 22 rei, que agradeceu por elas terem a beleza
- 23 da sua.

As princesas aventureiras

1. Num certo dia, algumas princesas: Rapunzel,
2. Bela adormecida e Aurora, andavam pela floresta
3. a procura de uma aventura, que tivesse emoção,
4. que as alegrassem, pois eram valentes e destemidas.
5. O príncipe jovem e belo, que por elas aventureiro
6. elas. Elas em um dia elas se encontraram em
7. uma casa, local onde se vivem pela primeira vez:
8. - Quem são vocês?
9. Elas responderam:
10. As princesas aventureiras.
11. - Quem é você?
12. Ele respondeu:
13. - Eu sou o príncipe
14. Elas se aproximaram, pois ele que podia que
15. se levantaram, após se aproximarem avista-
16. ram o lobo que comia para a mata, foram atrás
17. dele, chegando lá a fim de pegar o príncipe,
18. elas fizeram uma armadilha para pegar o lobo.
19. O príncipe conseguiu escapar cortando a corda
20. que mantinha assim que elas pegaram a fim
21. de a armadilha, então avistaram o filho do
22. rei, que agradeceu por elas terem o salvado
23. de fim.

Autor: Leandro

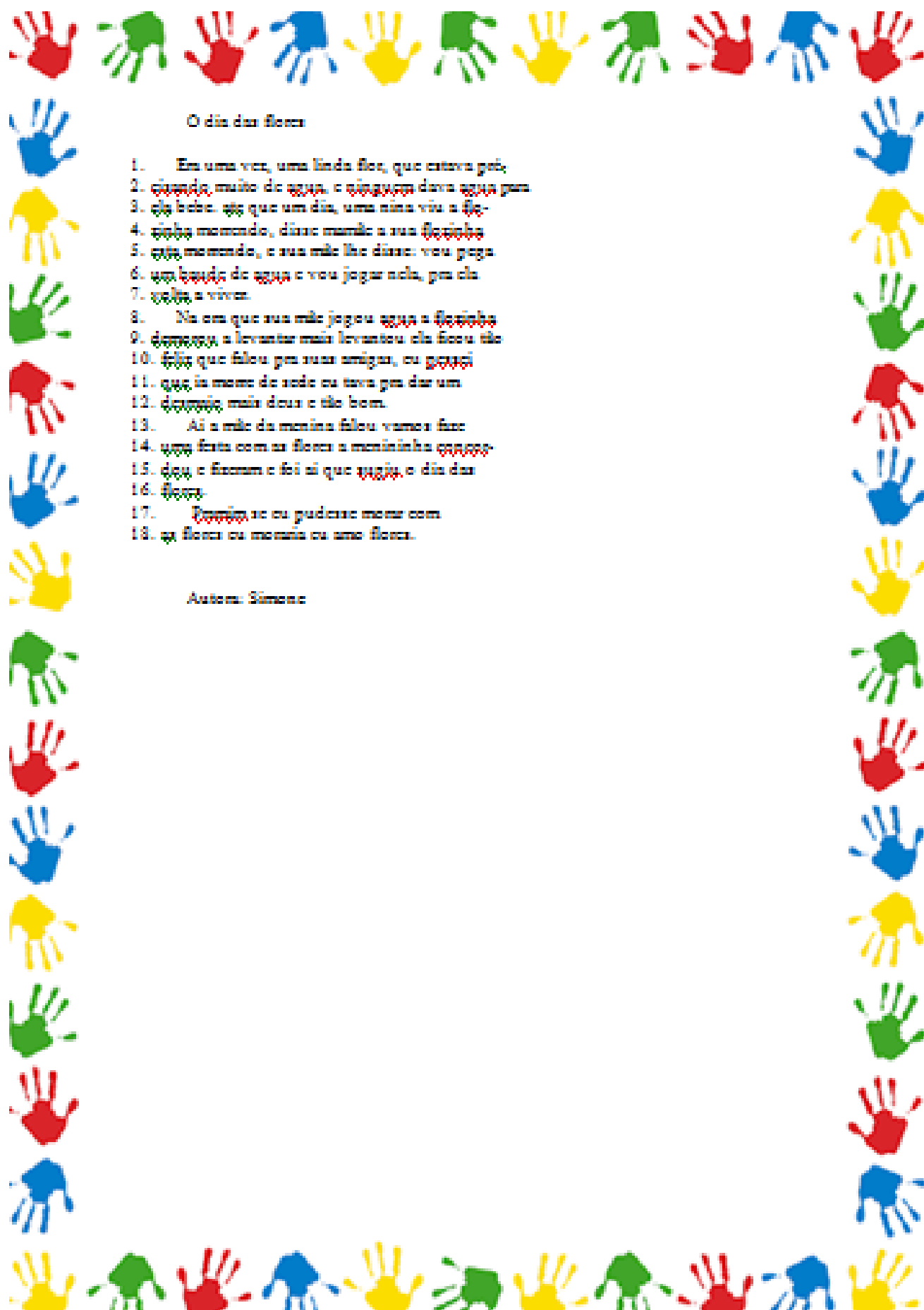
Genéncia E Obsessão

1. Em uma terra não tão distante existia um reino onde
2. vivia um rei viúvo e sua filha que se chamava Lara, ela é
3. uma menina alegre e bondosa. Lara era sorizinha, mas tinha
4. uma livraria para lhe entreter, mesmo não se lendo sempre.
5. Ela gostava muito das flores, então quando não estava
6. lá, estava no jardim.
7. O rei achando que sua filha estava muito sorizinha
8. decidiu-se casar novamente, sua esposa se chamava Teresa, ela
9. era linda, jovem e nova, bonita, e fato da mesma ser
10. orgulhosa e ambiciosa, ela se casou com o rei na intenção
11. de ficar rica, mas a alegria de Teresa não durou muito pois a
12. rainha descobriu que o rei o testamento só no nome da filha, ela
13. ficou, uma fera e passou a maltratar Lara, e toda vez que o
14. rei viajava a negócios Teresa aproveitava e maltratar a
15. pobre e frágil Lara, mas na ausência do rei Teresa dava uma
16. de boazinha. Lara sempre falava pro seu pai, mais o rei
17. não pelo amor, dizia que era apenas ciúmes que a filha sentia. Quando
18. o rei foi viajar a serviço, Teresa decidiu colocar seu plano de
19. matar o rei em ação, quando o rei saiu Teresa avisou seus
20. empregados para seguir o mesmo. Teresa com o pensamento de que se
21. matar o rei e a princesa se tornaria dona de tudo.
22. Em quanto na cidade o rei teve um pesadelmo.
23. não sentiu o coração apertado, depois de alguns minutos percebeu-se
24. percebendo esta sendo seguido ele ficou com mais medo. De repente a
25. rainha apareceu para abruptamente, e o rei já foi logo levando uma flocha
26. de pólvora e morreu. Em quanto no castelo Teresa comemorava, ela
27. já é mais rápida, percebendo no quarto de Lara, chegando no quarto
28. da mesma, já foi logo entrando e puxando a menina assustada
29. para fora, a menina desesperada se pronunciou:
30. - Teresa o que está fazendo? Não você está me machucando!
31. Lara, com os olhos cheios de lágrimas e em pânico desesperado então
32. Teresa se pronunciou:
33. - Cala a boca sua filha mimada, você vai morrer agora
34. agora seu pai! Solteu uma grande gritaria, antes de continuar:
35. - E eu sou a minha e dona de tudo então cala a boca. Depois de
36. ter matado Lara, elas chegaram no castelo onde ela, logo
37. se matou. Depois Teresa não filando pra todo mundo
38. que o rei e a filha tinha morrido. Depois foi decidido que Teresa
39. seria a nova rainha.
40. No castelo Lara tinha fome, medo e frio, a noite
41. se ergentou quando viu uma luz forte no local e apare-
42. ceu uma mulher que lhe disse ser sua fada madrinha.
43. e mesma lhe ajudou a fugir. Lara ao chegar no
44. reino principal, atropalhando a rainha, contou toda a
45. história, e sua madrinha fugiu mais não foi muito
46. longe pois a mesma sofreu um acidente e morreu,
47. Lara virou rainha e viveu feliz, mas sentia falta
48. de seu pai mais superou e viveu feliz para sempre.

Autora: Alessandra

11 dia dos filhos

- 1 Uma vez, uma linda favela estava que-
- 2 rando muito de água; e ninguém dava água para
- 3 ela beber. Até que um dia, uma mãe viu a flo-
- 4 rinha morrendo, levou então a sua filha
- 5 para morar com ela, e sua mãe lhe deu: e vai para
- 6 um bote de água, e vai jogar nela, para ela
- 7 beber a água.
- 8 Na vez que sua mãe jogou água a favela
- 9 morreu a favela mais morando ela ficou tão
- 10 feliz que ficou pra todos amigos, e passou
- 11 que se morasse de noite eu não para de um
- 12 sorriso mais doce e tão bom.
- 13 De a mãe da menina falou vamos jogar
- 14 uma festa com as flores a menina e com
- 15 Deus, favela, e foi ai que surgiu o dia dos
- 16 filhos.
- 17 Portanto se ^{eu} pudesse morar com
- 18 as flores eu moraria em uma favela.
- 19



O dia das flores

1. Em uma vez, uma linda flor, que estava grá,
 2. ~~quando~~ muito de água, e ~~quando~~ dava água para
 3. ela bebe. ~~que~~ que um dia, uma nina viu a fl-
 4. ~~zinha~~ morando, disse mamãe a sua ~~florinha~~
 5. ~~que~~ morando, e sua mãe lhe disse: vou pega
 6. um ~~brinde~~ de água e vou jogar nela, pra ela
 7. ~~que~~ a viver.
 8. Na vez que sua mãe jogou água a ~~florinha~~
 9. ~~quando~~ a levantar mais levantou ela ficou tão
 10. ~~feliz~~ que filou pra suas amigas, eu ~~que~~
 11. ~~que~~ lá mesmo de sede eu tova pra dar um
 12. ~~brinde~~ mais deus e tão bom.
 13. Ai a mãe da menina filou vamos faz
 14. ~~uma~~ festa com as flores a menininha ~~quando~~
 15. ~~deu~~ e fizeram e foi aí que ~~que~~ o dia das
 16. ~~flores~~
 17. ~~Quando~~ se eu pudesse morar com
 18. ~~as~~ flores eu moraria eu amo flores.

Autora: Simone

Emburreco da Loba

1 Era uma vez um príncipe que mor-
 2 ava com sua família, em um lugar muito
 3 distante. Passavam-se muitos tempos lá
 4 para lá do príncipe morar. Num certo dia
 5 muito bonito o príncipe disse — hoje eu
 6 vou sair da minha quinta, farei uma gra-
 7 nde viagem para o leste e vou ir para
 8 a Etiópia que um certo dia, já me lembro que
 9 uma intima paixão a qual fluiu muito lá
 10 da grande terra onde se uma uma grande
 11 tempestade. Então o príncipe disse aos seus
 12 companheiros — vamos para aqui e vamos
 13 uma cabana por passamos a tempestade e
 14 vamos que amamos e assim foi. Chegou
 15 de perto de sua mãe o príncipe então ele
 16 já intendo que era o pai que ele lá
 17 há pensado de ser um animal ou que
 18 era uma fera que tinha sido abandonada
 19 aquela flutuava o príncipe ficou admirado
 20 com a beleza da fêmea que disse ao prin-
 21 cipe — não se pode ficar com filhos de
 22 sua cabana que fomos até que a tempestade
 23 passou. O príncipe disse — se claro que pode
 24 ficar. No dia seguinte a fêmea tinha sido
 25 pro príncipe algumas frutas quando voltou
 26 o príncipe de lá estava apaixonado que
 27 ficou e disse — não quero de se casar
 28 com você eu sou muito feliz nunca ia
 29 viver um príncipe de lá e eles se casaram
 30 e tiveram filhos e foram felizes
 31

Embryon de Amor

1. Em uma vez um príncipe que mora
2. Já com sua família, em um lugar muito
3. distante, Passaram-se muitos tempos. Or
4. pais do príncipe morreram. Num certo dia
5. feliz, bonito o príncipe disse - hoje eu
6. vou sair da minha minha, farei uma gr-
7. ande viagem para o Oriente e assim ele parti-
8. u. Até que um certo dia, já em todo que
9. ande estava próximo a uma floresta muito lã-
10. da. Quando veio sobre ele uma grande
11. tempestade. Então o príncipe disse aos
12. seus servidores - vamos para ali, e fiquemos.
13. Uma cabana por enquanto, a tempestade e
14. acabou ali, amanhã e assim foi. Chegou
15. de noite da mais noite o príncipe escuta algo
16. que estranho que ouvia ali. Já que ele que
17. há pensado que em um animal só que
18. era uma jovem que tinha sido abandonada
19. naquela floresta. O príncipe ficou admirado
20. com a beleza da jovem que disse ao prí-
21. ncipe - sei que posso ficar em baixo de
22. sua cabana por favor, até que a tempestade
23. passe. O príncipe disse - se claro que pode
24. ser. No dia seguinte a jovem tinha saído
25. para procurar algumas frutas quando voltou
26. o príncipe já estava apaixonado pela
27. jovem e disse - você gostaria de se casar
28. comigo ela sem pensar disse nunca ia
29. aceitar um pedido de casamento. E eles se casaram
30. e tiveram filhos vivendo felizes.

Autor: Miguel

A Família São João

1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38

1. É uma grande família de São João, que
 2. foi criada em 1964, com o objetivo de
 3. ajudar as crianças de São João a
 4. desenvolverem suas habilidades e
 5. aprenderem a trabalhar em equipe.
 6. É uma família de São João, que
 7. foi criada em 1964, com o objetivo de
 8. ajudar as crianças de São João a
 9. desenvolverem suas habilidades e
 10. aprenderem a trabalhar em equipe.
 11. É uma família de São João, que
 12. foi criada em 1964, com o objetivo de
 13. ajudar as crianças de São João a
 14. desenvolverem suas habilidades e
 15. aprenderem a trabalhar em equipe.
 16. É uma família de São João, que
 17. foi criada em 1964, com o objetivo de
 18. ajudar as crianças de São João a
 19. desenvolverem suas habilidades e
 20. aprenderem a trabalhar em equipe.
 21. É uma família de São João, que
 22. foi criada em 1964, com o objetivo de
 23. ajudar as crianças de São João a
 24. desenvolverem suas habilidades e
 25. aprenderem a trabalhar em equipe.
 26. É uma família de São João, que
 27. foi criada em 1964, com o objetivo de
 28. ajudar as crianças de São João a
 29. desenvolverem suas habilidades e
 30. aprenderem a trabalhar em equipe.
 31. É uma família de São João, que
 32. foi criada em 1964, com o objetivo de
 33. ajudar as crianças de São João a
 34. desenvolverem suas habilidades e
 35. aprenderem a trabalhar em equipe.
 36. É uma família de São João, que
 37. foi criada em 1964, com o objetivo de
 38. ajudar as crianças de São João a
 desenvolverem suas habilidades e
 aprenderem a trabalhar em equipe.

A Menina e Sua Boneca encantada

1. Era uma vez... Uma menina Que tinha uma família muito
2. feliz. Certo dia... a menina ganhou uma boneca chamada
3. "fifi", essa menina brincava com ela todo santo dia... a mãe
4. da menina gostava de vê-la feliz. Um dia a menina fez um
5. jogo para a escola cadente.
6. - Eu Quero Que a minha boneca pudesse falar e andar para
7. Que eu possa brincar com ela de verdade.
8. A mãe vendo aquilo até ela ficou se perguntando!
9. - Será Que vai Se realizar?
10. Porém a mãe não tinha muita imaginação nem acreditava em magia.
11. a boneca Que passou falar e andar.
12. Passados alguns dias... a menina acordou de manhã cedo
13. com um barulho vindo da sala de brinquedos... foi para
14. ver o que estava acontecendo. Ela viu Que a sua boneca
15. tinha acordado de seu sono Profundo, vindo para a vida real em
16. forma de uma criança encantada e todo dia a menina ia para
17. a sua Quarto e trancava a porta.
18. No dia seguinte... A menina estava para a escola... e sua
19. mãe pegou a boneca e colocou no baú de brinquedos. Sua
20. filha ao chegar da escola... foi diretamente brincar e ao
21. chegar viu que Sua Quêrida e adorada boneca, não estava
22. mais lá no lugar a onde a deixou foi comendo perguntas!
23. e para sua mãe com lágrimas nos olhos ela perguntou!
24. - Mãe a senhora colocou a minha boneca Onde?
25. A mãe responde!
26. - filha... a Sua boneca eu escondi, Para Que Você Pare
27. de brincar com ela. Por que ela está muito usada filha.
28. e.
29. A menina logo começou a chorar e dizer Que a boneca
30. é muito especial para ela. Que não pode abandonar ela nunca...
31. A mãe com o coração partido, fala para a filha Que é
32. obrigado está no baú... Então a menina pega a boneca e fala!
33. - Obrigado mãe por ter me falado a onde a minha boneca
34. estava, e ela foi brincar no Quintal com sua boneca querida.
35. e.
36. E a mãe fica totalmente feliz e a sua garota volta a
37. jogar a sua vida feliz e tranquila com a boneca.

Autora: Bruna

A pincena mltuola

- 1 C multa timp, exista una pincena multuola, cusa
- 2 mult. Ela mltuola nuna cidada gu sa cionara. Atiay
- 3 man una saru gu de fava cu gaurada pila sau pu-
- 4 gu sa demad de Richard.
- 5 Era pu fabeu cetaz de tuu gu gaurada sau, ma
- 6 nia tinda mudo, de fu ma ma danda mltuola
- 7 ma mltuola pncipalul sau mltuola "maltuola"
- 8 Van dia lincle darenti a pincenas
- 9 de pncle pncle flean pncle mltuola
- 10 teta fu u saru, mltuola de sa saru fu mltuola
- 11 ma una pncle mltuola lincle mltuola pncle
- 12 una mltuola "aguar cionda" de sa cionda
- 13 fabeu.
- 14 - Niu clare cionda mltuola pncle saru.
- 15 Cetaz a pncle de fabeu.
- 16 - Niu mltuola cionda mltuola, ma saru
- 17 pncle teta cu mltuola lincle pncle de mltuola
- 18 cionda.
- 19 Apoi fabeu imo de sa nua una pncle
- 20 ania a pncle cu pncle, pncle pncle
- 21 u fabeu.
- 22 - Pu fabeu una pncle, ma una saru ma
- 23 cu mltuola.
- 24 Maia fabeu ma saru sau pncle, pncle
- 25 teta de mltuola a lincle de cionda.
- 26 Cetaz quando a pncle de sa saru
- 27 lincle teta gaurada mltuola de fabeu pncle
- 28

A princesa malvada

1. Há muito tempo, existia uma princesa muito bela, rica e
2. feliz. Ela morava numa cidade que se chamava Atenas,
3. e era muito feliz. Ela ficou em governado pelo seu pai
4. que era chamado de Richard.
5. Seu pai faleceu então, ela teve que governar, pois, ela
6. não tinha marido, ela foi uma má rainha, maltratando
7. seus criados e principalmente seus escravos "trabalhadores".
8. Num dia lindo durante a primavera
9. ela estava juntando flores, apareceu uma mulher
10. muito fina e ruiva, ela não era fina e ruiva
11. era uma fada madrinha. Essa mulher pediu
12. uma refeição "água e comida" ela se recusou e
13. disse:
14. - Não darei comida nenhuma para você!
15. Então a fada lhe falou:
16. - Você é muito rica e muito bela, mas você
17. perderá todo os seus bens por causa de sua
18. crueldade.
19. Após isso isso ela se virou numa fada,
20. e a princesa se apaixonou e pedindo perdão
21. disse:
22. - Por favor, me perdoe, nunca mais serei má
23. ninguém!
24. Mas a fada não aceitou seu perdão, pois ela
25. tinha acusado a lhe dá comida.
26. Então quando a princesa olha para suas
27. bens tinha perdido, então ela ficou pobre.

Autora: Graciela